



Vrije Universiteit Brussel

Onderwijsbeleid en niet-westerse muziek.



Eindverhandeling tot master in de
Agogische Wetenschappen
Student: Nele Van Maele
Promotor: Prof. Dr. W. Elias
Organisatie: De Krijtkring Vzw
Academiejaar 2007-2008

WETENSCHAPSwinkel
Brussel



Richting: Culturele Agogiek

Onderwijsbeleid en niet-westerse muziek

Eindwerk voorgelegd voor het behalen van de graad van licentiaat in de Sociale en Culturele Agogiek optie Culturele Agogiek door

Nele Van Maele

Academiejaar 2007-2008

Promotor: Prof. Dr. Willem Elias

Aantal woorden: 13.698



Samenvatting

VRIJE UNIVERSITEIT BRUSSEL
FACULTEIT VOOR PSYCHOLOGIE
EN EDUCATIEWETENSCHAPPEN

EINDVERHANDELING

Academiejaar 2007/2008

Naam: Nele Van Maele

Richting: Agogische Wetenschappen, Culturele Agogiek

Titel verhandeling & promotor

Onderwijsbeleid en niet-westerse muziek

Promotor: Prof. Dr. Willem Elias

Samenvatting

Het muziekonderwijs in Vlaanderen is nog steeds gebaseerd op het klassieke negentiende-eeuwse didactische model. In onze buurlanden is er al een tijdje ruimte voor opleidingen niet-westerse muziek. Dit onderzoek is erop gericht een beter zicht te krijgen op het gebrek aan dergelijke opleidingen aan de Vlaamse conservatoria. Via een verkennend en kwalitatief onderzoek onderzoeken we eerst de (potentiële) maatschappelijke functie van niet-westerse muziek in een moderne westerse gemeenschap. We gaan eveneens na of het onderwijsbeleid een opleiding niet-westerse muziek in de Vlaamse muziekhogescholen toelaat. Uit literatuuronderzoek en uit interviews met de departementshoofden van de Vlaamse conservatoria blijkt duidelijk dat zij wel degelijk over de vrijheid beschikken om niet-westerse muziek in hun curriculum op te nemen. Ook blijkt dat ze interesse hebben voor dit onderwerp. Met dit in het achterhoofd gaan we op zoek naar andere mogelijke redenen waarom niet-westerse muziek tot op heden haar weg niet heeft gevonden naar de Vlaamse conservatoria. Een aantal van deze redenen zijn het gebrek aan financiële middelen, de grote verschillen tussen de westerse en niet-westerse muziek en muziekdidactiek en de grote aanpassingen die een dergelijk opzet met zich mee zou brengen. Het oprichten van een afzonderlijk departement niet-westerse muziek, zoals dat bestaat in een aantal buurlanden, zien de meeste departementshoofden van de Vlaamse muziekhogescholen niet echt zitten. Wel vinden ze het belangrijk om de leef-, denk- en belevingswereld van de studenten te verruimen door middel van workshops en gastcolleges niet-westerse muziek. Tot slot stellen we zelf twee hypothetische scenario's voor die zouden kunnen worden gevolgd voor de invoering van niet-westerse muziek aan de Vlaamse muziekhogescholen.

Dankwoord

Hier wil ik een aantal personen bedanken die me tijdens het schrijven van deze scriptie gesteund hebben.

Eerst en vooral Stefanie Goovaerts en Ils Debal van de Wetenschapswinkel. Ondertussen werkt Stefanie Goovaerts niet meer aan de VUB, maar niettemin wil ik haar bedanken voor de algemene coördinatie, handige tips en haar snelle antwoorden op al mijn vragen.

Mijn dank gaat ook uit naar dhr. Luc Mishalle van de Krijtkring vzw voor zijn goede raad en vlugge reacties op mijn vragen. Dankzij zijn literatuurtips kon ik mij een beter beeld van de problematiek vormen.

Mijn promotor en buurman prof. dr. Willem Elias dank ik voor zijn opbeurende steun, het herlezen van de kladversies, zijn tips en goede raad.

Eveneens bedankt aan alle respondenten die, ondanks hun drukke schema, toch de nodige tijd konden vrijmaken om mij te woord te staan.

Last but not least wil ik vrienden, ouders en familieleden bedanken voor het nalezen van mijn eindwerk. Mijn grootste dank gaat naar Tilia Demol en Marc Vander Heyden voor hun onvoorwaardelijke steun en naar Jan Van Maele voor de milliliters inkt, kilo's papier, liters koffie en vooral zijn taalkundige kennis en hulp.

Bedankt!

Nele Van Maele

Brussel, 28 juli 2008

Inhoudsopgave

Samenvatting	III
Dankwoord	IV
Inhoudsopgave	V
Inleiding, probleemstelling en begripsbepaling	1
1 Wat is muziek?	1
2 Westerse vs. niet-westerse muziek	2
3 Kenmerken van het Vlaamse muziekdidactisch model	3
DEEL I LITERATUURONDERZOEK	5
Methode van literatuuronderzoek	6
Hoofdstuk 1: De functie van niet-westerse muziek in de westerse maatschappij	8
Hoofdstuk 2: Voorbeelden van niet-westerse muziek	11
2.1 De Turkse en Arabische muziek (Mishalle, 1986)	11
2.2 De sitar, een Indiaas muziekinstrument	11
2.3 De Afrikaanse trom	12
Hoofdstuk 3: Niet-westerse muziek in de buurlanden	13
3.1 Nederland	13
3.2 Frankrijk (Blanchard, 1992)	13
3.3 Duitsland	14
3.4 Groot-Brittannië	14
Hoofdstuk 4: Wettelijk kader	15
4.1 Cultuurbeleid	15
4.2 Onderwijsbeleid	15
4.3 De Bolognahervorming en het Structuurdecreet	16
4.4 Hogescholendecreet, 14 maart 2008	17
4.5 Departementen Cultuur en Onderwijs	18
4.6 Conclusie	18
Hoofdstuk 5: Problemen bij het implementeren van niet-westerse muziek in de Vlaamse conservatoria	20

DEEL II EMPIRISCH ONDERZOEK	22
Hoofdstuk 7: Gevolgde methode	23
7.1 Argumentatie voor het onderzoek	23
7.2 Onderzoeksvragen	23
7.3 Opzet en uitvoering van het onderzoek	24
7.4 Onderzoekspopulatie	25
7.5 Registratie, verwerking en data-analyse	26
Hoofdstuk 8: Resultaten	28
8.1 Thema 1: Aanwezigheid van niet-westerse muziek in instelling of organisatie	28
8.2 Thema 2: Maatschappelijke functie van onderwijs in niet-westerse muziek	29
8.3 Thema 3: Problemen bij het implementeren van niet-westerse muziek in conservatoria	30
8.4 Thema 4: Impact van de Bolognahervorming	32
8.5 Thema 5: Implementeren van niet-westerse muziek in de Vlaamse conservatoria	32
DEEL III CONCLUSIE	35
Conclusie	36
Referentielijst	39
Bijlage 1: Vragen aan de departementshoofden	41
Bijlage 2: Interview	42

Inleiding, probleemstelling en begripsbepaling

Ondanks de vele initiatieven van muzikeducatieve organisaties, is er in de Vlaamse conservatoria vrijwel geen aandacht voor niet-westerse muziek. Het hoger muziekonderwijs in Vlaanderen blijft in essentie gebaseerd op het negentiende-eeuwse didactische model. In Nederland, Engeland en heel wat andere landen heeft het onderwijs in niet-westerse muziek wel een plaats gevonden in de muziekhogescholen. Hoe komt het dat Vlaanderen achterop hinkt?

In deze scriptie onderzoeken we of het onderwijsbeleid toelaat dat niet-westerse muziek in de Vlaamse conservatoria wordt geïntegreerd en of de conservatoria over de vrijheid beschikken en bereid zijn om niet-westerse muziek in hun curriculum op te nemen. Om inzicht te krijgen in deze problematiek voeren we in Deel I een literatuuronderzoek uit. De zaken die we daarin vaststellen vormen de basis voor Deel II: een veldonderzoek middels diepte-interviews met experts in het veld - de departementshoofden van de Vlaamse conservatoria en een aantal mensen van muzikeducatieve organisaties - om te weten te komen of er interesse is en zo ja, wat de - wettelijke, financiële, praktische en andere - belemmeringen zijn om onderwijs in niet-westerse muziek te organiseren in de Vlaamse muziekhogescholen.

Maar voor we aan dit onderzoek kunnen beginnen, moeten een aantal begrippen nauwkeurig gedefinieerd worden.

1 Wat is muziek?

Muziek is de meest abstracte aller kunstvormen (De Groof, Scheck & Penneman, 2001): ze is vluchtig en ongrijpbaar en ontstaat pas wanneer ze tot "klinken" wordt gebracht. Toch heeft muziek de macht om de mens tot in zijn diepste gemoed te beroeren.

Het is vrijwel onmogelijk een eenduidig antwoord te geven op de vraag wanneer een (opeenvolging van) geluid(en) muziek is en wanneer niet. Tal van muziektheoretici en filosofen hebben hun eigen antwoord op deze vraag proberen te formuleren, met wisselend succes. Bovendien bestaat er een enorme diversiteit aan muziekvormen in diverse culturen en door de tijden heen: de meeste mensen zullen muziek van andere culturen vermoedelijk wel als dusdanig "herkennen", maar wat in de ene samenleving algemeen en spontaan als muziek wordt ervaren, wordt door andere gemeenschappen soms nauwelijks als dusdanig "erkend".

Toch speelt muziek, door haar suggestieve en gemeenschapsvormende kracht, in elke samenleving een uiterst belangrijke rol (De Groof e.a., 2001). Muziekbeoefening kan vele gedaanten aannemen (De Groof e.a., 2001): spontaan, vrijblijvend, gestructureerd, actief, receptief, professioneel, amateuristisch, therapeutisch... Eén van de muziekgedaanten die voor deze scriptie van bijzonder belang is, is de muziekbeoefening als middel tot socialisering, om de culturele betrokkenheid en cultuurdeelname van maatschappelijk achtergestelde groepen en buitenstaanders te stimuleren (De Groof e.a., 2001). Over deze functie van de muziek hebben we het verder uitgebreid in Hoofdstuk 1.

2 Westerse vs. niet-westerse muziek

Meestal wordt met het begrip “het westen” naar een groep economisch, militair en cultureel dominante landen verwezen. Deze landen behoren tot de rijkste en machtigste ter wereld en hebben een grote invloed en overwicht op de rest van de wereld. Spreken over “westerse” muziek impliceert het bestaan van “niet-westerse” muziek: westerse en niet-westerse muziek worden zo aan elkaar tegengesteld. Dit lijkt misschien wat kunstmatig, maar de westerse muziek heeft wel degelijk een aantal kenmerken die haar vrij duidelijk van de niet-westerse muziek onderscheiden.

Voor de westerse muziekgeschiedenis was de elfde eeuw van cruciaal belang (Grout & Palisca, 1994). Toen deden zich een aantal evoluties in de toenmalige muziekpraktijk voor waaruit tal van essentiële kenmerken van wat wij de “westerse” muziek zijn gaan noemen, zijn voortgekomen.

Grout e.a. (1994) sommen vier kenmerken op waardoor volgens hen de westerse muziek zich vanaf omstreeks de elfde eeuw geleidelijk aan van de niet-westerse muziek is gaan onderscheiden. Het eerste kenmerk is het notenschrift, dat toeliet een gecomponeerd stuk ook bij afwezigheid van de componist vrij exact uit te voeren: daardoor waren de compositie en de uitvoering niet langer aan een en dezelfde persoon gebonden. De tweede belangrijke evolutie was het verdringen van improvisatie door compositie, waardoor muziek ook los van een bepaalde uitvoering kon bestaan. Ten derde werd de westerse muziek onderworpen aan bepaalde ordenende principes, zoals de regels voor ritmiek en consonantie; principes die uitgroeiden tot de bijzonder ingewikkelde systemen die zo kenmerkend zijn voor de westerse muziek. Als laatste melden Grout e.a. het verdringen van de eenstemmigheid door de polyfonie. Polyfonie is weliswaar geen exclusief kenmerk van de westerse muziek, maar heeft zich in de westerse muziek wel veruit het verst ontwikkeld.

Sabbe (2003) gaat wat dieper in op de specifieke ritmiek van de westerse muziek. Enkele uitzonderingen daargelaten (bijvoorbeeld de “klassieke avant-garde” van de tweede helft van de twintigste eeuw), wordt in de westerse muziek de tijd letterlijk gemeten in de metronomisch gereguleerde tijdsindeling van de maat. De vroegst bekende vorm van “muziek als tijdmeting” dateert van het einde van de middeleeuwen. Vaak is de westerse muziek zo sterk gerationaliseerd in een vaste, onveranderlijk gekwantificeerde tijdsindeling, dat het voor veel niet-westerlingen lijkt alsof vrijwel alle westerse muziek marsmuziek is (Sabbe, 2003).

Hieruit zou verkeerdelijk kunnen worden geconcludeerd dat Grout e.a. en Sabbe de niet-westerse muziek als “minder beschaafd” zouden zien. Niets is echter minder waar: ze beogen alleen een overzicht te geven van de geleidelijke overgangen die de westerse muziek haar eigenheid hebben gegeven. Het weze zonder meer duidelijk dat niet-westerse muziek ook hoogontwikkeld kan zijn. Daar laat een auteur als Atiya Begum Fyzee-Rahamin overigens geen enkele twijfel over bestaan: *“Indian music is three thousand years old. It is considered to be of Divine origin. It is by far the most complicated and intricate system of music among the musical systems of all nations, and a science hardly to be excelled by any creation of the human mind.”* (Fyzee-Rahamin, 1925).

Hier willen wij toch even opmerken dat de tweedeling tussen westerse en niet-westerse muziek onmogelijk zo eenduidig kan zijn. Bijzonder weinig westerse of niet-westerse muziek is voor de volle honderd procent gebaseerd op auditie (de mondelinge overdracht) of op notatie (Schippers,

1997). Van Der Werf (2002) gaat zelfs zover te beweren dat Grout e.a. door het strikte onderscheid dat zij hanteren een onrechtmatige wij/zijtegenstelling in het leven roepen. Wat er ook van zij, voor deze scriptie leek ons de misschien wat kunstmatige tegenstelling westerse vs. niet-westerse muziek goed bruikbaar, en we gaan niet verder in op de implicaties van een dergelijke keuze.

