

Diversiteit en Muziekonderwijs in Gent: een uitstekende combinatie?

Verslag van een beleidsgericht onderzoek (Juni 2009)

In opdracht van Intercultureel Centrum 'De Centrale'

In kader van het opleidingsonderdeel 'Multiculturalisme en Multiculturele Samenlevingen'.

Met de uitstekende medewerking van het Deeltijds Kunstonderwijs in Gent:

- Academie voor Muziek, Woord en Dans 'Emiel Hullebroeck'*
- Academie voor Podiumkunsten*
- Muziekacademie van het Gemeenschapsonderwijs*
- 'De Centrale'*

Begeleid door: Van Avermaet Piet

Uitgevoerd door: An Van Lancker, Aurore Werniers, Carla Defrancq, Daisy Vandecaetsbeeck, Dieter Pollier, Elien Vernackt, Jolien De Ridder, Melanie De Mol, Peter Kerkhove, Sofie Joye, Sophie De Winter en Wim De Winter

Dankwoord

In dit onderzoek hebben we als studenten getracht om het beste van onszelf te geven. We hebben dan ook veel geleerd over diversiteit en muziekonderwijs. Daarnaast is het een goede leerschool geweest met betrekking tot het verloop van een wetenschappelijk onderzoek. Daarom willen we iedereen bedanken die dit onderzoeksproject heeft mogelijk gemaakt. Ten eerste is dit natuurlijk onze professor Piet Van Avermaet, die de evolutie van ons onderzoek heeft opgevolgd. Enerzijds heeft hij ons veel vrijheid gegeven om dit onderzoek te voeren. Anderzijds heeft hij door de bijeenkomsten tijdens de les geholpen om het onderzoek goed te voeren. Daarnaast zijn we dankbaar ten opzichte van 'De Centrale', omwille van de opdracht en het vertrouwen. Ook zij hebben ons de nodige zelfstandigheid gewaarborgd om alles te onderzoeken. De periodieke kritische beoordeling door Gwenda Vandersteene en Karel Aernoudt hebben de kwaliteit van dit onderzoek verhoogd.

Maar in het bijzonder gaat onze dankbaarheid uit naar de Muziekscholen, en iedereen die heeft deelgenomen aan ons onderzoek. Wij hebben enkele weken bij academies rondgelopen om interviews en enquêtes af te nemen. Heel veel mensen hebben hier zeer bereidwillig aan meegewerkt. Eerst willen we dan ook de directie bedanken voor de toestemming om vrij met leerkrachten, leerlingen en ouders te praten. Maar ook de leerkrachten die hebben meegewerkt aan het afnemen van de enquêtes. Zij hebben hier vaak een belangrijk deel van hun lestijd aan besteed. Als laatste onze dank aan iedereen die we hebben geïnterviewd of een enquête heeft ingevuld.

Tot slot hopen we dat dit rapport een handig instrument is voor de Gentse Muziekacademies en De Centrale. Enerzijds kunnen zij dit gebruiken om hun leerlingenpopulatie beter te leren kennen. Anderzijds hopen we natuurlijk dat het verslag een hulp is bij de evaluatie en sturing van het diversiteitsproject. Ook richten we ons verslag naar eventueel toekomstige onderzoekers die de diversiteit in het deeltijds kunstonderwijs of het diversiteitsproject onder de loep willen nemen.

De studenten 'Multiculturalisme en Multiculturele samenlevingen' van de Universiteit Gent.

Inhoud

Dankwoord.....	2
Inhoud	3
Inleiding: Het diversiteitsonderzoek	5
Doel van deze studie	5
De gegevens en methoden die we gebruikten	6
De enquêtes	6
De interviews	7
Een multiculturele samenleving en integratie	10
Diversiteit in de samenleving.....	13
Diversiteit.....	13
Diversiteit in het onderwijs en leren: het ‘nieuwe leren’	17
Nieuwe leren: wat stelt het voor?.....	17
Diversiteit in leren.....	21
Deeltijds Kunstonderwijs in Vlaanderen	23
Intercultureel leren	26
De muziekscholen nader bekeken.....	28
Muziekacademie van het gemeenschapsonderwijs	28
Een beschrijving.....	28
Resultaten ledenonderzoek 2009.....	30
Academie voor Muziek, Woord en Dans ‘Emiel Hullebroeck’	33
Een beschrijving.....	33
Resultaten ledenonderzoek 2009.....	35
Academie voor Podiumkunsten	38
Een beschrijving.....	38
Resultaten ledenonderzoek 2009.....	40
De Centrale	42
Een beschrijving.....	42

Resultaten ledenonderzoek 2009.....	44
Naar een algemeen beeld	46
Het Diversiteitsproject toegelicht.....	48
Wat omvat het diversiteitsproject nu? Een beknopte beschrijving	48
Diversiteit en het diversiteitsproject volgens de betrokkenen.....	49
De directie	49
De leerkrachten	54
De leerlingen	64
De ouders	70
Naar een algemene conclusie en beleidsimplicaties	76
Het onderzoek samengevat	76
Enkele beleidsimplicaties.....	80
Verder onderzoek.....	83
Kwantitatief: de enquêtes.....	83
Kwalitatief: de interviews	84
Bijlagen	85
De enquête	85
Vragen over je muziekschool.....	85
Algemene vragen	87
Vragenlijst directie.....	89
directie DKO's	89
De Centrale	90
Vragenlijst leerkrachten	91
Vragenlijst leerlingen.....	92
basismodule.....	92
Voor oudere leerlingen of volwassenen.....	92
Vragenlijst ouders	93

Inleiding: Het diversiteitsonderzoek

Doel van deze studie

Dit onderzoek is ter ondersteuning van het vooropgestelde project van de Centrale en de Gentse muziekscholen dat later nauwkeurig zal worden omschreven. Om dat project in concretere ideeën uit te werken heeft de Centrale nood aan een gedetailleerde beschrijving van hoe de situatie in de verschillende DKO's eruit ziet. Het hoofddoel van ons onderzoek zal er dus vooral uit bestaan om de drie DKO instellingen in Gent te beschrijven. Deze beschrijvingen richten zich vooral op hoe diversiteit binnen de instellingen wordt gezien en ondersteund. We nemen ook van de gelegenheid gebruik om de Centrale aan eenzelfde beschrijving te onderwerpen.

We zullen dus een beeld proberen te vormen over hoe de verschillende instellingen organisatorisch en administratief in elkaar zitten. We willen nagaan hoe de verschillende instellingen diversiteit definiëren. Zo komen we te weten of er verschillende visies bestaan binnen het deeltijds kunstonderwijs omtrent diversiteit. Bovendien komt op die manier ook aan het licht of er een verschil zit tussen de omschrijvingen van diversiteit tussen de DKO's en de Centrale zelf.

Daarnaast zullen we ook de diversiteit in deze verschillende organisaties effectief tot op de grond nagaan. We trachten daarmee te onderzoeken hoe divers de populatie van een DKO in de realiteit eigenlijk is en hoe deze verschilt van de Centrale. Tevens zullen we ook nagaan hoe divers de populatie in de Centrale is. Uiteindelijk willen we ook te weten komen hoe de organisaties hun eigen publiek percipiëren. Hoe divers vinden de verschillende organisaties hun eigen publiek? Daaruit zal blijken of er een dichotomie bestaat tussen de visie van de organisatie en de feitelijke realiteit. Verder is het ook van belang om uit te maken hoe belangrijk de verschillende organisaties diversiteit vinden. Daarom zullen we de verschillende niveaus (directie, leerkrachten, ouders en leerlingen) binnen de instellingen bevragen. Bijgevolg komen we te weten of er verschillende visies voorkomen tussen deze niveaus met betrekking op diversiteit. Een laatste punt van de omschrijving zal zich toespitsen op de kennis over het project tussen de Centrale en de DKO's. De verschillende niveaus zullen hiervoor worden onderzocht. Er zal worden gepeild of zij al dan niet op de hoogte zijn van het project. Indien ze er al van hebben gehoord, zal aan hen hun mening over het project worden gevraagd.

Met het vergaren van al deze informatie hopen we een goed beeld te kunnen schetsen van de huidige toestand binnen de Gentse DKO organisaties. Evenzeer zal de bekendheid van de Centrale als organisatie aan het licht komen bij een deel van het publiek dat zij proberen te bereiken. We hopen dat deze informatie de Centrale verder helpt in de concretisering van hun vooropgestelde doelen en plannen.

De gegevens en methoden die we gebruiken¹

Om de culturele diversiteit te meten binnen de verschillende DKO's werd ons door De Centrale verschillende doeleinden opgelegd. Enerzijds dienden we een beeld te krijgen over hoe de verschillende organisaties organisatorisch en administratief in elkaar zitten en hoe deze organisaties diversiteit zien. Anderzijds moesten we nagaan hoe de diversiteit in deze verschillende organisaties er effectief uitziet en hoe divers de populatie werkelijk is van de DKO en De Centrale. Deze twee opdrachten hebben we behandeld door twee soorten onderzoek, de eerder beschrijvende en exploratieve onderzoeksvorm, namelijk de interviews (kwalitatieve), wendten we aan om de visie op diversiteit van elke muziekschool te toetsen, zowel leerkrachten, leerlingen, ouders als directie worden hierbij opgenomen. Hierbij kan er dus dieper ingegaan worden op betekenissen, meningen en opvattingen omtrent diversiteit. Het toetsende en verklarende onderzoek, de enquêtes (kwantitatieve) gebruiken we om de reële diversiteit te verifiëren. Dit omvat dus in feite het ledenonderzoek.

De enquêtes

Het onderzoek dat ons door De Centrale werd voorgelegd is aan de hand van zowel kwantitatieve als kwalitatieve ondervraging gerealiseerd. De interviews met leerlingen, ouders, leerkrachten en directie omvatten het kwalitatieve onderdeel, terwijl de afgenomen enquêtes het kwantitatief onderzoek beslaan. Deze vragenlijsten hebben tot doel een representatief beeld op te hangen van de leden in de verschillende DKO's. Het is dus met andere woorden een peiling naar het publiek, namelijk de leerlingen van de muziekacademies en De Centrale. De enquêtes zijn anoniem afgenomen en dit op een tijdsperiode van plusminus twee maanden. Wij hebben getracht zoveel mogelijk leden te ondervragen, want het is echter niet haalbaar om binnen deze korte termijn, alle eenheden uit de bedoelde populatie in het onderzoek op te nemen. We proberen via deze kwantitatieve survey resultaten te bekomen die kunnen worden gegeneraliseerd over de hele populatie. Doch kunnen we zeggen dat er voldoende enquêtes afgenomen zijn zodat we toch kunnen spreken over een relatief representatief beeld. In de periode maart – april 2009 werden in totaal 739 vragenlijsten afgenomen. De respondenten in de drie DKO's werden geënquêteerd in de lessen AMV en AMC.

De bedoeling van deze vragenlijsten is vooral de culturele diversiteit van de muziekacademies en De Centrale in kaart te brengen. De vragenlijst zelf omvat twee A4's, recto verso, met 15 vragen, waarvan twee open vragen. Er komen geen opinievragen aan bod, er worden enkel algemene individugerichte vragen gesteld die vooral over toetsbare feiten handelen. De vraagstellingen zijn eenvoudig, begrijpelijk en duidelijk zodat ze zelfs door de jongste leden goed kunnen ingevuld worden. Alle antwoordmogelijkheden worden op een overzichtelijke wijze voorgelegd door middel van vakjes die ze dienen aan te kruisen. De

¹ De vragenlijsten voor de interviews en de enquête zijn onderaan in bijlage toegevoegd.

volgorde van de vragen wordt eveneens overzichtelijk gehouden door de gedachtegang van de respondent zo goed mogelijk te volgen en dus de inhoudelijk samen horende vragen achtereenvolgens te stellen. Bovendien is er inleidende informatie voorzien die de respondent een korte uitleg geeft over het doel, de uitvoerders en de duur van de vragenlijst.

Inhoud

We overlopen even de verschillende vragen. De eerste vijf vragen handelen over de muziekschool zelf. Naar welke muziekschool de respondent gaat, voor hoeveel jaar al en welk instrument door de respondent bespeeld wordt. Hierna volgen de algemene vragen, zoals het geboortjaar, geslacht en het geboorteland van de respondent, moeder, vader en grootouders. Met deze laatste vragen pogen we te meten of de respondent een migrant is. Indien dit zo is, kunnen we nagaan tot welke generatie migranten deze respondent behoort. Indien (één of twee van) de grootouders elders dan in België geboren zijn en de ouders wel in België zijn geboren, hebben we te maken met de derde generatie migranten. De afkomst van de respondenten wordt bij de verwerking in verschillende categorieën geplaatst, volgens verschillende wereldregio's. Zo kunnen we gemakkelijk een procentueel aandeel bekomen.

De vragen die volgen, willen de sociaaleconomische status van de ondervraagden verifiëren. Indien de respondent nog studeert, wordt er gekeken naar de hoogste beroepsstatus van de ouders, dit wordt in de laatste twee vragen achterhaald. Deze laatste twee vragen zijn beiden open vragen, hier wordt expliciet gevraagd naar het werk van de moeder en vader. Er zijn twee lege regels voorzien zodat er voldoende uitleg wordt neergeschreven.

Wanneer de respondent reeds zelf aan het werk is, worden er verschillende beroepscategorieën opgegeven: arbeider, bediende, hoger bediende/kaderfunctie, kleine zelfstandige, Zelfstandige ondernemer, of een vrij beroep. Indien de respondent niet meer studeert, maar ook niet aan het werk is, zijn er nog drie mogelijkheden. Hij of zij kan werkzoekend zijn, niet werkzoekend zijn of een opleiding of cursus volgen. Als laatste is er nog de mogelijkheid 'Geen van bovenstaand'. Om de sociaal- economische status nog verder op punt te stellen, wordt er nog onderzocht wat het hoogst behaalde diploma is van de bevragee.

We hebben voor alle minderjarigen nagegaan op welke leeftijd ze zijn begonnen met muziekles. Op basis van de leeftijd en het aantal jaar dat de respondent muziekles volgt, berekenden we de leeftijd waarop hij of zij naar de muziekschool stapte. Alle gegevens worden eerst per school weergegeven en beschreven. Daarna zullen we komen tot een algemeen beeld van het muziekonderwijs in Gent. Maar eerst gaan we in volgende hoofdstukken na wat multiculturalisme, diversiteit en het nieuwe leren inhoudt.

De interviews

In ons onderzoek, dat uitgaat van het interculturele centrum De Centrale, proberen wij te peilen naar de diversiteit in de DKO's van Gent. (diversiteit is in dit geval de etnische en socio-economische samenstelling van de leerlingen). Voor dit onderzoek maakten wij gebruik van zowel de Kwalitatieve als de

Kwantitatieve onderzoeksmethode. Via deze onderzoeksmethoden probeerden wij een zo duidelijk mogelijk beeld te krijgen van de diversiteit binnen de Gentse DKO's. Dit beeld kwam voornamelijk tot stand via de kwantitatieve onderzoeksmethode. Hiermee proberen wij een zo representatief mogelijk beeld te schetsen.

We hebben vier verschillende groepen onderzocht, om verschillende stemmen uit verschillende hoeken te laten horen. De nadruk lag op een persoonlijke betrokkenheid door te werken met interviews. De vier doelgroepen waren: De directeur, leerkrachten, ouders, en leerlingen. De vraagstelling was per groep telkens een beetje anders, maar bij iedere doelgroep was de focus duidelijk de 'diversiteit' van de DKO's. Zoals de kwalitatieve onderzoeksmethode aangeeft, werkten we met onze onderzoekspersonen via diepte interviews². Deze face tot face samenwerking geeft een heel andere dimensie aan het onderzoek dan bijvoorbeeld de kwantitatieve onderzoeksmethode die werkt via enquêtes. De kwantitatieve onderzoeksmethode is veel anoniemer en in sommige gevallen ook wat oppervlakkiger doordat je niet kan doorvragen wanneer een probleem zich voordoet. Het voordeel aan de kwalitatieve onderzoeksmethode is dat je als onderzoeker het perspectief van een 'insider' krijgt, doordat je nauw betrokken bent bij het onderzoek. Doordat je de informanten zelf gaat opzoeken, participeer je ook in de omgeving waar het probleem zich voordoet. Hierdoor krijg je als onderzoeker ook een duidelijker perspectief van wat er zich allemaal afspeelt in je onderzoeksdomein. Als onderzoeker moeten we ernaar streven om ondanks onze contacten met de informanten, steeds een objectieve houding te blijven aannemen tegenover het onderzoek. Wanneer we voldoende interviews verzameld hebben is het belangrijk om de interviews samen te leggen en ze te gaan interpreteren en contextualiseren.³ We proberen als onderzoeker steeds te kijken vanuit het perspectief van de betrokken personen. Kwalitatief onderzoek beschrijft een probleem en aan de hand daarvan kan men tot enkele inzichten komen.

Om tot een gestructureerd resultaat te kunnen komen, werken we in ons onderzoek met 3 verschillende luiken. Het eerste luik gaat over de school in het algemeen. Hoe is men er terecht gekomen, en wat vindt men van de organisatie. Als tweede luik nemen we 'diversiteit in de school'. Wat is diversiteit en hoeveel diversiteit is er in de school aanwezig? Wat zou daarbij kunnen veranderen of verbeteren? Wordt er wel voldoende rekening gehouden met diversiteit op de school? Als derde luik informeren we bij onze informanten naar wat ze denken over het project dat vanuit De Centrale loopt. De vragen voor de vier verschillende doelgroepen (directie, leerkrachten, ouders en leerlingen) waren allemaal vrij hetzelfde, met een specifieke focus op de functie van de betrokken persoon.

De beschrijving van de instellingen gebeurt dus op meerdere niveaus. Een eerste niveau is op administratief en organisatorisch vlak. We willen nagaan hoe de directie en administratie de al dan niet mogelijke

² DIKOMITIS, L., *Powerpoint 'Kwalitatieve Onderzoeksmethode'* binnen het vak Kwalitatieve Methodologie, september 2007.

³ *ibid*

barrières die kunnen bestaan om zich in te schrijven wegwerkt of verhelpt. We zullen tot op de grond aanschouwen hoe hun diversiteitsbeleid concreet wordt uitgevoerd en of het beleid ook daadwerkelijk de beoogde doelstellingen bereikt. Daarnaast wordt aan de directies ook gevraagd in hoeverre ze nu al samenwerken met de Centrale en of die samenwerking ook vruchten afwerpt op onder meer het gebied van diversiteit.

Het tweede niveau bestaat uit de onderwijzers zelf. De leerkrachten zijn de personen die in direct contact staan met de leerlingen en ouders langs de ene kant en de directie aan de andere kant. Ze vormen de cruciale schakel in het concretiseren van het beleid van de instellingen en zij kunnen die ook bijsturen, of aanklaarten als het beleid niet de gewenste effecten bereikt. We zullen dus peilen naar hoe zij over diversiteit denken, hoe de instelling waarbij ze werken diversiteit nastreeft en of ze al dan niet veel direct contact hadden met de leerlingen en ouders. Ook willen we nagaan hoe ze deze contacten zouden classificeren, eerder als zijnde louter professioneel of ook wat lossere conversaties. Tevens zullen we ook vragen of ze al hebben gehoord van de Centrale en hun project. Indien ze er wel al van hebben gehoord, laten we ze hun mening hieromtrent formuleren.

Het derde niveau ligt bij de leerlingen. Zij zijn het uiteindelijke publiek van de instellingen. We zullen ons vooral richten op jongere leerlingen van de DKO's. Het hoofddoel voor dit niveau is om na te gaan hoe men terecht gekomen is bij het deeltijds kunstonderwijs en of men al dan niet tevreden is over hoe de opleidingen worden ingedeeld en hoe de lessen worden gegeven. Hiermee trachten we mogelijke drempels of nadelen aan het DKO systeem te bespeuren. Vervolgens zullen we ook aan hen vragen of zij al van het project van de Centrale hebben gehoord. Aangezien de Centrale jongeren introduceert met niet-Westerse instrumenten, vragen we bijgevolg ook aan de leerlingen of hun keuze van een muziekinstrument anders zou zijn geweest mocht men al in contact ermee zijn geweest. Hiermee peilen we dus naar één van de cruciale doelstellingen die de Centrale zichzelf voorop heeft gesteld.

Het laatste niveau zijn de ouders. Deze groep is vaak een beslissende factor in de keuze van onderwijsinstelling. Zij zijn, zeker bij jongere leerlingen, vaak een drijvende factor achter de keuze van hun kinderen. We zullen hen dan ook vragen of zij hun kinderen hebben aangemoedigd zowel direct als indirect door bijvoorbeeld zelf muzikaal actief te zijn. Eveneens zullen wij hen vragen of ze het belangrijk vinden dat de leerlingen een diploma krijgen voor het bespelen van het gekozen instrument. Er zal daarenboven ook naar hun mening over de diversiteit binnen de instelling worden gepolst en net als met alle andere groepen onderzoeken we hun kennis over de Centrale.

Een multiculturele samenleving en integratie

Het project van 'De Centrale' en de 3 muziekscholen in Gent heeft als doel diversiteit te creëren. Maar wat houdt dit dan concreet in, en waarom is dit project noodzakelijk? Wat zijn de aandachtspunten die in acht moeten worden genomen? Een deel van de antwoorden moet komen uit de interviews die werden afgenomen. Maar eerst hier een kleine bespreking over integratie en leerprocessen.

Diversiteit creëren is een mode geworden, maar waarom is een actief beleid noodzakelijk? De Centrale is een intercultureel centrum, met als doel de het contact tussen verschillende gemeenschappen te bevorderen. Het gaat hier eigenlijk om integratie, waarbij leden van diverse culturele groepen met elkaar omgang hebben. De interesse voor andere culturen moet zoveel mogelijk worden gestimuleerd, met respect voor de eigen achtergrond. De vraag is natuurlijk hoe migranten integreren in een andere samenleving. Zo kunnen we dan specificeren naar de muziekscholen. Hiervoor gebruiken we een beknopt literatuuroverzicht.

De Amerikaanse sociaalwetenschappelijke literatuur biedt een veelheid aan theorieën en inzichten over immigratie, integratie en assimilatie. We beginnen ons verhaal met de assimilatietheorie. Aan het begin van vorige eeuw, toen veel Europeanen naar de Verenigde Staten emigreerden, werd vastgesteld dat alle immigranten assimileerden. Dit wil zeggen dat ze snel vrijwel alle culturele kenmerken van de Amerikaanse cultuur overnamen. De hiervan afgeleide assimilatietheorie beschouwde dit dan ook als een algemene regel. Maar toch is het niet zo eenvoudig. Er zijn immers etnische groepen, zoals Afrikanen en Mexicanen die zich minder snel assimileren in vergelijking tot de meeste West-Europeanen in de Nieuwe Wereld⁴. Dit heeft geleid tot de 'segmented assimilation theory', die stelt dat discriminatie het assimilatieproces bemoeilijkt, of zelfs onmogelijk maakt. Discriminatie maakt het onmogelijk om te integreren of assimileren, doordat men niet over de nodige rechten beschikt, of ze niet kan afdwingen⁵. Migranten die aanvankelijk bereid waren tot integratie of zelfs assimilatie, kunnen door discriminatie zich terugplooiën op hun roots.

Een interessante tegenpool van deze gesegmenteerde assimilatietheorie is de 'human capital'-theorie⁶. Deze stelt dat er inderdaad sprake is van discriminatie, en een moeilijkere toegang tot de arbeidsmarkt door de vraag naar diploma's. Maar daarnaast moet er ook rekening gehouden worden met het menselijk kapitaal van de migranten. Een voorbeeld hiervan is de vergelijking tussen Aziaten en Afrikanen in de VS. Hoewel de beide in gelijke mate werden gediscrimineerd, deden de Aziaten het beter wat betreft assimilatie. Dit

⁴ Gratton, B. (2002). Race, the Children of Immigrants, and Social Science Theory. *21*, 74-85.

⁵ Zlobina, A., Basabe, N., Paez, D., & Furnham, A. (2006). Sociocultural adjustment of immigrants: Universal and group-specific predictors. *International Journal of Intercultural Relations*, *30*, 195-211.

⁶ Gratton, B. (2002). Race, the Children of Immigrants, and Social Science Theory. *21*, 74-85.

wordt verklaard door culturele elementen⁷ (Gratton, 2002). De Afrikaanse immigranten hebben een ghettocultuur waarin ‘slecht gedrag’ verleidelijk is. Daartegenover staan de ‘betere culturen’ die opleiding en inzet aanmoedigen. Het komt er op neer dat vooral Aziaten belang hechten aan een goede scholing, wat hun assimilatie bevordert. Volgens de ‘human capital’-theorie is er dus een selectieve assimilatie van migranten met een succesrijk leven.

Beide theorieën verwachten uiteindelijk assimilatie. Wel zien beide richtingen in dat de assimilatie niet altijd even vlot verloopt. Het verschil ligt in de wijze waarop ze deze verschillen verklaren. De gesegmenteerde assimilatietheorie legt de oorzaak van assimilatieproblemen bij de autochtone bevolking. Hierbij verliest men kenmerken van de immigranten uit het oog. Langs de andere kant stelt de human capital-theorie dat deze problemen voortvloeien uit eigenschappen van de migranten, waardoor deze theorie een racistische bijklank krijgt. We kunnen inderdaad stellen dat allochtonen binnen onze gemeenschap minder kansen hebben in het onderwijs en de arbeidsmarkt, en soms zelfs gediscrimineerd worden. Maar er zijn ook eigenschappen van migranten die hierbij van belang zijn. En hierbij komen we tot onze stelling dat het vertragen of uitblijven van assimilatie –zonder dit als doel naar voren te schuiven- te wijten is aan de culturele afstand. We verwachten dat migranten waarbij de cultuur waarvan men afkomstig is dichter bij die van de dominante cultuur ligt, sneller zullen integreren en assimileren.

Deze theoretische inzichten kunnen intuïtief gestaafd worden door het vergelijken van Nederlanders en Noord-Afrikanen in Gent. We kunnen dan veronderstellen dat de Nederlandse immigranten veel gemakkelijker zullen assimileren doordat ze dezelfde taal spreken en andere culturele kenmerken min of meer gelijk hebben als Vlamingen. Deze stelling wordt ook ondersteund door tal van andere onderzoeken. Zo is er een studie bij Marokkaanse immigranten in Israël en Nederland die aantoont dat deze groepen beter zijn geïntegreerd in Israël. Dit komt doordat de Marokkanen die naar Israël verhuizen eveneens Joods zijn. De Nederlandse Marokkanen zijn doorgaans Islamitisch, waardoor de culturele afstand groter is.

Wat kan deze kennis nu bijdragen aan het beleid van de muziekscholen? Ten eerste is discriminatie ten zeerste onwenselijk, wat bij de betrokken scholen hoogst waarschijnlijk ook niet het geval is. Maar ook moeten migranten de mogelijkheden hebben om naar de muziekscholen te gaan. Er moeten financiële mogelijkheden zijn om de kosten te dragen. Een tegemoetkoming hieraan is de verhuur van instrumenten zoals dit in sommige scholen al het geval is. Ook hebben we vastgesteld dat de prijzen niet te hoog zijn voor een doorsnee gezin, met zelfs mogelijkheden voor kortingen. Ten tweede moet de culturele afstand zo klein mogelijk gehouden worden. Inhoud en aard van het instrument kunnen hier een rol in spelen, zoals het project beoogt. Maar ook de wijze van aanleren heeft een invloed op de toegankelijkheid voor moeilijk

⁷ Foner, N. (2001). Immigrant Commitment to America, Then and Now: Myths and Realities. *Citizenship Studies*, 5, 27-40.

aanspreekbare groepen, in casu allochtonen. Daarom gaan we nu iets dieper in op wat diversiteit is, en hoe dit samengaat met leerprocessen.

Diversiteit in de samenleving

Diversiteit

Diversiteit is een omstreden begrip. Het heeft reeds vele betekenissen gekregen en er bestaat vaak weinig consensus over wat het begrip nu juist inhoudt onder mensen. Het is wat ze noemen een containerbegrip geworden. We zullen eerst kort even kijken wat we verstaan onder diversiteit alvorens wordt gekeken wat diversiteit betekent binnen de DKO's.

Vooraleer een studie rond diversiteit te starten wordt hier en daar toch even gekeken wat diversiteit inhoudt. In eerste instantie vroegen we ons af wat diversiteit betekent voor ons. Ook hier bestond al geen consensus:

“Gaat het over culturen of etniciteiten? Wat is het verschil dan tussen de twee? Of gaat het toch eerder over socio-economisch status? Socio-economisch status wat is dat? Heb je daar nog nooit van gehoord? Dat is bijvoorbeeld uw opleiding, uw beroepsstatus, ... Maar hoort inkomen daar dan ook bij?”

En dit is nog maar een heel klein fragmentje van de vragen die we ons direct stelden bij ‘wat is diversiteit’. Zo zie je maar dat een simpele vraag als wat is diversiteit geen simpel antwoord kan bieden. Voor iedereen waren andere dingen van belang, iedereen stelt andere zaken voorop wanneer gevraagd wordt naar diversiteit.

Dan maar eens kijken wat Van Dale erover zegt: ‘*verscheidenheid*’. Het probleem met dit begrip is dat het zo ruim te interpreteren is. Wat weten we daar nu mee, misschien weten we iets meer als we kijken wat ze dan schrijven onder *verscheidenheid*:

“1 verschil, onderscheid, 2 afwisseling, variatie, 3 groep of verzameling van onderling verschillende eenheden (in 't mv.) zaken van verschillende aard, beschouwingen over verschillende onderwerpen synoniem: varia, 4 (biologie) afwijkende groep binnen de kring van eenzelfde wilde diersoort synoniem: variëteit (bij tamme diersoorten spreekt men van rassen)”⁸

Ook daar wordt een mens niet veel wijzer van, verschil en onderscheid, daar kan je je zoveel bij voorstellen, dat leidt ons opnieuw tot de vragen die we ons reeds hebben gesteld. Afwisseling of variatie? Deze termen roepen in eerste instantie op zich al vragen op. Waaraan denk ik als ik aan afwisseling of variatie denk? Ik denk aan eten, dat moet afwisselend zijn om gezond te zijn. Moet diversiteit/verscheidenheid er dan ook zijn om gezond te zijn? Is dat wat men ermee wil zeggen? Of is dat louter hoe ik die termen interpreteer? Groep of verzameling van verschillende eenheden. Wanneer is een eenheid dan verschillend van de andere? Wanneer zijn we gelijk, biologisch zijn we nooit dezelfde maar aan de andere

⁸ Van Dale elektronisch woordenboek versie 2008

kant behoren we toch vaak tot gelijke groepen, naar wat moeten we dan kijken? Dus biologisch, afwijkende groep binnen dezelfde kring van één zelfde diersoort. Afwijkend, die anderen dan ons? Niet wij maar zij?