Een andere opmerking is dat wij voor deze scriptie uitdrukkelijk voor de term “niet-westerse muziek” en niet voor “wereldmuziek” hebben gekozen. Deze laatste term wordt immers vaak geassocieerd met “volksmuziek”, die meestal tot de niet-klassieke muziek wordt gerekend, terwijl bijvoorbeeld de Hindoestaanse en de Indische muziek wel degelijk en ontegensprekelijk kunstmuziek zijn.

Kunstmuziek is wat wij, in de westerse maatschappij, klassieke muziek noemen. Toch gebruiken we het begrip kunstmuziek liever niet in deze context, omdat Arabische en Turkse muzikanten ook over “hun” kunstmuziek spreken. Kunstmuziek is een letterlijke vertaling van “*musique savante*”. In de genoemde culturen prefereert men deze term boven “klassieke muziek” omdat in deze muziek het tijdsbegrip anders wordt ervaren. De culturele evolutie gaat er minder snel dan bij ons: een muziekstuk uit de twaalfde eeuw kan nog steeds tot de levende cultuur behoren omdat er geen tijdsetiket op wordt geplakt (Mishalle, 1986).

Een tweede reden om een onderscheid te maken tussen “wereldmuziek” en niet-westerse muziek vinden we bij Herman Sabbe (2003). Tegenwoordig wordt er op industriële schaal in de muziekproductie geïnvesteerd. Dit investeren veronderstelt een rendementseis en het voorspelbaar maken van het (koop)gedrag van het publiek. Muziek wordt dus aangeboden als koopwaar, wat het belang van de etikettering van de koopwaar legitimeert (Sabbe, 2003). Sabbe stelt vast dat het begrip “wereldmuziek” is verworden tot een etiket dat wordt gebruikt om niet-westerse popmuziek verhandelbaar te maken.

Ten slotte is het ook passend hier op te merken dat onze noorderburen de term “wereldmuziek” wel consequent gebruiken voor wat wij, om de hierboven opgesomde redenen, liever “niet-westerse” muziek noemen. In wat volgt zullen we de term “wereldmuziek” dan ook uitsluitend gebruiken voor “niet-westerse muziek” als we het over de situatie in Nederland hebben en zullen we de term de term ook consequent tussen aanhalingstekens plaatsen.

Tot nu toe hebben we de “niet-westerse muziek” hoofdzakelijk gedefinieerd op de manier van Grout e.a., namelijk door te verwijzen naar de afwezigheid van een aantal typische “westerse” muziekkenmerken. We kunnen de niet-westerse muziek ook omschrijven aan de hand van een aantal kenmerken die niet of in ieder geval veel minder in de westerse muziek aanwezig zijn, zoals in Hoofdstuk 2 gebeurt.

3 Kenmerken van het Vlaamse muziekdidactisch model

Eén van de belangrijkste kenmerken van het Vlaamse muziekdidactisch model is het academisme (Beelaerts, 2000), dat van Dale definieert als: “een (stijl)richting in de beeldende kunst die niet uitgaat van vrije waarneming en individuele beschouwing, maar van overgeleverde, meestal aan de

oudheid of klassieke voorgangers ontleende principes" (van Dale, 2005). Het academisme is nog steeds prominent aanwezig in de Vlaamse muzikeducatie. Meestal moeten de leerlingen eerst een aantal jaren solfège studeren alvorens ze een instrument mogen aanraken. "Alsof je eerst zou moeten leren lezen en schrijven voor je je moedertaal mag leren spreken." (Paul Beelaerts, 2000:67)

Een tweede kenmerk, het prestatiegerichte en weinig bezielende aspect van het westerse muziekonderwijs, is een element uit de moderne muziekpedagogie, die immers ontstaan is in de context van de verburgerlijking van het muziekleven in de negentiende eeuw (De Groof e.a., 2001). Dat het Europese burgerlijke Bildungsideaal ervan uitgaat dat alleen het beste goed genoeg is, illustreert de volgende gangbare visie, die we vonden bij Erwin Jans (2006:28).

"Door het lezen van Homerus, Dante en Shakespeare, door te luisteren naar de Vlaamse polyfonie, Mozart, Händel en Beethoven, door het bewonderen van schilderijen en sculpturen van Van Eyck, Michelangelo en Da Vinci, blijven we in contact met het beste dat de mensheid heeft voortgebracht. Daardoor krijgen we een dieper begrip van onze traditie, van onze samenleving en niet in de laatste plaats van onszelf."

Het Bildungsideaal werd na de Tweede Wereldoorlog opgegeven (Jans, 2006) en in tal van Europese landen ontstonden vernieuwingsbewegingen, maar het muzikeducatieve landschap van Vlaanderen kreunt tot op vandaag onder dit vastgeroeste systeem (De Groof e.a., 2001). Het gesubsidieerde muziekonderwijs schikte zich naar de heersende opvattingen, namelijk van de conservatieve tijdsgeest (De Groof e.a., 2001). Hoewel de esthetiek veranderde, de verhouding tussen individu en maatschappij andere vormen aannam en het verband tussen artistieke vorming en persoonlijkheidsontwikkeling evolueerde, bleef het muziekonderwijs dezelfde verouderde systemen hanteren (De Groof e.a., 2001).

Toch begon het besef stilaan te dagen dat de opvoedende waarde van muziek belangrijker was dan de prestatie, en de technische opleiding werd aangevuld met kunstzinnige en persoonlijkheidsvormende componenten, meteen het derde kenmerk van het westerse muziekonderwijssysteem.

DEEL I
LITERATUURONDERZOEK

Methoden van literatuuronderzoek

Om het onderwerp af te bakenen hebben we in eerste instantie een aantal gesprekken gevoerd met dhr. Luc Mishalle, musicus en componist en sedert 1998 ook artistiek directeur van vzw De Krijtkring, een muziekeducatieve organisatie met Brussel als uitvalsbasis. Dhr. Mishalle werkt al sinds 1983 hoofdzakelijk samen met niet-westerse muzikanten. De Krijtkring brengt personen van culturele minderheden die muzikaal actief zijn samen en geeft hen de kans van zich te laten horen. De organisatie ijvert voor een betere doorstroming van deze mensen naar het regulier muziekonderwijs en bestiert een groot aantal projecten op het vlak van niet-westerse dans en muziek.

Het doel dat dhr. Mishalle en De Krijtkring zich oorspronkelijk hadden gesteld, namelijk om culturele minderheden vlotter naar het reguliere muziekonderwijs te laten doorstromen, was tot mislukken gedoemd, volgens Mishalle zelf omdat dit onderwijs veel te westers georganiseerd is. Een ander probleem is volgens hem het ingewikkelde subsidiereglement. Zo krijgt De Krijtkring geen subsidies van het ministerie van Cultuur omdat de lessen slechts wekelijks plaatsvinden, maar bij het ministerie van Onderwijs vangt de vzw eveneens bot omdat ze in de eerste plaats met cultuur en pas in tweede instantie met onderwijs bezig zouden zijn.

Dhr. Mishalle leende ons een aantal boeken, artikels en tijdschriften uit zijn persoonlijke bibliotheek die ons hebben geholpen een breder inzicht in de problematiek te verwerven. Onderwerpen, termen, etc. die in dit materiaal vaak aan bod kwamen, hebben we als zoekterm in een aantal zoekmachines en databanken ingevoerd. Op deze manier kwamen we steeds meer onderwerpen en zoektermen op het spoor die we op hun beurt via zoekmachines en in databanken opzochten. Bij de meest recente artikelen en boeken hebben we de zogenaamde sneeuwbalmethode toegepast: het nagaan van de bronnen van de schrijvers en deze vervolgens zelf gaan opzoeken.

Tijdens het opzoeken, lezen en interpreteren van de literatuur is ons vrijwel onmiddellijk opgevallen dat de term "wereldmuziek" vaak gebruikt wordt om te verwijzen naar volkse, alternatieve, gemakkelijke, niet-intellectuele muziekvormen. Zonder ons hier te willen uitspreken over het "niveau" van de "wereldmuziek" (is die inderdaad simpel? niet-hoogstaand?...), willen we in de eerste plaats vermijden de indruk te wekken dat het in deze scriptie over "volksmuziek" zou gaan. Wij zijn er namelijk van overtuigd dat er wel degelijk een onderscheid kan worden gemaakt tussen "hoge" en "lage" muziek. Waar men de grens tussen hoog en laag precies trekt is naar onze mening uiteraard zeer subjectief. Wat ons betreft proberen wij het onderscheid duidelijk te maken door gebruik te maken van de termen "wereldmuziek" en "niet-westerse" muziek (zie Inleiding). Daarbij hebben we ons wel behoed voor het geven van voorbeelden van "hoge" en "lage" muziek, precies omdat dit noodgedwongen een zeer persoonlijke interpretatie zou zijn.

Een tweede zaak die ons is opgevallen, is dat er in de teksten van het Vlaamse cultuur- en onderwijsbeleid zo goed als geen woord te lezen valt over niet-westerse muziek. Dit kan op twee dingen wijzen: of men weet er zo weinig van dat men er niet aan denkt om het erin op te nemen; of men verwacht niet dat deze muziek enige betekenis kan hebben voor de Vlaamse muziekwereld op cultureel, maatschappelijk en educatief vlak. Hoe het ook zij, ondanks het gebrek aan literatuur

vanuit het beleid zelf, valt er toch heel wat over het onderwerp te lezen. Deze teksten komen vooral uit het veld of zijn geschreven door personen die begaan zijn met de wisselwerking tussen de sectoren cultuur en onderwijs.

Op basis van deze en andere inzichten zijn we verder gaan lezen en nadenken. Het resultaat van al dat zoekwerk vindt de lezer vooral terug in dit theoretische luik. Vanzelfsprekend wordt er ook in het praktische luik op verder gebouwd.

Hoofdstuk 1: De functie van niet-westerse muziek in de westerse maatschappij

Voor zover wij hebben kunnen nagaan is er in Vlaanderen nog geen onderzoek gedaan naar de maatschappelijke behoefte aan hoger onderwijs in niet-westerse muziek. Het is niet de bedoeling dat wij een volledig onderzoek hiernaar voeren, wel zullen we een aantal argumenten aanbrengen die volgens ons aantonen dat niet-westers muziekonderwijs wel degelijk een maatschappelijke meerwaarde kan hebben.

Een eerste argument dat pleit voor het organiseren van hoger onderwijs in niet-westerse muziekvormen is dat het onderwerp voor deze scriptie uit het veld zelf afkomstig is. Ook zien we dat er in Vlaanderen een groot aantal organisaties zijn die rond niet-westerse muziek werken, zoals vzw De Krijtkring, BAS vzw, De Pianofabriek, Jeugd en Muziek Vlaanderen, Muziekpublique... Vanwege de constante veranderingen in en om deze organisaties en de projectmatige subsidiëring van de meeste ervan, is het onmogelijk hier een volledige lijst samen te stellen. Uit een gesprek met dhr. Luc Mishalle en grondig opzoekwerk met behulp van verschillende internetzoekmachines (Google, Cultuurweb, Cultuurdatbank, Muziekcentrum Vlaanderen...) is ons duidelijk geworden dat er in Brussel en Vlaanderen tal van verenigingen bestaan die niet-westerse muziekactiviteiten organiseren. Dit wijst ons inziens toch minstens op het bestaan van een maatschappelijke vraag.

Een tweede argument vinden we in de toenemende migratiestromen. Door migratie, reizen en media komen culturen van over de hele wereld steeds dichterbij elkaar (Schippers, 1997). Oorspronkelijk kwamen de meeste migranten die in België onderdak zochten uit Zuid-Europa, Noord-Afrika en Turkije, maar de laatste jaren komen de inwijkelingen steeds meer uit Centraal- en Oost-Europa, Rusland en Midden-Afrika (Vandenbroucke, 2004). Vlaanderen ligt bovendien in het centrum van de Europese cultuur.

De meeste migranten blijven uiteindelijk in België hangen, ook al waren ze dat aanvankelijk misschien niet van plan. De "multiculturele samenleving" is dan ook niet zomaar één optie uit de vele, ze is een feit. De enige optie die we feitelijk hebben, is hoe we met die multiculturele samenleving omgaan; hoe we haar vorm geven en invullen. Dit niet willen inzien of denken dat het geen consequenties heeft voor het samenleven, getuigt van onvolwassenheid (Jans, 2006). Internationale en interculturele uitwisseling kan het geloof in een volwassen multiculturele samenleving versterken: een samenleving waar men niet alleen samenleéft maar eveneens van elkaar wil léren. Een volwassen "multiculturele" maatschappij wordt verrijkt door de authenticiteit van de verschillende culturen waaruit zij is samengesteld. Deze manier van samenleven wordt vanuit de "culturele" authenticiteit van de verschillende culturen verrijkt (Laermans, 2002);

Eén van de manieren om deze uitwisseling te bevorderen, heet "interculturalisatie": het planmatig veranderen van een organisatie in de richting van een multiculturele organisatie (Van Der Werf, 2002). Van Der Werf ziet interculturalisatie als het laten samengaan van verschillende culturen in het beleid en de werkwijze en bij de medewerkers van een organisatie, zodat mensen uit verschillende culturen er zich thuis voelen (Van Der Werf, 2002). Jans beschouwt dit dan weer als

een vrij *softe* vorm van multiculturaliteit, namelijk een geheel van publieke initiatieven om de culturele diversiteit te tolereren, te herkennen en aan te moedigen (Jans, 2006). Een nog softere visie op multiculturaliteit is volgens Jans de fascinatie voor en verheerlijking van het verschil (Jans, 2006). Multiculturalisme wordt hier geassocieerd met verrijking en veelkleurigheid voor en in de samenleving, volgens Jans een uiterst minimalistische visie.