Als ik eerlijk ben had ik bij het lezen van deze definitie al evenveel of zelf nog meer vragen dan ervoor. Is er nu niemand die me kan zeggen wat diversiteit is? Alles wat ik vraag is een sluitend antwoord, maar bestaat dat wel? Stilaan krijg ik het gevoel dat er niet zoiets is als ‘het’ antwoord op de vraag wat is diversiteit.

Opgeven zat er echter niet in en zo was de volgende inbreng afkomstig van het ministerie van onderwijs en vorming. Via de site onderwijs.vlaanderen.be kwamen we tot een definitie wat volgens hen diversiteit betekent, in hun visietekst over wat voor hen het diversiteitsproject inhoud kwam de volgende definitie naar voren:

“alle mogelijke verschillen die kunnen bestaan tussen mensen die in onze maatschappij samenleven, op het vlak van gender, huidskleur, sociale achtergrond, seksuele geaardheid, lichamelijke en verstandelijke mogelijkheden, religie, levensbeschouwing, leeftijd, etniciteit,...”⁹.

Voor mij was het nu wel duidelijk. Er is geen vaststaande definitie voor het begrip diversiteit. Zij spreken van ‘alle mogelijke verschillen’, waarbij er dan enkele worden opgesomd, maar dan ook de opties open laten. Er is dus zeker nog aanvulling mogelijk, maar misschien is het ook wel mogelijk om enkele van deze te schrappen? In onze analyse zal dus ook geen gebruik gemaakt worden van ‘de’ definitie van diversiteit want die bestaat gewoonweg niet. We kunnen wel stellen dat er zoiets is als het concept diversiteit maar we spreken dan eerder van een containerbegrip waarvan de lading in de voorbije decennia sterk is toegenomen maar zeker niet van een begrip waarvan de betekenis vast staat. Waar vroeger de nadruk wel werd gelegd op culturele verschillen, wanneer het ging over diversiteit, gaat het nu over een bredere vorm van verschil. Er zijn meer dan alleen maar culturele verschillen waarop we mensen van elkaar kunnen onderscheiden. We zijn dus van multiculturaliteit naar multidiversiteit gegaan. Dat het meer en meer verschillen opneemt kunnen we enerzijds toejuichen maar anderzijds kunnen we ook gaan afvragen of het dan wel een inhoud heeft. Wordt het niet te gemakkelijk om alles dan maar te bestempelen met de term diversiteit? Het heeft dus zijn voor- maar ook –en zeker- zijn nadelen.

Een andere vraag is ook nog of we diversiteit moeten zien in de zin van groepen of eerder individuen¹⁰? Nu vervallen we vaak in dat hokjes denken waarin we iemand bijvoorbeeld als Turk bestempelen omdat zijn naam Mohammed is. Mohammed zit echter ook in de voetbalclub van FC Bredene, eet wekelijks een pakje friet met mayonaise, gaat elk jaar naar Oostenrijk en Turkije op reis. Bovendien spreekt hij vlot

⁹ <http://www.ond.vlaanderen.be/diversiteit/visie/default.htm>; laatst geraadpleegd op 26 mei 2009.

¹⁰ Leren voor diversiteit. Leren in Diversiteit. Burgerschapsvorming en gelijke leeransen in een pluriforme samenleving een referentiekader. 12 Hoofdstukken. <http://www.steunpuntdiversiteitenleren.be/files/visietekst/Referentiekader SDL.pdf>; hoofdstuk 1.

Nederlands. Hoort hij dan wel in dat hokje? Mensen zijn geen eenzijdige wezens en toch zijn we steeds geneigd om ze in één hokje te steken. Mensen leven steeds op verschillende assen tegelijk, ze zijn én man, én Belg, én hetero, én werkloos, én vader, én... Mensen zijn niet het één en niet het ander, mensen zijn complexe wezens die vaak op meer dan één aspect van elkaar verschillen. Er zijn dus inderdaad wel verschillen tussen groepen maar we mogen ook niet vergeten dat er ook binnen die groepen verschillen bestaan.

We kunnen dus niet overgaan tot een sluitende definitie van diversiteit¹¹. We gaan uit van een constructivistisch perspectief waarin kan worden aangenomen dat er niet zoiets bestaat als een objectieve realiteit. Mensen geven vorm aan hun omgeving en de realiteit via interactie. Er is geen vaststaande realiteit die we dan kunnen waarnemen en reproduceren, de hele realiteit bestaat uit een samenstelling van verschillende sociale representaties. Zo wordt ook diversiteit gevormd via interactie tussen personen. Het is belangrijk dat we er van uitgaan dat diversiteit verschillende mogelijke invullingen heeft. Iedere persoon op zich kan al verschillende invullingen hebben afhankelijk van de context waarin deze persoon zich op dat moment bevindt. De manier waarop mensen een invulling geven aan wat diversiteit is, varieert dus van tijd tot tijd en van ruimte tot ruimte. Deze visies over diversiteit zijn binnen eenzelfde organisatie misschien soms zeer uiteenlopend maar dan is het net de taak van die organisatie om ervoor te zorgen dat de verschillende visies geïntegreerd worden tot één nieuwe visie of één oude, maar dit dan zonder expliciet een bepaalde visie op te leggen. Via interactie en overleg moet men tot eenzelfde definitie van diversiteit komen wil men ook effectief kunnen overgaan naar het proberen uitbouwen van een diverse organisatie. We kunnen ons hier dan ook in eerste instantie afvragen of verschillende actoren in ons onderzoek diezelfde visie delen. Hoe denken ze over diversiteit? Een vraag die letterlijk aan leerkrachten, directie, ouders en leerlingen –wanneer deze reeds oud genoeg waren- werd gesteld. Komen die visies binnen één instelling overeen of zijn daar toch grote verschillen?

We moeten diversiteit op een positieve manier benaderen. En hoe we dit moeten doen wordt duidelijk gesteld door het Steunpunt Intercultureel onderwijs van de Universiteit Gent (nu is dit het ‘steunpunt diversiteit en leren’). We moeten geen integratie van de vreemdeling nastreven, maar wel een inclusieve maatschappij nastreven. Dat wil zeggen dat we in een samenleving met verschillende culturen kunnen samenleven en dat alles gebeurt binnen de leefregels van de democratie. We moeten weg uit het groepsdenken. Wij versus zij, bijvoorbeeld wij hetero’s tegenover die andere holebi’s, wij autochtonen tegenover die andere allochtonen. Als we op die manier denken, polariseren we steeds ‘de normale’ en ‘de afwijkende’. Dit moeten we vermijden want zolang er zo wordt gedacht, komen we niet tot een inclusieve samenleving. Nogmaals moeten we dus stellen dat de nadruk niet moet worden gelegd op het ‘wat’ van de

¹¹ Leren voor diversiteit. Leren in Diversiteit. Burgerschapsvorming en gelijke leerkanen in een pluriforme samenleving een referentiekader. 12 Hoofdstukken. <http://www.steunpuntdiversiteitleren.be/files/visietekst/Referentiekader SDL.pdf>; hoofdstuk 1.

verschillen tussen mensen –waarin verschillen mensen van elkaar- maar wel in het ‘hoe’ –hoe definiëren mensen die verschillen, hoe komen die verschillen naar voor uit interactie, hoe gaat men met deze verschillen om?

Diversiteit inbrengen in het leren gaat niet over het leren van verschillen –in een muziekschool zou het dan bijvoorbeeld gaan om het naar voor brengen van een andere stijl van muziek- het gaat wel over het leren IN diversiteit. Men moet in een diverse groep met elkaar en van elkaar leren eerder dan in een homogene groep te onderwijzen over een andere groep.

Diversiteit in het onderwijs en leren: het 'nieuwe leren'

Nieuwe leren: wat stelt het voor?

Hoe kunnen we er nu voor zorgen dat diversiteit meer en meer in muziekscholen aanwezig is? Hoe kan er voor gezorgd worden dat diversiteit niet langer als een probleem wordt ervaren maar als een verrijking? Goed voor de leerlingen zelf maar ook goed voor de leerkrachten, directie en de school op zich. We kijken eerst eens naar een nieuwe vorm van leren die zich reeds verschillende jaren opwerkt in het onderwijs. Zou deze vorm van leren ook de basis kunnen vormen voor een nieuwe vorm van leren in de DKO's waar dan wel plaats is voor diversiteit?

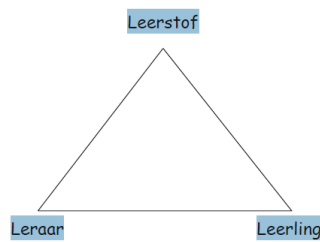
Het onderwijs heeft gedurende de voorbije jaren heel wat veranderingen ondergaan¹². De belangrijkste veranderingen zijn vooral te situeren met betrekking tot de structuur of de leerinhouden. Het is echter niet onbelangrijk ook een kijkje te nemen naar de verandering met betrekking tot leerprocessen. Meer en meer scholen nemen het 'nieuwe leren' over als de nieuwe manier om kinderen te laten omgaan met kennis. Anders dan de vroegere leerprocessen gaat het er bij het nieuwe leren om dat de leerling centraal staat. Zelfstandigheid en zelfverantwoordelijkheid worden in deze nieuwe vorm van leren van belang. De leerlingen doen het zelf.

Als nu sprake is van het 'nieuwe leren', wat moet dan worden verstaan onder het 'oude leren'¹³? Het 'oude leren' werd ook wel eens het instructivisme genoemd. Daarbij staat de leerkracht centraal en dient deze de vastgelegde kennis zo correct mogelijk naar de leerlingen over te brengen. Wat kennis is wordt vastgelegd en het enige doel dat de school en dus de leraren voor ogen moeten hebben is het overbrengen van die kennis op de leerlingen. De school en leerkrachten staan hier dus centraal. De kennis moet ook regelmatig worden getoetst, zijn leerlingen wel mee met wat ze al hebben geleerd, en kan er dus verder worden gebouwd op de verkregen kennis? De didactische driehoek van Gelder is een mooie verduidelijking van het 'oude leren'¹⁴:

¹² Onderwijs opvattingen en hun effect voor de leerlingen resultaten of de effecten van het nieuwe leren voor leerlingen nader bekeken; Kees Vernooy

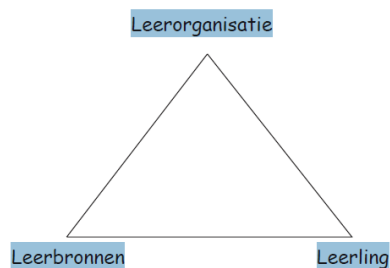
¹³ Leren voor diversiteit. Leren in Diversiteit. Burgerschapsvorming en gelijke leeransen in een pluriforme samenleving een referentiekader. 12 Hoofdstukken. <http://www.steunpuntdiversiteitenleren.be/files/visietekst/Referentiekader SDL.pdf>; hoofdstuk 4.; en Intercultureel onderwijs, leren in verscheidenheid; Marc Verlot, Sven Sierens, Ruth Soenen en Stijn Suijs; steunpunt intercultureel onderwijs en universiteit gent ; 2000

¹⁴ Intercultureel onderwijs, leren in verscheidenheid; Marc Verlot, Sven Sierens, Ruth Soenen en Stijn Suijs; steunpunt intercultureel onderwijs en universiteit gent ; 2000



Conditionering is een term waarvan behavioristen vaak spreken wanneer ze het hebben over deze vorm van leren. Leerlingen krijgen kennis aangeboden en worden geacht deze op te nemen. Of men al dan niet voldoende kennis heeft opgenomen wordt bepaald via testen. Wie onvoldoende kennis heeft, zal daarin negatief bekrachtigd worden door slechte punten te krijgen. Zij die de kennis wel goed onder de knie hebben worden positief bekrachtigd en beloond door goede punten te krijgen. Op die manier worden leerlingen geconditioneerd om kennis op te nemen. Doen ze dit niet, dan zullen ze falen. Men vergeet echter dat er zich bepaalde processen tussen de input en de output bevinden. Ook daar werd later aandacht aan besteed door de cognitivisten. Een goede leraar en een goede begeleiding met betrekking tot het leren zijn volgens deze theoretici van belang bij het leren van kennis.

De samenleving heeft echter belangrijke veranderingen ondergaan, we zitten nu meer en meer in een samenleving waarin kennis centraal staat. Die kennis is ook verbreed, het gaat niet langer alleen om het weten en het kennen, maar ook vaardigheden en competenties worden meer en meer van belang. De arbeidsmarkt heeft ook belangrijke veranderingen doorgemaakt. Mensen zijn veel mobieler en wisselen veel vaker van functie en job. Deze verschillende maatschappelijke veranderingen zorgen ervoor dat het onderwijssysteem niet meer is aangepast aan deze samenleving en in het bijzonder niet meer aan de arbeidsmarkt. Veranderen lijkt dus een absolute noodzaak en dient prioriteit. Daarom moeten we naar een school die in staat is om kinderen zelf te leren leren. Scholen moeten leerlingen dus gaan coördineren in de richting van leren. Omdat het aanbrenen van vastgelegde leerstof niet langer het hoofddoel is van de school kunnen, we ook een nieuwe didactische driehoek opstellen¹⁵:



¹⁵ Intercultureel onderwijs, leren in verscheidenheid; Marc Verlot, Sven Sierens, Ruth Soenen en Stijn Suijs; steunpunt intercultureel onderwijs en universiteit gent ; 2000

Het doel van de leerkracht in het ‘nieuwe leren’ is de leerling steeds te prikkelen om zodoende tot leerprocessen te komen. De school zorgt voor een goede leerorganisatie en reikt verschillende bronnen aan die de leerling kan hanteren om zelf tot leren te komen.

Veel van wat gezegd wordt in het idee van het ‘nieuwe leren’ vindt zijn theoretische basis binnen het sociaal-constructivisme¹⁶. Deze leertheorie kwam in de jaren '90 sterk naar voren en stelt dat leerlingen alles wat voor hen nieuw is een eigen betekenis gaan geven. Leren gebeurt door de leerling, deze construeert zelf zijn kennis aan de hand van verschillende bronnen zoals de leerkracht, de peers, boeken, het internet, etc. Deze theorie heet het ‘sociaal’-constructivisme omdat interacties centraal staan. Leerlingen geven betekenis aan iets door er samen mee bezig te zijn. Het is echter niet omdat het sociaal-constructivisme veel heeft bijgedragen bij het uitwerken van het ‘nieuwe leren’ dat andere leertheorieën als het behaviorisme en cognitivisme worden genegeerd.

Hoe kunnen we dit dan op DKO's gaan toepassen? In eerste instantie kan zeker en vast worden gesteld dat muziekscholen zoals Emiel Hullebroeck, Muziek academie van het gemeenschapsonderwijs en de academie voor podiumkunsten nog steeds gebruik maken van het van oude leersysteem. Kinderen komen toe op school en worden eerst ondergedompeld in de theorie die aan de basis ligt van het bespelen van een instrument en worden daar ook steeds op getest. Geen goede cijfers behalen zorgt ervoor dat men niet door kan naar het volgende jaar en dus ook nog geen instrument kan bespelen. Sommige ouders zagen hierin dan ook een probleem, sommigen haalden zelf aan dat dit wel eens een drempel zou kunnen zijn voor bepaalde doelgroepen:

‘Zeer klassieke aanpak hé, maar het zou me niet verbazen dat heel veel kinderen op basis daarvan afhaken, tis een hobby hé.’

‘Het is zeer theoretisch. Dit is niet haalbaar voor iedereen. Kinderen die mentaal zwakker zijn zullen het bijvoorbeeld moeilijker hebben of hier snel afvallen.’

“Ik vind dat op een bepaald moment er theorie gegeven wordt om theorie te geven.”

Voor anderen is het dan weer een vanzelfsprekendheid dat het op die manier wordt gegeven, misschien is dit wel door het feit dat zij zelf steeds in deze manier van denken werden opgevoed:

¹⁶ Leren voor diversiteit. Leren in Diversiteit. Burgerschapsvorming en gelijke leeransen in een pluriforme samenleving een referentiekader. 12 Hoofdstukken. http://www.steunpuntdiversiteitenleren.be/files/visietekst/Referentiekader_SDL.pdf; hoofdstuk 4.; en Intercultureel onderwijs, leren in verscheidenheid; Marc Verlot, Sven Sierens, Ruth Soenen en Stijn Suijs; steunpunt intercultureel onderwijs en universiteit gent ; 2000

‘Vrij uitgebreide structuur, ik vind dat ze veel theorie moeten volgen om instrument te kunnen bespelen. De theorie is te uitgebreid in vergelijking met het bespelen van een instrument. Ik zie de examens eerder als een test, niet echt een kwestie van punten maar een ontwikkelingstussenstand.’

In de Centrale daarentegen geeft men dan weer volgens een geheel ander systeem les. Het wijkt sterk af van het ‘oude leren’ in die zin dat het niet meer gaat over vaste lessen die ‘moeten’ gevolgd worden maar om 10 lessen die men kan volgen. Men is niet steeds verplicht om er de volgende les te zijn, hoewel dat natuurlijk wel geapprecieerd wordt. Er is ook niet zoiets als notenleer en een examen voor notenleer. Mensen leren vooral al doende en de leerkracht legt bij elk individu mogelijk een andere nadruk. Ouders vinden dit systeem tot op zekere hoogte goed:

‘Waarom zouden mijn kindjes een diploma nodig hebben? Het is de bedoeling dat ze wat muziek meekrijgen, dat ze wat ritme meekrijgen. Dat diploma is voor mij absoluut irrelevant. Dat zal wel voor (jong)volwassenen interessant zijn, maar voor hen is dat onnodig. Voor hen is het belangrijker dat ze plezier maken en spelenderwijs kennismaken met een instrument.’

Maar ze zien er ook de hiaten van in:

‘In andere muziekscholen wordt het echt serieus genomen. Voor de kinderen vind ik een diploma niet zo belangrijk, maar als volwassene, als ze hier in de Centrale een cursus komen volgen is dat wel belangrijk.’

De vraag is natuurlijk of het mogelijk is om naar een nieuw systeem van leren over te stappen. En of dat ‘nieuwe leren’ de juiste manier is om naar over te stappen. Centraal staat natuurlijk de visie van breed observeren, rekening houden met alle verschillende personen, kijken naar de interacties tussen leerlingen zelf en daar op inpikken,... Het grootste probleem is daarbij volgens mij de tijd. Scholen proberen dit toe te passen en zelfs voor hen is het soms vooral het probleem van tijd en ruimte dat naar voor komt. Dit is een probleem dat bij voltijdse scholen te verhelpen valt indien men er meer open voor staat. De vraag is of dit wel haalbaar is voor DKO's. Op dit moment zien zij hun leerlingen ongeveer 2 à 3 uur in de week. Is het mogelijk om tijdens deze uren een vorm aan te nemen waarin de leerling, interactie en dialoog centraal staan? Wat vinden de directie, ouders, leerkrachten en leerlingen van DKO's zelf? Moeten de systemen veranderen?

Diversiteit in leren

Uit de interviews met zowel leerkrachten, leerlingen, directie als ouders is duidelijk gebleken dat het definiëren van diversiteit zeer belangrijk is bij het starten van een dergelijk onderzoek. Toch is dit niet evident. Wanneer we aan mensen vroegen wat voor hen diversiteit is, kwam dan wel vaak hetzelfde aan bod –verschillende klassen, verschillende culturen, etc.- maar toch was dit niet voor iedereen hetzelfde. Enkelingen legden bijvoorbeeld ook de nadruk op lichamelijke beperkingen. Anderen spraken dan weer enkel over de culturele verschillen tussen mensen.

Waarom zou een DKO in eerste instantie moeten overgaan tot een organisatie waarbinnen diversiteit ook voorop komt te staan? Er zijn 3 mogelijke redenen waarom een organisatie de noodzaak ziet om meer rekening te gaan houden met verschillen¹⁷. De eerste mogelijke reden is dat het zou worden opgelegd door de overheid. Daarnaast kan het ook zijn omwille van de samenstelling van de leerlingen, en ten slotte ook omwille van de maatschappelijke noodzaak.

Met betrekking tot de eerste mogelijke reden kunnen we ons eerst afvragen hoe het dan wel zit met het beleid dat gevoerd wordt in DKO's? Op dit moment hebben de DKO's geen bepaalde verplichting zich meer op diversiteit te focussen. Er is wel de aanzet tot verandering. Minister Frank Vandenbroucke houdt zich hier sterk mee bezig. Hij gelooft erin dat elk kind, hoe verschillend ook van de andere, zijn of haar eigen talenten heeft en die er pas kunnen uitkomen als de schoolstructuur een enorme aanpassing krijgt. Hij ziet daarbij ook de kracht van de DKO's in omdat hij ervan overtuigd is dat kunst en cultuur een enorme bijdrage kunnen leveren aan het vinden van ieders talent. Hij beaamt wat Anne Bamford in haar rapport aangeeft: Vlaanderen heeft veel kunst- en cultuureducatieve projecten die van hoge kwaliteit zijn, maar ze zijn niet voor iedereen. Ze trekken een bepaald publiek aan en een ander publiek helemaal niet. Iedereen heeft recht op kunsteducatie, de filosofie die aan de basis ligt van deze stelling zegt dat iedereen er recht op heeft omdat een educatie in kunst en cultuur leidt tot een betere sociale integratie.

Wat betreft de tweede reden, de samenstelling van de leerlingen- en leerkrachtenpopulatie in het DKO-onderwijs kunnen we niet echt zeggen dat deze erg divers is. Bij het algemeen onderwijs is dit wel zo omdat iedereen naar school moet gaan, al kunnen we dit in hoge mate nuanceren en hangt dit sterk af van school tot school. Maar het is overwegend zo dat de bevolking van de omgeving weerspiegeld wordt in de leerlingenpopulatie van de lagere en middelbare scholen. Bij DKO's is het echter zo dat ze een bepaalde populatie aantrekken die eigenlijk helemaal niet divers is. De buurt waarin het muziekonderwijs bijvoorbeeld gelegen is, wordt niet weerspiegeld in de populatie van de DKO's, deze laatste zijn telkens

¹⁷ Diversiteit is de norm. Leren omgaan met diversiteit is de boodschap. Steunpunt diversiteit en Leren-januari 200!, Redactie: Eric D'haveloose.; en Intercultureel onderwijs, leren in verscheidenheid; Marc Verlot, Sven Sierens, Ruth Soenen en Stijn Suijs; steunpunt intercultureel onderwijs en universiteit gent ; 2000

minder divers en trekken een meer homogene groep aan. De interesse speelt hierin een grote rol maar er zijn ook andere drempels, zoals de financiële, dan hebben we het vooral over het aankopen van het instrument. De leerlingen in een DKO zijn doorgaans meer gemotiveerd naar de muzieklessen te gaan, aangezien het als een naschoolse hobby wordt beschouwd, de interesse en gedrevenheid om naar een muziekschool te stappen wordt bij de leerling aangewakkerd door de omgeving. Het is belangrijk dat elk kind zich aangesproken wordt deze stap eventueel te zetten, elke leerling dient gelijke kansen te hebben zodat ze zich ten volle kunnen ontplooiën, ongeacht de etniciteit en sociale klasse.

Ten slotte is er nog de maatschappelijke noodzaak om naar een meer diverse DKO te streven. Diversiteit wordt meer en meer een centraal begrip in onze maatschappij en vergt dus aandacht. Het weerspiegelen van de huidige maatschappij, eveneens binnen het muziekonderwijs, werkt verrijkend en maakt de jonge leerlingen reeds vertrouwd met de diversiteit die zich ook in de buitenwereld manifesteert. Het adequaat leren omgaan met verschillende levensbeschouwingen is een belangrijk punt in de toekomstige (en huidige) samenleving. Dit leren omgaan is belangrijk om een gevoel van solidariteit te bereiken en de feitelijke diversiteit te erkennen. Op vlak van cultuurbeleving werkt deze diversiteit zeer verruimend en biedt tal van nieuwe mogelijkheden. Een monoculturele leerlingenpopulatie biedt minder verrijking en maakt de organisatie minder sterk, bij de opvoeding wordt het duidelijk dat men belang dient te hechten aan de culturele en religieuze vermenging die zich in de huidige levenscontext opdringt.

Dit laatste argument is een visie die vooral aanhang vindt binnen de economie. Daar stelt men dat diversiteit een voordeel kan zijn voor de productie. 'Diversity is good for bussines'¹⁸. We kunnen ons echter ook afvragen of heterogene groepen beter zijn dan homogene groepen binnen het onderwijs. Wat opvalt dat homogene groepen vooral voordelig zijn voor degene die uit de sociale middenklassen of hoge klasse komen en heterogene klasgroep en betere leeromgeving schept voor leerlingen uit sociaal zwakkere groepen. Goede leerlingen blijken wel beter te presteren in homogene groepen dan in heterogene groepen. We moeten hier dus goed afwegen wie voordeel heeft bij welke vorm van klasgroepen en welke vorm de meeste voordelen met zich meebrengt. Het is geen evidentie en is niet zomaar een optelsom maar vraagt goede overweging en aanpassing¹⁹.

¹⁸ Leren voor diversiteit. Leren in Diversiteit. Burgerschapsvorming en gelijke leerkansen in een pluriforme samenleving een referentiekader. 12 Hoofdstukken. <http://www.steunpuntdiversiteitenleren.be/files/visietekst/Referentiekader SDL.pdf>.

¹⁹ Leren voor diversiteit. Leren in Diversiteit. Burgerschapsvorming en gelijke leerkansen in een pluriforme samenleving een referentiekader. 12 Hoofdstukken. <http://www.steunpuntdiversiteitenleren.be/files/visietekst/Referentiekader SDL.pdf>; hoofdstuk 5

Deeltijds Kunstonderwijs in Vlaanderen

Het werk van Anne Bamford is een belangrijke bron met betrekking tot dit onderzoek²⁰. Het beschrijft hoe het gesteld is met kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen. Daarbij wordt ook gekeken naar hoe het gesteld is met DKO's. Bamford constateert dat enkele belangrijke bevindingen met betrekking tot DKO's:

-Vlaanderen heeft een uitgebreid systeem met naschoolse kunsteducatie die tevens gesubsidieerd wordt door de overheid.

Van de 308 gemeenten in Vlaanderen zijn er 261 die deeltijds kunstonderwijs aanbieden. Dit is zowat 79%. Vooral muziek wordt onderwezen maar hier en daar is ook plaats voor beeldende kunst, theater en dans.

- Hoewel de kostprijs om lessen te volgen in een DKO niet zo hoog zijn, blijken DKO's er toch niet in te slagen om bepaalde bevolkingsgroepen aan te trekken.

De gemiddelde kostprijs voor een jaar is ongeveer 51 euro per kind. Voor gezinnen die het financieel moeilijk hebben of gezinnen waarin meerdere kinderen deel uitmaken van het deeltijds kunstonderwijs is de prijs ongeveer 33 euro. Volwassenen betalen 166 euro of 96 euro wanneer ze nog student zijn en tussen de 18 en 24 jaar oud, of indien ze het financieel niet breed hebben.

- Ze hebben zelden nauw contact met gewone scholen.

- DKO's hebben te maken met een laag leerlingenaantal. Uit haar onderzoek bleek ook nog eens dat het niet alleen een laag aantal is maar ook nog eens zeer beperkt is in diversiteit. De kinderen die terecht komen in het deeltijds kunstonderwijs zijn voornamelijk blanke Vlaamse leerlingen die er thuis warmpjes inzitten.

- Binnen de DKO's wordt vooral de nadruk gelegd op traditionele kunstvormen en benaderingen. Er wordt meestal les gegeven volgens het meester- leerlingmodel. De leerkracht staat voor de klas en onderricht de leerlingen in wat ze 'moeten' weten om muziek te kunnen spelen. De meeste stukken die aan kinderen worden aangeleerd zijn afkomstig uit het verleden, heel veel stukken zijn van voor 1900 en daarbij worden ze gestimuleerd om deze perfect te kunnen spelen. Veel plaats voor creativiteit blijft er dus niet over.

Hoe wordt kwaliteit berekend van kunsteducatie? Volgende criteria:

- Actieve samenwerkingsverbanden tussen scholen en kunstorganisaties en tussen leraars, kunstenaars en de gemeenschap

⇒ Samenwerking tussen de Centrale en de 3 DKO's

- Gedeelde verantwoordelijkheid bij planning, implementatie, assessment/beoordeling en evaluatie. Voor het onderscheid tussen evaluatie en assessment

²⁰ Kwaliteit en consistentie kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen, Anna Bamford, September 2007

- ⇒ Hier staan ze misschien toch nog iets te los van elkaar, dit ondervonden we toch aan de hand van de interviews. Beide partijen –de Centrale en de DKO’s- hebben vooral het gevoel dat ze los staan van elkaar binnen de organisaties zelf. Ze gebruiken wel lokalen en komen elkaar wel tegen in de gangen maar er is weinig contact en interactie.
- Mogelijkheden voor publieke optredens, tentoonstellingen en/of presentaties
 - ⇒ Deze zijn er wel, zo zullen op toonmomenten de Centrale en de DKO’s soms wel samenwerken en de instrumenten in elkaar laten overvloeien.
- Een combinatie van ontwikkeling binnen de specifieke kunstvormen (educatie in de kunst) met artistieke en creatieve benaderingen van het leerproces (educatie door de kunst)
 - ⇒ Naast de idee dat men moet trachten om kennis over muziek en het instrument over te brengen, kan men ook leren uit het maken van kunst. Leren van elkaar en door elkaar.
- Mogelijkheden tot kritische reflectie, probleemoplossend en risicovol denken
 - ⇒ We denken dat er hier op dit moment veel mank loopt, er is weinig communicatie. Uit de interviews met directie bleek ook dat beide partijen soms met vragen, adviezen, mogelijkheden, ... rondlopen maar dat weinig of niets naar elkaar wordt gecommuniceerd. Het is wenselijk meer momenten te voorzien waarbij problemen kunnen worden voorgelegd, deze te evalueren en dan samen naar een gepaste oplossing te zoeken. Uit het onderzoek werd het duidelijk dat dit wel degelijk nodig is, aangezien sommige mensen hun hart eens moesten luchten
- Nadruk op samenwerking
 - ⇒ Er is in zekere zin wel al samenwerking maar op dit moment lopen de twee groepen vooral nog naast elkaar en niet in elkaar. Hier moet zeker nog aan gewerkt worden.
- Een inclusieve houding met toegang voor alle kinderen
 - ⇒ Men staat vaak open voor alle soorten en maten van kinderen maar dat is soms heel moeilijk binnen het systeem dat voorhanden is in de organisatie. Er zijn drempels waarom bepaalde kinderen de weg moeilijker vinden. Is het financieel? Het Nederlands? Interesse bij bepaalde groepen? ... Wat hier aan de basis ligt vraagt ook om verder onderzoek.
- Gedetailleerde strategieën voor het toetsen en rapporteren over hoe kinderen leren, ervaren en zich ontwikkelen.
- Levenslang professioneel leren voor de leerkrachten, de kunstenaars en de gemeenschap
- Flexibele schoolstructuren en doordringbare grenzen tussen scholen en de gemeenschap

⇒ Hier zien we vaak dat het vooral gaat om leerlingen uit de buurt die naar een bepaalde school komen. Toch kunnen we ons afvragen of het wel een mooie representatie is van de buurt. Botsen sommige groepen niet op bepaalde grenzen? Hier kunnen we opnieuw de mogelijke drempels aanhalen.