Op vele vlakken wordt men zich bewust van de uitdagingen van de multiculturele samenleving. Volgens Huib Schippers (1997) geldt dit ook voor de kunsteducatie. Schippers vindt niet-westerse muziekeducatie dan ook wenselijk en zelfs noodzakelijk: *"A music school should not be – and cannot afford to be – an ivory tower, a bastion of Western classical culture in a multicultural society."* (Schippers, 1997:9)

Toch heeft Boudewijn Buckinx (2000) daar zijn bedenkingen bij. Hij is ervan overtuigd dat het onderwijstype uit de visie op cultuur volgt. In de gangbare visie hecht de westerse mentaliteit volgens Buckinx veel belang aan beheerst gedrag, aan kunst, aan verfijning. Het ruwe wordt verfoeid. De westerling tracht de natuur te overstijgen door tijdens de opvoeding bepaalde waarden over te dragen. In de westerse visie is de natuur iets wat gecontroleerd, overmeesterd, beheerst en ten nutte gemaakt moet worden. Allochtonen die deze aangeleerde, "verfijnde" westerse waarden niet kennen, staan in deze opvatting dichter bij de ruwe natuur en bijgevolg "lager" op de culturele ladder.

Deze visie laat weinig of geen ruimte voor de niet-westerse elementen die in een multiculturele samenleving aanwezig zijn. Huib Schippers (1997) merkt op dat de samenleving zich overigens al lang heeft aangepast aan invloeden van andere culturen. Hij vraagt zich bovendien af - volgens ons terecht - of het volstaat dat allochtonen van bijvoorbeeld Telemann en Wagner leren houden, of dat wij evengoed iets van de allochtonen en andere inwijkelingen moeten proberen op te steken.

Erwin Jans (2006) is van oordeel dat er een "multicultureel tekort" bestaat in de artistieke en culturele sector, en dit zowel op bestuurlijk, administratief als op artistiek niveau. Het artistieke tekort blijkt volgens hem onder meer uit de eenzijdige, paternalistische en exclusieve manier waarop over "niet-blanke" kunst en kunstenaars wordt gepraat.

Een derde argument voor het organiseren van hoger onderwijs in niet-westerse muziek hebben we in de algemene inleiding al even aangehaald: het betreft de muziekbeoefening als middel tot socialisering. Muziek kan de culturele betrokkenheid en de cultuurdeelname van maatschappelijk achtergestelde groepen en buitenstaanders stimuleren (De Groof e.a., 2001). Ondanks tal van veranderingen, bijvoorbeeld de oprichting van jazzafdelingen aan conservatoria, de subsidiëring van rockgroepen... blijkt er toch nog één en ander te schorten aan onze culturele spreiding en participatie (Mishalle, 2000). Luc Mishalle maakt de bedenking dat bepaalde bevolkingsgroepen niet terecht kunnen in het kunstonderwijs, waardoor ze noch als uitvoerder, noch als technicus, noch als toeschouwer kunnen doordringen tot het reguliere culturele circuit. Eén van die bevolkingsgroepen is de groep allochtonen.

Een grotere cultuurparticipatie kan de culturele competentie verhogen (Laermans, 2002). Dit is uiterst belangrijk, want meer culturele competentie leidt tot burgers met een mening, met een keuze, met een visie op de wereld waarin ze leven. Het begrip "participatie" is echter beladen,

omdat het vaak hand in hand gaat met “integratie”, een proces waarbij de codes van de dominante groep door de achtergestelde groepen worden overgenomen (Naegels, 2006).

Inmiddels is er al heel wat onderzoek verricht naar de omvang en het belang van de cultuurparticipatie in Vlaanderen. Voorbeelden hiervan zijn “Cultuurparticipatie en maatschappelijk kwetsbare groepen” (Vos, 2003) en “Cultuur voor iedereen?! Een praktijkonderzoek omtrent de verhoging van de cultuurparticipatie voor armen.” (De Dobbeleer, Maris & Hermans, 2002).

Ine Vos (2003) wijst erop dat cultuurparticipatie positieve effecten heeft op een aantal verschillende terreinen. Ze verwijst naar een Brits onderzoek waarin Matarasso (1997) aantoonde dat participatie een positieve impact heeft op de persoonlijke ontwikkeling, de sociale cohesie, de gemeenschapsvorming en zelfdeterminatie, het lokale imago en de lokale identiteit, de verbeelding en de visie, de gezondheid en het welzijn. We moeten hier dan ook even bij cultuurparticipatie stilstaan, waarbij onze grootste aandacht uiteraard naar de plaats van de niet-westerse muziek in westerse maatschappijen zal gaan.

In het vorige hoofdstuk stelden we vast dat niet-westerse muziek in het onderwijs- en in het cultuurbeleid zelden aan bod komt. Het zou naar onze echter kortzichtig en onjuist zijn er om deze reden vanuit te gaan dat de niet-westerse muziek geen plaats heeft in de Vlaamse cultuur- en onderwijswereld. Daarom hebben we dit proberen te ontcrachten in dit hoofdstuk, door een aantal argumenten aan te brengen die de maatschappelijke meerwaarde van niet-westers muziekonderwijs kunnen aantonen.

Hoofdstuk 2: Voorbeelden van niet-westerse muziek

Het is onmogelijk om alle niet-westerse muziekvormen op te sommen, dus zullen we ons bij wijze van voorbeeld beperken tot een beknopte beschrijving van de Turkse en Arabische muziek en van een tweetal typische niet-westerse muziekinstrumenten.

2.1 De Turkse en Arabische muziek (Mishalle, 1986)

Hier sommen we een aantal exclusieve kenmerken van de Arabische en Turkse muziek op. We kiezen voor deze muziekvormen omdat van alle niet-westerse inwijkelingen deze bevolkingsgroepen het sterkst vertegenwoordigd zijn in België (Coolsaet, 2008). Bovendien hebben deze beide muziekvormen veel elementen van elkaar overgenomen, waardoor ze nauw met elkaar verwant zijn.

Een eerste belangrijke kenmerk van de Arabische en Turkse muziek is dat ze essentieel melodisch zijn. Harmonie, die zo kenmerkend is voor de westerse muziek, wordt niet nagestreefd maar is louter toevallig aanwezig, terwijl het melodische element extreem wordt uitgewerkt. De Turkse en Arabische muziek kennen honderden toonladders met uiterst subtiele intervalverdelingen. Een tweede kenmerk is dat de melodielijns heel vaak samenvalt met een ritmische structuur, die in het Turks *usul* wordt genoemd en in het Arabisch *ouasn* heet. Een derde kenmerk van de Arabische en Turkse muziek is dat de overdracht, ondanks het bestaan van Arabische en Turkse notatiesystemen, voornamelijk oraal geschiedt. Een laatste, en volgens ons een van de belangrijkste kenmerken van de Arabische en Turkse muziek, is de vrijheid van interpretatie. De uitvoerder mag stukken muziek weglaten, veranderen of versieringen aanbrengen. Dit kenmerk vindt men in haast alle niet-westerse muziekvormen terug.

2.2 De sitar, een Indiaas muziekinstrument

De Indiase muziek die we vandaag kennen is zo oud als het Sanskriet (Rao, 1967). Ondanks deze respectabele leeftijd is de belangstelling voor de Indiase muziek in het westen pas zeer laat op gang gekomen. De harmonie, dominant in de westerse muziek, is niet aanwezig in deze muziek (Storms, 1985). In tegenstelling tot een westers concert is het voor de Indiase musicus onmogelijk van te voren vast te stellen wat hij die avond zal spelen. Elementen die een rol kunnen spelen in de keuze van de solist zijn het tijdstip van de dag, het seizoen en zijn eigen conditie en stemming (Storms, 1985).

Eén van de bekendste en populairste Indiase muziekinstrumenten is de sitar. In tegenstelling tot de meeste andere Indiase muziekinstrumenten kan de sitar op zichzelf staan: hij wordt niet gebruikt om andere instrumenten of een zangpartij te begeleiden, maar wordt integendeel vaak zelf door andere instrumenten begeleid (Fyzee-Rahamin, 1925). De tabla, een soort drum, begeleidt doorgaans de sitar (Fyzee-Rahamin, 1925). Doordat elke sitar met de hand wordt

gemaakt en elke sitarspeler andere eisen aan zijn instrument stelt, zijn geen twee sitars identiek (Rao, 1967). Een aantal van die verschillen zijn het aantal snaren, het aantal beweegbare frets en de grootte van het klankgat (Rao, 1967).

Oorspronkelijk werd de muziek oraal overgedragen. Pas begin vorige eeuw werd een eenvoudig notatiesysteem ontwikkeld dat zo goed als ongeschikt is voor uitvoering (Storms, 1985); het wordt uitsluitend gebruikt voor instructiedoeleinden.

2.3 De Afrikaanse trom

Het concept muziek is onbestaand in de Zwart-Afrikaanse talen. "Muziek" is in het westen een overkoepelend concept dat alle aspecten van de muziek omvat. In de Afrikaanse talen bestaat een dergelijke algemene term niet: men benoemt stijlen, instrumentale en vocale vormen, repertoires etc.

Als we denken aan muziek uit Afrika denken we vooral aan het Afrikaanse slagwerk. Het slaan op djembés, doundouns en andere troms wordt in het westen vaak onderschat, waardoor men deze niet als volwaardige muziekinstrumenten ziet. Toch gaat het niet enkel over het slaan op een trom, maar vooral over hoe er op wordt geslagen en hoe deze slagen geïnterpreteerd moeten worden in de context van het hele ritme (Laget, 2003). In West-Afrika, bijvoorbeeld, is ritme belangrijker dan harmonie (D'Amico & Mizzau, 1997). Het getrommel van de Afrikaanse slagwerker klinkt verward en ongrijpbaar in de oren van de ongeoefende luisteraar. Toch zitten deze ritmes op vernuftige wijze in elkaar in een "poliritmisch" systeem (De Belder, 2002), waarin uiteenlopende ritmische patronen met elkaar in interactie treden.

De meeste muziek wordt er oraal overgedragen: van mond tot mond, van meester op leerling en van generatie op generatie. De Afrikaanse musicus vervult ook een ontzettend belangrijke sociale rol: hij fungeert immers als het historische geheugen van de gemeenschap. Muzikale kennis wordt opgedaan door imitatie en ervaring. De muzikant wordt gevormd, niet via een leerproces, maar door actief te participeren aan muzikale evenementen: hij wordt verplicht om onmiddellijk "op het podium" mee te musiceren (D'Amico e.a., 1997).

Hoofdstuk 3: Niet-westerse muziek in de buurlanden

3.1 Nederland

In Nederland werden gedurende de laatste vijftig jaar heel wat methoden ontwikkeld op het gebied van onderwijs in niet-westerse muzieksoorten in het lager onderwijs (Schippers, 1997). Dat het oorspronkelijke doel van het onderwijs in "wereldmuziek" gestoeld was op welzijnsideeën, wordt geïllustreerd door het volgende citaat: "Onderwijsbeleid wordt geacht bij te dragen tot de uitbouw van een samenleving waarin een optimaal sociaal en cultureel welzijn voor ieder mogelijk is." (Branger e.a., 1984:9)

Ook in een aantal conservatoria is er een aanbod aan niet-westerse muziek. Hierbij denken we vooral aan het Rotterdams Conservatorium en aan het Fontys Conservatorium te Tilburg. In deze laatste instelling bestaat er een afstudeerrichting "Geïmproviseerd", waar de studenten opgeleid worden op het brede gebied van jazz, pop en (Afro-)Latin, met als kern improvisatie binnen deze diverse stijlen. Hoewel dit niet met niet-westerse instrumenten gebeurt, tracht de opleiding toch een inzicht in niet-westerse muziekstijlen bij te brengen.

In het Rotterdams Conservatorium gaat Joep Bor, die in 1987 begon met het onderwijzen van Indiase muziek (Bor, 2006), nog veel verder. Dit conservatorium heeft een internationale reputatie omdat ze een unieke combinatie van vele mogelijke studierichtingen aanbiedt. In het departement "Rotterdam World Music Academy" kunnen de studenten kiezen uit de opleidingen flamenco, Argentijnse tango, Latin, Latin Jazz en Braziliaans, Turkse muziek en Indiase muziek.

3.2 Frankrijk (Blanchard, 1992)

Frankrijk is al zeer lang een multicultureel land. Tegen het einde van de achttiende eeuw leefden er acht verschillende Europese culturen. Deze brachten hun eigen muziek en cultuur mee. Een eeuw later begonnen ook migranten van buiten Europa naar Frankrijk toe te stromen, en er ontstonden bewegingen voor het behoud van de eigen muziek en de eigen sociale en muzikale cultuur. Van de immigranten werd immers verwacht dat ze afstand namen van hun eigen cultuur en zich volledig in de Franse cultuur integreerden; de Franse overheid legde de immigranten op zich aan de Franse cultuur aan te passen. De groeperingen die ontstonden om zich hiertegen te verzetten, hebben ervoor gezorgd dat de traditionele muziek van de allochtone culturen stand hield.

Door de aanwezigheid van verschillende culturen en hun rijke muzikale geschiedenis, groeide bij sommige Franse muzikanten interesse voor deze muziek. Er ontstond een soort van "nieuwe vrijheid", namelijk de vrijheid om zich uit vrije keuze aan te passen aan een niet-eigen muzikale identiteit. Het grondidee was dat men probleemloos voor een andere cultuur of een deel van een andere cultuur kan kiezen.

Ook in een aantal conservatoria wordt er niet-westerse muziek onderwezen. Het "Conservatoire National de Région de Nice" biedt bijvoorbeeld twee niet-westerse muziekcursussen aan: Zarb (digitale percussie) Ud (Arabische luit). Toch is het cursusaanbod van de meeste conservatoria vrij klassiek en westers georiënteerd. Er zijn conservatoria in Frankrijk op drie verschillende niveaus: nationaal, regionaal en departementaal. Op nationaal vlak zijn er twee conservatoria. Op regionaal vlak en departementaal vlak tellen we er heel wat meer.