Scholen geven kritiek op DKO's met betrekking tot de bereikbaarheid. De mogelijkheid tot samenwerken: DKO's hebben vaak een lange en oude geschiedenis en zijn daardoor vaak verankerd in hun traditie. In dit rapport gaven sommigen aan dat een DKO niet goed is voor de cultuureducatie van kinderen. Men blijft zo hard werken volgens het principe meester versus leerling dat veel kinderen het snel opgeven. In DKO's is er volgens de gegevens weinig sprake van diversiteit. De meeste leerlingen die worden aangetrokken komen uit de midden- en hogere klasse. Het systeem blijft dus een eerder elitair systeem. Ondanks het feit dat de kostprijs in DKO's vrij laag is, zien we toch het probleem van participeren van verschillende groepen nog duidelijk.

In Vlaanderen zijn zo'n 167 hoofdscholen van DKO's, deze zijn verspreid over meer dan 1000 verschillende locaties, 1131 om precies te zijn. Volgens deze studie is de diversiteit in DKO's ook helemaal niet aanwezig. In de studie van Bamford gaf een directielid aan dat dit wel eens zou kunnen liggen aan de manier van leren. Er zijn namelijk 2 manieren om kinderen iets aan te leren:

- Of men speelt iets voor, de kinderen kijken en doen het daarna na
- Of men zorgt ervoor dat kinderen eerst theoretisch ondergedompeld worden en dan achteraf zelfstandig kunnen omgaan met hetgeen ze hebben geleerd.

In DKO's wordt vaak voor deze 2^e optie gekozen en de directeur die daar aan het woord was zag dit als het probleem. Hij denkt dat leerlingen uit de BSO bijvoorbeeld meer geïnteresseerd zijn in deze 1^e benadering. De kinderen die in een DKO terecht komen zijn daardoor vaak kinderen met ouders met een middelmatige of hoge opleiding.

Intercultureel leren

Scholen werken in een bepaalde context die verschilt van school tot school. Het is die context die een invloed zou hebben op de samenstelling van de school, de ligging van de school en de oriëntatie van de school op de buitenwereld. Omgevingen waar veel allochtonen aanwezig zijn, zullen ook scholen hebben met veel allochtonen.

Volgens de pragmatische visie komen scholen dan ook tot een bepaalde werkelijkheid door constante interactie tussen leerkrachten en leerlingen²¹. De werkelijkheid is een intersubjectieve en dynamische werkelijkheid. Elke interactie bepaalt wat verscheidenheid is. Daarom zal men steeds rekening moeten houden met de invulling die wordt gegeven aan verscheidenheid binnen een context. Daar valt het ons dan ook op dat veel ouders het vooral hebben over klassen wanneer wordt gevraagd naar wat voor hen diversiteit is. De reden hiervoor kan dan zijn dat zij dit als diversiteit zien omdat het hen opvalt dat dit vooral een probleem is voor DKO's. De klemtoon werd in ons onderzoek dan ook gelegd op hoe mensen diversiteit vorm geven via hun interacties en niet wat de verschillen zijn voor mensen. Leerkrachten moeten gaan inzien dat de interacties met kinderen belangrijk zijn. Het is in deze interacties dat de kinderen een idee geven van wat voor hen diversiteit is. Om intercultureel les te kunnen geven moet men dus rekening houden met de interacties met kinderen. We moeten ook gaan inzien dat diversiteit meer is dan enkel en alleen culturele verschillen. En ook dit kan worden gezien via de interacties met kinderen. Zij geven vorm aan alles wat verscheidenheid inhoudt en pas door te kijken naar wat bij kinderen relevant is, kan er op een juiste manier worden op ingespeeld.

Volgens het nieuwe leren mogen we leerlingen niet langer zien als holle vaten die worden gevuld met kennis die door de leerkracht wordt aangebracht. Leerkracht wordt meer en meer gezien als een regisseur die zijn acteurs (de leerlingen) in de juiste richting stuurt. Het belangrijkste is dat hierbij krachtige leeromgevingen worden gecreëerd. Daarbinnen moet het voor leerlingen mogelijk zijn om nieuwe ervaringen op te doen en zodoende tot nieuwe betekenissen te komen. Daarbij zijn het niet alleen nieuwe ervaringen die aan bod moeten kunnen komen maar ook de ervaringen van kinderen die ze opdoen tijdens interactie met anderen en in hun dagelijkse leven.

Intercultureel leren is pas volbracht wanneer aan 3 voorwaarden is voldaan²²:

²¹ Intercultureel onderwijs, leren in verscheidenheid; Marc Verlot, Sven Sierens, Ruth Soenen en Stijn Suijs; steunpunt intercultureel onderwijs en universiteit gent ; 2000

²² Ibid.

- Onderwerp van leren: onderlinge gelijkenissen en verschillen, onderling gedeelde of verschillende kennisinhouden, vaardigheden, zienswijzen en ervaringen die zich in een specifieke context in de interactie voltrekken. Diversiteit varieert op die manier van context tot context.
- Niet alle deelnemers aan interactie geven dezelfde betekenis aan diversiteit.
- Intercultureel leren is pas voldaan als iedereen die verschillende betekenis heeft in een groep toch tot nieuwe betekenis komt die aansluit bij hun groep.

Er zijn geen vaste recepten voor intercultureel onderwijs, er zijn echter wel 2 basisregels:

- Vertrek van de aanwezige diversiteit
- Organiseer de leeromgeving zo dat er plaats is voor interculturele leermomenten

Dit geeft 3 richtlijnen aan leerkrachten;

- Steeds gericht kijken naar de dagelijkse omgang tussen leerlingen.
- Zoeken naar kansen tot intercultureel leren
- Interculturele interactie bevorderen.

Onbevooroordeeld observeren is super belangrijk. Een migrantenkind is namelijk meer dan alleen maar representatie van de cultuur van diens ouders. Het neemt eigenheid aan binnen een bepaalde context en mag daarom niet steeds als migrant gezien worden in het hele denken en doen van het kind. Het is dus beter dat we niet de nadruk leggen op gelijkenissen en verschillen maar op de veranderingen in betekenis die tot stand komen door interactie tussen kinderen.

Een interculturele school is meer dan veranderde lesinhouden, nieuwe didactiek, ... Het gaat erom dat de hele organisatie van de school hiertoe bereid is en er klaar voor is. Er moet dus ook plaats zijn voor interculturaliteit wanneer we spreken van contact tussen ouders en school, verlofdagen, het aanwerven van leerkrachten, in de samenwerking met de omgeving,... Dit vergt echter tijd en het is geen realisatie die op korte termijn mogelijk is. Men moet openstaan voor verandering en dit gedurende een lange periode. Er moet enerzijds tijd zijn en anderzijds een goed team dat klaar is voor een interculturele school. Men moet leren overweg kunnen met diversiteit in de brede zin van het woord.

De muziekscholen nader bekeken

Muziekacademie van het gemeenschapsonderwijs

Een beschrijving

De muziekacademie van het gemeenschapsonderwijs is één van de grootste academies in Vlaanderen. Deze bevindt zich in het centrum van Gent, meer bepaald aan de Poel. Zij behoren tot de Gentse scholengroep Pantha Rei.²³ Bij deze scholengroep zijn alle scholen van de Vlaamse Gemeenschap van Gent verbonden. Naast de hoofdafdeling in de Poel hebben zij ook nog afdelingen in Drogen en Evergem.²⁴ Hier bieden zij ook heel wat lessen aan voor leerlingen die niet tot in het centrum van Gent kunnen geraken. Op deze manier bereiken zij nog een grotere doelgroep. Als deeltijds kunstonderwijs bieden zij drie verschillende onderdelen aan met ieder zijn eigen structuur. Deze zijn muziek, woord en dans. Het aanbod is dus enorm uitgebreid.

De muziekacademie volgt zoveel mogelijk het dagonderwijs.²⁵ Op deze manier is het makkelijk voor hen om heel wat leerlingen aan te trekken. Zij passen hun lessen aan, aan de uren van het dagonderwijs zoals op woensdagnamiddag. Ook de vakanties lopen gelijk met deze. Zij volgen dan ook de vaste structuur van het deeltijds kunstonderwijs met bepaalde toelatingsvoorwaarden en eindproeven. Deze toelatingsvoorwaarden hangen af of men bij de afdeling jongeren hoort of de afdeling volwassenen. Zij bieden namelijk voor beide lessen aan.²⁶

Bij de jongeren moet men voor muziek en woord minstens 8 jaar oud zijn om te kunnen starten in de lagere graad, voor dans moet men zes jaar zijn (eerste leerjaar dus) om te kunnen starten met de lessen. Bij de volwassenen liggen de voorwaarden gelijklopend. Men moet 15 jaar oud zijn om toegelaten te worden tot de lagere graad van de afdeling van de volwassenen.²⁷

De bedoeling is ook dat de leerlingen alle verplichte lessen volgen. Enkel op deze manier kunnen zij hun diploma halen. Wanneer een leerling te veel afwezig is geweest, kan hij geschorst worden van de academie maar dit is enkel bij onwettige afwezigheden.²⁸

²³ X, *MAGOgent: website academie voor gemeenschapsonderwijs*. Available URL: <http://www.muziek-academie.be> Laatst geraadpleegd: 3 mei 2009.

²⁴ Ibid.

²⁵ X, *MAGOgent: website academie voor gemeenschapsonderwijs*. Available URL: <http://www.muziek-academie.be/downloads/assets/infoMAGO2008.pdf> Laatst geraadpleegd: 3 mei 2009.

²⁶ Ibid.

²⁷ Ibid.

²⁸ Ibid.

Op het einde van het schooljaar worden er eindproeven afgenomen. De eindexamens van het laatste jaar van de lagere, middelbare en hogere graad bij jongeren en volwassenen zijn openbaar en kunnen dus door iedereen bijgewoond worden. De andere proeven zijn in klasverband.²⁹

Wat zeer interessant is, is het feit dat zij instrumenten verhuren. Niemand is dus verplicht om een eigen instrument te kopen. Op deze manier kunnen zij een zeer grote groep leerlingen aanspreken en is het ook mogelijk om te veranderen van instrument.³⁰

Uiteraard heeft de muziekschool een schoolraad en lerarenraad. Deze wordt geleid door de heer Paul Voet. Hij is tevens directeur van deze academie. De schoolraad bestaat uit ouders en leraren. Uiteraard is er ook een Raad van Bestuur die dit alles controleert. De lerarenraad staat elke dag de directeur bij in de schoolwerking.³¹

Op gebied van muziek bieden zij reeds een hele waaier van instrumenten aan. Belangrijk om te vermelden is dat in deze school het project van de Centrale nog niet van start is gegaan. Dit zal het volgende schooljaar geleidelijk aan gebeuren. Naast de klassieke instrumentenlessen, samenspel en zang bieden zij ook jazz en lichte muziek aan. Hierbij kan men kiezen voor zang of voor een instrument.³²

Het is ook een school met een ruim aantal activiteiten zoals klasconcerten, deelname aan de week van de amateurkunsten, dansvoorstellingen, wedstrijden en andere. Op deze manier is het fijn voor de leerlingen dat zij hun werk kunnen tonen aan anderen.³³

²⁹ Ibid.

³⁰ Ibid.

³¹ Ibid.

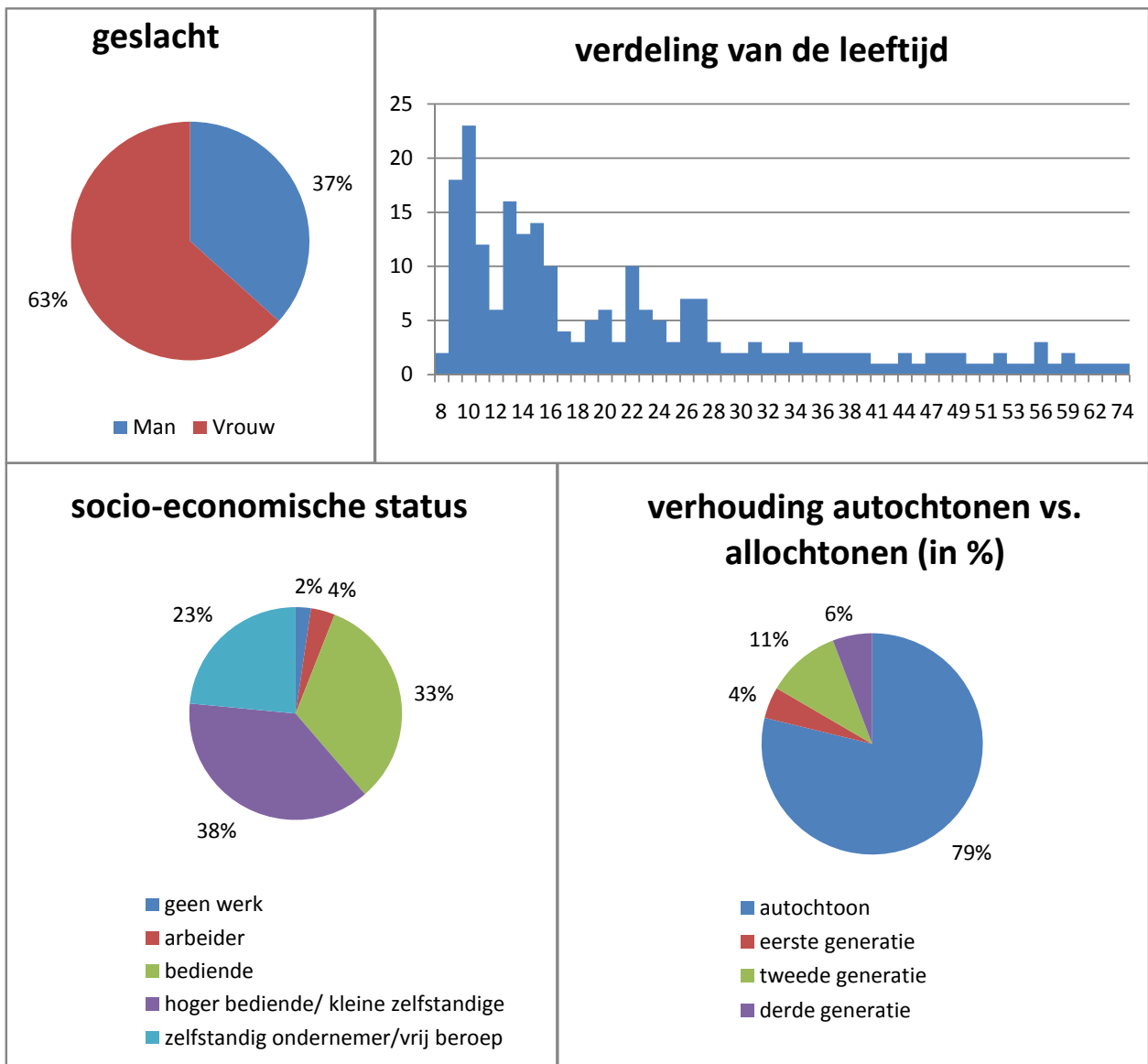
³² X, *MAGOgent: website academie voor gemeenschapsonderwijs*. Available URL: <http://www.muziek-academie.be/downloads/assets/infoMAGO2008.pdf> Laatst geraadpleegd: 3 mei 2009.

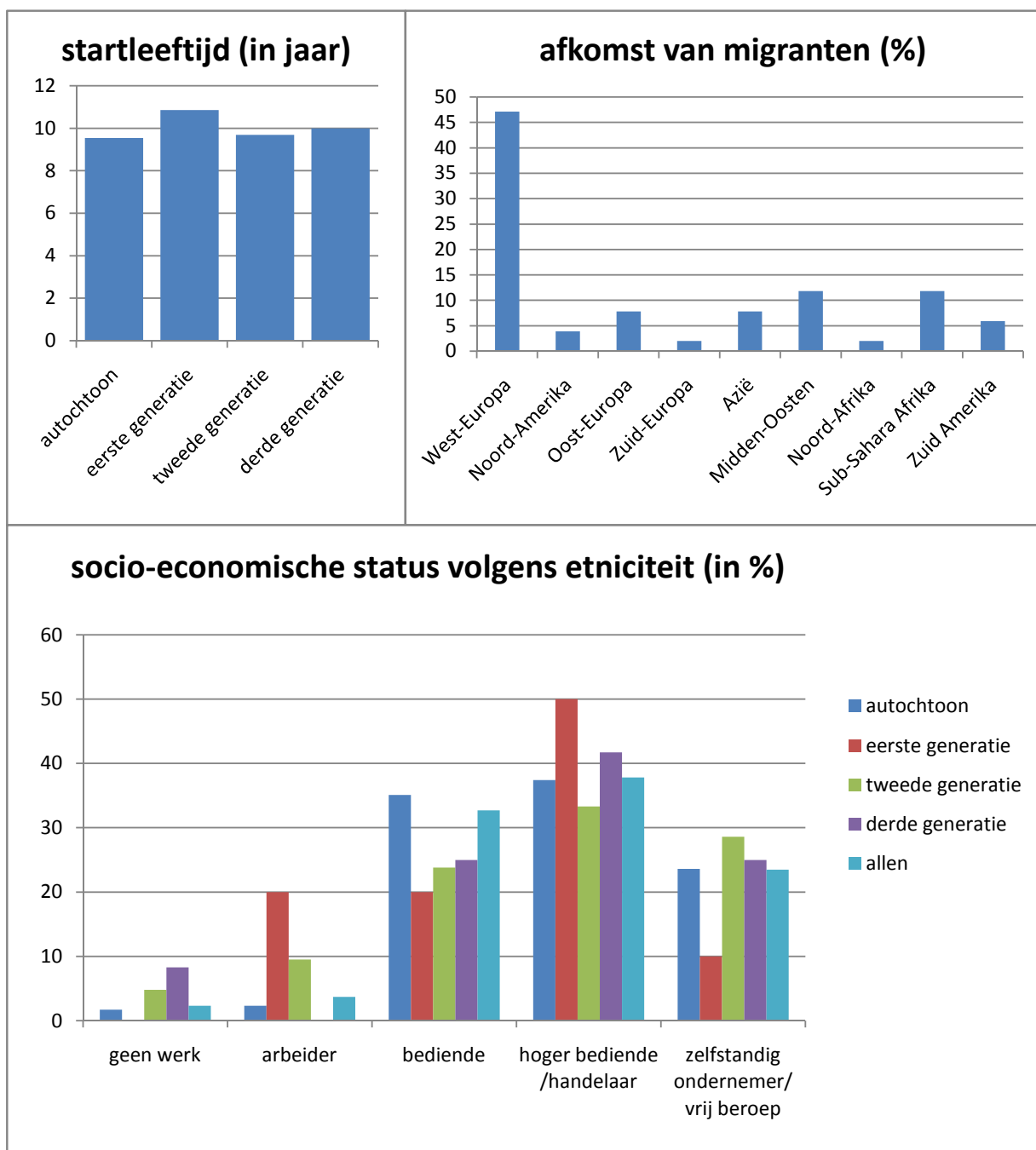
³³ X, *MAGOgent: website academie voor gemeenschapsonderwijs*. Available URL: <http://www.muziek-academie.be> Laatst geraadpleegd: 3 mei 2009.

Resultaten ledenonderzoek 2009

In deze Muziekacademie van het Gemeenschapsonderwijs werden 237 leerlingen bevestigd in de periode van maart tot april 2009. Ruim 60% van de respondenten zijn vrouwen, tegenover 37% mannen. De gemiddelde leeftijd is 22,11 jaar, met vooral een sterke vertegenwoordiging van 9- tot 16-jarigen. Dit is uiteraard het gevolg van de instroom van veel lagere- en middelbare schoolkinderen in de muziekschool. Ook werden vooral de eerste drie jaren van de opleiding, via het vak AMV, bevestigd. In mindere mate werden ook vragenlijsten afgenomen tijdens de les AMC. Op vlak van socio-economische status kunnen we vaststellen dat deze gemiddeld genomen hoog ligt. Ruim 60% van de leerlingen heeft zelf of via de ouders een beroepsstatus gelijklopend met hoger bedienden, kaderleden, zelfstandigen en vrije beroepen. Werklozen en arbeiders omvatten slechts 6% van het publiek.

Op vlak van migratie zien we dat net geen 20% niet-Belgische roots heeft. De kleinste groep is de eerste generatie migranten. Waarschijnlijk legt deze generatie meer de nadruk op meer formele vormen van





integratie, namelijk de verplichte scholing en arbeidsmarkt. Andere vormen van structurele integratie, zoals muziekonderwijs, is voor hen misschien minder belangrijk. Ook kunnen hier leeftijdseffecten spelen, aangezien ze op het moment van migratie al ouder zijn dan de doorsnee instroomleeftijd. We zien dat deze voor de eerste generatie ook hoger ligt dan de andere groepen. Op het eerste zicht lijkt deze school dus etnisch divers te zijn. Maar toch is het belangrijk om dit cijfer te nuanceren.

Ten eerste moeten we kijken naar de specifieke afkomst van migranten. De meeste migranten zijn immers van West-Europese afkomst. Dit wil zeggen dat 47% van de allochtonen uit buurlanden komen. Daarnaast moeten we ook letten op het socio-economisch profiel van de migranten. Het doorsnee profiel van de etnische minderheden waar het project op focust, heeft een lagere socio-economische status. Dit zien we niet uit de data naar voren komen. Gezien het feit dat het hier om een steekproef gaat, moet ieder verschil

met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd. De verschillen die we hier zien, zijn te klein om te stellen dat er grote verschillen zijn tussen de status van autochtonen en allochtonen. Het gevolg is dat we moeten stellen dat de meeste een ‘Vlaams’ profiel hebben van de middenklasse.

De conclusie is dus dat het diversiteitsvraagstuk niet zozeer gaat over het aanspreken van etnisch-cultureel verschillende groepen. Belangrijk is om lagere socio-economische klassen aan te spreken. Ons vermoeden is dat indien deze drempels worden weggewerkt, automatisch een etnisch-culturele diversiteit wordt gecreëerd. Daarom bemoedigen we ook de verhuur van instrumenten en de lage prijzen, deze verlagen financiële barrières. Belangrijk is om deze groepen actief op te sporen en motiveren om muzieklessen te volgen.

Academie voor Muziek, Woord en Dans 'Emiel Hullebroeck'

Een beschrijving

De academie voor woord, muziek en dans Emiel Hullebroeck bevindt zich in het Braemkasteel in Gentbrugge. Naast de hoofdschool, kun je ook terecht in de bijafdelingen in Gentbrugge, Melle, Gent en Mariakerke.³⁴ Door de verschillende bijafdelingen te verspreiden over een groter gebied proberen zij zowel mensen uit het centrum als uit de randgebieden van Gent te bereiken. Deze academie volgt het systeem van het deeltijds kunstonderwijs dat we ook terugvinden bij de MAGO. Als DKO bieden zij net als de MAGO drie verschillende richtingen aan, die elk een eigen structuur hebben. Deze zijn muziek, woord en dans. Dit uitgebreide aanbod wordt aansluitend op de school- en werkuren aangeboden, waardoor ze een groter aantal mensen kunnen aantrekken.³⁵ Zo sluiten de lessen perfect aan bij de lessen van het lager en middelbaar onderwijs, waardoor studenten na hun lessen aansluitend muzikles, woord of dans kunnen volgen. Ook tijdens de schoolvakanties worden de lessen geschorst. Verder volgt de academie de structuur van het deeltijds kunstonderwijs, die bepaalde toelatingsvoorwaarden en eindproeven hanteren. De opleidingen aan de academie Emiel Hullebroeck zijn ingericht volgens de officieel erkende structuur die het deeltijds kunstonderwijs hanteert. Dit houdt in dat er drie graden zijn: de lagere, middelbare en hogere graad. Elke leerling moet aan bepaalde toelatingsvoorwaarden voldoen en de eindproeven tot een goed einde brengen om naar een hoger jaar over te gaan.

Wat het muzikale assortiment betreft, biedt deze academie een waaier aan die zich uitstrekt van 'Oude Muziek' tot Jazz en Lichte Muziek. De academie voor muziek Emiel Hullebroeck is gekend voor zijn onderwijs in traditionele klassieke muziek. Ze beschouwen traditionele instrumenten en de muziek van de 18e en de 19e eeuw dan ook als één van hun specialiteiten. Deze worden onderricht door gespecialiseerde leraars. Naast dit assortiment bieden zij ook het genre 'Oude Muziek' aan waaronder blokfluit, traverso, klavecimbel, barokcello of luit. Ook 'Nieuwe Muziek' wordt er onderricht in modules zoals Hebba (Hedendaags Blazers Atelier) en VINIM (Vrije Improvisatie in Nieuwe Muziek) Wat het assortiment Jazz en Lichte Muziek betreft, kan je bij hen terecht voor zang, elektrische gitaar, basgitaar en piano. Deze muziekacademie onderscheidt zich van andere academies met de opleiding voor HAFABRA-directie. Hieronder verstaan we een theoretisch luik dat wordt afgewisseld met het dirigeren bij tal van orkesten in de provincies Oost- en West- Vlaanderen.

³⁴ X, website *Academie van Woord, Muziek en Dans Emiel Hullebroeck*. Available URL: <http://www.academiegentbrugge.be/algemeen.htm> laatst geraadpleegd op 14 mei 2009.

³⁵ X, website *Academie van Woord, Muziek en Dans Emiel Hullebroeck*. Available URL: <http://www.academiegentbrugge.be/voorwoordmuziek.htm> laatst geraadpleegd op 14 mei 2009.

Om hun leerlingen te voorzien van de nodige praktijkervaring krijgen deze de mogelijkheid zich aan te sluiten bij één van de verschillende ensembles en orkesten van de academie. Op die manier kunnen de leerlingen wat ze leren in praktijk omzetten.³⁶

Voor kinderen of volwassenen die geen instrument willen aankopen, is er de mogelijkheid tot het huren van een instrument. Weliswaar niet alle instrumenten kunnen worden gehuurd. Zo kun je geen elektrische gitaar huren aan de academie. Hier spitst de instelling zich meer toe op de klassiek Westerse instrumenten zoals viool, klarinet, dwarsfluit en andere.

Een volledige muzikale opleiding bij deze academie duurt tien jaar voor jongeren en negen jaar voor volwassenen. Iedereen moet naast zijn instrument ook de verplichte lessen AMC, AMV en samenspel volgen. Deze structuur is toegankelijk voor kinderen vanaf acht jaar. Wie jonger wil beginnen, kan bij de academie terecht voor een muziekinitiatie vanaf zeven jaar of kan violinitiatie volgen vanaf zes jaar. Voor volwassenen geldt hetzelfde curriculum als voor jongeren. Zij kunnen echter hun omringingsvakken zowel op inhoudelijk als op organisatorisch vlak afzonderlijk inrichten.³⁷

Wie meer geïnteresseerd is in woord of dans kan in de academie terecht vanaf respectievelijk acht en zes jaar. Ook hier zijn er enkele verplichte lessen die worden aangevuld met keuzerichtingen afhankelijk van de graad. Wat dans betreft kan men vanaf de middelbare graad kiezen voor de optie klassieke of de optie hedendaagse dans.³⁸ Bij woord kiest men binnen het vaste pakket voor toneel en/of voordracht en/of welsprekendheid.³⁹

Deze academie werkt sinds 2007 samen met de Centrale aan het project dat de interculturalisering van het DKO als kader heeft. In september 2008 startte het eerste lessenspakket waarbij niet-Westerse instrumenten worden onderricht aan de academie voor muziek en dans Emiel Hullebroeck.

³⁶ X, website Academie van Woord, Muziek en Dans Emiel Hullebroeck Available URL: <http://www.academiegentbrugge.be/voorvoordmuziek.htm> laatst geraadpleegd op 14 mei 2009.

³⁷ X, website Academie van Woord, Muziek en Dans Emiel Hullebroeck Available URL: <http://www.academiegentbrugge.be/trajectmuziek.htm> laatst geraadpleegd op 14 mei 2009.

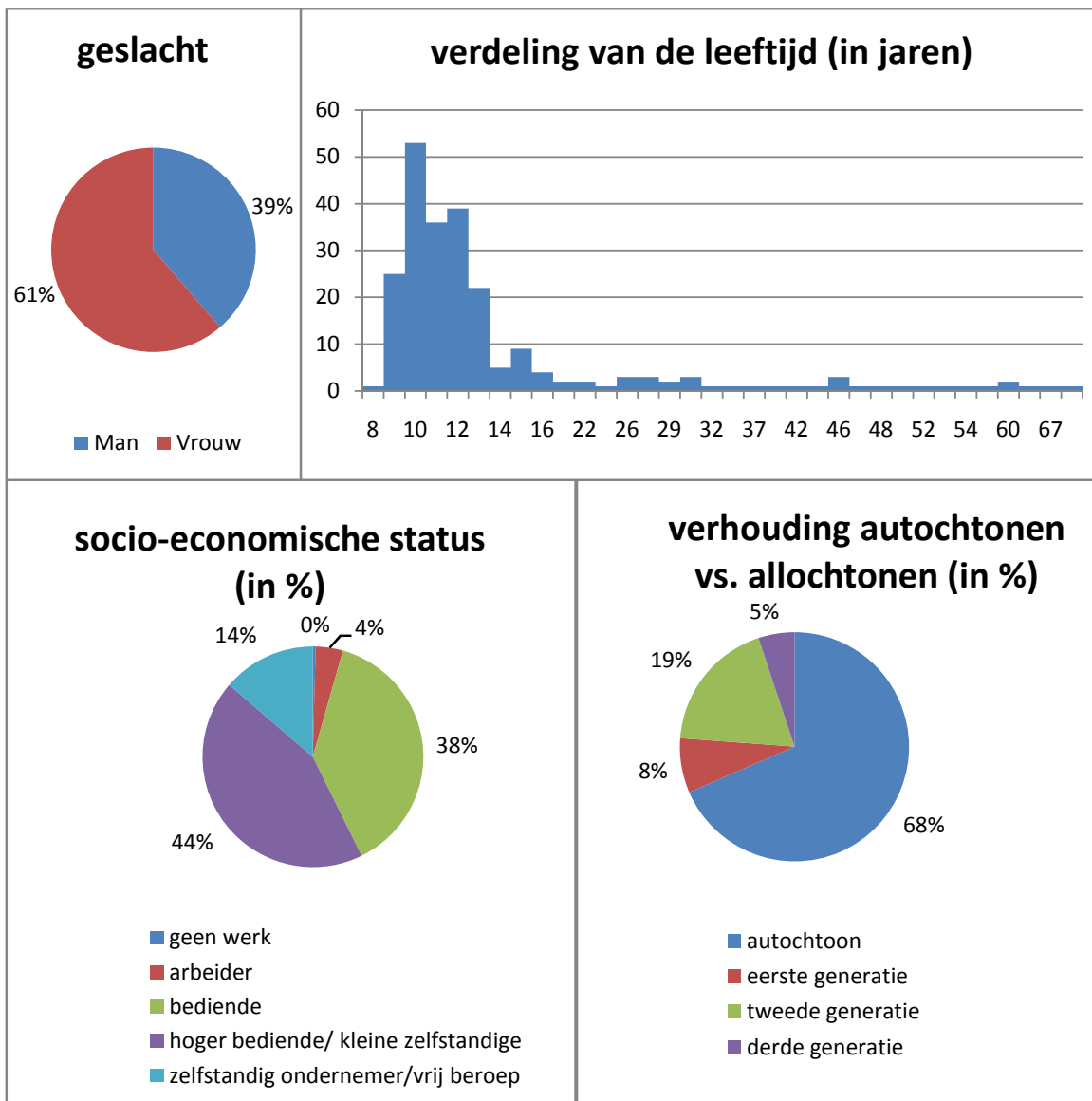
³⁸ X, website Academie van Woord, Muziek en Dans Emiel Hullebroeck Available URL: <http://www.academiegentbrugge.be/structdans.htm> laatst geraadpleegd op 14 mei 2009.