3.3 Duitsland

In de Duitse conservatoria is er vrijwel geen aanbod van niet-westerse muziek te vinden. Toch vinden we al sporen van een rijke niet-westerse muziekcultuur begin 1900 (Dietrich, 1999). Door toedoen van de Fransman Alain Deniélou werd muziek uit niet-westerse culturen in 1963 erkend in Duitsland (Dietrich, 1999). Midden 1960 kwamen heel wat niet-westerse muzikanten uit Parijs en Londen naar West-Berlijn. Met hun Afrikaanse, Latijns-Amerikaanse en Indiase muziek vestigden zij zich in de West-Duitse steden en traden op in clubs, culturele diensten, volksmusea, privé-organisaties... Daarnaast gaven ze ook les in muziekscholen.

3.4 Groot-Brittannië

Vrijwel alle Britse universiteiten hebben een departement muziek, waaronder ook een aantal waar niet-westerse muziek wordt onderwezen. De "University of Manchester" biedt bijvoorbeeld een aantal keuzevakken over de praktijk en inhoud van niet-westerse muziek aan; de "Trinity College of Music" heeft een bacheloropleiding in Indische muziek; en "The University of York" heeft een muziekdepartement dat de richting Gamelan Sekar Petak aanbiedt. Vooral deze laatste heeft een grote expertise op het vlak van onderzoek naar Indonesische, Thaise en Indische muziek.

Deze niet-westerse muziek kwam naar Engeland tijdens de Tweede Wereldoorlog, toen veel Amerikaanse *troops* vormen van Afrikaanse, Cubaanse, Latijns-Amerikaanse en Caribische muziek meebrachten (Jeanes, 2005). Sinds 1950 groeide de westerse academische aandacht voor muziek uit andere culturen (Jeanes, 2005).

Hoofdstuk 4: Wettelijk kader

In dit hoofdstuk gaan we na of onder het huidige onderwijsbeleid de Vlaamse conservatoria over de mogelijkheid beschikken om niet-westerse muziek in hun curriculum op te nemen.

4.1 Cultuurbeleid

In het boek "Wegwijs Cultuur" (Dillemans & Schramme, 2005) komen alle disciplines waarvoor het cultuurbeleid bevoegd is afzonderlijk aan bod. De disciplines taal en letteren, podiumkunsten, muziek, beeldende kunsten, architectuur, design en vormgeving, audiovisuele kunsten... worden stuk voor stuk behandeld door specialisten ter zake. Het deel over "muziek" is opgedeeld in klassieke muziek, hedendaags klassiek, experimentele muziek, opera en muziektheater, popmuziek, jazz en de kindermuziek. Niet-westerse muziek heeft in het cultuurbeleid dus blijkbaar geen plaats.

Hetzelfde fenomeen doet zich overigens ook voor in het Vlaamse muziklandschap. Grote centra die ooit een niet-westers muziekprogramma hadden, zoals de Koninklijke Muntschouwburg (Brussel) of de Vooruit (Gent), zijn volgens Tony van der Eecken (2005) om twee redenen afgehaakt: ten eerste slaagden ze er niet in een programmatische lijn te trekken die in overeenstemming was met de Europese ideeën in verband met kunst, ideeën waarin actualiteit en vernieuwing centraal staan; en ten tweede was er een gebrek aan middelen en wil om de doelgroep - die via de reguliere kanalen moeilijk te bereiken is - te mobiliseren.

4.2 Onderwijsbeleid

Sinds de onderwijsexpansie van de jaren zestig is de participatie aan het hoger onderwijs sterk gestegen (Vandenbroucke, 2004). Maar van een echte democratisering van het onderwijs is nog steeds geen sprake. De startkansen zijn nog altijd ongelijk, met ongelijke uitkomsten als gevolg (Vandenbroucke, 2004). De participatie aan het hoger onderwijs is met andere woorden fel verbeterd, maar nog steeds ongelijk verdeeld.

Veel jongeren van allochtone afkomst behalen nooit een diploma secundair onderwijs en van de weinigen die daar wel in slagen, stroomt slechts een kleine minderheid door naar het hoger onderwijs (Vandenbroucke, 2004). Voor een goede integratie en een volwaardig burgerschap van de allochtone bevolkingsgroepen is het nochtans noodzakelijk dat ook in die groep een goed geschoolde intellectuele elite wordt gevormd (Vandenbroucke, 2004).

In zijn beleidsnota promoot Frank Vandenbroucke (2004) het idee van gelijke kansen om de sluimerende talenten van alle jongeren te ontwikkelen, zodat ze hun bekwaamheden kunnen ontplooiën en aan de top kunnen geraken als ze dat kunnen en zelf willen. In lijn met deze gedachtegang durven wij hier stellen dat het implementeren van niet-westerse muziek in de Vlaamse muziekhogescholen een geschikt middel zou kunnen zijn om de muzikale talenten van

onder meer allochtone jongeren te stimuleren. Een erkend diploma gamelan zou bijvoorbeeld het aanzien van dit niet-westerse muziekgenre ten goede komen en zou allochtonen én autochtonen mogelijk stimuleren om deel te nemen aan het hoger (niet-westers) muziekonderwijs.

4.3 De Bolognahervorming en het Structuurdecreet

Sinds het decreet betreffende het onderwijs van 1989 maakt het hoger kunstonderwijs integraal deel uit van het hoger onderwijs (Van Riet, De Baere & Thielemans, 2007). Het Hogescholendecreet van 1994 verankerde deze positie en ook in de bachelor/masterstructuur werd ze nogmaals bevestigd (Van Riet e.a., 2007). De Vlaamse conservatoria zijn departementen van hogescholen geworden en functioneren dus niet meer autonoom, maar toch hebben ze hun namen behouden: Koninklijk Conservatorium Brussel, Koninklijk Vlaams Conservatorium Antwerpen, Koninklijk Conservatorium Gent, en het Lemmensinstituut te Leuven.

Het Vlaamse hoger onderwijs werd in 1999 grondig hervormd door de Bolognaverklaring. De doelstellingen van deze Bolognaverklaring, namelijk de Europese systemen van hoger onderwijs beter op elkaar afstemmen zodat ze beter vergelijkbaar zouden worden, zijn via het Structuurdecreet toegepast op het Vlaamse hoger onderwijs. Het Structuurdecreet gaat uit van een tweeledige onderwijsstructuur: de professioneel gerichte opleidingen enerzijds en de academische opleidingen anderzijds. Het meest zichtbare gevolg van de Bolognaverklaring is de invoering van de bachelor/masterstructuur vanaf het academiejaar 2004-2005. Via het Lissabonproces (2006) is deze verklaring binnen de Europese unie politiek bindend geworden (Vandenbroucke, 2006).

Kaat Matthys (2007) spreekt over de academisering - namelijk de versterking van de wetenschappelijke ondersteuning en de verwevenheid van het onderwijs met onderzoek in de (vroegere) hogeschoolopleidingen van 2 cycli - in het hoger kunstonderwijs als gevolg van de Bolognahervorming. Hier zien we dat, hoewel er geen twijfel over bestaat dat de manier van lesgeven en examineren in het hoger kunstonderwijs niet te vergelijken valt met die van het hoger onderwijs in het algemeen, er voor het hoger kunstonderwijs geen aparte regelgeving is voorzien.

Hoe men dit concreet moet aanpakken sinds de invoering van de bachelor/masterstructuur wordt niet verder uitgelegd en is bijgevolg een struikelblok voor het hoger kunstonderwijs. Er rijzen heel wat vragen over de impact van de academisering op het kunstenveld en op de verhouding van dit kunstenveld met het kunstonderwijs: Zal de academisering de kunst uit het kunstonderwijs verdrijven of net niet? Gaan we naar een categorisch onderscheid tussen onderwijs en (kunst)veld of vertrekken we vanuit een besef dat ze elkaar overlappen?

Om antwoorden te vinden op deze en andere vragen zijn al verschillende adviezen geleverd, maar daar is nooit een eenduidig, duidelijk standpunt uit naar voren gekomen. Op een van die adviezen zullen we dieper ingaan, namelijk "Het beste van twee werelden. Verbinding en wisselwerking tussen het Kunstenveld en het Hoger Kunstonderwijs", opgesteld door de Raad voor Cultuur en de Raad van de Kunsten (Van Riet e.a., 2007).

In dit advies worden een tweetal positieve gevolgen van de academisering belicht. Deze zullen we bekijken vanuit het standpunt van het niet-westers muziekonderwijs in de Vlaamse muziekconservatoria.

Alle vier de conservatoria hebben ervoor gekozen van hun opleiding een academische opleiding te maken. Een eerste voordeel hiervan is dat het dankzij het Bologna-akkoord mogelijk is aan te tonen dat het hoger kunstonderwijs voldoet aan de internationale kwaliteitsstandaarden. Zo krijgen de afgestudeerden meer kansen op de (internationale) arbeidsmarkt.

Een tweede positieve aspect is dat onderzoek een essentiële component van academisme vormt. Dit komt de innovatiekracht, die steeds meer aan belangstelling wint, ten goede. Maar, zo melden de rapporteurs, de academisering mag niet ten koste gaan van de kunst en de kunstenaars.

Het benutten van beide positieve gevolgen van de academisering vereist van de Vlaamse conservatoria veel wilskracht, energie en veranderingen van de bestaande structuren. De grootste verandering is wellicht de noodzaak aan onderwijzend personeel dat zelf "geacademiseerd" is (Vandenbroucke, 2005). Want, zo zegt Vandenbroucke, "academisering van een opleiding kan maar succesvol zijn als het onderwijs grotendeels gegeven wordt door onderzoekers die een actieve bijdrage leveren aan de ontwikkeling van hun vakgebied".

4.4 Hogescholendecreet, 14 maart 2008

Qua opleidingsaanbod zijn er aan de Vlaamse gesubsidieerde conservatoria drie opties: instrument en zang, waarbij de hogescholen het instrument zelf bepalen (maar de plicht hebben dit te melden aan de overheid); jazz en lichte muziek; en muziektheorie en schriftuur.

Aangezien de conservatoria zelf de instrumenten mogen kiezen waarin ze een opleiding organiseren, bestaat er qua bindend decreet dus geen enkele hindernis om niet-westerse muziek in de muziekhogescholen te onderwijzen: als een muziekhogeschool een cursus tabla wil organiseren, dan is er geen enkel decreet dat dit verbiedt of niet-subsidieerbaar maakt. Elke muziekhogeschool kan eigenhandig de mogelijke afstudeerrichtingen vastleggen.

De hogescholen worden gesubsidieerd door het ministerie van de Vlaamse Gemeenschap bevoegd voor Educatie. Het geld wordt verdeeld aan de hand van de bepalingen en voorwaarden zoals vastgelegd in het hogescholendecreet, waarin ook de bestedingswijze van deze gelden is vastgelegd.

De totale werkingsuitkering voor de hogescholen en universiteiten start met een vast bedrag, de onderwijssokkel genaamd. Deze wordt aangevuld met een variabel onderwijsdeel voor de professioneel gerichte opleidingen aan de hogescholen, de academisch gerichte opleidingen aan de hogescholen of voor de academisch gerichte opleidingen aan de universiteiten. Daarnaast is er nog een aanvullende onderzoekssokkel voor de universiteiten die kan worden aangevuld met een variabel onderzoeksdeel voor de universiteiten. Voor de academisch gerichte opleidingen aan de hogescholen in de studiegebieden audiovisuele en beeldende kunst en muziek en podiumkunsten wordt een extra bedrag toegekend. Hierbij horen dus de (academisch gerichte) Vlaamse

conservatoria. Een aantal van de componenten van deze totale werkingsuitkering zullen de komende jaren worden gewijzigd aan de hand van de bepalingen opgenomen in het decreet.

4.5 Departementen Cultuur en Onderwijs

Hoewel de departementen Cultuur en Onderwijs in België, in tegenstelling tot bijvoorbeeld Nederland, niet samen horen, ontkennen de mensen van het departement Onderwijs niet dat cultuur belangrijk is in hun branche (Baeten, 2005). Ze streven naar meer kunst en cultuur in het onderwijs met het oog op een grotere cultuurparticipatie van de studenten.

Om hieraan te voldoen hebben voormalig minister van Onderwijs Marleen Vanderpoorten en minister van Cultuur Bert Anciaux op 18 februari 2002 een protocol van samenwerking afgesloten dat moest zorgen voor een grotere wisselwerking tussen onderwijs en cultuur.

Kort gezegd komt dit protocol hierop neer dat nauwer zou worden samengewerkt om tot meer cultuur binnen de schooltijd en in de vrije en professionele tijd te komen. Van groot belang voor dit laatste aspect, de professionele tijd, is uiteraard het hoger kunstonderwijs (Baeten, 2005).

In hun eigen belang en in het belang van de hele samenleving mogen individuen noch groepen uitgesloten worden van participatie aan cultuurmanifestaties. Om uitsluiting tegen te gaan, moet vanuit drie invalshoeken worden gewerkt: cultuur, onderwijs en gelijkheidsbeleid. Op het vlak van muziekonderwijs betekent dit dat een verruiming (bijvoorbeeld naar meer niet-westerse muziek) mogelijk wordt gemaakt (De Groof e.a., 2001).

In "Cultuur en Participatie" zegt Bert Anciaux (2001) dat veel initiatieven tussen twee stoelen dreigen te vallen omdat er zoveel raakvlakken zijn met andere domeinen, zoals onderwijs en welzijn. Leren omgaan met kunst wil hij daarom in een geïntegreerd beleid onderbrengen; en kunsteducatie wil hij op termijn in de bestaande en nieuw te ontwikkelen decreten integreren. Ook heeft hij oog voor de gezamenlijke inspanningen voor meer cultuur op school, die we vanuit de kunsteducatieve organisaties en in samenwerking met de kunstinstellingen kunnen leveren. Noch de culturele wereld noch de onderwijswereld heeft er baat bij dat ze hier apart rond blijven werken.

Annick Schramme (in "Cultuur en Participatie", 2001:141) valt Anciaux bij door erop te wijzen dat de wederzijdse belangstelling tussen de culturele sector en de onderwijssector veeleer recent is en nog steeds zijn weg zoekt. Aangezien onderwijs een belangrijk kanaal is voor de culturele vorming van de mensen, vindt ze het belangrijk dat de culturele sector en het onderwijs actief samenwerken.

4.6 Conclusie

Zoals we in het eerste deel van dit hoofdstuk hebben gezien is er geen enkel decreet dat het onderwijzen van niet-westerse muziek aan de Vlaamse muziekhogescholen verbiedt of niet-subsidieerbaar maakt. Aangezien er structureel dus geen redenen zijn waarom geen niet-westerse muziek wordt onderwezen, moeten er wel andere redenen zijn. Daarom vragen we ons af of de wil van de departementshoofden er is, of ze het nut ervan inzien, en of ze de middelen ervoor kunnen

en willen vrijmaken. Want hoe je het ook draait of keert, het implementeren van niet-westerse muziek aan de Vlaamse muziekhogescholen vergt een langetermijnplanning die geen garantie biedt op succes. Anderzijds, voor onder meer de allochtone jongeren zou het implementeren van niet-westerse muziek, iets wat dichterbij hun leefwereld staat, in de Vlaamse muziekhogescholen een manier kunnen zijn om ze te laten doorstromen naar het hoger onderwijs.

Hoofdstuk 5: Problemen bij het implementeren van niet-westerse muziek in de Vlaamse conservatoria

In de literatuur hebben we een aantal beperkingen gevonden die een probleem kunnen vormen bij het implementeren van niet-westerse muziek aan de westerse conservatoria. Zoals we in Hoofdstuk 2 hebben aangetoond, is het Vlaamse muziekonderwijs nog steeds overwegend prestatiegericht, positivistisch getint en zeer technisch. Bij de niet-westerse muziek daarentegen spreekt men vaak niet eens over onderwijzen maar doet men onmiddellijk ervaring op. In West-Afrika doet men bijvoorbeeld muzikale kennis op door imitatie en ervaring. Elke leerling krijgt voor het eerst een instrument in handen ter gelegenheid van een muzikaal evenement (D'Amico e.a., 1997) en dus niet door het te leren en te oefenen. In andere culturen gebeurt het ook dat de leerling eerst een aantal jaren bij de meester intrekt en pas daarna zijn eerste noten mag spelen.

Naast dit verschil in de manier van lesgeven en opvoeden, wat trouwens een eerste probleem vormt, zijn er ook inherente (vormelijke én inhoudelijke) verschillen in de muziek zelf. In de Inleiding en in Hoofdstuk 2 hebben we een aantal typische kenmerken van niet-westerse muziek opgesomd. Net deze kenmerken, die het verschil uitmaken tussen westerse en niet-westerse muziek, vormen een probleem om niet-westerse muziek in een westers onderwijssysteem op te nemen. De manier van overleveren en aanleren van muziek is wellicht één van de meest opvallende verschillen. Kenmerkend voor de westerse muziek is dat ze neergeschreven wordt, zodat ze op eender welk moment door eender wie kan worden gespeeld. Niet-westerse muziek daarentegen wordt nog steeds vooral mondeling overgedragen van leerling op meester. (Tegenwoordig wordt niet-westerse muziek soms wel neergeschreven, maar met een heel andere doel: niet met het oog op uitvoering maar met het oog op instructie (Storms, 1985).) De muziek wordt mondeling doorgegeven en uit het hoofd geleerd. Deze mondelinge overdracht vereist constante herhaling en dus veel tijd. Dit laatste is in een westers systeem praktisch onhaalbaar omdat men gebonden is aan lessen, tijdschema's en dergelijke meer.

Typisch aan de westerse onderwijsmethodiek is het bestaan van een theoretisch kader en de mogelijkheid om muziek objectief te meten, aan te leren en over te dragen (Buckinx, 2000). Jazzmuziek is een niet-westerse muziekvorm waarvoor dit wel mogelijk is gebleken, wat meteen verklaart waarom jazzmuziek wél in het curriculum van de Vlaamse muziekhogescholen is opgenomen (Mishalle, 2000). Al meer dan vijftien jaar wordt aan de maatschappelijke behoefte aan jazzonderwijs in Vlaanderen voldaan door de jazzafdelingen van de vier muziekhogescholen in Vlaanderen (De Baets, 2005). Het zal duidelijk zijn dat, als we het in wat volgt hebben over de beperkingen op het vlak van niet-westerse muziek, we het om de voornoemde reden niet over jazzmuziek hebben.

Een ander groot verschil in de structuur van de muziek is dat bij westerse muziek de melodie zeer belangrijk is, en bij niet-westerse muziek het ritme. Het is een totaal andere manier van spelen en luisteren. Vaak komt muziek die voornamelijk gebaseerd is op ritme voor westerlingen over als eentonig en weinig gevarieerd. Maar dit komt doordat het westerse oor niet geoefend is om de

soms subtiele ritmische variaties waar te nemen. Wat op het eerste gezicht een probleem voor het invoeren van niet-westerse muziek in een westers systeem lijkt, zien wij echter eerder als een nieuwe en interessante invalshoek voor westerse muzikanten. Toch zal het aanleren hiervan heel wat tijd en voorbereiding vergen.

Het laatste kenmerk van de niet-westerse muziek dat we hier zullen behandelen, is het grote belang van improvisatie in deze muziek. Die is overigens een stuk minder vrij dan de meeste mensen misschien geneigd zijn te denken: de improvisatie in niet-westerse muziek is streng gebonden aan een groot aantal regels (De Belder, 2002). Maar zolang hij zich aan deze regels houdt, kan de niet-westerse muzikant spelen wat hij wil. Dit verschil met de westerse muziek zien wij eveneens niet als een probleem maar als een interessante nieuwe invalshoek.

Wat wel weer een probleem is, en dit geldt voor de drie kenmerken die we tot nu toe opgesomd hebben, is dat een dergelijke vorm van muziekonderwijs heel wat tijd en een zeer individuele aanpak vergt. Praktisch lijkt dit misschien niet haalbaar omdat men er de tijd en het geld niet voor over heeft en omdat niet-westerse muziek nog al te vaak niet als een evenwaardige muziekvorm wordt beschouwd: de beleidsmakers zullen zich waarschijnlijk liever bezighouden met in hun ogen "interessantere" muziekinstrumenten en -vormen.

Naast de verschillen in de voornoemde drempels zijn er ook een aantal sociologische problemen die opduiken als men erover nadenkt om niet-westerse muziek in een westers systeem te onderwijzen. Luc Mishalle stuitte in zijn onderwijspraktijk en bij het werken met niet-westerse mensen op een merkwaardige vaststelling: de desinteresse van bijvoorbeeld Marokkaanse Vlamingen uit gebrek aan toekomstmogelijkheden (Mishalle, 2000). Dit ziet hij als een probleem en tevens als een oorzaak van het gebrek aan culturele diversiteit in de kunstopleiding. Omdat een Marokkaanse Vlaming geen Belgisch muziekdiploma in de Marokkaanse muziek kan behalen, kan hij ook geen officieel muziekonderricht geven. Het is eveneens onmogelijk om in geïnstitutionaliseerde orkesten te spelen, want die houden zich uitsluitend bezig met de uitvoering van het klassieke (westerse) repertoire (Mishalle, 2000). Bovendien is het Vlaamse culturele circuit zodanig goed georganiseerd dat men nauwelijks "in het zwart" kan bijklussen. Dus rest de Marokkaanse Vlaming enkel onderbetaalde optredentjes op trouwfeesten of andere familiale en religieuze aangelegenheden; lesgeven is over het algemeen slechts mogelijk in het alternatieve circuit. Ook vanuit het oogpunt van de departementshoofden van de Vlaamse conservatoria is dit een probleem, aangezien zij minder snel geneigd zullen zijn te investeren in iets waarvan de toekomstmogelijkheden eerder twijfelachtig zijn.

DEEL II
EMPIRISCH ONDERZOEK

Hoofdstuk 7: Gevolgde methode

7.1 Argumentatie voor het onderzoek

Er blijken heel wat initiatieven te bestaan om niet-westerse muziek in Vlaanderen te integreren: De Krijtkring vzw, Muziekpublique, BAS vzw, GC De Pianofabriek, Jeugd en Muziek.... Toch is deze muziekvorm nog niet tot de Vlaamse conservatoria doorgedrongen. Gezien de steeds sneller veranderende en multicultureler wordende samenleving, gingen we op zoek naar de redenen waarom niet-westerse muziek tot nog toe zo goed als geen plaats heeft gekregen in de Vlaamse conservatoria.

Dit onderzoek is erop gericht te weten te komen of er vanuit de Vlaamse conservatoria zelf interesse is in het verruimen van hun werkveld. Uit de literatuur blijkt immers dat het in Nederland en andere buurlanden wel mogelijk is. Uit onze korte studie van het onderwijsbeleid in Deel I blijkt bovendien dat er geen wettelijke hindernissen bestaan om niet-westerse muziek in de Vlaamse conservatoria te implementeren.

We bedienen ons van het diepte-interview om deze zaken te onderzoeken.

7.2 Onderzoeksvragen

Luc Mishalle, hoofd van de muzikeducatieve organisatie De Krijtkring vzw, had een aantal vragen waarop hij een antwoord had willen krijgen. Eén daarvan was hoe groot de participatie van etnisch-culturele minderheden in het kunstonderwijs is. Na een verkennend gesprek en een korte opzoeking in de literatuur hebben we het onderzoeksonderwerp concreet afgebakend.

Na het afbakenen, formuleren en verduidelijken van het onderzoeksonderwerp zijn we ons grondiger gaan verdiepen in de literatuur. Zo kwamen we de volgende thema's op het spoor, die als leidraad voor de diepte-interviews konden dienen.

- Is niet-westerse muziek op één of andere manier in uw instelling of organisatie aanwezig?
- Bestaat er een maatschappelijke vraag naar onderwijs in niet-westerse muziek?
- Wat zijn uw bedenkingen met betrekking tot het implementeren van niet-westerse muziek in de conservatoria?
- Wordt het implementeren van niet-westerse muziek in de conservatoria bemoeilijkt of vergemakkelijkt door de Bolognahervorming?
- Indien er wel niet-westerse muziek in de conservatoria zou worden onderwezen, hoe ziet u dit dan te gebeuren?

Het interviewschema voor de departementshoofden vindt de lezer in Bijlage 1. Aangezien het om diepte-interviews gaat, is dit schema vrij kort. Gedurende de gesprekken werd er dieper op de

thema's ingegaan. In Bijlage 2 vindt de lezer bij wijze van voorbeeld één volledig uitgetypt interview.

7.3 Opzet en uitvoering van het onderzoek

Onderzoeksmethode en onderzoeksinstrument

Met de onderzoeksvragen trachten we inzicht te krijgen in de hedendaagse positie van de niet-westerse muziek in de Vlaamse conservatoria. We proberen een nieuw inzicht te verkrijgen door ons vragen te stellen en verschijnselen in een nieuw licht te beoordelen (Saunders, Lewis & Thornhill, 2004).

Aangezien het onmogelijk en onwenselijk was om de mogelijke antwoorden van de respondenten te voorzien, hebben we voor diepte-interviews gekozen. In totaal hebben we negen interviews afgenomen met experts op het vlak van het hoger muziekonderwijs en mensen die actief zijn in het muzikeducatieve veld. Het opstellen van een lijst met thema's maakt het mogelijk om de interviews te structureren, zonder dat de vrijheid van de respondenten en de mogelijkheid van een eigen inbreng begrensd wordt (Baarda & de Goede, 2005).

Door het gebruik van diepte-interviews konden we de antwoorden verder uitdiepen, doordat de geïnterviewden de kans kregen hun antwoorden verder uit te leggen (Saunders, e.a. 2004). De vragen die we stelden konden van interview tot interview verschillen. Afhankelijk van de persoon die we ondervroegen - departementshoofd van één van de vier Vlaamse muziekhogescholen of hoofd van een muzikeducatieve organisatie - konden bepaalde vragen weggelaten en andere vragen toegevoegd worden. Ook de volgorde van de vragen kon veranderen naargelang van het verloop van het gesprek. Wel kwamen alle vooropgestelde thema's steeds aan bod.

Een tweede voordeel van het diepte-interview is dat het gesprek kan leiden naar zaken die vóór de start van het gesprek niet konden worden voorzien (Saunders, e.a. 2004). Dit leidt tot bredere en zelfs verscheidene invalshoeken, wat belangrijk is om een totaalbeeld te krijgen van het probleem. Daarnaast krijgt de geïnterviewde de mogelijkheid om hardop over de dingen na te denken, ook over zaken waar hij of zij misschien nog niet eerder aan gedacht had. Op deze manier bekomen we een steeds groeiende verzameling gedetailleerde gegevens.

Voor de geïnterviewde zelf is het ook aangenamer om een interview af te leggen in plaats van een vragenlijst in te vullen. Het geeft hem de kans over gebeurtenissen na te denken zonder dat hij iets hoeft op te schrijven (Saunders, e.a., 2004). De gesprekken werden opgenomen en tijdens de gesprekken werden kernwoorden genoteerd zodat geen enkele informatie verloren zou gaan.

Onderzoeksterrein

Muziek, en dan vooral niet-westerse muziek, is een gebied dat zowel in de culturele als in de onderwijssector thuishoort. Vaak heeft dit tot jammerlijk gevolg dat de sectoren hun verantwoordelijkheid niet opnemen en de problemen doorverwijzen naar de andere sector. Gezien mijn afstudeerrichting Culturele Agogiek is, zou het meest logisch zijn dat we ons hadden verdiept

in de culturele sector. Maar omdat muziekonderwijs een gedeelde verantwoordelijkheid is van het onderwijs- en het cultuurbeleid, dachten we dat het bijkomende inzichten zou kunnen opleveren wanneer we deze thesis de uitstap naar het onderwijs zouden maken.

Toen de beslissing was genomen om verder te gaan in het onderwijsbeleid moest er ook nog een tweede beslissing worden genomen. Het onderwijs op zich is ontzettend ruim: er zijn de (jeugd)muziekscholen, het Deeltijds Kunstonderwijs, de muziekhogescholen etc. De oorspronkelijke vraag van de opdrachtgever, Luc Mishalle van De Krijgkring vzw, was waarom allochtonen niet doorstromen naar het regulier onderwijs. Na allerlei opzoekwerk over onderwijs in niet-westerse muziek kwam ik op de site van het Rotterdams Conservatorium terecht waar men al geruime tijd les geeft in "wereldmuziek". De vraag waarom dit in Nederland wel mogelijk is en niet in België, was de reden van onze keuze.