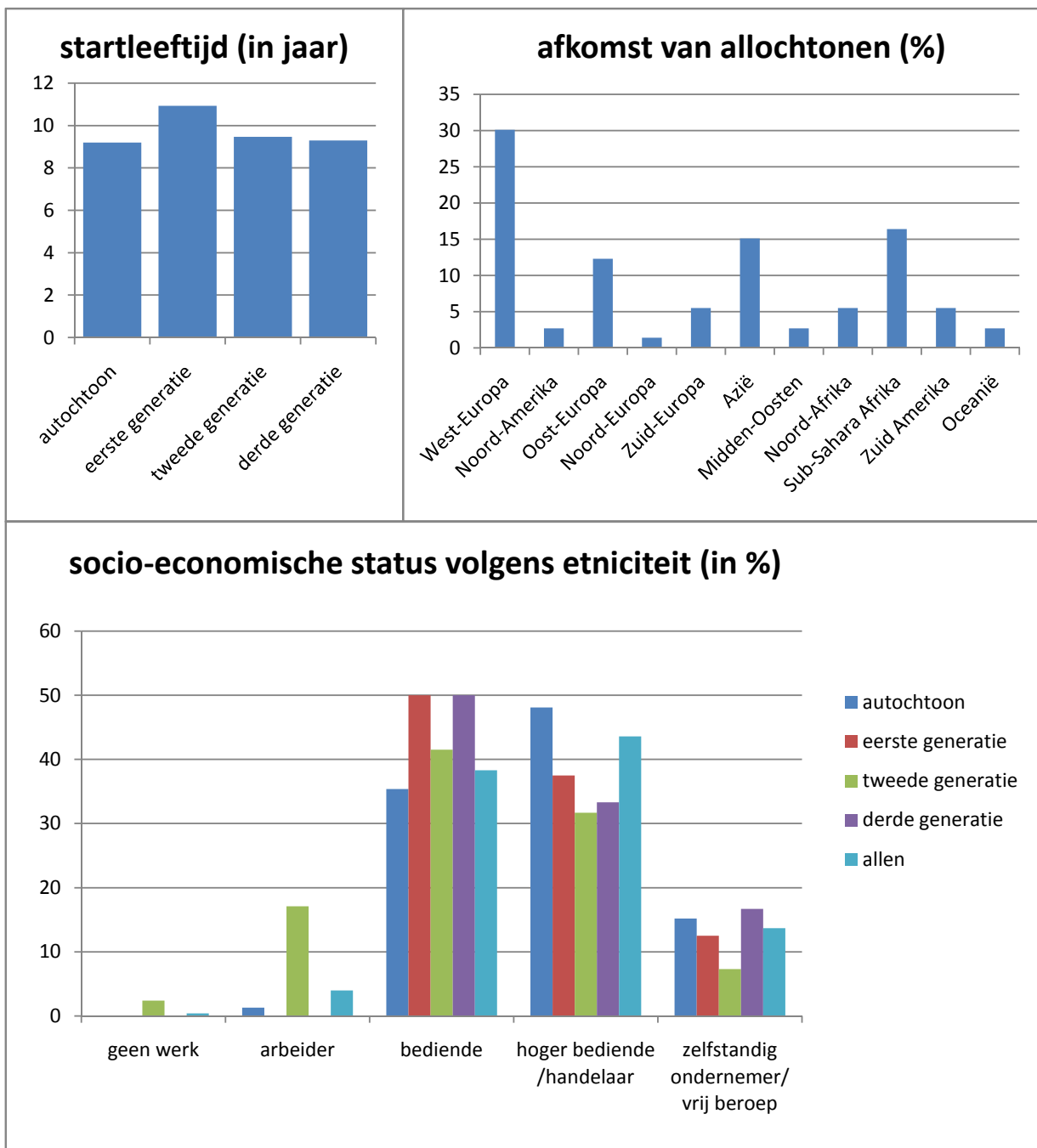
³⁹ X, website Academie van Woord, Muziek en Dans Emiel Hullebroeck Available URL: <http://www.academiegentbrugge.be/structwoord.htm> laatst geraadpleegd op 14 mei 2009.

Resultaten ledenonderzoek 2009

235 leerlingen van de academie Emiel Hullebroeck namen deel aan onze enquête. Daarvoor bezochten we verschillende lessen AMV en AMC in de hoofdschool en de afdeling Ottogracht. De resultaten geven aan dat er, net zoals in vele andere muziekscholen, vooral vrouwen een muziekopleiding volgen. Eveneens zien we een typische links-asymetrische leeftijdsverdeling. Dit houdt in dat, als gevolg van de grote instroom van lagere schoolkinderen, vooral 9 tot 14 jarigen ingeschreven zijn. Daarnaast is te merken dat er in mindere mate ook ouderen de weg vinden naar het muziekonderwijs.

De resultaten van de bevraging naar socio-economische status tonen aan dat vooral de hogere klassen sterk vertegenwoordigd zijn (58%). Deze worden gevolgd door een grote groep middenklassers. Er zijn slechts weinig kinderen van arbeiders en niet-werkenden op deze school (4%). Dit is een trend die terug te vinden is bij vele muziekaacademies. Dit heeft waarschijnlijk vooral te maken met het elitaire imago van deze





instellingen.

Daarnaast toont deze studie aan dat ruim 30% van de respondenten niet-Belgische wortels heeft. Bijna 60% van deze groep is van de 2^e generatie immigranten. Vooral de derde generatie is minder sterk aanwezig. Dit kan een gevolg zijn van een lagere aanwezigheid in de omgeving van de school, of onderrapportering door kinderen die niet voldoende weten over de afkomst van hun grootouders. Als we rekening houden met de afkomst van immigranten, zien we dat 20% van de cursisten niet-Westerse roots heeft. Dit is een opmerkelijk hoog cijfer. Wel moeten we bemerken dat de allochtonen eveneens zeer hoog scoren wat betreft socio-economische status.

Opmerkelijk is dat het beroep van ouders iets minder belangrijk lijkt bij de tweede generatie in vergelijking tot andere generaties immigranten én autochtonen. De lagere sociale klassen zoals niet-werkenden en arbeiders bestaan vrijwel exclusief uit tweede generatie allochtonen. Dit kan een gevolg zijn van de buurtsamenstelling, maar hiervoor is er niet voldoende data beschikbaar. Tot slot zien we dat kinderen en jongeren onder de 18 jaar die naar deze academie komen, gemiddeld rond hun negen jaar instromen. Bij de eerste generatie allochtonen zien we dat dit 1,5 jaar later het geval is.

Academie voor Podiumkunsten

Een beschrijving

De Academie voor Podiumkunsten gaat uit van de Stad Gent. Zij bieden, net als de meeste DKO's, een opleiding aan voor Muziek, Woord en Dans. Hun hoofdschool bevindt zich niet ver van het Zuid in Gent, namelijk in de Tweebruggenstraat. Daarnaast hebben zij ook nog afdelingen in St.Denijs-Westrem, in Sint-Amandsberg, in Oostakker en in Merelbeke. Men vindt het zeer belangrijk in deze academie om leerlingen, naast het ontwikkelen van hun creativiteit en kunst te beoefenen, om zelf de talenten van de leerlingen aan bod te laten komen. Op deze manier staat de school garant voor heel wat artistieke en culturele vaardigheden.⁴⁰

Men kan in deze school terecht voor dans vanaf 6 jaar, voor woord en muziek vanaf 8 jaar. Vanaf 15 jaar behoren zij tot de volwassenen en krijgen zij een verdere opleiding met eigen cursussen. Op deze manier worden de lessen aangepast naargelang de leeftijden.⁴¹

Wanneer men ervoor kiest om aan de slag te gaan bij de afdeling Muziek is een eerste belangrijke punt dat zij de noten onder de knie krijgen. Dit gebeurt via notenleer. Dit leert men in AMV, Algemene Muzikale Vorming. Ook zij bieden jazz en lichte muziek aan.

Zij bieden dan ook drie graden aan: lagere, middelbare en hogere graad. Dit zowel voor de jongeren als de volwassenen. De lagere graad bestaat uit vier jaren voor de jongeren en drie voor de volwassenen. Ook mogen de jongeren pas na het eerste jaar een instrument kiezen. Bij de volwassenen kan dit reeds in het eerste jaar. In de hogere graden kan men zelf kiezen wat men volgt van vakken.⁴²

Bij de studierichting woord krijgt men eerst Algemene Verbale Vorming of beter gekend als dictie. Hier leert de leerling omgaan met juist taalgebruik en zijn fantasie. Nadien kan deze kiezen voor voordracht of toneel. Bij voordracht leert men proza en poëzie individueel tot leven te brengen. Bij toneel daarentegen leert men personages te spelen in verschillende situaties en ervaringen.⁴³

⁴⁰ X, *Academie voor podiumkunsten*. Available URL: <http://www.apkgent.be> Laatst geraadpleegd: 3 mei 2009.

⁴¹ Ibid.

⁴² X, *Academie voor podiumkunsten*. Available URL: http://www.apkgent.be/studieaanbod/Studieaanbod_muziek.html Laatst geraadpleegd: 3 mei 2009.

⁴³ X, *Academie voor podiumkunsten*. Available URL: http://www.apkgent.be/studieaanbod/Studieaanbod_woord.html Laatst geraadpleegd: 3 mei 2009.

Dans heeft dan ook weer zijn eigen aanbod. Zij bieden Algemene Artistieke Bewegingsleer aan en Artistieke training. Dit twee uur in de week. Men krijgt drie verschillende soorten dans namelijk klassiek, hedendaags- en jazzballet.⁴⁴

Uiteraard bieden zij ook jaarlijks concerten, festivals en andere activiteiten aan. Zij bieden ook een zeer interessant en uniek initiatief aan voor kinderen vanaf 6 jaar die graag al met muziek willen starten. Dit initiatief draagt de naam Andiamo en is ontstaan in 1999. Hier leren kinderen wekelijks individueel viool of cello spelen en mogen zij deelnemen aan de andere activiteiten van de DKO. Zij leren dus een instrument zonder noten lezen. Meestal is de ouder van het kind ook aanwezig in de les. ⁴⁵

⁴⁴ X, *Academie voor podiumkunsten*. Available URL:

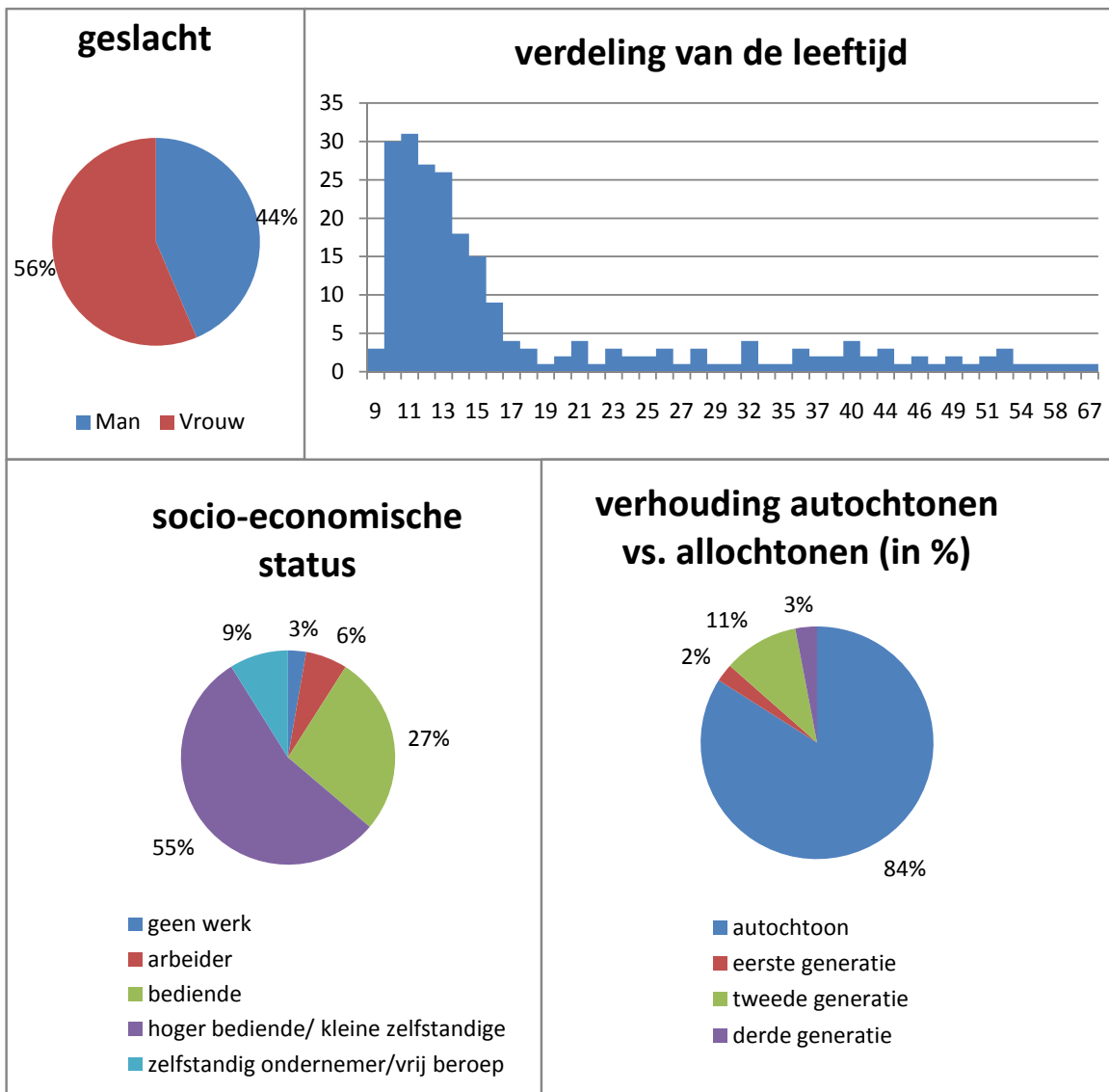
http://www.apkgent.be/studieaanbod/Studieaanbod_dans.html Laatst geraadpleegd: 3 mei 2009.

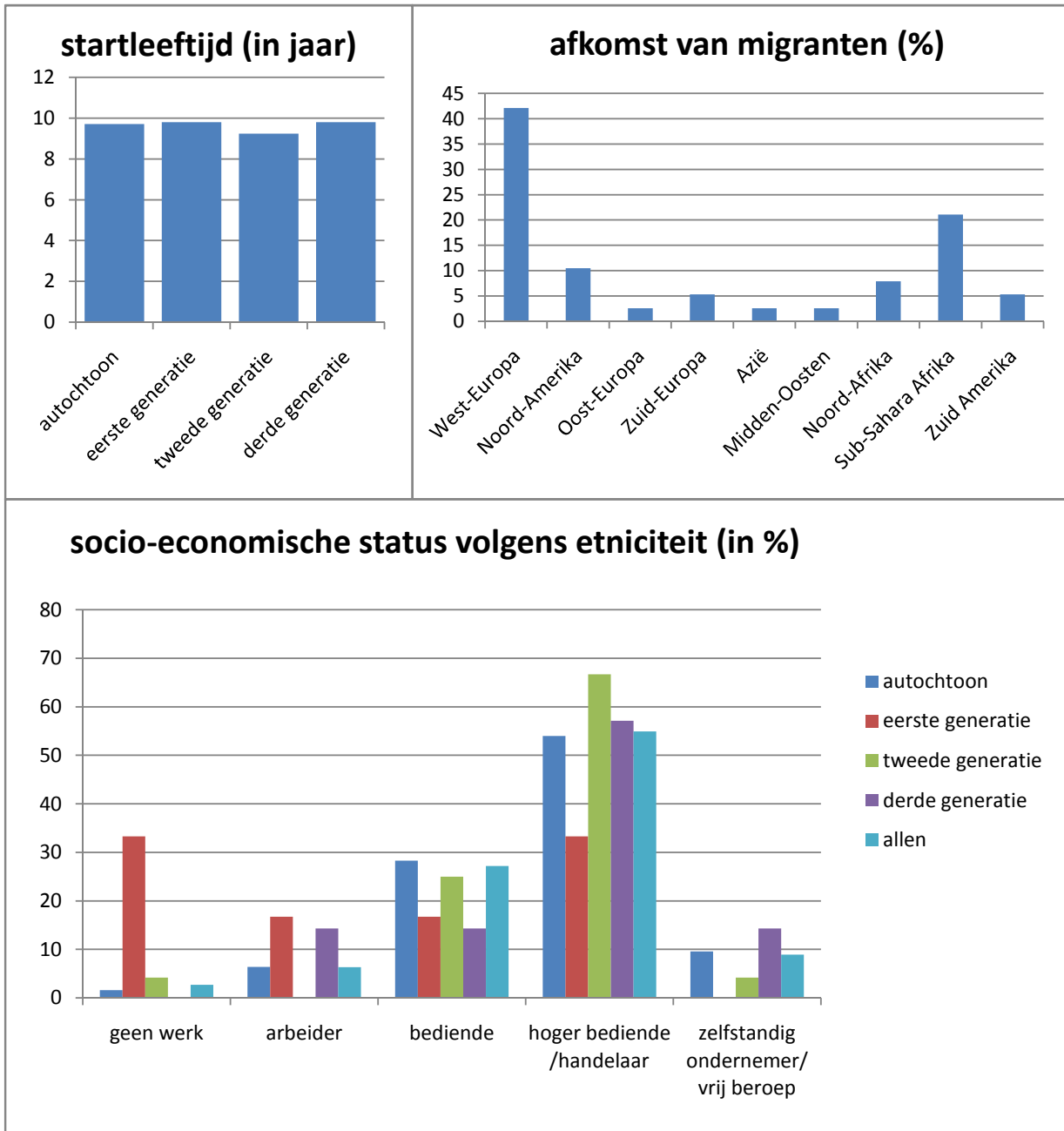
⁴⁵ X, *Academie voor podiumkunsten*. Available URL: <http://www.apkgent.be/andiamo.html> Laatst geraadpleegd: 3 mei 2009.

Resultaten ledenonderzoek 2009

In de academie voor podiumkunsten werden in de afdelingen ‘tweebruggen’ en ‘schoolstraat’ samen 237 leerlingen bevestigd. Het verschil tussen mannen en vrouwen is hier redelijk beperkt, met net iets meer vrouwen. Daarnaast is er een piek bij de leeftijd van 10 die daarna afneemt. In deze school is er een sterke vertegenwoordiging van hoger bedienden en kaderleden, zoals leerkrachten en bestuursleden. Iets minder dan 10% van de leerlingen heeft een status die gelijk is aan vrije beroepen en zelfstandig ondernemers. Daarnaast is er een relatief grote groep van lagere sociale klassen te merken. Deze bevatten de niet-werkenden en arbeiders.

84% van de respondenten op deze school is volledig Belgisch, indien rekening gehouden wordt met het geboorteland van de respondent, ouders en grootouders. Ruim 40% van de allochtonen is van West-Europese afkomst. Eveneens is er een opvallend groot aandeel van Sub-Sahara Afrikaanse immigranten. De meeste allochtonen behoren tot de 2^e generatie migranten (69%). Noord-Amerikaanse allochtonen zijn





hier ook sterk aanwezig.

Tot slot brengen we de leeftijd waarop -18-jarigen voor het eerst naar de Academie voor Podiumkunsten komen in relatie met hun afkomst in kaart. Ook kijken we naar de socio-economische status van allochtonen. Ten eerste zien we vrijwel geen verschil in de leeftijd waarop kinderen met muziekles starten. Deze startleeftijd is gemiddeld 9,5 jaar. Ten tweede zien we dat eerste generatie migranten opvallend hoger scoren op de lagere statusgroepen, en omgekeerd bij de hogere statusgroepen. We zien de trend dat migranten iets hoger scoren bij de lagere klassen ook in andere scholen, maar bij deze academie is ze wel zeer uitgesproken. Ook hebben meer autochtone leerlingen in deze scholen een iets lagere socio-economische status, ten nadele van de groep van bedienden. We kunnen dus besluiten dat deze school iets toegankelijker is voor lagere statusgroepen. Dit kan een gevolg zijn van de ligging in een secundaire TSO- en BSO-school.

De Centrale

Een beschrijving

VZW De Centrale is een intercultureel centrum gelegen in de multiculturele Gentse wijk Dampoort. Als interculturele organisator van (podium)kunsten wil de Centrale een open huis zijn dat de artistieke expressies die voortspruiten uit de Vlaamse culturele diversiteit, een podium biedt. Op die manier hoopt de organisatie deze expressies uit de verborgenheid te halen en de interculturaliseringsprocessen binnen de Gentse kunst- en cultuursector mee te ondersteunen. Door het creëren van een ruimte waar deze organische samenwerkingsverbanden kunnen groeien, hoopt de Centrale een belangrijke factor te zijn in de interculturalisatie tussen de diverse gemeenschappen.⁴⁶

Deze interculturalisatie wil de organisatie bewerkstelligen volgens de waarden die ze eveneens als essentieel ziet voor de maatschappij in haar geheel: inclusiviteit (maximale participatie), cohesie (interconnectie en interactie) en respect (herkenning en erkenning). De Centrale gaat uit van de theoretische constructie van het ‘portaalgebouw’ of het ‘krachtwaardenmodel’ om deze waarden te realiseren. Dit begrip kan best worden beschouwd als opgebouwd en in vorm gehouden door de combinatie van een aantal krachten waarvan de uitwerking staat voor de realisatie van drie basiswaarden. Dit model bevat in totaal vier krachten die instaan voor drempelverlaging, het mogelijk maken van een brede instroom van cultureel diverse groepen, het zoeken naar artistieke uitmuntendheid en bovenlokale uitstraling, en de intensifiëring van de sociale en interculturele interactie zowel binnen als buiten de muren van de organisatie.⁴⁷

Wat betreft de activiteiten, heeft de Centrale geen vast omgooten structuur. De instelling staat in het Gentse vooral bekend om zijn brede waaier van muzikale activiteiten, maar ook voor filmvoorstellingen en tentoonstellingen kan je er terecht. Wat weinigen weten is dat de Centrale samenwerkingsverbanden heeft aangaande literatuur, jeugd- en buurtwerking en ze een socio-culturele werking willen promoten door o.a. het openstellen van verschillende ruimtes in het gebouw als repetitieruimten.

De centrale pijler binnen dit intercultureel centrum is muziek. Deze is samengesteld uit twee hoofdactiviteiten: de muziekprogrammatie die de Centrale als concertorganisator uitwerkt en de wereldmuziekschool waarmee de organisatie zich op het terrein van de muziekeducatie begeeft. Wat concertorganisatie betreft, lopen er twee min of meer vaste concertreeksen: de kleine Vrijdagconcerten in de Kelderzaal en de Zondagconcerten in de Turbinezaal. Ook met verschillende festivals als *Goûts de Gand* en *Istanbul Express* liet de Centrale zich eerder dit jaar niet onopgemerkt. De wereldmuziekschool biedt

⁴⁶ Aanvraag van een meerjarige subsidie voor het geheel van de werking, p.7.

⁴⁷ ARNAUT K, CEUPENS B., DELANOTTE A., Voor de stad en voor de wereld. Interculturaliseren vanuit de Centrale: dromen en daden, 2007, Academia Press, p. 55.

ieder jaar een assortiment instrumenten aan binnen de Turkse, Oosterse en folk- en wereldmuziek. Dit jaar, academiejaar 2008- 2009, bestaat dit uit de instrumenten saz (Turkse langhalsluit), oed (Arabische luit), darboeka (Arabische vaastrommel), bendir (raamtrommel), viool (folk en wereldmuziek) en diatonische accordeon. ⁴⁸ Vanaf februari werden ook de lessen riqq (Arabische tamboerijn), qanoun, samenspel wereldmuziek en samenspel oed/percussie aangeboden.⁴⁹ Anders dan in de DKO's kunnen kleuters ook de les darboeka volgen, waar ze uitgebreid kennismaken met ritmiek.

Anders dan de DKO's die overwegend werken binnen een jaarsysteem, worden in de Centrale instrument- en samenspellessen aangeboden binnen een semestersysteem. Praktisch komt dit neer op een pakket van vijftien lessen waarvoor de mensen in september en/of januari kunnen inschrijven. Deze lessen worden anders dan in de DKO niet vergezeld door een verplicht pakket basis cursussen. Daar waar men in reguliere DKO's AMC, AMV en samenspel moet volgen vooraleer men aan zijn instrumentlessen mag beginnen, worden in de Centrale enkel instrument- en vrijblijvende samenspellessen aangeboden. We zien een sterk verschil in de methode waarop een instrument wordt aangeleerd tussen de twee instellingen. Het DKO benadert het instrument vanuit een eerder theoretische hoek, ze combineren deze met notenleerlessen en verwachten dat hun leerlingen bepaalde eindcompetenties behalen alvorens ze kunnen overgaan naar een hoger niveau. De Centrale daarentegen bouwt zijn lessen op een organische manier uit. Zo worden enkel de lessen saz en darboeka onderverdeeld volgens verschillende niveau's. Voor darboeka onderscheiden we de niveaus kleuters, beginners, halfgevorderden en gevorderden. Saz kunnen we onderverdelen in beginners, meisjes en kids en gevorderden.⁵⁰ In de overige lessen zitten de gevorderde leerlingen samen met beginners en is het aan de docent om iedereen een begeleiding te geven volgens diens bereikte niveau. Ook wat eindtermen betreft, worden er in de Centrale geen verwachtingen opgelegd maar laat men deze aan het goeddunken van de docenten over.

Deze organische structuur is er volgens de directeur gegroeid vanuit een inspelen op de vraag naar bepaalde lessen en gebeurde dus in samenspraak met de leerlingen van de instelling. De Centrale beoogt in eerste instantie muzieklessen te geven op maat van de leerlingen, zonder te behalen eindcompetenties. Het gaat er hen om mensen in contact te brengen met muziek en met elkaar. Ervaring heeft hen geleerd dat een organische lessenopbouw en een dichte leraar-leerling relatie hier de meest succesvolle formules voor zijn.⁵¹

⁴⁸ ARNAUT K, CEUPENS B., DELANOTTE A., Voor de stad en voor de wereld. Interculturaliseren vanuit de Centrale: dromen en daden, 2007, Academia Press, p. 88.

⁴⁹ Website Intercultureel centrum De Centrale, Available URL: http://www.decentrale.be/cursussen_5.aspx laatst geraadpleegd op 20 mei 2009.

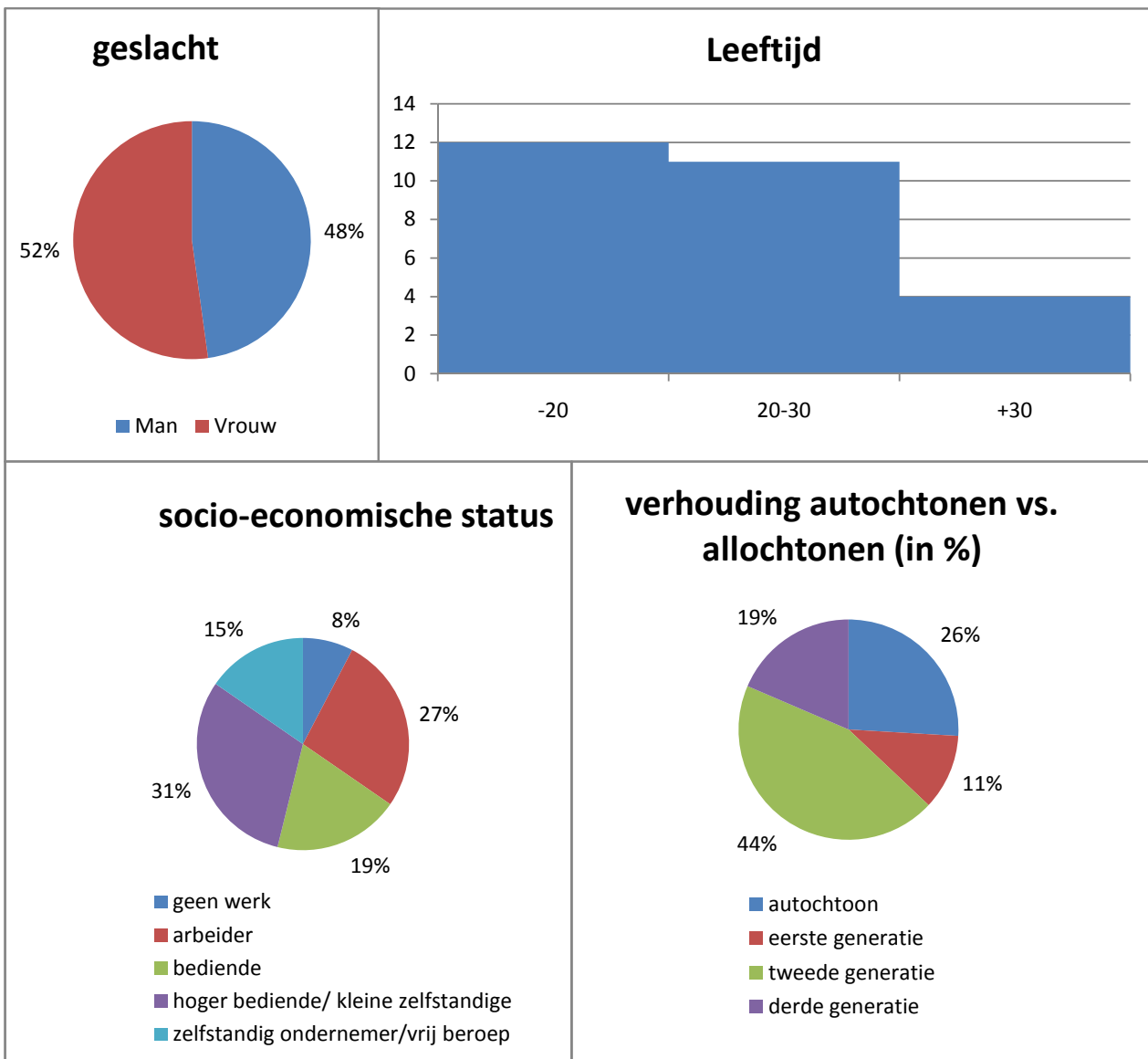
⁵⁰ Website Intercultureel centrum De Centrale, Available URL: http://www.decentrale.be/cursussen_5.aspx laatst geraadpleegd op 20 mei 2009.