De muziekhogescholen in Vlaanderen zijn de drie conservatoria van Vlaanderen - het Koninklijk Conservatorium Brussel, het Koninklijk Vlaams Conservatorium Antwerpen en het Koninklijk Conservatorium Gent - en het Lemmensinstituut te Leuven.

7.4 Onderzoekspopulatie

De personen die we geïnterviewd hebben, zijn één voor één expert in een bepaald gebied. Daardoor was het mogelijk de problematiek vanuit verschillende invalshoeken te benaderen. Geen enkele respondent wenste anoniem te blijven, zodat we de verschillende invalshoeken en de expertise van de geïnterviewden konden respecteren.

Rekrutering

In Deel I vermeldden we al dat we de afbakening muziekhogescholen zouden respecteren. Daarbij is het van belang dat we de vier departementshoofden van de muziekhogescholen in Vlaanderen bevragen: Rafaël D'Haene, (R1, Brussel), Pascale De Groote (R2, Antwerpen), Jan Rispens (R3, Gent) en Mark Erkens (R4, Leuven). Daarmee is de populatie voor de volle honderd procent gerepresenteerd, maar toch is ze te klein om de naam "onderzoek" waardig te zijn. Daarom hebben we ervoor gekozen om ook een aantal experts van muziekeducatieve organisaties, die onderwijs in niet-westerse muziek organiseren, te bevragen. Dit biedt ons de mogelijkheid het onderwerp vanuit verschillende invalshoeken te bekijken.

Eén van deze personen die we geïnterviewd hebben, is Peter Van Rompaey (R5), verantwoordelijke van de muziekeducatieve organisatie Muziekpublique vzw te Brussel. Hij bracht ons in contact met Bert Cornelis (R6), een Indische sitarstudent die het instrument leert bespelen in een zesjarige opleiding aan een Indiase universiteit te Londen; zo kregen we de gelegenheid om de visie van een leerling niet-westerse muziek op academisch niveau te horen. Als tweede expert hebben we Yanne De Belder (R7), hoofd van BAS vzw (Belgisch Afrikaans Slagwerk) geïnterviewd. Daarnaast interviewden we ook Herman Mariën (R8) van Jeugd en Muziek Vlaanderen en Paul Van den Berghe (R9), intercultureel coördinator van het culturencentrum De Pianofabriek.

Profiel

Aangezien niet alle respondenten hun mening kunnen geven over alle thema's, zullen we in de tabel "Profiel respondenten" schematisch voorstellen welke functie de respondenten in hun organisatie bekleden en in hoeverre ze actief of passief aan onderwijs in niet-westerse muziek doen. In de meeste gevallen zullen we de groep respondenten in z'n geheel bekijken om zo te zien wat er leeft in het veld.

Tabel: Profiel respondenten

Respondenten	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9
Verantwoordelijke muzikeducatieve instelling					X		X	X	X
Departementshoofd of directeur conservatorium	X	X	X	X					
Speelt niet-westerse muziek					X	X	X		X
Onderwijst niet-westerse muziek						X	X		
Organiseert workshops, gastcolleges		X	X	X	X		X	X	X
Organiseert onderwijs in niet-westerse muziek				X	X		X		X
Subsidies van Cultuur					X		X		
Subsidies van Onderwijs	X	X	X	X					
Subsidies van andere								X	X

7.5 Registratie, verwerking en data-analyse

Elk interview was een face-to-face gesprek en duurde tussen een half uur en één uur. Om geen vertaal- en interpretatiefouten te maken werden de interviews uitsluitend in het Nederlands afgenomen. De interviews werden telkens, met toestemming van de respondenten, digitaal geregistreerd.

Zodra de interviews, binnen de 48 uur na het afnemen van het interview, ingetypt waren, kon het categoriseren beginnen. Hiervoor hebben we het categoriseringsproces van Saunders e.a. (2004) gebruikt. Na de gegevens in zinvolle categorieën, afgeleid van het theoretisch kader, ingedeeld te

hebben, hebben we ze tot eenheden gevormd. Deze eenheden, of thema's, hebben we als basisstructuur voor het rapporteringproces gebruikt.

Hoofdstuk 8: Resultaten

In dit hoofdstuk worden de bevindingen die we uit de interviews haalden gerapporteerd. Op die manier willen we een antwoord geven op de onderzoeksvragen. We zullen de resultaten presenteren aan de hand van de vijf voornoemde thema's.

8.1 Thema 1: Aanwezigheid van niet-westerse muziek in instelling of organisatie

In een eerste puntje bekijken we de muzikeducatieve instellingen wat nader; daarna volgen de muziekhogescholen. We bekijken in welke mate niet-westerse muziek in de verschillende organisaties aanwezig is en vooral: op welke manier.

Muziekpublique organiseert wekelijks minstens één niet-westerse muziekconcert; daarnaast kan men dagelijks uit een reeks cursussen kiezen die men kan volgen en worden er stages en workshops georganiseerd. Het GC De Pianofabriek werkt ongeveer op dezelfde manier, met dien verstande dat het naast niet-westerse muziek ook heel wat andere activiteiten, cursussen en workshops organiseert. Bij BAS vzw is het eveneens mogelijk wekelijks een aantal cursussen te volgen en daarnaast worden workshops en zomerstages georganiseerd. Jeugd en Muziek daarentegen organiseert geen cursussen maar enkel workshops omtrent niet-westerse muziek voor basisscholen.

Van de respondenten is er één directeur van een conservatorium (R4) waar ooit een opleiding ud (Arabische luit) werd aangeboden, maar die bestaat nu niet meer. De andere drie conservatoria richten ofwel een discipline etnische muziek in (R1), of ze houden een week waar niet-westerse musici hun talenten kenbaar mogen maken (R3) of ze zetten geregeld workshops of masterclasses (R2) op touw waarin niet-westerse muziek aan bod komt.

“Wij hebben hier dus wel een discipline etnische muziek, maar als je mij vraagt of wij daar de cultuur, de instrumenten voor hebben, dan is het antwoord neen.”

(Respondent 1)

“We hebben ooit een cursus ud (Arabische luit) ingericht. De docent was een ud-speler die gedeeltelijk in België woonde; als ik me niet vergis was hij afkomstig uit Marokko.”

Hieruit kunnen we concluderen dat de conservatoria op de één of andere manier wel met het idee spelen, maar dat er, met uitzondering van het Lemmensinstituut, tot nu toe geen stappen genomen zijn om een opleiding niet-westerse muziek systematisch uit te bouwen.

8.2 Thema 2: Maatschappelijke functie van onderwijs in niet-westerse muziek

Als we kijken naar de antwoorden van de ondervraagden over dit thema is hun mening zeer verdeeld. In het literatuuronderzoek hebben we een drietal argumenten aangehaald die de maatschappelijke behoefte aan niet-westerse muziek in onze maatschappij aantonen. Het eerste argument dat we hier onderzoeken is dat het onderwerp voor deze scriptie is voortgekomen uit een vraag vanuit het veld zelf.

“Ik denk dat daar wel nood aan is. Als je kijkt naar bijvoorbeeld theaterproducties, daar wordt wel veel Turkse en andere niet-westerse muziek ingebed.” [...] “Dus van zodra je een uitvoeringspraktijk hebt waar niet-westerse muziek in zit, is er nood aan.”

(Respondent 8)

“Ik denk dat die behoefte misschien ooit scherper naar voren zal komen. Ik woon in Brussel, dus ik weet wat er leeft. Ik ben een Brusselse Vlaming en ja, wij zijn een minderheid aan het worden. De migrantenkinderen zijn groter geworden en morgen zijn die in de absolute meerderheid, dat zal zo zijn. En dan gaat zich dat scherper stellen want er zijn veel culturen ook die zelfbeschermend zijn.” [...] “Let op, ik zie het zelf als een verrijking. Maar, ik pleit voor een wisselwerking.”

(Respondent 1)

Het tweede argument dat we in de literatuurstudie bekeken hebben, is de toenemende migratie. Een aantal van de respondenten beaamt dit.

“Het zou een zeer groot argument zijn in het kader van integratie. Als wij in de westerse conservatoria ook les zouden geven in niet-westerse muziek, dan kan je niet-westerse muziekstudenten aantrekken. Het is een weg naar integratie. Men ontmoet elkaar in hetzelfde gebouw. Dan zouden contacten kunnen ontstaan tussen leerlingen onderling, tussen leerkrachten en leerlingen... en zo zouden gezamenlijke initiatieven kunnen ontstaan. Ik ben er zeker niet tegen, integendeel. Het moet misschien gepromoot worden. Kijk maar naar de huidige situatie: er moet wel een zekere behoefte bestaan, aangezien er muzikeducatieve organisaties zijn die daar een antwoord op proberen te geven.”

(Respondent 9)

Het derde argument, namelijk de muziekbeoefening als middel tot socialisering, vinden we niet terug bij de respondenten.

Het valt op dat de meeste ondervraagden bedenkingen hebben bij het organiseren van niet-westerse muziek in de Vlaamse conservatoria. Vier van de negen respondenten (R1, R5, R8 en R9) vinden dat het onderwijs in niet-westerse muziek eerst uitgebouwd moet worden in muziekscholen en ateliers.

“Ik denk niet dat daar een probleem over zou kunnen zijn, maar misschien zou het geen slecht begin zijn om al wat meer niet-westerse muziek in academies te geven. Ik ben van mening dat je in stappen te werk moet gaan, en dan zijn de academies de eerste stap.”

(Respondent 5)

Drie van de negen ondervraagden (R2, R4, en R7) vinden dat ze eerst moeten beginnen met af en toe workshops en masterclasses te organiseren in de Vlaamse conservatoria om zo de interesse aan te wakkeren. Met andere woorden, ze vinden dat het onderwijs in niet-westerse muziek

veeleer een verrijking is voor de westerse muziek, en als daaruit een opleiding in niet-westerse muziek groeit is het omdat het organisch groeit en niet geforceerd is.

“Stel nu dat we er geleidelijk aan zouden in slagen op de terreinen waar ik het nu wel mogelijk acht, dus bijvoorbeeld wat ik nu met een ietwat ongelukkige term “kleinkunst” noem in de drama-afdeling. Dat is een richting waar de mensen volledig in gecoacht worden om hun eigen ding te doen. Dat kan zijn muzikaal of dans of tekst. Iedereen met enig talent kan daarin terecht. Dus als we erin slagen om langs die weg mensen binnen te halen dan begint die mogelijkheid er wel te komen. We hechten veel belang aan het onderwijs in kleine groepen. Als daar dan een groep vervangen zou worden door mensen van andere culturen die op hun beurt meer gerichte vakken kunnen geven dan is dat financieel wel haalbaar.”

(Respondent 2)

De andere respondenten (R3 en R6) vinden dat er, ondanks de bezwaren die we in het volgende thema zullen bekijken, wel een opleiding in niet-westerse muziek opgericht mag worden.

“We hebben een aantal keren het plan opgevat om de koe bij de horens te vatten. Want we zijn erin geïnteresseerd. Gent is immers een stad waar heel veel allochtonen wonen. En wij vinden het in principe belangrijk om dat te kunnen doen.”

(Respondent 3)

Hoewel de respondenten ervan overtuigd zijn dat niet-westerse muziek belangrijk is, vinden de meesten het toch ook bijzonder moeilijk om zomaar een opleiding niet-westerse muziek op te zetten. De redenen daartoe zullen we in het volgende thema bekijken.

8.3 Thema 3: Problemen bij het implementeren van niet-westerse muziek in conservatoria

De respondenten haalden grotendeels dezelfde problemen aan: het ging vooral over een gebrek aan middelen, de nood aan een theoretisch luik, het probleem van de mondelinge overdracht van veel niet-westerse muziek en de angst dat ze niet genoeg leerlingen zouden kunnen mobiliseren.

8.3.1 Middelen

Tijdens de interviews zijn we op een groot aantal problemen gestuit die er mee oorzaak van zijn dat er vandaag geen onderwijs in niet-westerse muziek in de Vlaamse conservatoria wordt aangeboden. Het probleem dat bij de vier departementshoofden steeds weer kwam bovendrijven, was het gebrek aan middelen.

“Wij hebben de volstrekte vrijheid om dergelijke muziekrichting in te richten hoor. We zouden dat zelfs ook wel willen doen. Maar dat vergt van ons een bijkomende investering waar de overheid niet meteen de noodzakelijke financiële middelen tegenoverzet. Dat is op dit ogenblik niet alleen voor ons, het Lemmensinstituut, aan de orde, maar ik vermoed ook voor de drie andere conservatoria. Omdat wij het heel moeilijk hebben om onze zaak te blijven financieren, qua basisfinanciering alleen al.”

(Respondent 4)

“Als je dat echt goed wil doen, dan heb je meer middelen nodig dan wij tot onze beschikking hebben; of we zouden andere dingen moeten afbouwen. En tot nu toe is het een gevaarlijke keuze om bijvoorbeeld te zeggen: we stoppen met jazz en we beginnen

met niet-westerse muziek in de plaats. Een dergelijke beslissing vraagt jaren voorbereiding en bovendien kan je op voorhand niet weten waar je uitkomt. In deze woelige tijden is het een beetje gevaarlijk om dergelijke beslissingen te nemen.”

(Respondent 3)

8.3.2 Nood aan een muziektheoretisch luik

Daarnaast zagen drie van de vier departementshoofden (R1, R2 en R3) het als een probleem dat het niet mogelijk is om enkel les te geven in een paar niet-westerse instrumenten zonder een muziektheoretisch luik. De vijf andere respondenten geven eveneens toe dat het onmogelijk is om een instrument te onderwijzen zonder een stuk van de cultuur mee te geven. Dit maakt dat het organiseren van een opleiding niet-westerse muziek een grote investering vergt, die vele veranderingen inhoudt.