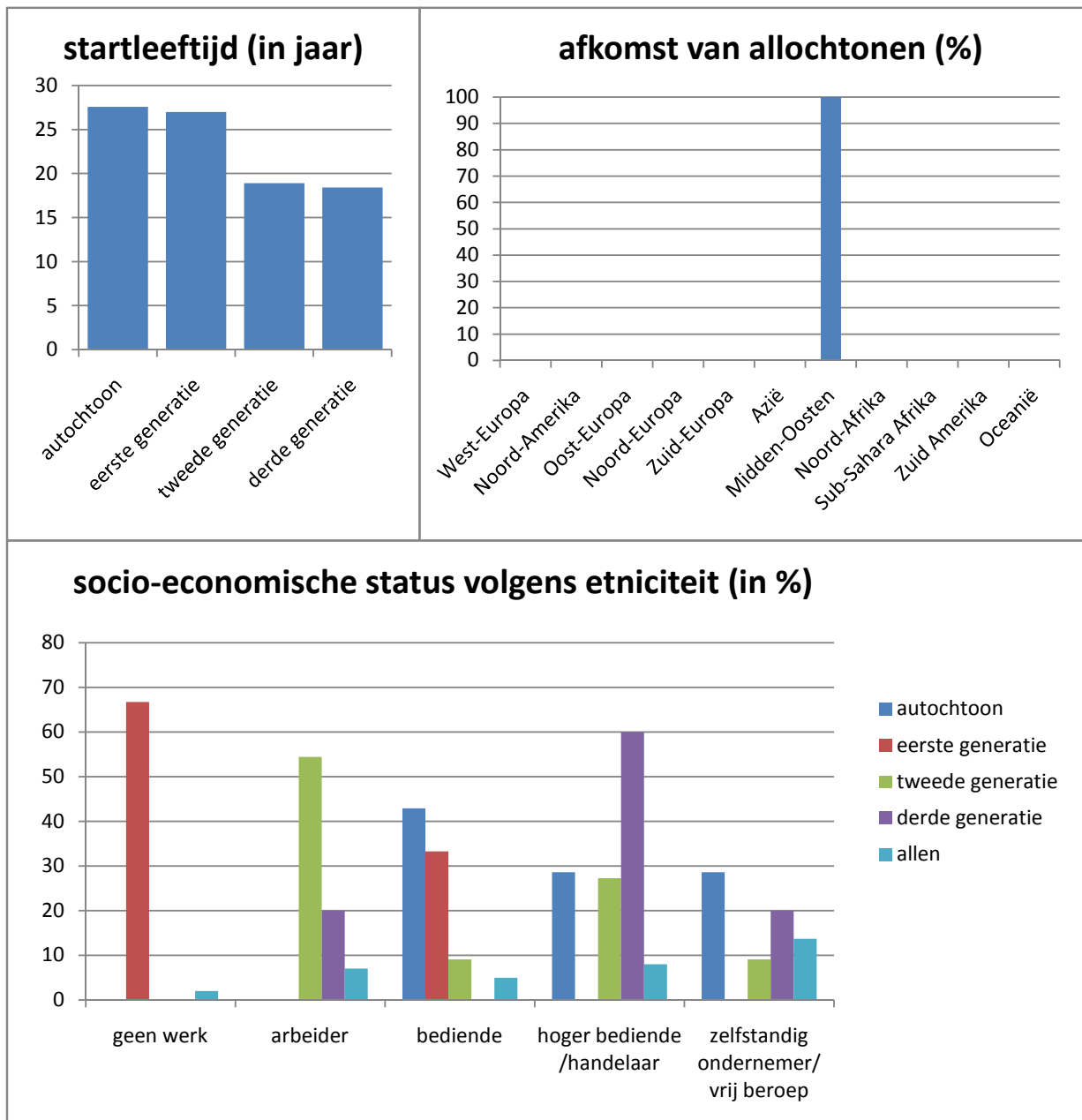
⁵¹ Zie bijlage interview directeur van de Centrale.

Resultaten ledenonderzoek 2009

In de Centrale zijn gedurende het kwantitatief onderzoek enige problemen opgetreden. Door het lage aantal leerlingen, veel afwezigheden en enkele lessen die niet doorgingen, zijn er slechts 27 leerlingen bevroegd. Hoewel het hierbij gaat over ongeveer een kwart van de leden, brengt dit toch enkele beperkingen met zich mee. Enerzijds heeft iedere respondent een gewicht van om en bij de 4%, wat redelijk hoog is. Daarnaast is het zo dat bij kleine groepen, louter mathematisch gezien de kans op variatie kleiner is. Toch zijn de data nog, mits enige voorzichtigheid, bruikbaar.

Ten eerste merken we dat er geen verschil is tussen het aantal mannen en vrouwen. We zien dat er naast de jongeren een hele grote groep jongvolwassenen les volgen bij De Centrale. Dit kan het gevolg zijn van het eerder vrijblijvende karakter van de lessen, dat de combinatie met werk of school en gezin eenvoudiger maakt. Vervolgens is er een hoge vertegenwoordiging (46%) van de hogere beroepsklassen. Wel valt de grote groep werklozen en arbeiders op. We beëindigen de univariate analyses met er op te wijzen dat er een groot aantal migranten (74%) naar De Centrale gaan. Opvallend hierbij is de grote meerderheid van de





tweede generatie. Dit is uiteraard een gevolg van het specifieke karakter van deze instelling. Aangezien het doel is om te interculturaliseren, is de aanwezigheid van allochtonen niet verwonderlijk.

We willen nu het profiel van de migranten die hier les volgen eens nagaan. Ten eerste zien we het probleem van het lage aantal respondenten, in combinatie met de hoge leeftijd van de cursisten. Dit heeft tot gevolg dat de startleeftijd van -18-jarigen betekenisloos wordt. Zo zijn er van deze categorie geen respondenten van de autochtonen en eerste generatie migranten die een geldig antwoord hebben gegeven. Daarom hebben we de startleeftijd voor de hele steekproef bij dit centrum berekend. Daaruit blijkt dat deze aanzienlijk hoger ligt bij autochtonen en eerste generatie migranten. Bij deze laatste kunnen we veronderstellen dat zij tijdens hun kinderjaren toekomen, wat praktisch gezien de leeftijd waarop men naar De Centrale gaat verhoogt. Bij autochtonen zien we dat het allemaal hoger opgeleiden zijn in een humane richting. Vervolgens kijken we naar de afkomst van migranten. Alle allochtonen uit de steekproef komen uit het Midden-Oosten, in casu Turkije. Dit resultaat is op zijn minst opvallend.

Naar een algemeen beeld

De resultaten van de analyses liggen deels in de lijn van de verwachtingen, maar er zijn ook verrassingen bij. Ten eerste valt de hoge socio-economische status van de gemiddelde DKO-leerling op. De meeste leerlingen hebben ouders uit, of komen zelf uit hogere beroepsklassen. Dit valt uiteraard te verklaren door de samenhang tussen cultuurparticipatie en sociaal aanzien in onze maatschappij. Een eerste verklaring is, volgens Bourdieu, de verschillende opvoeding en onderwijs die kinderen krijgen⁵². Dit heeft immers een invloed op de wijze waarop leerlingen cultuur begrijpen en beleven. Daarnaast kan het ook zijn dat muziekscholen volgens de samenleving een zeker aanzien hebben. Hogere statusgroepen kunnen zich dan profileren door lid te worden van deze academies. De hogere status bij muziekleerlingen is dus een historisch gevolg van de klassenindeling die vroeger gangbaar was in Vlaanderen.

Daarnaast gingen we de diversiteit volgens afkomst na. Op het eerste zicht hebben 23% van de DKO-leerlingen niet-Belgische roots. Dit cijfer lijkt vrij hoog te zijn. Maar deze cijfers moeten uiteraard binnen hun context worden bekeken. Ten eerste moeten deze gegevens worden vergeleken met de verhoudingen binnen de bredere samenleving. Het is immers slechts zo dat kan geoordeeld worden of scholen divers zijn. Dit cijfer heeft slechts nut indien we vergelijkbare cijfers hebben voor Gent, of de evolutie van deze parameters na één of meerdere jaren wordt nagegaan. Ten tweede moeten we rekening houden met het profiel van deze migranten. Ruim driekwart van de migranten is in België geboren. Daarnaast zien we dat over het algemeen migranten een lagere status hebben. Ook wanneer we een onderscheid maken tussen Westerse en niet-Westerse afkomst zien we dat de tweede groep de laagste status heeft.

Deze laatste bevindingen roepen een aantal vragen op. De belangrijkste is misschien wel waarom sociale achtergrond minder belangrijk is bij allochtonen. Een eerste oorzaak kan misschien wel de over het algemeen lagere status van migranten zijn. Maar dit kan nog altijd geen volledige verklaring zijn waarom de lagere allochtone statusgroepen gemakkelijker de weg vinden naar de muziekscholen dan hun autochtone equivalent. Het kan natuurlijk zijn dat maatschappelijke integratie voor allochtonen belangrijker is, vanwege vooroordelen en discriminatie. Bijgevolg gaan ze hun mogelijks negatieve imago trachten weg te werken door hun kinderen te laten participeren in het culturele leven. Ze gaan met andere woorden hun afkomst proberen te compenseren door een hogere status, als gevolg van een muziekopleiding.

We zien tot slot dat migranten van de eerste generatie een jaar later starten aan de muziekschool, in vergelijking tot de andere leerlingen. Dit wordt niet beïnvloed door hun land van afkomst of sociale status. De drempels tot deeltijds kunstonderwijs zijn dus hoger bij migranten van de eerste generatie. Één van de mogelijke oorzaken hiervan kan zijn dat ze op de leeftijd van acht jaar nog niet, of maar net in België zijn. De belangrijkste conclusie is dat het diversiteitsprobleem in het kunstonderwijs niet van etnische maar van

⁵² Laermans, R.(1984) *Bourdieu voor beginners*, Heibel, XVIII, 21-48

socio-economische aard zijn. De sociale drempels zijn niet zozeer van financiële, maar wel van culturele aard, in die zin dat verschillende statusgroep muziekonderwijs anders percipiëren.

Vervolgens hebben we ook gekeken naar De Centrale, wat betreft diversiteit in sociale afkomst en diversiteit. De bevindingen hier lijken echter net omgekeerd. Sociaaleconomisch bekeken is deze organisatie veel diverser dan het deeltijds kunstonderwijs. Maar wat afkomst betreft, zien we een opvallend verschijnsel. Er zijn slechts 26% autochtonen aanwezig. Enerzijds is dit te begrijpen door de ruimtelijke ligging en de doelstellingen van De Centrale. Anderzijds wil deze instelling onder andere via muziekles net interculturalisering tot stand brengen. Wat we nu zien is dat volgens onze steekproef er slechts één migrantengroep, namelijk Turkse migranten, de weg vindt naar De Centrale. Dit probleem moet onderzocht worden om te komen tot een verklaring, en een beleidsplan. Twee mogelijke problemen zijn de ligging en het imago. Indien blijkt dat deze effectief een probleem vormen, kan men nagaan of het mogelijk is om op andere plaatsen les te geven –wat nu reeds gebeurt bij de twee stedelijke muziekacademies- en het direct aanspreken van andere allochtone groepen.

De autochtone respondenten in onze steekproef bij De Centrale hadden allemaal een midden- of hogere status. Bovendien waren ze ook allemaal aan het werk. Daarom hebben we ook eens gekeken naar het opleidingsniveau van deze cursisten. Het bleken allemaal hoger opgeleiden in een humane richting te zijn. Met deze status in het achterhoofd, en het feit dat ze ingeschreven zijn bij een intercultureel centrum, kunnen we vermoeden dat het hier voornamelijk gaat over voorstanders van een multiculturele samenleving. Op zich is het niet slecht dat deze naar De Centrale komen, maar het zou interessanter zijn om ook andersdenkende autochtonen aan te spreken. Dit laatste is uiteraard gemakkelijker gezegd dan gedaan. Maar misschien is de samenwerking tussen de verschillende scholen wel een goed instrument om te zoeken naar meer diversiteit.

Het Diversiteitsproject toelicht

Wat omvat het diversiteitsproject nu? Een beknopte beschrijving

Het samenwerkingsproject tussen Intercultureel Centrum De Centrale en de Gentse DKO's vloeit voort uit de achterliggende interculturaliseringsopdracht, naar het 'Vlaams Actieplan Interculturaliseren'.

Bij de kerndoelstellingen van De Centrale staat duidelijk geformuleerd dat men ondermeer 'een muziekatief aanbod wil brengen dat refereert aan de etnisch-culturele diversiteit in Gent en Vlaanderen'. Een prioriteit daarbij is 'de participatie van etnisch-culturele minderheden aan culturele activiteiten'. Een daarbij aanleunende kerndoelstelling is ook het opzetten van 'organische interculturaliseringsprocessen', waarbij de Centrale zichzelf als partner ziet in de Gentse culturele sector om interculturaliseringsprocessen op te zetten.

De vzw De Centrale ontwikkelde zich in de loop der jaren ook als organisator van kunsteducatieve activiteiten die pogen de etnisch culturele diversiteit van de Gentse bevolking te hanteren. In hun projectomschrijving erkennen ze dat men sinds 2008 bruggen maakt naar de meer reguliere vormen van muziekatief om de drempel voor etnisch-culturele minderheden naar dat 'circuit' te verlagen en ter interculturalisering van de Gentse muziekatief.

Hierbij is het belangrijk te vermelden dat het aanbod en organisatie van een dergelijk concept één facet is, dat men wel degelijk samen met de DKO's op touw kan zetten. Een ander facet is dan de cultuurparticipatie van wat men 'etnisch-culturele minderheden' noemt. Bij deze laatste factor kan men minder rechtstreeks ingrijpen om een situatie te veranderen, maar men kan dit fenomeen wel verder onderzoeken en mogelijke barrières proberen wegwerken.

De muziekatief verschilt enigszins van het reguliere systeem van DKO's, en men ontwikkelde een 'pakket rond niet-Westerse muziekatief' als proefproject. Doel hiervan is de participatiegraad van mensen met 'diverse etnisch-culturele achtergronden' in Gentse muziekatief te verhogen door toegang te vergemakkelijken en aanbod te interculturaliseren of diversifiëren.

Tot nu toe blijkt dat de concrete vorm hiervan bijna volledig bestaat uit het gebruik van lokalen van de DKO's waar dan dezelfde lessen als in de Centrale worden gegeven. Dat kan op zich een eerste stap zijn, maar waarschijnlijk zal men met een diepgravender en beter uitgewerkt initiatief op de proppen moeten komen. De aanzet tot voorstellen hieromtrent worden verder in deze paper aangehaald. Bij het verder uitbouwen van dit 'diversiteitsproject' zal men grondig overleg moeten plegen over de inhoudelijke en vormelijke uitwerking hiervan.

Diversiteit en het diversiteitsproject volgens de betrokkenen

De directie

Via interviewvorm werden de drie directieleden van de DKO's en de directie van de Centrale bevestigd. In deze interviews werd de aandacht gevestigd op drie verschillende aspecten: de opbouw van het systeem, de visie op diversiteit, en het project van de Centrale en de DKO's. Hieronder zullen de vier verschillende interviews apart worden besproken. We zullen vooral de twee laatste aspecten van de interviewstructuur belichten, de opbouw van het systeem is immers al uiteengezet in de algemene beschrijving van deze instellingen. Wel hebben we ook de mening van de directie nagevraagd over hun uitstraling die ze naar buiten toe hebben, en hoe ze hun leerlingen aantrekken. Na deze aparte besprekingen komt er een algemene conclusie.

De MAGO

Het eerste interview dat besproken wordt, is dat van de directeur van de MAGO, Paul Voet. Hij spreekt met een zekere trots over zijn school. De laatste jaren gaat het immers erg goed met de MAGO. Vroeger was er een zoete inval in de school, maar in de laatste jaren gaat er wel een zekere selectie vooraf aan de leerlingen. Het belangrijkste is dat zij hun studie moeten kunnen betalen, en vroeger zagen ze dat wel eens door de vingers. Dat het nu niet meer wordt gedaan, kan gezien worden als een drempel. Het lerarenkorps is een goed team, vertelt Paul Voet, en zo vormen ze een echt baken in de stad. De leerkrachten moeten ook aan bepaalde criteria voldoen: ze moeten minstens een master bezitten en een aggregaatsopleiding hebben genoten. Het lerarenkorps is een divers team: ze hebben verschillende opleidingen achter de rug, en ze komen van over heel de wereld. De MAGO geniet zijn bekendheid vooral door mond-aan-mondreclame, maar hun website is ook een invloedrijke factor.

Voor directeur Voet zijn er twee manieren van diversiteit: op vlak van aanbod en op vlak van populatie. Het aanbod is zeer divers in de MAGO, men kan er klassiek en jazz volgen, en hierin een resem aan verschillende instrumenten. Ook hun populatie is divers, volgens de directeur. Zowel qua leerkrachten als leerlingen bevinden zich hier vele verschillende nationaliteiten. De oorzaak van zo'n diverse leerlingengroep ligt aan de stad Gent, die op zich al zo multicultureel is geworden dat deze leerlingen hun weg moeiteloos vinden naar de DKO's. We hebben het hier vooral dan over de derde en vierde generatie, die zich in de middenklasse bevindt en het zich dus financieel kan veroorloven en die bovendien ook al volledig geïntegreerd zijn in de Westerse samenleving. Deze diversiteit vindt meneer Voet ontzettend belangrijk. We leven nu eenmaal in een multiculturele samenleving, en daar moeten we het beste uithalen. De wereld is zeer klein en we kunnen met iedereen communiceren. In deze ontwikkeling mag en wil de MAGO zeker niet achterblijven.

Over het project met de Centrale is meneer Voet positief. De Centrale heeft contact met hen opgenomen, in het kader van deze samenwerking. De MAGO is, anders dan de twee andere DKO's (cf. infra),

gemeenschapsonderwijs, dus bij hen gaat het niet uit van de stad Gent. Maar meneer Voet zag hier voldoende positieve punten in om deze samenwerking aan te gaan. Het gaat daar immers om een ander aanbod van instrumenten. Er was allereerst een plan om AMV van de MAGO in de Centrale te gaan geven, maar dit is niet doorggegaan omwille van interne omstandigheden. Het project loopt in de omgekeerde richting, en dat is zeker ook boeiend. Deze instrumenten worden immers nog niet gegeven in de MAGO. Meneer Voet is er niet van overtuigd dat deze instrumenten bij hen de diversiteit van de leerlingen zal doen toenemen. Eerder denkt hij dat er vooral Belgische/Westerse leerlingen hierop zullen afkomen.

Wat wil hij dan wel bereiken met het project? Hierbij zijn vooral de goede samenwerking en het vergroten van het instrumentenaanbod de twee belangrijkste factoren. Als er een goede samenwerking bestaat, kan er op termijn ook nog gedacht worden aan andere projecten zoals workshops, ... Maar dat er een wisselwerking ontstaat (dat er ook leerkrachten van de MAGO naar de Centrale gaan om lessen te geven), ziet meneer Voet niet echt gebeuren. Hij wil vooral focussen op zijn school, en samenwerkingen aangaan met verschillende partners, de Centrale is daar één van. Hoewel hij een wisselwerking ook niet uitsluit, het is gewoon afwachten wat de toekomst brengt.

Academie voor Muziek, Woord en Dans 'Emiel Hullebroeck'

In de DKO Emiel Hullebroeck vond er een interview plaats met directeur Wim Belaen. Ook hij heeft een positief beeld over de uitstraling van zijn school. Ze hebben een kwalitatief hoogstaand aanbod zowel qua klassieke als jazzmuziek, ze zijn vernieuwings- en projectgericht, ze staan open voor samenwerking en er hangt een algemene open atmosfeer in de school. Zijn lerarenteam is op elk vlak divers, behalve op het vlak van diverse culturen. Er is geen enkele 'allochtone' leerkracht aanwezig. Doordat Emiel Hullebroeck een school van het stadsonderwijs is, wordt de aanwerving van leerkrachten ook via de stad geregeld. Zij moeten, zoals in de Muziekacademie van het Gemeenschapsonderwijs, een master hebben, en een sollicitatiegesprek met de directeur en de arbeidspsycholoog van de stad Gent. Ook Emiel Hullebroeck geniet vooral reclame door mond-aan-mond. Maar zeker helpt het ook dat ze te vinden zijn op de website van stad Gent, en dat hun opendeurdag veel belangstelling wekt.

Meneer Belaen ziet diversiteit zeer uitgebreid. Op maatschappelijk vlak betekent het voor hem dat er verschillende entiteiten moeten kunnen samenleven. Deze zijn verschillend op vlak van cultuur, sociale achtergrond, gezondheid, ... In de school is die diversiteit op maatschappelijk vlak niet te zien, maar dat proberen ze wel te doorbreken. Diversiteit is geen doel an sich, maar men organiseert wel bepaalde dingen (zoals het project met de Centrale) om het te bevorderen. Er zijn maar weinig 'allochtone' leerlingen te vinden in Emiel Hullebroeck. Bepaalde drempels ziet directeur Belaen niet. De financiële drempel is doorheen de decennia bijna volledig verdwenen, vindt hij. Hierdoor zijn de DKO's wel toegankelijk voor alle lagen van de bevolking.

Het project van de Centrale loopt in deze stadschool anders dan in de gemeenschapsschool de MAGO. Hier heeft de Centrale ook contact opgenomen met Emiel Hullebroeck, maar er is dan vanuit de stad Gent beslist

om een aantal uren de lokalen ter beschikking te stellen voor de leerkrachten van de Centrale. Het doel hierbij was dat men, door de verschillende mensen in eenzelfde gebouw te laten rondlopen, elkaar zou ontmoeten en zo de doorstroming zou vergemakkelijken van allochtone leerlingen naar de DKO's.

Van resultaten valt er volgens directeur Belaen nog niet te spreken, daarvoor is het project nog niet lang genoeg actief. Wel valt hem op dat er vooral autochtone leerlingen op deze cursussen afkomen. Ook zien zijn leerkrachten en leerlingen de leerkrachten van de Centrale zeer weinig, dus hij weet niet of die ontmoeting er van zal komen.

Over de toekomst blijft hij zeer onzeker. De inschrijvingen van volgend jaar zijn hiervoor af te wachten. Maar zijn toekomstbeeld is dat deze twee werelden elkaar niet gaan ontmoeten, maar gescheiden naast elkaar zullen blijven bestaan. Dit komt ondermeer door wat hierboven al is aangehaald: het komt niet echt tot een ontmoeting. Ook het verschil in systemen is een invloedrijke factor tot die scheiding. De leerkrachten delen bijvoorbeeld niet dezelfde manier van werken. Dat betekent niet dat het project zal falen. We moeten het bekijken als er wat meer tijd over is gegaan, maar er zijn zeker openingen volgens directeur Belaen. Het is logisch dat niet alles vanaf de eerste keer vanzelf gaat.

Academie voor Podiumkunsten

In de Academie voor Podiumkunsten werd Anne-Marie Vermaele, directrice, geïnterviewd. Zij vindt eveneens dat haar school zeer goed in de stad ligt, ondanks dat ze hier maar sinds vijf jaar zitten. Ze bieden een zeer ruim aanbod aan, en staan open voor samenwerkingen. Ook worden er zeer veel festivals en optredens georganiseerd. Dit is een belangrijke manier om leerlingen te ronselen. Er wordt veel over hen verteld en dat brengt de mensen ook tot de Academie. Die leerlingengroep is trouwens zeer divers. Vorig jaar hebben ze zelf een enquête gedaan en daar zijn ontzettend veel verschillende nationaliteiten uitgekomen. Mevrouw Vermaele stond er zelf versteld van. De enige drempel die ze kan bedenken voor de Academie, is dat de opleiding redelijk tijdsintensief is. Voor de rest ziet ze geen enkele drempel voor bepaalde leerlingen.

Haar leerkrachten worden op dezelfde manier geselecteerd als in Emiel Hullebroeck, via de stad Gent. Het huidige leerkrachtenteam is divers, er zijn de jonge mensen die ze meer progressief noemt, en er is de oude garde, de conservatieven. Ze leren van elkaar, en dat is het belangrijkste. Er zijn wel slechts twee Zuid-Amerikaanse leerkrachten, voor de rest zijn er geen andere culturen aanwezig in het lerarenkorps.

Diversiteit is voor mevrouw Vermaele vooral geënt op de verschillende culturen. Ze doen hier zeer veel rond in hun school: zo hebben ze het jaar van Afrika, is er een samenwerking met verschillende musea en wordt er ook een djembéklas georganiseerd in de Academie. Mevrouw Vermaele vindt het zeer belangrijk dat die diversiteit gecreëerd wordt op de school, zo worden werelden opengetrokken.

Met het project van de Centrale heeft ze het moeilijker. Ze vindt het een zeer goed idee, en de mogelijkheid moet er zijn, maar er is niet veel respons. Vanuit die gedachte zou ze het beter gevonden hebben om de

twee instellingen toch autonoom te houden. Het heeft niet veel zin om enkel lokalen te verhuren, want dan is er van een ontmoeting geen sprake. Ook een wederzijdse beweging ziet ze niet zitten, omwille van structurele problemen. De twee systemen zijn zo verschillend dat er geen verzoening plaats kan vinden, enkel versnippering. En daar is niets positief aan, volgens mevrouw Vermaele.

De Centrale

Het laatste interview werd gehouden met Luc Baekeland, algemeen coördinator van de afdeling muziek van de Centrale. Belangrijk om te vermelden is dat directeur Baekeland onze vragen van tevoren heeft gekregen, dus hij heeft tijd gehad om over deze na te denken. Dit was niet de bedoeling, maar het is redelijk onduidelijk van wie hij deze heeft ontvangen.

Directeur Baekeland ziet de Centrale als een kleine speler binnen de stad. Zij moedigen de DKO's aan om meer aandacht te hebben voor "muziekeducatie vanuit de migratiegeschiedenis van de kinderen en jongeren waarvoor wij staan", dixit directeur Baekeland. Hij ziet de Centrale verder ook als een bruggetje dat de DKO's gebruiken om tot bij mensen van Turkse/Marokkaanse/Afrikaanse origine te geraken. Dat ze als bruggetje gebruikt worden, vindt hij niet erg, maar er mag wel iets voor in de plaats komen.

De leerkrachten moeten aan drie voorwaarden voldoen als ze in de Centrale willen komen werken. Ten eerste moeten ze didactisch onderlegd zijn zodat ze les kunnen geven. Verder moeten ze hun instrument zeer goed beheersen. En ten derde, en het belangrijkste, moet deze leerkracht het in zich hebben om als referentiefiguur te kunnen staan tegenover zijn publiek. Zo moeten ze ook de overgang naar de DKO's kunnen maken voor hun leerlingen. De leerkrachten van de Centrale weerspiegelen de visie van de Centrale, en zijn dus een etnisch-cultureel erg diverse groep.

Mensen komen bij de Centrale terecht door ondermeer hun activiteiten. Zo leert men de instrumenten kennen. Maar natuurlijk zijn ook hier de leerlingen zelf de grootste reclame, en leren zo de anderen de Centrale kennen. Men wil hier streven naar een drempelvrij onderwijs, dat zo breed mogelijk kan gaan. Meneer Baekeland zegt dat de DKO's, ondanks de verbetering van de afgelopen jaren, nog steeds met drempels zitten. Deze drempels zijn het meest te merken op het gebied van het financiële. Vele migrantengezinnen zitten immers nog niet in die gemiddelde klasse, die de DKO's wel kunnen bekostigen. Daar is dus nog heel wat werk aan.

Diversiteit betekent voor meneer Baekeland letterlijk dit: "Het ruime begrip dat vertrekt van het principe dat een beleid moet gestoeld zijn op mogelijkheden en beperkingen van elk individu, ongeacht mogelijkheden en beperkingen, dat als gelijkwaardig moet beschouwd worden." Voor de Centrale ligt de focus meer op de etnisch-culturele diversiteit. Dit weerspiegelt zich in zowel het aanbod, als het personeel (o.a. de leerkrachten) en hun publiek (o.a. de leerlingen).

We vroegen ook hoe er meer diversiteit in de DKO's kan gecreëerd worden. Dat kan vooral, volgens meneer Baekeland, door die financiële drempel te verlagen (cf. supra). Ook suggereert hij dat het een goed

idee zou zijn als de leerkrachten van de DKO's ook komen les geven in de Centrale zelf, zodat de overgang naar de DKO's minder groot is. Men heeft hiervoor niet de noodzakelijke ruimte, maar hier komt wel naar voren dat de Centrale van mening is dat een fysieke ruimte de afstand tussen de twee werelden kleiner kan maken.

De Centrale zit zelf ook met bepaalde drempels. Enerzijds is de limitering van hun instrumentenaanbod een grote drempel. Anderzijds is ook het gebruik van een ander systeem een drempel, omdat die bij sommige mensen niet bij hun visie van onderwijs aansluit.

De samenwerking met de DKO's verloopt verschillend: de ene is wat enthousiaster dan de andere. Dit is echter niet te zien in de praktische uitwerking van het project, eerder hoe men er op directieniveau mee omgaat. De ene DKO wacht de resultaten af, de andere speelt een proactieve rol. Naar de toekomst toe is het ideaalbeeld van meneer Baekeland dat meerdere DKO's doordrongen zijn van het principe van etnisch-cultureel beleid. Dit wil zeggen dat Gent en Vlaanderen zo meer diversiteit in huis kunnen halen. Dit project van de Centrale is dus slechts, hopen zij, een tussenstadium naar een meer georganiseerde samenwerking.

Conclusie

Als we deze resultaten op een rijtje zetten, kunnen we tot een aantal conclusies komen. De directie van de MAGO en de Academie voor Podiumkunsten vinden dat hun school goed scoort op vlak van diversiteit. De directeur van Emiel Hullebroeck vindt dat hieraan kan gewerkt worden. Uit het interview in de Centrale kwam naar voor dat deze laatste DKO zich het hardst inzet voor het project. In de stad Gent is het dus wel belangrijk als instelling om de diversiteit op te nemen in je lessenpakket of dit toch trachten te bereiken via je personeel of populatie.