“Dan is er nog een bijkomende zaak. Je kunt zeggen dat muziek individueel zou moeten worden onderwezen: neem nu ud of een ander niet-westers instrument. Maar dan zit je nog met het muziektheoretische luik, dat we ook moeten behandelen. Het is dus een veel grotere ingreep dan alleen een aantal niet-westerse instrumenten te onderwijzen. Bij wijze van spreken wil ik morgen beginnen met het invoeren van cursussen niet-westerse instrumenten. Want inderdaad, als ik nu investeer in extra studenten harp of in een aantal ud-spelers... financieel komt dat voor mij op hetzelfde neer. Dus ik zou heel graag die ud-spelers in huis hebben. Maar het gaat om de volledige omkadering, die we nu op dit moment niet hebben. En we hebben momenteel niet de middelen om daarin te investeren.”

(Respondent 2)

8.3.3 Mondelinge overdracht

Vijf van de negen respondenten (R1, R5, R6, R7 en R8) zeggen dat het moeilijk is om voor niet-westerse muziek, die vaak gebaseerd is op mondelinge overdracht, een systeem uit te bouwen dat gebruikt kan worden in conservatoria.

“Maar het probleem, denk ik, is dat het systeem helemaal anders is. De niet-westerse muziek is aan heel andere regels gebonden.”

(Respondent 8)

“Het is oraal, bepaalde dingen die bij ons niet meer kunnen omdat we het niet kunnen opschrijven, dat kan bij hen wel omdat ze dat oraal doorgeven. Ze voelen de muziek. Ik denk dat we daar ook een evenwicht in moeten vinden. Tussen niet-westerse docenten die toch pedagogisch heel goed zijn en westerse docenten die heel goed zijn in bijvoorbeeld Afrikaans slagwerk.”

(Respondent 7)

8.3.4 Interesse van leerlingen

Vier van de negen respondenten (R4, R5, R6 en R9) vonden het oprichten van een niet-westerse opleiding een groot risico omdat die misschien niet genoeg leerlingen zouden aantrekken.

“Als je denkt aan een opleiding in niet-westerse muziek in conservatoria, is daar behoefte aan? Bestaat er een behoefte? Ik kan je geen cijfers geven, maar ik denk niet dat die behoefte zeer groot is. We hebben Arabische luit gegeven, en er zijn mensen die daar in geïnteresseerd zijn [...]. Maar echt mensen vinden die zich daarvoor willen inzetten?”

Arabische muziek staat zo ver van onze leefwereld af; mensen die dat willen leren zijn meestal mensen die zelf van Arabische afkomst zijn omdat ze die muziek thuis veel horen.”

(Respondent 9)

8.4 Thema 4: Impact van de Bolognahervorming

De vier Vlaamse conservatoria hebben ervoor gekozen om te academiseren. Dit houdt in dat de studenten die als master willen afstuderen ook aan onderzoek moeten doen. De vier departementshoofden zien dit laatste als een probleem aangezien het onderzoeksterrein van niet-westerse muziek nog niet uitgebouwd is. Afgezien daarvan vinden ze de bachelor/masterstructuur wel een goed systeem.

“Het maakt het in zekere zin moeilijker. Niet omdat Bologna moeilijk is; Bologna is in feite gemakkelijk. We hebben voor Bologna gekozen, we hebben gekozen om te academiseren. We konden een bacheloropleiding worden, maar we hebben gekozen voor een masteropleiding. En dit wil zeggen dat we alles moeten onderbouwen met onderzoek, dus alles wat we doen moet gebaseerd zijn op onderzoek. Dit proces is aan de gang. Dus ook als we een opleiding niet-westerse muziek zouden inrichten, wat dit ook moge betekenen, moeten we een onderzoekscomponent inbouwen. En daar moeten we dus de expertise voor vinden. Dit heeft het wat omvangrijker gemaakt, wat niet wil zeggen dat het onoplosbaar is natuurlijk.”

(Respondent 3)

“Ik denk niet dat dat daar echt een impact op heeft. [...] Dat zou juist mooi zijn, dat mensen die les volgen in westerse muziek ook uit de afdeling niet-westerse muziek zouden kunnen putten doordat ze volledig hun eigen traject kunnen samenstellen.

Of dat nu een voor- of een nadeel is, dat kan ik niet zeggen, daar ben ik niet deskundig voor. Maar het is niet gemakkelijk om voor een niet-westerse afdeling het academische en onderzoeksgerichte te implementeren, terwijl dit voor een westerse afdeling juist heel gemakkelijk is. Maar ik ben er niet voldoende voor onderlegd om u daar uitsluitel over te geven. Het is het enige mogelijke nadeel dat ik zie: de flexibilisering die de bama-structuur inhoudt, is alleen maar een voordeel.”

(Respondent 2)

8.5 Thema 5: Implementeren van niet-westerse muziek in de Vlaamse conservatoria

In dit thema gaan we uit van een ideale situatie. We gaan ervan uit dat de belemmeringen en beperkingen die we in het vorige thema bekeken hebben, opgeheven zijn. Dit thema is opgedeeld in drie luiken. In het eerste luik gaan we dieper in op de manieren waarop de directeurs van de Vlaamse conservatoria niet-westerse muziek in hun instelling zouden kunnen implementeren. In het tweede luik bekijken we de manier waarop ze de docenten niet-westerse muziek zullen vinden en aanvaarden. In het derde luik komen de verantwoordelijken van de muzikeducatieve organisaties aan het woord die, vanuit hun specifieke ervaringen, hun mening geven over de manier waarop niet-westerse muziek in de conservatoria onderwezen zou kunnen worden.

8.5.1 Implementatiescenario's

Het Koninklijk Conservatorium Brussel is lid van de koepelorganisatie *Association Européenne des Conservatoires*, wat maakt dat ze samen met onder andere de *Conservatoire de Paris* en het *Royal College London* een gemeenschappelijke noemer hebben. Deze gemeenschappelijke noemer maakt het wat moeilijker om niet-westerse muziek in het Koninklijk Conservatorium Brussel te implementeren. Daarom pleit de directeur van het Koninklijk Conservatorium Brussel voor het oprichten van een aparte school.

"Ik zou, als je het mij vraagt en ik zou over de middelen beschikken om iets te doen, eerder een nieuwe instelling doen groeien [...]. In Limburg hebben ze een rock school opgericht. Dus dat kunnen we ook doen. Je begint met een school. En dan groeit dat, en dan zien we waar het naartoe gaat. Ik ben ervan overtuigd dat hun muziek zeker evenwaardig is; daar twijfel ik niet aan. Maar je moet ergens iets beginnen, hé, je kunt het er niet zomaar bijnemen."

(Respondent 1)

De directrice van het Koninklijk Vlaams Conservatorium Antwerpen is geen fan van het zomaar oprichten van een opleiding niet-westerse muziek. Op basis van haar ervaring wil ze de opleiding van onderuit laten groeien.

"Omdat je dan stapvoets van binnen uit werkt. En dat je een veel groter draagvlak krijgt. Want hoe je het ook draait of keert, dat zou ook een mentaliteitsverandering binnen de instelling teweeg moeten brengen. Dus zou het mijns inziens niet slecht zijn om dat geleidelijk aan te doen en organisch te laten groeien." [...] "Maar *viola*, dat is een beetje mijn ervaring, en het zou stom zijn om me niet op die ervaring te baseren. Maar ik zeg het, ik wil het echt op een goede manier doen, door mensen erbij te betrekken die veel beter de verschillende doelgroepen kennen dan ik."

(Respondent 2)

De directeur van het Lemmensinstituut vindt het ook beter om te beginnen met gastcolleges en workshops om zo geleidelijk aan de interesse bij de leerlingen op te wekken.

"Inderdaad, we gaan beginnen met gastcolleges en workshops en zo. Want we krijgen een aanmoedigingsfonds van de minister van Onderwijs. Wij zijn beter geplaatst voor het inrichten van interculturele avonden. Bij ons is dat iets makkelijker dan bijvoorbeeld voor beeldende kunsten. Muziek is een internationale taal. Er zijn natuurlijk heel wat verschillen, maar er zijn ook heel wat overeenkomsten."

(Respondent 4)

Het departementshoofd van het Vlaams Conservatorium Gent is de enige van de respondenten die overweegt om een "top down" systeem te gebruiken om dat in de instelling in te passen.

"We hebben een aantal keren het plan opgevat om de koe bij de horens te vatten. Want we zijn echt geïnteresseerd! Ook, Gent is een stad waar heel veel allochtonen wonen. En wij vinden het in principe belangrijk om dat te kunnen doen." [...] "Maar we hebben er echt over gepraat en vorig jaar zijn we bezig geweest om een soort beleidsplan op te stellen en dat komt telkens opnieuw op tafel. Maar tot nu toe hebben we het nog niet kunnen en durven starten."

(Respondent 3)

8.5.2 Docenten vinden en aannemen

Het vinden en aannemen van docenten/gastprofessoren vindt geen enkel departementshoofd een probleem, er zijn immers genoeg muziekeducatieve organisaties die expertise op het vlak van niet-westerse muziek hebben. Volgens de respondenten zijn er verschillende manieren waarop je een docent/gastprofessor kunt aanstellen.

“Als ik iemand statutair wil maken en voor benoeming in aanmerking wil laten komen, dan moeten we een regularisatie doorvoeren. Maar ook daar bestaat voor de mensen in de artistieke vakken een uitweg: als zij over vijftien jaar relevante beroepservaring beschikken, kunnen zij in dat statuut terechtkomen als gastprofessor. Contractueel kan ik ze zoals de anderen verlonen. Dus eigenlijk bestaan de mogelijkheden.” [...] “Oké, het is misschien wat omslachtiger, maar we kunnen die ook aangesteld krijgen zoals iedereen anders. Dus dat is eigenlijk goed, hé?”

(Respondent 2)

“Dat is op zich niet zo’n groot probleem. Bijvoorbeeld toen we met de jazzafdeling begonnen, begin de jaren ‘90 denk ik, waren er heel weinig mensen met een diploma. Wat logisch is want die diploma’s bestonden toen nog niet. Maar via artikel 129 van het hogescholendecreet kun je gastprofessoren aanstellen die niet het vereiste diploma bezitten.”

(Respondent 3)

8.5.3 Niet-westerse muziek in een westers didactisch systeem

De meeste niet-westerse muziek wordt mondeling doorgegeven. Daarnaast zijn veel vormen van niet-westerse muziek gebaseerd op improvisatie. We stelden de ervaren verantwoordelijken van de muziekeducatieve organisaties de vraag of dit een probleem zou kunnen vormen voor de Vlaamse conservatoria, waar quoteren een heel belangrijk element is.

“De basis is dat het mondeling wordt overgedragen. Dat is al sinds eeuwen zo. Maar aan de universiteit wordt een bepaald boek gebruikt. Ik zeg een boek maar eigenlijk zijn dat een vijftal boeken, het is zeer breed. Het is een beetje de bijbel, die voor iedere sitarspeler de leidraad is. Een musicoloog is dat honderd jaar geleden voor het eerst beginnen neerschrijven. Daarvoor werd alles mondeling overgedragen. Zodra het eens neergeschreven is, zou het op zich geen probleem mogen zijn om dat te onderwijzen op hogeschoolniveau.”

(Respondent 6)

“Het kan allemaal neergeschreven worden. Arabische muziek kan ook neergeschreven worden. Je kunt afspraken maken en het zo noteren, maar het is geen traditie. Op het einde van ons concert zingen wij bijvoorbeeld een Arabische melodie mee. Ik laat een Arabische zanger dat op een band inzingen, en iemand van ons noteert dat dan, en zo kunnen wij dat allemaal aanleren. Want het is toch bijzonder moeilijk om die melodieën uit het hoofd te leren. Als je het veel doet en oefent leer je dat wel natuurlijk. Maar het is dus een kwestie van veel te doen. Westerse melodieën leren we lezen, het ligt ook wat meer in ons oor, we weten wat we kunnen verwachten. Met Arabische muziek ligt dat totaal anders.”

(Respondent 9)

DEEL III
CONCLUSIE

Conclusie

In deze thesis hebben we onderzocht wat de plaats van de niet-westerse muziek aan de Vlaamse muziekhogescholen is en of het mogelijk zou zijn deze muziekvorm in hun instellingen aan te bieden. We stellen vast dat er wel degelijk een maatschappelijke vraag hiernaar bestaat en dat tal van muziekeducatieve organisaties op deze vraag proberen in te spelen. Toch worden aan onze conservatoria (nog) geen cursussen niet-westerse muziek aangeboden, terwijl dit in de buurlanden wel hier en daar het geval is. Wij gingen op zoek naar de redenen hiervoor.

In het literatuuronderzoek van Deel I spitsen we ons eerst toe op de maatschappelijke behoefte aan niet-westerse muziek in een westerse maatschappij. We noemden drie argumenten die voor het bestaan van deze behoefte pleiten: 1) het onderwerp van deze scriptie werd ons door het veld zelf ingegeven, wat aantoont dat er iets leeft in het veld; 2) de toenemende migratiestromen maken een evolutie naar een volwassen multiculturele samenleving noodzakelijk en onafwendbaar; en 3) de muziekbeoefening is een uitstekend middel tot socialisering.

In Hoofdstuk 2 bespreken we aan de hand van een aantal voorbeelden de aard van de niet-westerse muziek; Hoofdstuk 3 gaat over de plaats van de niet-westerse muziek in de muziekhogescholen in de buurlanden. In Hoofdstuk 4 onderzoeken we de wettelijke situatie in Vlaanderen en stellen we vast dat er geen enkel decreet bestaat dat het onderwijs van niet-westerse muziek aan de Vlaamse muziekhogescholen verbiedt of niet-subsidieerbaar maakt. Daarom gingen we in Hoofdstuk 5 op zoek naar andere mogelijke hindernissen voor de implementatie van niet-westerse muziek aan de Vlaamse muziekhogescholen.