Enkel meneer Belaen van Emiel Hullebroeck haalt eveneens de financiële drempel aan als drempel voor de DKO's, samen met de Centrale. Bij de MAGO wordt dit niet als een drempel gezien en bij de Academie is dit niet eens een drempel. Toch zegt de Centrale dat dit wel een belangrijke drempel is die de doorstroming beperkt of zelfs tegengaat.

Over het project zijn de drie DKO's het redelijk eens. Er zijn nog heel wat punten waar aan gewerkt moet worden. Dit kan nog niet de definitieve structuur zijn, want op deze manier zal het niet lukken. Bij de Academie voor Podiumkunsten en Emiel Hullebroeck, waar dit jaar de cursussen al doorgaan, is er maar weinig sprake van een ontmoeting tussen de verschillende werelden. Door gewoon een lokaal te geven, zal er verder niets kunnen evolveren, volgens de directie.

Over een wisselwerking zijn de drie DKO's het ook eens. Dit is geen goed idee, aangezien de systemen zo verschillend zijn. Ook de Centrale haalt dit aan, maar eerder vanuit het uitgangspunt dat er een compromis moet gevonden worden, terwijl de DKO's hun eigen structuur zo maximum mogelijk willen behouden.

Wat de toekomst van het project zal zijn, is nog een beetje afwachten voor de vier instellingen. MAGO hoopt op een positief effect, vooral met betrekking tot de verruiming van het instrumentenaanbod en dat de samenwerking ook andere deuren kan openen. Emiel Hullebroeck hoopt ook op slaagkansen van het project, en ziet ook enkele waardevolle openingen, maar heeft zijn twijfels. Ook de directrice van de Academie voor Podiumkunsten heeft haar twijfels, zij zou liever de verschillende instellingen apart blijven houden, en dan van hieruit bepaalde dingen samen organiseren. Maar voor de Centrale lijkt er geen weg, de DKO's moeten immers meer rekening gaan houden met de etnisch-culturele eigenheid.

De leerkrachten

Deeltijds Kunstonderwijs

De meeste van de geïnterviewden werkten al voor geruime tijd bij de muziekacademie en waren er vrij toevallig terecht gekomen. Ze zochten in die tijd een baan en gingen voor de instelling die hen als eerste een job aanbood. Ondertussen is de situatie zo dat men vaak in meerdere scholen lesgeeft. De meeste leerkrachten hielden zich exclusief met les geven bezig, enkelen hebben nog bijkomende functies zoals die van vertrouwenspersoon.

Men werkt doorgaans met drie graden: een lagere, middelbare en hogere graad. De lagere graad bestaat uit vier jaar. In het eerste jaar heeft men twee uur Algemene Muzikale Vorming en een half uur Samenzang, in de drie volgende jaren komt daar dan nog één uur instrument bij. De middelbare en de hogere graad bestaan uit elk drie jaar. Men kan in deze twee graden kiezen uit een hele reeks opties zoals Instrument, Zang, Instrument Jazz en Lichte Muziek, etc. Tijdens de middelbare graad moet men bij al deze optietrajecten ook Algemene Muziekcultuur volgen. De andere vakken hangen af van welke optie gekozen werd.

Bij bepaalde cursussen zoals gitaar wordt verwacht dat de leerlingen zelf het instrument meebrengen. Grotere instrumenten zoals piano's, slagwerk en harp zijn meestal aanwezig op de scholen zelf. Andere instrumenten, zoals strijkwerk en blazers, kunnen bij sommige muziekacademies gehuurd worden. Als men blijft verder studeren aan de academie wordt er wel verwacht dat studenten zelf investeren in een instrument om thuis te kunnen oefenen.

De sfeer tijdens de lessen was vroeger meer klassiek getint. Nu hangt het af van de leerkracht of er ruimte is voor wat als 'lichtere' muziek beschouwd wordt, zoals wat blues, jazz of flamenco. Het hangt natuurlijk ook af van de graad of men zich al dan niet aan een iets ruimer repertoire kan wagen. In de lagere graden ligt het doel vooral op het beheersen van alle noten en klanken van het gekozen instrument. De klassen zijn tijdens de eerste jaren ook vrij klein zodat elke student de aandacht krijgt die hij/zij nodig heeft. Men vermeldt duidelijk dat het aanbod een vorm van diversiteit weerspiegelt, en dat leerlingen zichzelf in een 'na-schoolse' manier ontwikkelen.

De scholen zijn vrij divers, zeker wat leeftijdscategorieën betreft. De leerkrachten hebben de indruk dat er een evenwicht tussen de geslachten is. Over het percentage van leerlingen van niet-Belgische origine lopen de meningen uiteen. Bij kinderen ligt het percentage meestal vrij hoog. Vooral veel Amerikanen en andere Europese nationaliteiten worden aangetrokken naar de scholen. Bij volwassenen ligt dit percentage opmerkelijk lager, een schatting was rond twee procent. Wel werd er aangekaart dat maar weinig studenten vanuit de Turkse en Marokkaanse origine aangetrokken worden naar de muziekacademies. Een leerkracht verwees zelfs naar de over het algemeen nonchalantere houding bij deze groep.

“De ouders van deze leerlingen gaan er vanuit dat als ze naar school gaan alles in orde komt. Maar dat is dus niet hé. Zo moet er thuis ook geoefend worden en af en toe een taak maken. Maar dat gebeurt vaak niet. [...] Dat is volgens mij een gevolg van de mentaliteit. En volgens wat ik heb gehoord, hebben ze daar op de andere scholen ook problemen mee.”

Diversiteit wordt over het algemeen belangrijk gevonden bij de leerkrachten, maar hoe men dit concreet vertaalt naar het lesgeven vormt eerder een probleem. Via de keuze van de liedjes wordt wel geprobeerd om een vrij breed spectrum aan te bieden. Ook waar men een jazzrichting had, werd dit vaak benadrukt als diversiteit promotend. Meestal ziet men diversiteit op vlak van aanbod & verschillende instrumenten. De leerlingen worden ook als divers gezien, niet zozeer op vlak van culturen, etniciteiten, nationaliteiten...maar elk in hun eigen identiteit, mogelijkheden en leefwereld.

Het doel van de lessen is vooral dat de leerlingen zichzelf proberen te ontplooien en zichzelf proberen te uiten via muziek, woord of dans. Daarin worden de leerkrachten vrij gelaten in hoe ze dit omzetten naar hun lessen. Maar op het einde van de lessenreeks moeten de leerlingen wel voldoen aan de vereisten die in het leerplan worden vooropgesteld.

Het contact met de ouders is eerder vrijblijvend. De leerkrachten zullen wel de ouders contacteren als er een probleem is maar daar blijft het vaak bij. Sommige ouders komen zelfs niet naar leerlingenaudities. Het meeste contact met ouders gebeurt tijdens de opendeurdagen of tijdens evenementen waar de zoon of dochter aan deelneemt. Sommige leerkrachten, vooral bij de kleinere kindjes, hebben wel meer contact. Ouders komen relatief gemakkelijk eens een praatje slaan als ze hun kinderen komen ophalen.

Het project met de Centrale is vrij onbekend bij de leerkrachten van De muziekacademies. Men kent het niet of heeft er hooguit ‘al eens van gehoord’. Ze vinden het wel een goed initiatief om muziekinstrumenten van andere culturen aan te bieden. Een van de respondenten die beter op de hoogte was van het initiatief dan de meeste ondervraagde leerkrachten vertelde wel dat DKO De MAGO uit de boot viel met het project omdat zij, als een Go! school, niet worden betrokken bij het project dat via de stad Gent wordt georganiseerd.

Bij de vraag of de leerkrachten ook het bespelen van andere instrumenten stimuleren tijdens hun lessen, wordt er gewezen op het feit dat één instrument goed bespelen voor de meeste leerlingen al meer dan

moeilijk genoeg is en dat er al veel tijd kruipt in het beoefenen van dat ene instrument. Ze hebben er wel geen probleem mee dat leerlingen voor andere instrumenten dan degene die nu worden aangeboden zouden kiezen. Enkele leerkrachten bedachten wel dat sommige niet-Westerse instrumenten een ander notensysteem hanteren en dat dit dus zou betekenen dat er ook een andere notenleer dan degene die nu bestaat zou moeten worden toegevoegd aan het curriculum. Daarnaast is er ook het probleem om geschikte leerkrachten voor die andere instrumenten te vinden. Daarenboven komt ook het gebrek aan middelen om een dergelijk initiatief te bekostigen boven drijven. Tot slot werd er ook verwezen naar het niveau van de door de lessen die in de academies worden aangeboden. Deze zou volgens een enkele leerkracht te laag zijn. Het lijkt echter raadzaam om al deze zaken eens in de praktijk en in hun functionaliteit te bekijken.

De Centrale

In dit deel bekijken we de indrukken van het functioneren van de muziekcursussen bij enkele leerkrachten van De Centrale, en hun visies op de samenwerking met de DKO's. Deze leerkrachten voelen zich allemaal heel op hun gemak in De Centrale. Het viel ook op dat allen een uitgesproken beeld hebben van de DKO-samenwerking. Het 'niveau' van leerkrachten blijkt een zeer vruchtbare bron te kunnen zijn voor verdere ontwikkelingen van ideeën in dit project en het strekt zeer tot aanbeveling deze mensen (nog) meer te betrekken in de samenwerkingsvisie.

Hier volgen dan de voornaamste punten die uit de interviews naar voren kwamen:

“Ik denk dat het allemaal niet zo evident is, om een aantal redenen: je moet ook begrijpen... ik ben net naar Istanboel geweest. Wij hebben de neiging dat allemaal bijeen te kappen, Turken zijn Turken enzo.. Pakt nen Belg uit, met alle respect, Poperinge en eenen uit Brussel da's een groot verschil. Als ik naar Antwerpen ga lachen ze me daar al uit dat ik een West-Vlaming ben terwijl dat niet eens zo is. Dat is bijvoorbeeld met Turken juist hetzelfde; zij die hier zijn komen voor een groot deel uit Emirdag, of uit armere of agrarische gebieden die niet zozeer vertrouwd zijn met...die hier niet meteen naar de muziekschool zouden gaan.”

Algemeen lijken de muziekcursussen in De Centrale iets dat er van bij het begin al wat bijhoorde, en een vrij logisch verlengstuk van de muziekwerking van het Intercultureel Centrum in het algemeen. Eén leerkracht wees erop dat deze al van in het begin dacht dat meer samenwerking met DKO's een goed idee zou zijn.

“Er wordt saz, percussie gegeven en dat brengt ook een soort dynamiek: K vind dat wel belangrijk...als er eens een grote artiest komt die een masterclass laten geven en zo. En dat begint, dat staat er toch ook. Als ge daar blijft aan werken zal er ook meer samenwerking komen.”

Zoals bekend worden er in De Centrale soms meer 'exotische' instrumenten aangeboden, waarbij een belangrijk strijdpunt de erkenning van het instrument en bijhorende diploma's is. Om zulke instrumentlessen te geven is er tijd vereist, want men moet ondermeer ook goedkeuring van ministerie krijgen.

Wat de erkenning van zulke instrumenten in het kader van 'conventionele' DKO's betreft blijken de leerkrachten zich zeer bewust van bepaalde evoluties en zetten ze elk ook de evolutie van de DKO's naar voren: van klassieke instrumenten naar de bijvoeging van sax en gitaar en de oprichting van het gekende 'Jazz en lichte muziek'. Verschillende leerkrachten beklemtonen dat dit proces nog steeds bezig is, en dat de invoer van 'volksinstrumenten' een verdere stap is naar openheid toe. Ze benadrukken ook wel dat het DKO-systeem vaak nog vastzit in hun erfenis van de klassieke wereld, maar dat dit aan het veranderen is. We zitten volop in evolutie.

“Maar er is zeker plaats voor bijvoorbeeld Arabische muziek, vaak vindt men daar de wortels van de Westerse muziek, wat wij ook in onze cursussen proberen te tonen.”

Over interculturalisering en vermenging in muziekonderwijs vermeldde één informant:

“Dit initiatief is zeker nodig...De Centrale mag geen geconcentreerde muziekschool zijn'. Een goede mix van leerlingendiversiteit en afkomst is belangrijk, anders loopt het lam. Het is een goede en belangrijke manier om elkaar en andere culturen te leren kennen. Wij zijn over het algemeen veel bezig over diversiteit in maatschappelijke thema's, in religie, ... maar weinig in muziek, weinig literatuur, weinig dialoog. We moeten dit dooreen mengen. En daarvoor is dit project zeker goed, denk ik. Het draagt zo ook een steentje bij om maatschappelijke problemen of misverstanden te verhelpen.”

Wat het gebouw van De Centrale betreft vindt men het ok, maar niet ideaal voor muziekonderwijs maar eerder voor 'workshops' of repetities. Dit betreft namelijk vooral materiaal en niet zozeer lokalen: pupiters, kopiemachine, etc.

De publiciteit en ruchtbaarheid vindt men goed, maar het kan altijd beter: het programmaboekje kent een groot bereik, en op internet wordt alles aangekondigd. Maar men vindt dat er best een initiatief van de leerkrachten uit kan zijn waarbij men wat 'buitenshuis' kan gaan, met een soort promotieconcerten om te tonen wat er allemaal in De Centrale gedaan wordt. Hierbij kan een muzikant soms wat uitleg geven over welk instrument hij/zij bespeelt en dat men dit in De Centrale kan volgen. Tevens kan men, door 'interculturele muziekgroepjes' te vormen de culturele vermenging ook tonen en uiten. Anderzijds zitten de lessen nu wel aardig gevuld, en men vindt ook dat je geen reclame moet maken voor zaken die volzet zitten.

“Het is bekendmaken. Hier is nu iemand die les volgt en die was jaren op zoek naar dit, zelfs hier komen zien en niets gevonden. En dan ineens toevallig, via via, heeft hij gevonden wat hier was. En dan via mijn telefoon bij mij gekomen. Hij was te laat gekomen voor nog te kunnen inschrijven in de muziekschool. Uiteindelijk is het nog gelukt om hem in te schrijven. Laten weten wat kan gevolgd worden is heel belangrijk. [...] Maar ik heb mensen die komen van weet ik waar;

“ als mensen niet tot hier komen kunnen ze niet weten wat er wordt gegeven. Daar is een probleem.”

“Tweede of derde generaties 'allochtonen' gaan óók naar de muziekschool. Maar de drempel is voor hen wel groot. Maar die is even hoog voor een Vlaming die bijv. Arabische luit wil gaan doen. En je ziet dat het gaat, er zijn Vlamingen die dat gaan doen.”

Wat aanbod en invulling van De Centrale betreft is men tevreden, en ziet men ook niet direct uitbreidingsmogelijkheden. Er wordt wel op gewezen dat men zich niet moet beperken tot Oosters-klassieke muziek, en ook andere invloeden zoals Berbermuziek naar voren kan laten komen.

Maar men houdt daar in de Centrale wel rekening mee, ook omdat er in de organisatie verschillende mensen van een 'andere afkomst' zitten en die goed weten welke zaken werken en aanslaan. Sommige leerkrachten vullen de inhoud van hun lessen heel divers in en bieden allerlei achtergronden aan, anderen werken meer vanuit één specifieke volksmuziek-invalshoek.

Er wordt wel een dringende nood gevoeld voor iets dat parallel kan zijn aan wat op de 'klassieke muziekscholen' AMC⁵³ wordt genoemd of aan het conservatorium jazzgeschiedenis. Dit zou een soort vak 'Oosterse muziekcultuur' zijn waarbij men wat basis notenleer, maar vooral geschiedenis en achtergrond van de Oosterse instrumenten kan volgen. Zo kunnen de cursussen wat verdiept worden, en leert men ook de culturele achtergrond kennen. De leerkrachten blijken zoiets sterk te wensen.

“Enkele jaar geleden wouden we dat in Brussel een soort van Huis van Arabische Muziek oprichten. Er kwamen mensen van de Vlaamse gemeenschap, verenigingen, politiek mensen van 'spirit' en 's.pa',..en die waren bijna allen van Marokkaanse afkomst en dan is er vraag gekomen “Waarom Arabisch?” Dus dan...ja...is er een discussie begonnen van 'Ja, maar, ik ben Berber dat is niet zo mijn ding. Maar als je zegt Afrikaans, Westers...dat wil ik wel doen. Maar huis van Arabische Cultuur is heel beperkt.’”

Het is dus zeker geen makkelijke opdracht om zo een platform in te richten waar verschillende culturen hun gading in kunnen vinden.

Wat de leerlingengroepen betreft is men vrij tevreden. Over het algemeen wordt deze als heel divers ervaren en de leerkrachten zien een gevarieerde combinatie als best. Er wordt ook op gewezen dat de groepensamenstelling van jaar tot jaar varieert, naargelang de inschrijvingen. Voor sommige vakken is er een wachtlijst⁵⁴, en het is wel zo dat viool en saz een vrij homogene groep kennen: bij viool zijn het bijna allemaal meisjes en bij saz bijna allemaal mensen van Turkse oorsprong. Vermoedelijk zou dit een beetje eigen zijn aan dit soort instrumenten.

Wat de leerkrachten betreft is er in de samenwerking een probleem met niet-erkende instrumenten. Leerkrachten daarvan kunnen immers niet aan een diploma geraken, en dan kijkt men naar de competenties

53 Algemene Muziek Cultuur, een inleiding op notenleer en Westerse muziek

54 Overall, zowel in DKO's als in De Centrale, mag men immers maar een beperkt aantal uren les geven

van die persoon. Maar in een officieel systeem is het moeilijk tot quasi onmogelijk om iemand zonder diploma officieel 'les' te laten geven. Bovendien zijn er bij sommige leerkrachten taalproblemen⁵⁵. Dus via officiële weg kunnen tot nu toe enkel de gediplomeerden volwaardig in het samenwerkingssysteem instappen. Om dit volledig uit te breiden zou men de diploma-regel ergens moeten kunnen omzeilen of overstijgen.

“Als ik maar een taal kan vinden om in te communiceren; voor mij is het geen probleem dat iemand enkel Arabisch kent, dan geef ik die les in Arabisch. Ik vermijd wel dat de les... Ik vind dat Nederlands dominant is; in mijn lessen is Nederlands nr. 1.”

Vergeleken met het deeltijds kunstonderwijs, vindt men de Centrale toegankelijker. Men is wel een beetje ontgoocheld wat Marokkanen betreft:

“k weet niet waarom ze zo weinig deelnemen. Ik heb eigenlijk zitten denken...waarom? Bij Turken is dat totaal omgekeerd, veel Turken zijn met muziek bezig, saz en zo...”

Men heeft interesse voor hun eigen cultuur en dat is er wel... Het heeft allicht te maken met het idee muziek te gaan studeren. Dat zit helemaal onderaan. Dat Vinden ze niet belangrijk om te gaan doen. Nochtans dromen bepaalde generaties daar dan wel weer van...vroeger was de interesse er niet zo, nu begint dat wel te komen...”

“De mensen doen hun best maar De Centrale spreekt heel veel Vlaamse mensen aan en weinig allochtonen. De Centrale is namelijk in een Turkse wijk. Aan de andere kant van 't stad heb je Marokkanen en het is niet zo'n grote stad, maar toch...daarom zou ik bijvoorbeeld met mijn leerlingen naar daar ene keer in de zaal gaan en ook bekendheid maken. Of proberen daar een soort lokaal te zoeken via andere scholen...Dat daar ook...Het hoeft niet binnen 4 muren te blijven.”

Het blijft moeilijk om te weten waar precies de verklaringen liggen van een hoge drempel voor mensen met een andere afkomst. Over het algemeen blijkt het wel meest logisch te zijn om in de culturele achtergrond te gaan kijken i.p.v. De concrete afkomst:

V: *“Kunnen de redenen in andere tradities liggen?”*

A: *“Maar nee! Mensen die gewoon zijn van hard te werken gaan eerder werken dan aan cultuur gaan doen. Op het veld of in de fabriek of in de zaak van hun vader...Er is wel een verandering en de muziek waar zij dan mee vertrouwd zijn is eerder hun eigen muziek, wat je hier ook wel ...*

55 Niet iedereen kan lesgeven in het Nederlands.

Er zijn hier ook wel mensen met een stadsachtergrond, die staan wel meer open voor die dingen maar dat is een minderheid. Die zijn er wel voor geïnteresseerd. [...]We programmeren soms een zwaar goede groep uit Istanboel en dan denken we dat alle Turken ernaar gaan komen kijken, terwijl die niet geïnteresseerd zijn gelijk wij geïnteresseerd zijn. Stel dat er een Belgische gemeenschap is in China en we gaan daar iets programmeren van klassieke Belgische muziek, dan gaat daar ook geen kat naar gaan zien. Alleen diegenen die daarin geïnteresseerd zijn. Niet heel de bevolking. Dat is hier juist hetzelfde: het is niet omdat mensen van eenzelfde afkomst zijn dat ze in hetzelfde mentale of culturele universum zouden leven.”

“Ik heb een muziekkamp geleid en daar waren 2 gasten die oed speelden en die ouders waren stinkend rijk, en die gaan dat dan wel volgen in Cairo of zo, waar de best lesgevers wonen.

Of kinderen die van hun ouders leren zitten ook in een ander systeem: daar wordt meer en meer door mensen uit de rijkere klasse, of van vader op zoon of van familie geleerd ... Wij hebben nu zwaar democratisch DKO systemen. Viool was vroeger ook uit muzikanten achtergrond of rijke families afkomstig. Marokkanen en Berbers enzovoort komen hier meestal niet uit rijke families, en bepaalde instrumenten komen niet uit hun cultuur. Vele allochtonen kennen ook hun eigen weg, die gaan in Brussel studeren of privéles volgen, niet direct hier...Maar dat evolueert allemaal wel en gaat nog veranderen.”

Wat het contact met leerlingen betreft gaan de lessen zelf wel ergens formeel, maar men kan weleens over wat anders spreken of na de les wat gaan drinken. Alle leerkrachten vinden dat de klassieke, te formele manier van lesgeven⁵⁶ niet echt werkt. De lesgevers van de Centrale spelen meer een soort 'coaching'-rol.

“Sommigen zeggen 'meneer', anderen mijn naam. Het zit in de cultuur, van muziek school, hij ziet de leerkracht en hij ziet niks anders dan 'meneer'. Dan laat ik hem, hij mag dat van mij. Formaliteit maakt ook een beetje een afstand groot en dat is niet...ik heb soms contact nodig om vingers te verzetten zo en dan is dat heel intimiderend. Als je die afstand op een warme manier probeert te doen, dan gaat dat beter”

Wat de lesinhoud betreft beslissen de leerkrachten zelf wat ze gaan geven. Ze plannen dit zelf wel uit. Zo maakte de leerkracht Oosterse Luit een leerplan, wat hij ook presenteerde aan alle DKO's en het ministerie van onderwijs. Hij is ook de persoon die vaak ingeschakeld wordt voor overleg, als eerste gediplomeerde lesgever.

“Ik heb een leerplan opgesteld: kinderen anders dan volwassenen dan jongeren... Als iemand sneller gaat ga ik die niet remmen van 'stop, je moet dat nu doen'. Kwarttonen mag normaalgezien niet in het eerste jaar met mijn leerplan, maar als ik zie dat ze dat kunnen... Leerplan zit daar en realiteit is iets anders. Soms moet ik dat ook aanpassen: dat is te moeilijk, dit te gemakkelijk...”

56 Men vindt dat dit in sommige scholen toch nog gebeurt

Er zijn weinig formele kenmerken, geen verplichte aanwezigheden noch examens of diploma's. "Hier kan dat niet, sowieso. We kunnen en willen niet van wat we hier in de Centrale hebben concurrentie maken van andere muziekscholen. Het Aanbod is ook totaal anders; maar nu is er de tendens om naar onderwijs te gaan door een eerste keer samen te werken. De samenwerking is nu eigenlijk heel, heel oppervlakkig. Ik heb geen contact opgenomen met andere leerkrachten of de scholen. Dus daar ... wanneer kom ik aan, wanneer ga ik vertrekken, dat controleert niemand. Iemand tekent gewoon dat hij er is. [...] Inschrijvingen en alles voor 'wereldmuziekschool' gebeurt door De Centrale. De DKO geeft gewoon een lokaal and that's it."

Er is van de Centrale-leerkrachten uit een duidelijke wens om de samenwerking intensiever en veel diepgaander te voeren: zo kan men 'cross-over' klassen voor samenspel maken⁵⁷, initiatieven nemen om contrasten en gelijkenissen tussen muziekstijlen of instrumenten aan te tonen en dergelijke meer.

Men is er wel van overtuigd dat die wil er langs alle kanten is, maar dat de administratie en communicatie een zwak punt is. Het concept zelf vindt men goed, en iedereen is akkoord, maar in werkelijkheid is de samenwerking nog heel zwak.

"Atilla is hier, die volgt wel een paar zaken en zo. Maar misschien moeten we de communicatie en administratie meer evalueren en zien hoe dat beter kan, eventueel ook meer samen proberen vergaderen en zo"

Ook tussen de leerkrachten onderling zou de communicatie beter kunnen. Intern bij de Centrale is er stoeve communicatie. De leerkrachten onderling hebben weinig contact, vooral doordat men op andere dagen

lesgeeft.

Wie ervoor kiest zich wat in te zetten vangt weleens wat op, maar beleidsmatig lijkt er niet veel leerkracht-inbreng te zijn. Informatie wordt voornamelijk via één persoon doorgegeven, maar er zijn bijvoorbeeld nagenoeg nooit vergaderingen waarbij iedereen samenzit.

"Dat ze in de DKO's gewoon dezelfde lessen gaan geven die hier doorgaan is eigenlijk ook wel stom. Ik zou toch eerder een ruimere samenwerking zien."

Allen denken wel, in meer of mindere mate, dat intercultureel muziekonderwijs kan helpen om ook beter te leren omgaan met elkaars verschillende culturen.

"Je moet ook uw eigen muziek kennen, los van nationalisme. Weten wat uw eigen traditionele muziek inhoudt⁵⁸. En dat is in België ook niet fameus.... Hierdoor kan je soms makkelijker samenspelen met andere culturen, je merkt wat je gemeen hebt. Als dat wat meer in onderwijs zou kunnen, naar DKO toe..."

57 Waaruit dan 'gemengde groepjes' kunnen komen

“ 'k vind die deelname ook belangrijk. Die mensen zijn hier he! Velen zijn hier geboren en hebben een Belgische nationaliteit en taal. De Afrikanen hier betalen bijvoorbeeld ook belastingen waar dit alles mede mee gefinancierd wordt. Ik hoop dat zij dan ook kunnen deelnemen en dat iedereen elkaar leert kennen.

'Het is een beetje zoals het verhaal van 'mensen die tegen Marokkanen zijn behalve mijnen buurman want die heeft mijn auto een keer gerepareerd enzo' Turkse populaire muziek bestaat bijvoorbeeld grotendeels uit liefdesliedjes zoals je bij ons Laura Lynn ofzo hebt. Zo merkt men: hé die zijn eigenlijk met hetzelfde bezig als wij. Cursussen zijn daarbij maar een klein facet, en de Centrale kan in dit gegeven een rol spelen en doet dat ook al.’

Wanneer men dan de samenwerking met de DKO's ziet, merkt men bij de verschillende leerkrachten een idee om een soort overkoepelend platform van 'wereldmuziek' te bouwen, waarbij er dan afdelingen folk, oosters klassiek of jazz kunnen zijn. Dit mag zeker niet door de Centrale 'opgeslorpt' worden, maar kan een soort samenwerking zijn waarbij de lessen daarbuiten worden gegeven⁵⁹. In de Centrale kunnen dan aanleunende concerten, workshops en masterclasses⁶⁰ worden gegeven. De lessen 'Muziekcultuur' kunnen dan ook in dit kader plaatsvinden.

Besluit Leerkrachten DKO en De Centrale inzake Samenwerkingsproject

Onbekendheid, status questionis en communicatie

Het idee voor samenwerking raakte reeds gelanceerd, maar volgens de leerkrachten verloopt deze niet op de beste manier. De leerkrachten van DKO's zijn daarin vrij passief, maar nagenoeg allemaal wel geïnteresseerd⁶¹. De mensen die les geven aan De Centrale⁶² zijn veel meer dynamisch en actief m.b.t. het project. Zij hebben bepaalde ideeën maar dan wel weer het gevoel dat zij deze soms moeilijk kunnen uitdragen. Allen zijn het ermee eens dat meer en vlottere interne communicatie een sterke verbetering zou zijn, op en met alle niveaus en zoveel mogelijk ook tussen alle betrokkenen. Hiervoor zou men vergaderingen kunnen inleggen⁶³. Dit is nog zo belangrijk bij het creëren van een duurzaam intens samenwerkingsproject.

Tot nu toe bestond het samenwerkingsverband erin dat de gebouwen vanuit de DKO's werden opengezet om er dezelfde lessen als in De Centrale in te laten plaatsvinden. Het resultaat is dan ook dat de leerkrachten van de DKO's hier slechts weinig in betrokken zijn, of het project zelfs niet kennen. Er is

58 Met nadruk op volksmuziek...

59 In de DKO's bijvoorbeeld, naargelang welke school 'best uitgerus' is en welke vraag er is

60 Zo kan men zeer goede muzikanten uit het buitenland halen om enkele lessen te geven

61 Behalve een enkeling hier en daar

62 En vaak ook les blijken te geven in DKO's buiten het Gentse

63 Uiteraard niet beperkt tot de interne huishouding van De Centrale, maar ook met andere DKO's. Meer vergaderen dus.

daarbij dus geen sprake van integratie of vermenging, maar het blijft beperkt tot gemeenschappelijk ruimtegebruik, en dat is geen interculturalisering.

Visie en perceptie

Zowel in de DKO's als in de Centrale ziet en erkent men een verbredingtendens in het 'traditionele' muziekonderwijs, waarvan de toevoeging van 'jazz en lichte muziek' getuigt. Men vindt daaruit voortvloeiend dan ook dat het logisch en haalbaar moet zijn om ook volks- en wereldmuziek een plaats te geven. In andere landen vindt men dit al aan gespecialiseerde conservatoria en scholen, Gent kan hier zeker voor België maar zelfs naar de bredere buitenwereld toe een pioniersrol vervullen in de uitbouw van een dergelijk initiatief op lokaal vlak.

Uitstraling

Algemeen gezien kunnen weinig leerkrachten zich een beeld vormen van welk imago de instanties waar zij lesgeven uitstralen. Voor de uitwerking van verdere projecten is het dan ook raadzaam om na te denken over de impact en uitstraling in plaats van enkel te focussen op wat men concreet wenst te doen.

Diversiteit

Er wordt overal diversiteit gezien, maar die lijkt in alle instellingen anders. Waarschijnlijk is de plaatselijke inplanting daarbij van groot belang, naast een traditionele aantrekking van bepaalde instrumenten. Men maakt niet al te snel het onderscheid tussen begrippen als 'etniciteiten' of 'andere culturen', maar benadert de veelzijdigheid meer op het niveau van de competenties en identiteiten van alle individuen.

Concreet Samenwerkingsvoorstel

De meningen van de ondervraagde leerkrachten sluiten in die mate op elkaar aan dat er een concreet denkvoorstel kan gelanceerd worden voor interculturele samenwerking op muzikaal vlak. De leerkrachten vinden dat de samenwerking tot nu toe vrij passief gebeurt, en veel intensiever en diepgaander kan. Hierbij gaat het voornamelijk over het aanbod wat de leerkrachten kunnen bieden. De leerkrachten van De Centrale hadden hier vele concrete voorstellen voor, en de leerkrachten uit DKO's gaven eerder hun algemenere visie of morele goedkeuring hierbij aan:

Men stelt een overkoepelend platform 'volks- en wereldmuziek' voor, waarbinnen men cultuurspecifieke instrumentlessen kan aanbrenge, zoals Turkse Saz of Oost-Europese klassieke componisten en dergelijke meer; hieronder kunnen afzonderlijk ook de meer 'exotische' instrumentlessen vallen zoals die nu reeds gegeven worden, ook in de gebouwen van de DKO's.

Verder is er daarbij ook grote vraag naar de inrichting van iets dat parallel is aan het in de DKO's aanwezige AMC, maar dat betrekking kan hebben op folkmuziek, 'Oosterse' muziek en muziek van de verschillende aangeboden tradities. Belangrijk is dat men daarbij wat geschiedenis, achtergrond en culturele evolutie van bespeelde instrumenten leert kennen en een ander luik daarvan kan gevormd worden

door een basispakket notenleer. Een zorg bij DKO-leerkrachten was dat “andere instrumenten een andere notatiewijze kunnen hebben dan de Westerse, waardoor samenwerking minder vlot kan gaan”. De praktijk wijst echter uit dat men in de cursussen aangeboden in de Centrale overwegend hetzelfde notensysteem gebruikt. Vanuit dit luik kunnen dergelijke aspecten ook onderzocht worden.

Hiernaast moet er ten slotte ruimte zijn voor het organiseren van ‘cross-overs’ tussen alle verschillende aspecten van het aanbod, inclusief de instrumentlessen van de DKO’s, met als voorstel het inrichten van samenspelgroepjes tussen de diverse instrumenten.⁶⁴ Een goede tip hierbij is ook om mobiele samenspelgroepjes in te richten, die in bepaalde buurten concertjes en uitleg kunnen geven om lokaal, in de wijken mensen te stimuleren voor dit project. Dit vormt uiteraard maar een aanzet tot verder brainstormen.

Effecten hiervan en toegankelijkheid

Wat toegankelijkheid betreft kunnen we ons al wat baseren op de participatiegraad die de leerkrachten aangeven: waarschijnlijk zullen in de eerste plaats ‘autochtone Westerlingen’ aangetrokken worden door een dergelijk platform, maar op deze manier⁶⁵ kan men ook leren met diversiteit omgaan, met instrumenten die ‘anders’ zijn dan diegene die uit de Westerse traditie komen. Verdere toegang zal dan ook afhangen van de plaatsen waar lessen worden aangeboden, de variatie van het aanbod en de ruchtbaarheid. Informele reclame, o.m. door leerlingen onderling, mag men niet onderschatten.

Tenslotte komt men dan uit bij twee ‘peilers’: Enerzijds de mogelijkheden voor wie wil deelnemen aan vormen van gemengde cultuurparticipatie. Hier zien we in de DKO’s veel potentieel. Anderzijds de ‘prikkeling’ en stimulans voor deelname en inrichting, en hier zien we in de Centrale een goed ‘opstapje’ en doorgeefluik. Tenslotte willen we nog bemerken dat de Centrale dit project niet mag ‘opsloppen’ en dat het niet zozeer de bedoeling is deze te vergelijken met DKO’s. De Centrale is immers geen muziekschool, maar een plaats die als poort kan dienen naar ‘Wereldmuziekschool’ toe en waar eventueel workshops, masterclasses, repetities en vrije vormen van lesgeven kunnen doorgaan.

De leerlingen

In het kader van dit onderzoek bevroegen we de leerlingen van de DKO’s en de Centrale naar hun ervaringen met diversiteit. Hierbij namen we zelf het begrip diversiteit zo ruim mogelijk. De leerlingen die werden geïnterviewd zijn zeer divers in leeftijd, sociale achtergrond en cultuur. Zo spraken we met leerlingen van acht tot 54 jaar, uit alle lagen van de bevolking en met verschillende afkomst.

De vragenlijst, die de leidraad vormde voor deze interviews werd onderverdeeld in drie grote delen. Na een kort profiel te schetsen van de geïnterviewde (leeftijd, opleiding, etniciteit) startten we het eerste deel met

⁶⁴ Die men zowel in het huidig aanbod van de Centrale als van de DKO’s kan vinden

⁶⁵ En zoals dat bijvoorbeeld in de Centrale bij de cursus oed volop gebeurde dit jaar

een korte bevraging over de instelling zelf. Hoe kwamen ze ermee in contact en zouden ze dingen willen veranderen eraan? We vragen naar de keuze van hun instrument en hun doelstellingen en motivaties. We willen te weten komen wat hun voorkeur draagt; de klassieke methode van notenleer of liever de alternatieve manier van de Centrale aan de hand van nabootsing? In het tweede deel gaan we dieper in op de diversiteit binnen de instelling. We peilen naar hun ideeën omtrent diversiteit en hoe ze dit ervaren. In het derde en laatste deel stellen we vragen over het project van De Centrale.

Over de drie verschillende instellingen werden in totaal een twintigtal leerlingen bevraged. We hebben hierbij gepoogd een zo divers mogelijke groep te bevragen maar moeten erkennen dat het onderzoek te kleinschalig was om een volledig representatief beeld te schetsen. Toch kunnen we opmerken dat dit onderzoek de leerlingen de kans heeft gegeven hun ideeën en ervaringen te laten meetellen. We kunnen ook opmerken dat verschillende ideeën vaak terugkomen waardoor ze misschien een grotere toekomst hebben dan enkel in deze paper te belanden. Om een zo overzichtelijk mogelijk beeld te schetsen zullen we elke instelling afzonderlijk bespreken om dan af te sluiten met een algemene conclusie.

De MAGO

Op een woensdagnamiddag trokken we naar de MAGO om enkele interviews af te nemen. De eerste leerlingen die we interviewden volgen hun eerste jaar notenleer en mogen pas volgend jaar een instrument spelen. Ondanks hun jonge leeftijd valt het meteen op dat de meeste leerlingen al een duidelijk idee hebben welk instrument ze willen volgen. En vooral, die keuze blijkt al (rots)vast te staan...

Allen kiezen ze voor een klassiek westers instrument zoals piano, altviool, gitaar,... Bovendien vinden ze allemaal dat notenleer absoluut noodzakelijk is om een instrument te kunnen bespelen. Zelfs S. (17j) die zelf geen muziek speelt maar zangles volgt vindt notenleer noodzakelijk om muziek te kunnen begrijpen. Ook de oudere leerlingen stellen dat ze zonder notenleer geen muziek hadden kunnen leren. Enkel een jonge twintiger stelde dat muziek leren op een alternatieve, speelse manier een aanrader is.

Van het aanbod Afrikaanse en Arabische instrumenten of methodes hebben de kinderen nog niet gehoord. Sommige willen wel een niet-westers instrument spelen maar enkel zonder hun klassiek instrument te moeten opgeven. Aangezien de ouders van deze kinderen verschillende nationaliteiten hebben, verbaast ons dit enigszins. Maar aangezien de kinderen sinds hun geboorte of toch al menige jaren in België wonen, kan dit de populariteit van de klassieke instrumenten verklaren. De drie geïnterviewde jongeren zijn alle drie van Belgische afkomst maar kenden de Centrale amper en zeker niet de instrumenten die ze aanbieden. Ze zouden ook niet meer wisselen van instrument. Toch vinden ze het interessant moest die mogelijkheid bestaan in De MAGO, of moesten ze de kans hebben om samen te spelen.

De twee jongens, 15 en 26 jaar merken geen diversiteit in de school, de ene praat enkel over zijn leeftijdsgenoten. Het meisje (22j) daarentegen stelt wel een grote diversiteit aan etniciteit en leeftijd op te merken. Deze uiteenlopende meningen vinden we ook terug bij de kinderen. Zo stelt Z. (11j) dat in haar

klas enkel Belgische kinderen zitten waar Za.(8j) juist een grote diversiteit in haar klas opmerkt. A. (9j) ziet geen verschil, enkel meer meisjes dan jongens.

Ze leerden de muziekschool kennen via familie, vrienden of reclamefolders. Waardoor we kunnen opmerken dat ondanks de verschillende afkomst de drempel naar de muziekschool niet meer zo hoog ligt. Via verschillende wegen vinden de leerlingen de gepaste instelling. De MAGO is dan ook zeer populair omwille van zijn ligging in het centrum en hiermee gepaard gaande makkelijke bereikbaarheid. Uit de interviews konden we afleiden dat de jongste leerlingen van de MAGO een leuke sfeer belangrijk vinden. Ze willen iets bijleren maar ook nieuwe vriendjes maken waar ze mee kunnen spelen na de muziekles. Ook de jongeren zien muziek spelen als een hobby, sommige spelen muziek in een groepje terwijl anderen hier voorlopig van dromen.

Academie Emiel Hullebroeck

Voor de leerlingen van de Academie Hullebroeck is naar de muziekschool gaan iets vanzelfsprekend. Voornamelijk bij kinderen merken we dat de omgeving waarin ze opgroeien stimulerend werkt. De kinderen volgen hun vriendjes, oudere broers en zussen of krijgen een duwtje in de rug van de ouders. De leerlingen die zich inschrijven op latere leeftijd (jongeren en volwassenen) maken een zelfstandige keuze door bewust voor een instrument te kiezen dat hun aanspreekt en gaan op zoek naar een instelling die bij hun past.

Deze leerlingen kiezen dus allemaal bewust voor een klassieke opleiding in een klassiek westers instrument. Vele geïnterviewden kennen dan ook geen niet-Westerse instrumenten en waren ook helemaal niet op de hoogte van het project van de Centrale. Maar de onwetendheid kwam ook langs de andere kant. De groep darbouka leerlingen in Emiel Hullebroeck waren ook wel wat verbaasd toen we hen vertelden dat ze op de muziekacademie les volgden. Een paar leerlingen waren wel nieuwsgierig naar de Oosterse instrumenten maar verder dan gezonde nieuwsgierigheid ging het niet. Ze wilden het wel een keertje proberen maar zouden hun huidig instrument toch niet snel inruilen. Dit omdat ze de instrumenten niet kennen en daardoor vrezen dat het te moeilijk zal zijn of niet mooi zou klinken. De leerlingen die Darbouka volgen zagen een samenspel met de klassieke instrumenten ook wel zitten. Een 54-jarige Hongaar komt helemaal van Brugge om darbouka te kunnen volgen. Hij zegt geen kennis nodig te hebben van notenleer om een instrument te bespelen, het kan je echter wel helpen en verrijken. Een andere man daarentegen stelt dat notenleer noodzakelijk is, maar omdat hij er liever geen tijd in steekt koos hij voor een niet-westers instrument. De leerlingen die een klassieke opleiding volgen zien de notenleerlessen eerder als een noodzakelijk kwaad. Zo zei een 14-jarige jongeman:

“Je kunt misschien wel een instrument bespelen zonder notenleer maar dat is gelijk een analfabeet. Dan kan je veel dingen niet.”

De academie Hullebroek is niet enkel divers in haar instrumentenaanbod maar ook in haar leerlingen. Ze merken zelf verschillen in leeftijd, niveau, sociale achtergrond en cultuur op tussen elkaar en hebben hier ook zeer uiteenlopende meningen over. Sommige ervaren dit als zeer positief, anderen staan er volledig onverschillig tegenover. Zo vindt de ene de prijs helemaal geen drempel waar de andere stelt dat iedereen muziek moet kunnen komen spelen en laagdrempeligheid een must is. Maar of het nu op de piano of darbouka is, alle leerlingen vertelden ons muziek te spelen voor het plezier. Bij sommige als hobby terwijl anderen er een meer professionele carrière in zagen.

Academie voor Podiumkunsten Gent

De laatste muziekacademie die we bezochten was de academie voor podiumkunsten. Op de hoofdschool hebben we met twee leerlingen gepraat en ook hier kwamen weer dezelfde bemerkingen naar voren. De eerste persoon met wie we praatten, was een 49-jarige bediende uit Gent. Ze heeft de academie opgezocht nadat ze het voelde kriebelen. Nu zit ze in haar eerste jaar accordeon en is daar gelukkig mee. Het instrument vindt ze wel bij haar leeftijd en bij haar gevoel passen. Over de keuze van de school was ook geen twijfel, het uurrooster is gunstig en het is makkelijk bereikbaar. Aangezien het systeem hetzelfde is als elders heeft de praktische kant het zwaarst doorgewogen.

Als we het dan over de notenleerlessen hebben, horen we ook bij haar terug dat het belangrijk is maar toch vervelend blijft. Zij voegt hier echter nog aan toe dat het zingen tijdens de lessen een hoge drempel is voor vele volwassenen en misschien zelfs een reden is om af te haken. Ze schat dat tijdens die lessen ongeveer 20% van de leerlingen van allochtone afkomst is.

Over het project van de Centrale is ze zeer positief: “Diversiteit is zeker belangrijk, zeker voor kinderen. Als je kijkt naar de bevolking de dag van vandaag, dan moeten ze daar zeker mee geconfronteerd worden.” Ze zou zeker overwegen om een niet-Westers instrument te bespelen moest het mooi klinken. Het feit dat de lessen ook binnen de schoolmuren van de academies worden gegeven vindt ze zeker een goed idee. Op die manier worden eventuele prijzdrempels, die je zou hebben met privélessen, verlaagd.

Een tweede leerling die we bevraagd hebben was een 19-jarige man van Belgische afkomst. Hij speelt al zeven jaar elektrische gitaar. De keuze van de school is bij hem door zijn ouders gemaakt en hij kent geen andere academies buiten deze. Ook het gegeven dat de academie niet-Westerse muziekinstrumenten aanbod, was hem vreemd.

Over de diversiteit en het project van de Centrale had hij niet echt een mening. Hij vindt het ook niet belangrijk. “Mensen komen hier om een instrument te leren, huidskleur is dan niet van belang”. Zelf zou hij niet snel een niet-Westers instrument leren bespelen maar moest hij er in geïnteresseerd zijn zou het geen probleem vormen.

De Centrale

Het intercultureel centrum de Centrale trekt met zijn Arabische en Afrikaanse instrumenten leerlingen van overal aan. We interviewen hier mensen uit Afrika, Turkije, België, ... De Belgen die we ondervraagden en die een 'onbekend' instrument komen leren in de Centrale hebben ervoor klassieke instrumenten zoals gitaar, sax, ... bespeeld of spelen het nog steeds. Maar doordat ze hun interesse kwijtraakten of door nieuwe levensomstandigheden niet meer elke week naar de muziekschool kunnen gaan, trekken ze naar de Centrale om een nieuw, niet-klassiek instrument te leren. Ze doen dit voor het plezier, voor zichzelf en genieten van de andere klanken.

Volgens hen is een kennis van notenleer helemaal niet nodig om een instrument te leren. Ze zijn zelfs voorstander van de alternatieve methode van de Centrale, waar voornamelijk gewerkt wordt met het gehoor, nabootsen en van buiten leren. Ook al geeft E. toe dat het haar moeilijk valt om zonder notenbalk de dourkan te bespelen. Zij ging tientallen jaren naar de muziekschool en zegt vastgebakken te zijn in dat systeem. Ze zegt dan ook niet te kunnen improviseren. Net als A. stelt ze dat je toch muzikaal aangelegd moet zijn om het zonder notenleer en partituren te leren. Maar doordat je geen notenleer nodig hebt om hier les te kunnen volgen wordt de drempel van de Centrale verlaagd. In de lessen oed gebruiken ze wel partituren zegt W. dan, maar wordt er voornamelijk creatief omgegaan met de liedjes die worden geleerd. De notenleer wordt ook veel losser en minder formeel aangeleerd. En als je het niet wilt leren, leren ze je de oed bespelen op een andere manier. A. heeft door deze alternatieve manier een nieuw ritmegevoel gecreëerd met andere maatsoorten. Hij telt nu niet meer in zijn hoofd maar maakt zinnen waaraan hij de muziek ophangt. Hij vindt het heerlijk om bij te leren door te spelen en te variëren. Het is voornamelijk deze vrijere manier van lesgeven zonder examens en toetsen die een leuke sfeer creëert in de Centrale.

Ze zijn zich allemaal zeer bewust van de diversiteit van hun klassen. Diversiteit zowel qua leeftijd als afkomst. Dat dit een zeer boeiend en verrijkend gegeven is kan men afleiden uit hun positieve evaluatie van deze diversiteit. Ze stellen allemaal bij te leren van elkaar. Zo stelt A. dat je direct opmerkt dat Arabische leerlingen meer 'feeling' hebben met een Arabisch instrument wat haar ook verder helpt. W. vindt deze diversiteit ook tof omdat iedereen zijn eigen ideeën en muziek meeneemt en er zo van elkaar geleerd kan worden. Ook A. wijst op de nieuwe technieken die hij hierdoor aanleert.

Ze vonden het project van de Centrale om hun instrumenten naar klassieke muziekscholen te brengen een goed initiatief. Iedereen moet de kans krijgen hier kennis mee te maken. Zo zou je bijvoorbeeld na één jaar drum gevolgd te hebben, moeten kunnen kiezen om over te schakelen naar darbouka.

Ook lijkt hen het aanbieden van een niet-westers instrument als keuzevak een meerwaarde voor de muziekscholen. Wel hadden ze hun twijfels bij het naar de Centrale brengen van klassieke instrumenten. Dit past volgens hen niet in het profiel van de Centrale en ze stellen zich vragen naar de beschikbare ruimte. Bovendien is de mogelijkheid om klassieke instrumenten te leren spelen in Gent al goed vertegenwoordigd door de talrijke muziekscholen. Ze zouden in elkaars vaarwater kunnen komen. A., van

Tunesische afkomst zou wel graag een Westers instrument leren spelen in de Centrale. Momenteel leert ze er darbouka omdat heel de familie het speelt en ze het ook graag zou kunnen. Maar volgend jaar wil ze graag piano leren, omdat ze vele vrienden heeft die het kunnen spelen en ze het een mooi instrument vindt. Moest ze hiervoor naar een muziekschool moeten gaan, zou ze het spijtig vinden, ze vindt de sfeer in de Centrale en de manier van lesgeven namelijk optimaal. Twee Turkse jongens die saz volgen willen ook graag nog een westers instrument leren zoals piano of Spaanse gitaar maar zij vinden dat dit moet gebeuren buiten de Centrale. Ze vinden het juist leuk dat ze hier niet-klassieke instrumenten kunnen bespelen. De saz is een Turks volksinstrument en wordt in hun cultuur hoog aangeschreven. Het duikt vaak op in liedjes waardoor het een populair instrument is bij de Turkse jeugd.

De Centrale profileert zich als Oosters maar dit wordt volgens sommigen te Turks ingevuld ten nadele van andere Arabische culturen. Hierdoor komen er andere tradities minder aan bod. Zo zitten er in sommige klassen enkel Turken waardoor de les volledig in Turks wordt gegeven en het soms dan moeilijk volgen wordt voor anderstaligen. Verder zijn er enkel positieve opmerkingen over de Centrale: goede sfeer, niet duur, goede leerkrachten,...

Algemene conclusie

Zoals eerder al is vermeld, kunnen we op basis van deze gegevens geen volledig representatief beeld vormen. Toch zien we vaak dezelfde bemerkingen terug komen. Deze ideeën, en soms drempels, zullen hier nu kort besproken worden.

De meeste leerlingen zijn de academie gaan opzoeken nadat ze direct of indirect ermee in contact zijn gekomen. Vrienden en familie zijn al met muziek bezig of ze zijn gewoonweg verliefd geworden op een bepaald instrument. Dit wil echter ook zeggen dat het initiatief veelal van de leerlingen zelf moet komen. De weg naar de muziekacademie kan op die manier lang zijn voor mensen die niet in een muzikale omgeving opgroeien en leven.

Over het systeem dat de muziekacademies volgen, heerst er een grote eensgezindheid. Het vormt namelijk een drempel. Opvallend hier is dat de leerlingen van de muziekacademie ondanks alles notenleer een belangrijk vak vinden. Het is een systeem van noten en ritmes keurig uitgeschreven op partituren dat toch een belangrijke basis vormt om een westers instrument te leren volgens de klassieke methode. Uiteindelijk worden de examens zelfs als positief ervaren omdat je op die manier een gevoel van voldoening kan bekomen.

In de Centrale, waar toch ook wel wat klassiek geschoolde muzikanten rondlopen, vult een ander idee het klaslokaal. In dit systeem wordt er weinig tot geen aandacht besteed aan notenleerlessen. Hier wordt er waarde gehecht aan luisteren, nabootsen, improviseren en vooral 'vrij' spelen. Het is een andere manier van lesgeven die in de smaak valt bij veel leerlingen voor wie de 'notenleerdrempel' te hoog is. Ook het feit dat er geen examens zijn zorgt voor een veel lossere sfeer tijdens de lessen.

Tot slot kan over het project van de Centrale gezegd worden dat het onder de leerlingen in goede aarde valt. Zowel op de muziekkacademies als op de Centrale zelf wordt het in het algemeen als positief ervaren. Het grootste probleem waarmee het project te kampen heeft, is de onverschilligheid en desinteresse van een deel van de leerlingen en een slecht reclamebeleid. Nu is het allemaal nog te onbekend voor veel mensen en ondanks de positieve reacties zijn de leerlingen niet snel geneigd om te participeren in het project.

Westerse instrumenten introduceren in de Centrale is blijkbaar niet nodig. De muziekkacademies beantwoorden op dat vlak aan de vraag. Wel geloven de leerlingen, vooral dan in de Centrale, dat een andere manier van lesgeven gunstig en verrijkend kan zijn. Zeker niet iedereen presteert het best in een Westers systeem. Het kan dus misschien wel een idee zijn voor de muziekkacademies om wat soepeler met verschillende leermethodes om te springen maar hetzelfde geldt zeker voor de Centrale.

De ouders

De opinie van de ouders van leerlingen die les volgen aan de vier vermelde muziekscholen gingen we na aan de hand van interviews. De bedoeling was om na te gaan wat hun mening was over diversiteit en het project dat de Centrale op touw zette in de drie DKO's. Eerst en vooral vroegen we naar hun persoonlijke achtergrond. Hun leeftijd, geslacht, nationaliteit, opleiding en beroep kon ons daarover meer vertellen. Dit is belangrijk om het perspectief te bepalen van waaruit ze de hele zaak bekijken.

In een tweede rubriek peilden we naar de organisatie waar hun kind(eren) les volgen en het contact met deze organisatie. We vroegen onder meer naar het instrument dat hun zoon of dochter speelt en waarom voor dat instrument werd gekozen. Maar belangrijker is de vraag hoe ze met de desbetreffende muziekschool in contact zijn gekomen en welke andere Gentse scholen ze kennen. Zo kunnen we nagaan hoe het gesteld is met de communicatie van de verschillende scholen Maar zonder deze daarom afzonderlijk te willen beoordelen. In dezelfde rubriek wordt ook gevraagd wat men denkt over het assortiment instrumenten dat aangeboden wordt en de opleidingsstructuur die in een bepaalde school gehanteerd wordt. Dit is van belang om het verschil tussen de Centrale en de DKO's aan te halen. Hecht men belang aan notenleer en theoretische vakken? Of zijn examens en tussentijdse proeven overbodig en is praktijk belangrijker?

Vervolgens gaan we in op het begrip diversiteit. Hier willen we weten welk publiek de school aantrekt. Vindt men het een divers publiek? En wordt dat positief of negatief ervaren? Hierbij is het belangrijk om te weten wat de respondenten begrijpen onder diversiteit. Dat is dan ook de laatste vraag van deze rubriek. Dit is nodig om de voorgaande vragen correct te interpreteren. Ten slotte gaan we na wat scholen kunnen doen op het vlak van diversiteit. Feitelijk is het project met de Centrale ook reeds een poging om te werken aan de diversiteit in de Gentse muziekscholen. In deze rubriek vragen we de ouders dan ook of ze op de hoogte zijn van het bestaande project en wat hun mening daarover is. De resultaten van deze interviews worden

hieronder uiteen gezet. Er komen verrassende trends uit, maar ook voorspelbare zaken. Interessant is dat ook de drempels om les te volgen aan een muziekschool vorm aannemen door ervaringen van ouders.

De keuze voor de school bleek in de DKO's zelden iets te maken te hebben met de opleidingsstructuur of het beleid van de school. In slechts enkele gevallen had men een bepaalde school gekozen omdat het de enige plaats bleek te zijn waar kinderen heel jong kunnen beginnen. Soms werden de uren aangehaald als reden. Maar de overgrote meerderheid van de ouders zegt een bepaalde school gekozen te hebben puur op basis van de bereikbaarheid. Omdat men er vlak bij woont. Slechts eenmaal koos men bewust voor de Muziekacademie van het Gemeenschapsonderwijs omwille van het feit dat het gemeenschapsonderwijs is. Maar mensen hebben dus een voorkeur voor de school in hun buurt omwille van praktische redenen. In die zin is het dan ook heel positief dat de Centrale naar de DKO's toe gaat met het project en niet andersom. Zo kunnen leerlingen kennis maken met bijvoorbeeld Oosterse instrumenten, maar daarvoor toch in de vertrouwde DKO terecht kunnen. Op deze manier wordt de drempel naar de muzieklessen van de Centrale verlaagd. De bedoeling van het project is onder meer om een meer divers publiek te bereiken met de DKO's. En om bijvoorbeeld allochtonen en sociaal achtergestelde groepen de toegang te vergemakkelijken naar het deeltijds kunstonderwijs. Maar ook de omgekeerde evolutie is een goede zaak. Namelijk mensen die Westerse instrumenten spelen of willen spelen ook laten kennismaken met niet-Westerse instrumenten. Zo bereikt men een wederzijdse houding van respect en worden drempels verlaagd.

Gepaard met het feit dat men kiest voor de dichtstbijzijnde muziekschool, kan men ook vaststellen dat men weinig andere muziekscholen kent, behalve dan die waar zoon of dochter les volgt. Maar de school die toch de grootste naambekendheid blijkt te hebben onder de ouders, is de Muziekacademie van het Gemeenschapsonderwijs. Bij die doelgroep is deze school vooral gekend als 'de MAGO'. Het feit dat deze school boven de andere uitsteekt in deze vraag heeft waarschijnlijk te maken met de Centrale ligging ervan in Gent. Veel mensen zijn ook op de hoogte van een muziekschool in Gentbrugge (Emiel Hullebroeck Academie voor muziek, woord en dans) en ook de Centrale wordt een aantal keren vermeld. Hierbij moeten we wel opmerken dat de Centrale niet dikwijls aangehaald wordt als muziekschool. Pas wanneer we op het einde van het interview ingaan op het project met de Centrale, wordt duidelijk dat men deze instelling kent.

Nadat we nagegaan waren welke school uitgekozen werd en waarom, restte ons nog de vraag hoe ze dan in contact gekomen waren met deze school. Ook hier kwamen enkele drempels aan het licht. Het feit dat de school in de buurt is, bleek eerder al het voornaamste argument om een school uit te kiezen. Maar net dat zorgt er ook voor dat het soms de enige school is die men kent. Omdat men er bijvoorbeeld dagelijks langs komt. Anderen kennen de school door vrienden en kennissen die er ook gaan. De Centrale kende men vaak ook door concerten die ze er bijwonen. Het eigenlijke contact blijkt dan vaak via de website te gebeuren. Daar kan men raadplegen welke lessen er gegeven worden en wanneer. Maar meermaals hoorden we de klacht dat mensen zelf op zoek moesten gaan om bijvoorbeeld de inschrijvingsdagen en -uren te vernemen. Ouders weten dat hun kinderen graag muziek zouden spelen of willen zelf dat ze dat doen en daarom gaan

ze op zoek naar een geschikte instelling. Meestal is het dus niet zo dat mensen op de één of andere manier informatie ontvangen over een muziekschool en daarna vaststellen dat ze eigenlijk wel graag een instrument zouden willen leren bespelen. Een moeder beschreef het als een *'afwachtende houding'* van de muziekscholen en meende dat ze meer actief leerlingen van bijvoorbeeld lagere scholen zouden moeten informeren. De keuze van en het contact met de school heeft misschien weinig te maken met het project van de Centrale. Maar het toont wel drempels en kenmerken van de DKO's waar men rekening mee moet houden om het project te doen slagen.

Uit de vraag naar de opleidingsstructuur blijkt heel duidelijk dat de meeste mensen een diploma wel belangrijk vinden. En dit omwille van verschillende redenen. Het is nodig indien men de muziekstudies wil verder zetten in bijvoorbeeld het conservatorium. De structuur die het diploma creëert, wordt ook belangrijk ervaren indien men iets wil bijleren. Door deze structuur met tussentijdse proeven en een examen kan men een ontwikkeling zien. De theorie wordt vaak als te zwaar en te uitgebreid ervaren voor de kinderen. De punten op zich zijn dan ook niet het voornaamste voor de ouders, maar de ontwikkeling is dat wel. Een respondent formuleerde het als volgt: *"de examens zijn belangrijk, zo leren ze dat ze moeten studeren, anders raak je nergens."* Een meer gematigde mening is dan weer dat de examens nu eenmaal bij de aanpak horen.

Dit toont aan dat deze ouders het systeem van de Centrale niet ideaal zouden vinden. Iemand meende dat lessenreeksen van een tiental lessen geen goed idee zouden zijn in de DKO's. Maar toch wordt ook heel wat kritiek gegeven op de opleidingsstructuur van de DKO's. Mensen vinden de theorie te zwaar, het neemt te veel tijd in beslag en soms vindt men het gewoon overbodig. Verder gaan we dieper in op deze nadelen.