Een eerste probleem is het grote verschil in didactisch-pedagogische benadering: de niet-westerse "muziekdidactiek" bestaat er bijvoorbeeld vaak in dat de leerling tijdens een evenement op het podium wordt geduwd met een instrument dat hij voordien nog nooit in zijn handen heeft gehad. Een tweede moeilijkheid zijn de immense inherente (vormelijke én inhoudelijke) verschillen tussen de westerse en niet-westerse muziek. De traditie van mondelinge overdracht in de niet-westerse muziek vereist constante herhaling en dus veel tijd. Dit is in een westers onderwijssysteem moeilijk toepasbaar omdat men daar gebonden is aan lesuren, tijdschema's en dergelijke meer. Een vierde moeilijkheid vormt het muziektheoretisch kader, dat voor veel vormen van niet-westerse muziek gewoonweg niet bestaat, terwijl je met de theoretische handboeken over westerse muziek hele bibliotheken kunt vullen. Het grote belang dat improvisatie in de niet-westerse muziek heeft, vormt een laatste struikelblok, maar kan ons inziens ook een uitdaging vormen. Een laatste belemmering is van puur sociologische aard: het gebrek aan toekomstmogelijkheden van een opleiding in niet-westerse muziek, waardoor veel jonge mensen gedesillusionerd en gedesinteresseerd geraken.

Omdat we wilden weten of de verantwoordelijken voor het hoger muziekonderwijs in Vlaanderen interesse hebben voor de implementatie van niet-westerse muziek in hun instelling én bereid zijn om er de in de vorige paragraaf opgesomde moeilijkheden bij te nemen, gingen we uitvoerig met hen praten. De resultaten van deze gesprekken vindt de lezer in Deel II.

We ondervroegen de vier departementshoofden van de Vlaamse muziekhogescholen en vijf mensen die op één of andere wijze actief zijn in de niet-westerse muziekeducatie. De resultaten van deze diepte-interviews hebben we in Hoofdstuk 8 gerapporteerd en geanalyseerd. Dit hoofdstuk is opgebouwd aan de hand van de vijf thema's die in de interviews aan bod kwamen.

Onder Thema 1, over de aanwezigheid van niet-westerse muziek in de instelling of organisatie, concluderen we dat de conservatoria op de één of andere manier wel met het idee spelen, maar dat er, met uitzondering van het Lemmensinstituut, tot nu toe geen concrete stappen zijn genomen om een opleiding niet-westerse muziek systematisch uit te bouwen. Thema 2 gaat over de maatschappelijke functie van niet-westers muziekonderwijs in een westerse maatschappij. Hoewel de ondervraagden ervan overtuigd zijn dat niet-westerse muziek belangrijk is, vinden de meesten het toch ook bijzonder moeilijk om zomaar een opleiding niet-westerse muziek op te zetten. Onder Thema 3 halen de respondenten grotendeels dezelfde problemen aan: het gaat vooral over een gebrek aan middelen, de nood aan een muziektheoretisch luik, het probleem van de mondelinge overdracht van veel niet-westerse muziek en de angst dat ze niet genoeg leerlingen zouden kunnen mobiliseren. De antwoorden van de respondenten op de vragen bij Thema 4, over de invloed van de Bolognahervorming, zijn een beetje dubbel: enerzijds vinden ze de bachelor/masterstructuur een goed systeem op zich, anderzijds kan het een bijkomende belemmering voor het onderwijs in de niet-westerse muziek vormen omdat het onderzoeksterrein van deze muziek nog niet voldoende uitgebouwd is. Over de manier waarop niet-westerse muziek aan het curriculum van de Vlaamse muziekhogescholen zou moeten of kunnen worden toegevoegd, het onderwerp van Thema 5, lopen de antwoorden wat uiteen. De meesten hopen dat dit van onderuit kan groeien, desnoods via andere kanalen. Het doel van de meeste conservatoria is om de visie en interesse van de leerlingen te verruimen, en dus niet om een totaal nieuwe richting of departement op te starten.

De departementshoofden van de Vlaamse conservatoria geven dus zelf aan dat niet-westerse muziek wel degelijk een belangrijke functie in onze maatschappij vervult, maar hebben zelf nog geen stappen ondernomen om dit in hun aanbod te integreren. In de eerste plaats zijn we in de literatuur op zoek gegaan naar de verschillen tussen westerse en niet-westerse muziek die een probleem kunnen vormen voor het implementeren van niet-westerse muziek in een westers onderwijssysteem (zie hierboven). In het praktische deel halen de departementshoofden grotendeels dezelfde problemen aan. Alleen het eerste probleem dat we in de literatuur aantreffen, de didactische verschillen, vermelden zij niet. Ook blijkt dat de departementshoofden zich zorgen maken over het gebrek aan middelen: het blijft blijkbaar voortdurend schipperen om het budget niet te overschrijden. De Vlaamse minister voor Onderwijs, Werk en Welzijn beseftte dat de hogescholen onderbetaald waren en heeft een nieuw financieringsdecreet opgesteld. De departementshoofden hadden het al moeilijk qua basisfinanciering alleen. Hopelijk hebben ze door de extra financiering die ze vanaf volgend schooljaar zullen ontvangen wat meer middelen om nieuwe projecten op te starten.

Uit de interviews blijkt dat vooral de grote aanpassingen die dergelijke veranderingen inhouden de departementshoofden afschrikken: er is nood aan extra lokalen, docenten, promotie, instrumenten, het opstellen van een muziektheoretisch luik – dat onder meer door de Bolognahervorming nog

meer inhoud en aanpassing vergt... Allemaal factoren die de departementshoofden in een steeds sneller veranderende en evoluerende maatschappij met een onstabiel beleid afschrikken.

Toch zijn wij van oordeel dat de voordelen tegen de nadelen opwegen. Daarom schetsen we hier tot besluit een aantal hypothetische scenario's voor de implementatie van niet-westerse muziek aan de Vlaamse muziekhogescholen. Een eerste scenario is het verbreden van de interculturele bagage van de studenten en het stimuleren van hun interesse via gastcolleges en masterclasses. Daarbij worden de input en de vraag van de leerlingen verwacht, waardoor er "van onderen uit", dus geleidelijk aan, plaats gemaakt wordt voor een opleiding niet-westerse muziek. Een tweede scenario is kijken naar geslaagde voorbeelden zoals het Rotterdams Conservatorium, dat inmiddels twintig jaar ervaring heeft met opleidingen niet-westerse muziek. Op basis van deze kennis kan dan vervolgens een model opgesteld worden voor de Vlaamse conservatoria. Dit scenario veronderstelt wel meer financiële steun van de overheid.

In beide scenario's gaan de traditionele opleidingen en de opleiding niet-westerse muziek in hetzelfde gebouw door. Alleen in dit geval is immers de verruiming van de studenten mogelijk, aangezien er zowel westerse als niet-westerse studenten in hetzelfde gebouw zullen vertoeven. Dit zou gemeenschappelijke initiatieven en dus interculturalisatie mogelijk maken. Een derde mogelijkheid, het organiseren van een aparte muziekschool in niet-westerse muziek, lijkt ons om de laatstgenoemde reden minder interessant.

Referentielijst

- Baarda, D.B., De Goede, M.P.M., & Teunissen, J. (2005). *Basisboek kwalitatief onderzoek. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Stenfert Kroese, Wolters-Noordhoff.
- Baeten, H. (2005). Muziekeducatieve organisaties. In R. Dillemans & A. Schramme (Eds.), *Wegwijs cultuur* (pp. 337-338). Leuven: Davidsfonds.
- Beelaerts, P. (2000). Zing muze, de wrok van het academisme... In K. Verlie & J. Raes (Eds.), *Prometheus zoekt Aquarius: Reflecties over creatief muziekonderwijs* (pp. 61-75). Peer: Alamire Muziekuitgeverij.
- Blanchard, J. (1992). Traditional Music in France: the convergence of local and immigrant musics. In Vereniging voor Kunstzinnige Vorming (pp. 41 - 44). *Teaching World Music. First international symposium on education in non-Western music in the West*. Utrecht: Auteur.
- Bor, J. (2006). *Het gaat om de student, niet om de diva's*. Geraadpleegd op 20 oktober, 2007, op www.scienceguide.nl/article.asp?articleid=100604.
- Buckinx, B. (2000). Artistieke creativiteit en onderwijs. In K. Verlie & J. Raes (Eds.), *Prometheus zoekt Aquarius: Reflecties over creatief muziekonderwijs* (pp. 87-104). Peer: Alamire Muziekuitgeverij.
- Branger, J.D.C., Dodde, N.L., & Wielemans, W. (1984) *Onderwijsbeleid in Nederland. Onderwijskundig nr. 3*. Leuven/Amersfoort: Uitgeverij Acco.
- Coolsaet, R. (2008). *De geschiedenis van de wereld van morgen*. Leuven: Van Halewyck.
- D'Amico, L. & Mizzau, F. (1997). *Weltmusik: Atlas Afrika*. Cologne: Amharsi.
- De Baets, L. (2005, december). Jazz en Lichte Muziek aan de Vlaamse Conservatoria. *Jazzmozaiek*, 5.
- De Belder, Y. (2002, oktober). *Improvisatie in Afrika*. Geraadpleegd op 29 mei, 2008, op <http://www.basvzw.be/artikels/impro.html>.
- De Dobbeleer, M., Maris, J. & Hermans, M. (2002). *Cultuur voor iedereen?! Een praktijkonderzoek omtrent de verhoging van de cultuurparticipatie voor armen*. Brussel: Welzijnsschakels vzw.
- De Groof, J., Scheck, W.M., & Penneman, H. (2001). *Cultuur en Participatie. Opleiding-vorming-begeleiding*. Leuven/Appeldoorn: Garant.
- Dietrich, J. (1999). *Les musiques du monde en Allemagne*. In Babel, Maison des cultures du monde. *Les musiques du monde en question* (pp. 295-302). Z.p : Auteur.
- Dillemans, R. & Schramme, A. (2005), *Wegwijs cultuur*. Leuven: Davidsfonds.
- Fyze-Rahamin, A.B. (1925). *The music of India*. Z.p: Kessinger.
- Grout, D.J. & Palisca, C.V. (1994). *Geschiedenis van de Westerse Muziek*. Vertaald door Brand, F., Vernooy, T., & van den Wijngaard, O. Amsterdam/Antwerpen: Uitgeverij Contact.
- Jans, E. (2006). *Interculturele intoxicaties. Over kunst, cultuur en verschil*. Berchem: Uitgeverij Epo.
- Jeanes, A., (2005). *World music in England*. Londen: Arts Council England.
- Laermans, R. (2002). *Het cultureel regiem: Cultuur en beleid in Vlaanderen*. Tielt: Lannoo.
- Laget, R. (2003, Februari). *Het uitschrijven van Afrikaanse ritmes*. Geraadpleegd op 29 mei, 2008, op <http://www.basvzw.be/artikels/uitschrijven.html>
- Matarasso, F. (1997). *Use or Ornament? The Social Impact of Participation in the Arts*, Stroud: Comedia.
- Matthys, K. (2007). *Het hoger kunstonderwijs in Vlaanderen na 'Bologna'. Minicolloquium kunstenveld – hoger kunstonderwijs*. Niet gepubliceerd.
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs. (B.S. 26-06-2008). *Decreet betreffende de financiering van de werking van de hogescholen en de universiteiten in Vlaanderen*.

Goedkeuringsdatum 14 maart 2008. Geraadpleegd op 3 juli, 2008, op <http://onderwijs.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13988>

Mishalle, L. (1986). Muziek van minderheden in Vlaanderen. *Ons erfdeel*, 5, 669-680.

Mishalle, L. (2000). Cultuurparticipatie en culturele diversiteit. In K. Verlie & J. Raes (Eds.), *Prometheus zoekt Aquarius: Reflecties over creatief muziekonderwijs* (pp. 141-160). Peer: Alamire Muziekuitgeverij.

Naegels, T. (2006). Zoet, zuur, cultuur. In B. Caron, N. Carpentier & E. Corijn (Eds.), *Over (cultuur)participatie* (pp. 13-14). Brussel: cultuur en democratie.

Rao, H. (1967). *Introduction to sitar*. New York: Peer.

Sabbe, H. (2003). *Stilte! Muziek! Een antropologie van de westerse muziekcultuur*. Leuven: Uitgeverij Acco.

Saunders, M., Lewis, P. & Thornhill, A., (2004). *Methoden en technieken van onderzoek*. Amsterdam: Pearson Education Benelux BV.

Schippers, H. (1992). Towards a new perspective of world music in the West: Changing societies and music education. In Vereniging voor Kunstzinnige Vorming, Teaching World Music. First international symposium on education in non-Western music in the West (pp. 8-16). Utrecht: Auteur.

Schippers, H. (1997). One monkey, no show. Culturele diversiteit in de Nederlandse muziekeducatie. Utrecht: LOKV, Nederlands Instituut voor Kunsteducatie.

Storms, G. (1985). Muziek en dans uit India: kennismaking met een fascinerende muziekcultuur. Katwijk aan Zee: Servire.

Vandenbroucke, F. (2004). Beleidsnota 2004-2009 Onderwijs en Vorming: Vandaag kampioen in wiskunde, morgen ook in gelijke kansen. Brussel: Kabinet van de Vlaamse Minister van Onderwijs en Vorming. Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.

Vandenbroucke, F. (2005, 23 juni). Toespraak van de Vlaamse minister van Werk, Onderwijs en Vorming. Hoger onderwijs: evolutie na de revolutie. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.

Vandenbroucke, F. (2006, 11 december). Toespraak van de Vlaamse minister van Werk, Onderwijs en Vorming. De Bolognahervorming: een tussentijdse evaluatie van de impact op het hoger onderwijs en het bedrijfsleven. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.

Van der Eecken, T. (2005). "wereldmuziek". In R. Dillemans & A. Schramme (Eds.), *Wegwijs cultuur* (pp. 121). Leuven: Davidsfonds.

Van Der Werf, S. (2002). Alloctonen in de multiculturele samenleving: Een inleiding. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Van Riet, I., De Baere, B., & Thielemans, J. (2007). Raad voor Cultuur en Raad van de Kunsten. Advies naar aanleiding van de Bolognahervorming in het hoger kunstonderwijs. Het beste van de twee werelden. Verbinding en wisselwerking tussen het Kunstenveld en het Hoger Kunstonderwijs. Niet gepubliceerd.

Vos, I. (2003). Cultuurparticipatie en maatschappelijk kwetsbare groepen. Z.p.: CultuurNet Vlaanderen.