Het is interessant om het voorgaande te vergelijken met de ouders van leerlingen die in de Centrale muzikles volgen, waar een volledig andere opleidingsstructuur gevolgd wordt. Daar werd soms aangehaald dat een diploma niet nodig is. Voor één van de geïnterviewde ouders was het vooral de bedoeling dat de kinderen muziek en ritme meekrijgen. Mensen spelen een instrument omdat ze plezier willen maken. Het feit dat ze in de Centrale spelenderwijs kennis maken met het instrument wordt als heel positief ervaren. Anderen halen dan weer de nadelen aan van het systeem met diploma. Zo bijvoorbeeld dat men dan notenleer zou moeten volgen en dat dit voor velen een *'zware boterham'* is. Deze reacties tonen dat er wel degelijk vraag is naar een dergelijk systeem en dat het zeker niet verloren mag gaan. Het is een alternatief voor mensen die niet geïnteresseerd zijn in het schoolse van een instrument en vooral van hun instrument willen genieten en zich ermee amuseren. Zonder bijvoorbeeld het competitieve aspect van audities en wedstrijden. Maar in de Centrale kwamen we ook ouders tegen die het nut van een diploma wel konden inzien. Een diploma zorgt namelijk voor een beloning. Iemand zei ook dat het leuk kan zijn omdat het bewijst dat ze het wel degelijk gedaan hebben. Men had het ook over de vraag naar opbouw, een openvolging van meerdere lessenreeksen om na elke reeks een ontwikkeling en een evolutie te zien. Hier

gaat het niet concreet om dat diploma, maar er is wel vraag naar meer na het afronden van die ene lessenreeks. Een ouder meende dat het diploma zelf niet belangrijk is, maar dat een examen of een toets dat wel kan zijn omdat je naar iets toewerkt, “*je hebt een doel*”. En dat kan natuurlijk een sterke stimulans zijn. In de Centrale wordt daar toch deels aan tegemoet gekomen door het organiseren van een optreden waar men naartoe kan werken.

De vragen naar het publiek dat de muziekscholen aantrekken, of dit publiek divers is en of men dit positief ervaart, leverden heel interessante antwoorden op. Vooral wanneer we ze gingen combineren met de vraag welke definitie men zou geven aan diversiteit en de persoonlijke achtergrond van de respondenten. Bij deze rubriek werd een verschil merkbaar tussen de verschillende scholen, wat erop wijst dat de ene school toch meer divers overkomt dan de andere. Zonder dieper in te gaan op de concrete scholen willen we de opvallende link tussen de antwoorden op de verschillende vragen verduidelijken. Eerst en vooral kunnen we opmerken dat er soms tegenstrijdige antwoorden gegeven werden binnen één en dezelfde school. Sommige ouders waren ervan overtuigd dat de muziekschool in kwestie alle lagen van de bevolking aantrekt. Ze spraken over een gemengd en divers publiek. Zonder uitzondering vonden ze dat allemaal positief. Maar wanneer we de getuigenis van collega-ouders raadplegen, zien we dat ze het misschien niet helemaal bij het recht eind hadden. De respondenten die het publiek niet divers vonden, waren namelijk in de meerderheid. Maar in andere scholen was dat dan weer net andersom.

Wanneer we mensen confronteren met het begrip diversiteit verwachten we dat men dit in eerste instantie voornamelijk associeert met etnische verschillen tussen personen. Maar uit de interviews met de ouders kwam iets helemaal anders naar boven. Sociale achtergrond werd het vaakst aangehaald in de perceptie die men heeft van diversiteit. Vervolgens dacht men inderdaad aan etniciteit en godsdiensten. Maar sommigen hadden het ook over mensen met een functiebeperking of gehandicapten. Anderen haalden dan weer het geslacht en intellectuele milieus aan. Eén maal had iemand het zelfs over mensen met verschillende meningen en dus ook verschillende politieke opvattingen. Het idee dat de ouders hadden over diversiteit kan over het algemeen dus niet als clichématig gezien worden, hetgeen men soms zou kunnen verwachten.

Als we nu de vragen met elkaar verbinden en kijken naar de persoonlijke achtergrond van de respondenten worden we een zekere link gewaar. De mensen die er met nadruk op wezen dat het publiek van een bepaalde muziekschool beperkt blijft tot ‘blanke middenklasse’, waren in grote lijnen ook de mensen die gestudeerd hadden aan een universiteit of hogeschool. Men lijkt er zich van bewust te zijn dat ze zich in een voordeelpositie bevinden en dat het niet voor iedereen zo vanzelfsprekend is om deeltijds kunstonderwijs te volgen. Maar bij sommigen zien we een opvallende tegenstelling. Een publiek dat ze beschrijven als voornamelijk middenklasse vinden ze helemaal niet divers. Maar wanneer we hen dan vragen om even bij het begrip diversiteit stil te staan en een definitie te formuleren, gaat men vaak enkel in op het etnisch-culturele aspect van diversiteit.

Nadat het publiek van bepaalde muziekscholen door sommige respondenten als niet-divers werd beschreven, vroegen we hen wat de scholen dan wel konden ondernemen in dat verband. In de Centrale was er over het algemeen weinig commentaar op de diversiteit. Daar heerste dan ook de overtuiging dat er reeds veel gedaan wordt met betrekking tot diversiteit. Ook in andere scholen hoorden we het argument dat de muziekscholen reeds doen wat ze kunnen door bijvoorbeeld instrumenten te verhuren. Dit laatste is trouwens ook weer gericht op het sociaaleconomische aspect van diversiteit. Maar vaak vond men dat er nog werk aan de winkel is en dat scholen wel degelijk iets kunnen doen om de situatie te veranderen. Enkele keren dacht men aan meer instrumenten en het aantrekken van allochtone leerkrachten omwille van de wijde culturele bagage die deze vaak met zich meebrengen. Maar het populairst was de opmerking dat de muziekscholen actiever naar dat deel van de bevolking kunnen toe stappen dat ze nu nog niet echt bereiken. Men is ervan overtuigd dat er meer informatie verspreid moet worden. Iemand zei dat men het aanbod van de muziekschool – en dus onrechtstreeks ook de instrumenten die via het project met de Centrale aangeleerd worden – bekender kan maken in bijvoorbeeld lagere scholen waar veel allochtonen les volgen.

De ouders die vinden dat er al heel wat ondernomen wordt om diversiteit in de hand te werken, hebben natuurlijk ook geen ongelijk, want er is reeds het project met de Centrale. Wanneer we de ouders hiermee confronteren, stellen we vast dat weinig onder hen hiervan op de hoogte zijn. Ook in de Centrale zelf was dit het geval. Maar telkens zijn er ook een aantal uitzonderingen die het wel weten. Sommigen onder hen hadden het bijvoorbeeld vernomen op de dag van de DKO. Anderen herinnerden zich nog een moment van samenspel van klassieke Westerse instrumenten met Oosterse instrumenten. Ze vonden dit over het algemeen dan ook een heel aangename ervaring. De ouders die van ons voor het eerst hoorden over het project tussen de Centrale en de DKO's hadden wel het gevoel dat dit een zeer positief initiatief is en konden het enkel toejuichen. Enkele uitzonderingen vreesden dat men hier misschien nog niet klaar voor is. Ze argumenteerden dat het moeilijk zou zijn om de spelenderwijze methode van de Centrale te integreren in een eerder schools systeem. Maar geen enkele ouder zou zijn kind verbieden een bepaald instrument te leren spelen omdat dit in een andere school gegeven wordt met een ander systeem.

Uit deze interviews met ouders van leerlingen uit het deeltijds kunstonderwijs en de Centrale konden we enkele drempels gewaarworden die beletten dat nog meer mensen hun weg kunnen vinden naar de muziekscholen. Dit is helemaal niet bedoeld als kritiek op de bestaande instellingen. Een ouder zei zelf ook dat het een heel moeilijke opgave is om een divers publiek te bereiken. Drempels kunnen zelden weggewerkt worden, maar ze kunnen wel verlaagd worden als men weet waar ze liggen. Ze zijn niet allemaal van belang voor het project van de Centrale om niet-Westerse instrumenten te introduceren in de DKO's, maar ze kunnen wel zaken aan het licht brengen die heel waardevol kunnen zijn. Het project is dan misschien al geslaagd door de volgeboekte lessenreeksen, toch kan men de relaties optimaliseren door rekening te houden met de drempels of door op zijn minst te weten waar de problemen gesitueerd zijn in het proces.

Eerst en vooral wordt de notenleer als te theoretisch ervaren. De structuur is te ingewikkeld en te schools en dit zou kinderen over het algemeen afschrikken. Mensen willen met muziek bezig zijn als hobby en dan zijn de lessen notenleer niet welkom bij de kinderen. Hiermee gepaard zijn er ook de examens en toetsen die voor de kinderen extra zorgen met zich meebrengen. Bovendien nemen de lessen – en dan hoofdzakelijk de theoretische lessen – veel tijd in beslag. Een moeder bevestigde dat dit heel moeilijk te combineren is met de humaniora, vooral de laatste twee jaar daarvan. Het feit dat opleiding en status van belang lijken te zijn, is ook een drempel. Mensen met een lagere opleiding of geen opleiding zijn dan misschien wel welkom, maar ze zullen veel minder snel de stap durven zetten. Bovendien kunnen veel kinderen waarschijnlijk de theoretische lessen intellectueel niet aan omdat ze te zwaar zijn voor hen. Dit werd ook herhaaldelijk verteld door ouders. Ten slotte bleek ook de communicatie soms een probleem te zijn. Wanneer men de kinderen wilde inschrijven voor een opleiding aan een van de muziekscholen moest men werkelijk gaan zoeken naar informatie.

Naar een algemene conclusie en beleidsimplicaties

Het onderzoek samengevat

Zoals al werd aangehaald draait dit project rond het creëren van diversiteit in de Deeltijdse kunstacademies van Gent en de VZW De Centrale. Dit project staat nog in zijn kinderschoenen maar het blijkt toch zeer efficiënt om voor de start van een project een algemeen onderzoek te verrichten. In dit geval rond de actuele stand van het ondersteunen van diversiteit in de vier deelnemende instellingen. Het onderzoek moest enerzijds een huidige stand van zaken opleveren wat betreft diversiteit. Anderzijds was het ook belangrijk om het draagvlak binnen de organisaties en de theoretische achtergrond nader te bekijken.

Het project werd gestart door De Centrale die zich reeds profileert als een Intercultureel centrum waar ieder individu welkom is. Zij richten zich voornamelijk op diversiteit en dit in samenwerking met de integratie van etnische minderheden in onze huidige samenleving. Dit proberen zij te bereiken via artistieke expressies. Door cultuur aan te bieden, op eender welke manier, brengt men leden van diverse culturele groepen samen en stimuleert men interesse naar andere culturen. De vraag is natuurlijk of dit ook het geval is bij het deeltijds kunstonderwijs in Gent. Volgens het beleid van intercultureel leren zouden de academies dit ook moeten nastreven.

We vertrokken, na een beknopt literatuuroverzicht, vanuit een beschrijving van de verschillende deelnemende scholen. Ten eerste gingen we de verdelingen van geslacht en leeftijd na. Daaruit bleek dat muziekonderwijs in het klassieke systeem voornamelijk een zaak is van kinderen en jongeren. Bovendien zijn er iets meer meisjes die muzikales volgen. Hoe valt dit dan wel te verklaren? Zou men de academies een stoerder imago moeten geven om meer jongens aan te spreken? Nochtans kan men al op vele academies elektrische gitaar volgen. Men merkt op uit de interviews dat de leerlingen vaak indirect of direct, via vrienden of familie, in contact gekomen zijn met de academie. Dit geeft hun reeds een stimulans om les te volgen maar uiteindelijk moeten zij zelf ook initiatief nemen om te kiezen voor Deeltijds kunstonderwijs. Misschien is het toch het geval bij de meisjes dat zij sneller beïnvloed worden door hun omgeving, dan mannen, om muziekschool te volgen. Ook al ontkennen ze dit in de interviews. Het is een zeer moeilijk verklaarbaar verschijnsel. Ten tweede bleek dat de leerlingen voornamelijk afkomstig zijn uit hogere- en middenklassen. Ten derde werd vastgesteld dat in de academies ongeveer 78% van de leerlingen autochtoon is.

De beoordeling van de culturele diversiteit, net zoals de gegevens met betrekking tot SES, is niet gemakkelijk omdat we geen gegevens over de omgeving hebben. Uit de gegevens van de burgerlijke stand

blijkt dat ongeveer 23634 Gentenaren of 10% een vreemde nationaliteit heeft⁶⁶. Maar door de naturalisatie van migranten is dat hoogst waarschijnlijk een grote onderschatting. Zo zijn er sinds 1980 21173 allochtonen genaturaliseerd. We kunnen dus verwachten dat 20 tot 35% van de Gentse bevolking volgens onze definitie allochtoon is. Indien dit cijfer klopt, scoren de muziekscholen vrij goed wat afkomst betreft. Gezien de focus van ons onderzoek zijn we hier dieper ingegaan op het profiel van deze migranten.

We zagen eerst dat de socio-economische status bij allochtonen iets diverser was. Er zijn iets meer kinderen waarvan de ouders geen werk hebben of arbeiders zijn. Deze trend mag echter niet overschat worden. Hoewel we geen concrete gegevens hebben over de populatie in de omgeving, kunnen we wel verwachten dat de hoge status aanduidt dat de aanwezige migranten niet representatief zijn voor de Gentse allochtone gemeenschap. We veronderstellen dus dat er een sterke relatie is tussen de status en de afkomst die muziekparticipatie beïnvloedt. Maar toch moeten we ons hoeden voor het verwaarlozen van het belang van etniciteit. Zo zagen we dat heel veel migranten uit andere Westerse landen afkomstig waren. Magreb-landen en het Midden-Oosten lijken ondervertegenwoordigd.

Een volgende vraag betreft het waarom lagere statusgroepen en, hier nog meer, allochtonen moeten worden aangesproken. Onder andere gaat het hier om integratie van vreemdelingen, en het stimuleren van diversiteit en interculturalisatie. In de Amerikaanse sociaalwetenschappelijke literatuur haalt men aan dat wanneer men integratie verwacht er zeker geen vorm van discriminatie mag zijn, op geen enkel gebied. Dit bemoeilijkt enorm het integratieproces waardoor de immigranten steeds sneller zullen terugvallen op hun eigen roots. Maar uiteraard hangt dit ook af van de waarden en normen die de immigranten zelf belangrijk vinden. Wanneer deze ongeveer overeenstemmen met de dominante cultuur waarin zij moeten integreren, zullen zij het makkelijker hebben dan wanneer dit niet het geval is. Dit noemt men culturele afstand.

Op de academies vindt men uiteraard geen structurele discriminatie terug, maar kan men wel opmerken dat het moeilijk is voor sommige immigranten om de weg te vinden. We veronderstellen dat de keuze voor een opleiding in het deeltijds kunstonderwijs globaal in drie stadia plaatsvindt. Ten eerste ontwikkelt de leerling en de ouders een zekere interesse. Men krijgt belangstelling doordat de ouders, of een andere kennis ervaring heeft met een muziekschool. Ook kan een reclamecampagne motiveren. Gezien in het verleden muziekonderwijs vooral bij de hogere klassen voorkwam, is er een zekere reproductie. Hierbij kunnen we verwijzen naar Bourdieu en zijn praxeologie⁶⁷. Zonder hier al te diep op in te gaan, het zou ons te ver brengen, kunnen we stellen dat muziekles voor lager opgeleide ouders en ouders van migranten minder evident is. Vervolgens gaat men na wat het aanbod voor het volgen van muziekles is. Hierbij is toegang tot informatiebronnen belangrijk. Het gaat dan concreet over infomomenten, contactmogelijkheden en de website. Tot slot gaat men na wat de mogelijkheden zijn, wat betreft tijd, bereikbaarheid en

⁶⁶ Alle gegevens over de Gentse bevolking werden geraadpleegd op :4/06/2009, <http://www.gent.be/eCache/THE/39/257.cmVjPTE0OTY5MQ.html>

⁶⁷ Laermans, R.(1984) *Bourdieu voor beginners*, Heibel, XVIII, 21-48

betaalbaarheid. Uiteraard is het dan ook goed dat het grootste deel van de lessen naschools en zaterdag zijn. Ook is de ligging, verspreiding over meerdere delen in de stad, en het openbaar vervoer goed. Met betrekking tot de financiële drempels hebben we vastgesteld dat de Vlaamse overheid en de academies reeds vele inspanningen hebben geleverd om deze drempel weg te werken, en met succes. Ook de verhuur van instrumenten kan hierbij een ondersteuning zijn. Maar toch mag men er niet vanuit gaan dat alle ouders, en zeker deze met meerdere kinderen, de muzieklussen kunnen betalen.

Maar wat remt jongens, lagere statusgroepen en migranten nu juist af? In verband met deze laatste groep hebben we al gesproken over culturele afstand. Wanneer we terugkeren naar de praxeologie van Bourdieu kunnen we komen tot een meer algemene theorie. Volgens Bourdieu is gedrag –praxis- het gevolg van het individu én de maatschappelijke structuur. Er zijn volgens hem meerdere ‘sociale velden’, zoals het deeltijds kunstonderwijs, waarin men een bepaalde ‘habitus’ –handelingspatroon of referentiekader- verwerft, maar ook voor nodig heeft. Vervolgens stelt Bourdieu dat niet iedereen deze habitus heeft. Hij merkt dat lagere socio-economische klassen minder deelnemen aan cultuur, als gevolg van een andere habitus.

Hoewel dat de theorie van Bourdieu al enigszins gedateerd is, zitten er toch enkele bruikbare elementen in. Concreet kunnen we hieruit afleiden dat de opleidingsstructuur een zekere habitus vereist. Meer bepaald de notenleer en de examens kunnen een hindernis zijn, zoals dit door vele respondenten werd vermeld. Hoewel dit systeem zijn degelijkheid heeft bewezen, moet men ook openstaan voor andere opties. Hierover was minder eensgezindheid. Voor sommigen was notenleer overbodig, terwijl anderen wezen op de voordelen of zelfs de noodzaak ervan. Daarom is het belangrijk om stil te staan bij het ‘oude’ en het ‘nieuwe’ leren, waarbij respectievelijk de leerkracht en de leerling centraal staan.

In De Centrale is er dus een grotere socio-economische diversiteit, maar een zeer hoge concentratie van Turkse migranten. Dit is een interessante vaststelling die om een verklaring vraagt. Wat betreft socio-economische status lijkt de verwijzing naar het opleidingsstelsel belangrijk. Naast de effecten van de ligging, kan de laagdrempeligheid van de cursussen een oorzaak zijn. Van de vier instellingen lijkt de aanpak van De Centrale het dichtste aan te leunen bij het nieuwe leren. Bij het nieuwe leren staat de leerling namelijk centraal en verlangt men meer zelfstandigheid en zelfverantwoordelijkheid van deze. Doordat De Centrale ervoor kiest om de lessen op een zeer organische manier aan te bieden waarbij er geen verplichte notenleer wordt voorzien. De leerlingen hebben trouwens deze vorm zelf mogen meekiezen wat hun ook meer verantwoordelijkheid geeft. Hierdoor zijn hun muzieklussen voor iedere individu op maat en is er een zeer goed contact tussen leraar en leerling. Mogelijk heeft dit systeem een lagere drempel voor kinderen en jongeren uit arbeiders- en allochtone gezinnen.

Het ‘oude leren’ daarentegen staat er om bekend om de leerkracht en de school zelf centraal te plaatsen. Deze brengen namelijk op een zo correcte manier de kennis over aan de leerlingen. Men moet deze kennis ook toetsen om te kunnen verder bouwen op de reeds onderwezen kennis. Men kan de academies hierbij

aansluiten. In De Centrale probeert men via de lessenreeksen de leerlingen te prikkelen waardoor de leerlingen de instrumenten steeds beter onder de knie krijgen. De academie voor podiumkunsten zijn ook al een project gestart dat sterk aansluit bij het nieuwe leren. Dit project heet Andiamo. Hierbij trekt men kinderen aan van 6 jaar die reeds graag muziek willen maken. In dit project leren de kinderen een instrument spelen zonder notenleer. Deze lessen zijn individueel waarmee bedoeld wordt dat de kinderen samen met de leerkracht apart les krijgen. Op deze manier worden zij ook zelfstandiger. Uiteraard zullen zij vanaf 8 jaar toch notenleer moeten volgen en komt men terug terecht in het “oude” systeem.

Tot slot moeten we ook verwijzen naar het belang van status met betrekking tot muziekonderwijs. In het werk ‘La distinction: critique social du jugement’⁶⁸ van Bourdieu wordt gesteld dat mensen participeren aan cultuur om een status te verwerven of te behouden. Ook is het mogelijk dat iemand bewust niet deelneemt, om zich te distantiëren van bepaalde sociale milieus waar men niet toe behoort. Het is mogelijk dat migranten naar een muziekschool gaan om een negatief imago te neutraliseren. Integratie wordt immers in onze samenleving vaak als doel naar voren geschoven. Hoe meer men deelneemt aan de dominante cultuur, hoe meer men geïntegreerd is. Dit maakt het voor allochtone arbeiders belangrijker om hun kinderen naar de muziekschool te brengen, in vergelijking tot autochtone arbeiders. Dit is een mogelijke verklaring van hun lagere status. Want ondanks het feit dat meer allochtonen een lagere status hebben, zou men volgens het kruispuntdenken kunnen verwachten dat zij net minder vertegenwoordigd zouden zijn. Deze groep moet immers minstens twee sociale grenzen oversteken.

We eindigen met het belang van diversiteit voor autochtonen. Uit studies blijkt dat er bij jongeren nog steeds een zeker ethnocentrisme heerst. Dit heeft negatieve gevolgen voor de hele maatschappij, gezien de diversiteit waarmee we in onze samenleving geconfronteerd worden. Het is daarom belangrijk dat zij over met dit gegeven worden geconfronteerd, en hiermee leren omgaan. Het aanwezig zijn van contact tussen verschillende sociale groepen is dus belangrijk. Dit moet echter wel op een kwalitatieve manier verlopen.

⁶⁸ Bourdieu, P., 1984 orig 1979. *Distinction. A social critique of the judgement of taste*. Routledge & Kegan Paul, London.

Enkele beleidsimplicaties

Het mag na dit onderzoek duidelijk zijn dat een diversiteitsbeleid voor het muziekonderwijs gewenst is. Zowat alle geïnterviewden gaven aan dat een project goed, gewenst of zelfs noodzakelijk is. Er is dus zeker een draagvlak voor. Bovendien blijkt uit het ledenonderzoek dat de diversiteit op de scholen nog niet volledig bereikt is. We hebben het hier dan over diversiteit wat betreft autochtonen versus allochtonen, en sociale achtergrond. Maar natuurlijk kan men ook rekening houden met andere factoren van diversiteit. De vraag is natuurlijk wat een dergelijk beleid moet inhouden. Daarover is er minder een consensus. We proberen hieronder een aanzet te geven tot enkele concrete maatregelen.

Ten eerste moeten we ons afvragen wat het gevolg is van het huidige project. Het geven van lessen volgens het systeem in De Centrale in het deeltijds kunstonderwijs is bemoedigenswaardig. De logica hierachter is dat er contact ontstaat tussen de verschillende groepen, wat drempelverlagend moet werken. Maar is dat ook zo? Ontstaat er effectieve interactie, en helpt die een ander beeld tot stand te brengen? Hierbij willen we toch verwijzen naar de contacthypothese⁶⁹. Deze stelt dat contact tussen groepen vooroordelen kan doen verminderen.

Hieraan zijn wel enkele voorwaarden verbonden. Zo moet er onder andere een gemeenschappelijk doel zijn, persoonlijk contact zijn en de partners moeten van elkaar afhankelijk zijn. Indien het klimaat niet optimaal is, kan dit juist negatieve resultaten voortbrengen. Zo zien we in een onderzoek bij verschillende bedrijven dat er een verschil was in integratie en inclusie als gevolg andere wijze van omgang⁷⁰. Het gaat er vooral om dat op plaatsen waar er meer noodzaak is aan samenwerking, een gunstiger contact is. Wanneer culturele grenzen samen lopen met specialisatie en groepen is er een negatief effect. Segregatie en separatie kunnen een negatieve sfeer oproepen, die vooroordelen tot gevolg heeft. Toegepast op dit project zou men kunnen verwachten dat de kans bestaat dat door de vermenging juist een polarisering en minachting ontstaat tussen de twee systemen, wat uiteraard niet de bedoeling kan zijn. Hoewel het zeer waardevol kan zijn om vermenging te creëren, moeten de neveneffecten dus in het oog worden gehouden.

Maar wat moet er dan wel gebeuren? Een mogelijkheid is om de twee systemen apart te behouden, maar wel samen activiteiten te organiseren. Dit gebeurt nu al op kleine schaal, wat natuurlijk positief is. Men kan natuurlijk samen concerten en andere evenementen organiseren. Maar ook gezamenlijke opendeurdagen kunnen een goed initiatief zijn. Voor iedere school is het dan gemakkelijker om reclame te maken. Bovendien maakt het voor de geïnteresseerden gemakkelijker om een overzicht te krijgen van het gehele aanbod van het buitenschools kunstonderwijs. Tot slot kan het organiseren van een gezamenlijke website de informatie voor nieuwkomers toegankelijker maken.

⁶⁹ Vonk, R. en Dijkensterhuis, A. 2003, stereotypen, in Vonk, R., *Cognitieve Sociale Psychologie: Psychologie van het dagelijks denken en doen*, Lemma, Utrecht

⁷⁰ Janssens, M. & Zanoni, P. (2004) *Interacties tussen autochtonen en allochtonen op de werkvloer*.

Maar ook moet er over nagedacht worden om het aanbod diverser te maken. Zo kunnen de niet-Westerse instrumenten worden aangeboden in de drie academies volgens hun systeem. Daardoor wordt de kwaliteit van de opleiding evenwaardig, en kunnen de leerlingen samen in de algemene lessen zitten. Dit kan helpen om segregatie en negatieve percepties weg te werken. We adviseren zowel De Centrale als de muziekaledemies om het concept ‘wereldmuziek’ ruimer te interpreteren. Dit houdt in dat er indien mogelijk meer instrumenten worden aangeboden, vanuit meerdere wereldregio’s. Daarnaast kan De Centrale ook Westerse instrumenten opnemen in hun programma. Dit kan ook de drempels voor autochtone kinderen uit lagere statusgroepen verlagen bij deze organisatie. De Centrale zou dan niet alleen werken rond etnisch-culturele diversiteit, maar ook sociaaleconomische. Deze combinatie lijkt voor ons, vanuit dit onderzoek, van cruciaal belang.

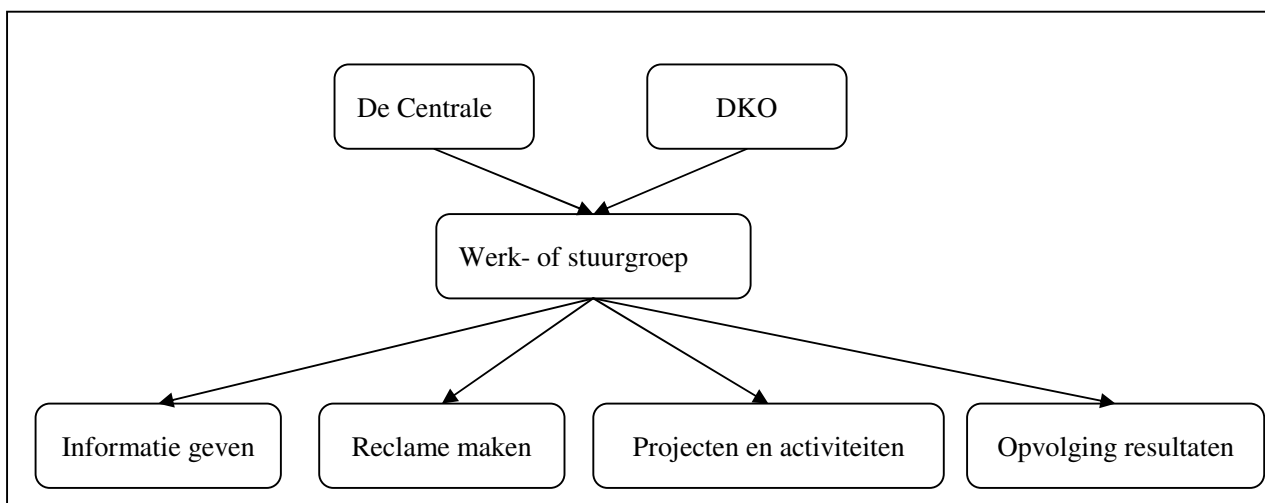
Ook raden we aan om in De Centrale na te denken over de uitval van cursisten naarmate de lessenreeksen vorderen. Het moet duidelijk zijn waarom deze niet meer komen en wat daaraan kan gedaan worden. Een eerste mogelijkheid is het vooropzetten van een bepaald doel. Dit kan concerten en andere evenementen omvatten. Maar ook een meer hiërarchische opeenvolging van cursussen kan een optie zijn. Ten slotte kan ook het invoeren van een diploma aanmoedigend werken, zonder de vereisten te moeilijk te maken. Tevens moet deze instelling zich aantrekkelijker maken voor niet-Turkse immigranten. Dit kan door gebruik te maken van verschillende afdelingen. Hiervoor kunnen bestaande (muziek)scholen gebruikt worden in bijvoorbeeld een Marokkaanse wijk.

De betrokken instellingen moeten dus eerder samenwerken om, zowel inhoudelijk, structureel als ruimtelijk elkaar aan te vullen. De academies kunnen zich dan naar voor schuiven als vooral kwaliteitsgericht kunstonderwijs, terwijl De Centrale eerder zou kunnen focussen op het ontspannende en vrijblijvende. Vanuit deze dualiteit kan men dan via activiteiten proberen naar elkaar toe te werken. Deze activiteiten kunnen zowel evenementen, workshops als gastlessen omvatten. Leerkrachten uit de academies kunnen bijvoorbeeld naar De Centrale gaan om uitleg te geven over hun systeem, en omgekeerd.

Maar misschien heeft het belangrijkste advies wel te maken met communicatie. Zowel extern als intern vermoeden wij hier toch wel enkele problemen. We zien dat leerlingen en ouders bijzonder weinig weten over het project. Een duidelijke communicatie over het bestaan en de inhoud van de samenwerking is dus een noodzaak. Maar ook leerkrachten en medewerkers moeten hierover voldoende weten. Bovendien is het wenselijk dat hun praktijkervaring vlot naar de directie kan doorstromen. Daarnaast moeten de verschillende scholen onderling ook overleggen wat het doel, plan en visie achter het beleid is. Wat wil men bereiken, en hoe denkt men dat te zullen bereiken? Wij hopen alvast dat de voorstellen die hierboven werden geformuleerd een aanzet kunnen zijn.

Deze beleidsimplicaties zijn redelijk omvattend, en hebben bijgevolg een degelijke coördinatie nodig, opdat het efficiënt en zonder frustratie zou kunnen verlopen. Daarom lijkt het ons nuttig om na te denken over een ‘samenwerkingsorgaan’. Dit kan een werk- of stuurgroep zijn, die het project begeleidt. Het is niet

noodzakelijk om een nieuwe organisatie op te richten. Het kan al voldoende zijn dat iedere organisatie één of meerdere verantwoordelijke(n) aanstelt voor de uitvoering. Hieronder staat een figuur met een mogelijke structuur. De groep kan instaan voor het verstrekken van informatie via een website of contactnummer. Ook kan zij via affiches en initiaties reclame maken. Vervolgens kan dit orgaan allerlei activiteiten, projecten en de opendeurdagen organiseren. Tot slot kan zij verantwoordelijk worden voor de opvolging van de diversiteit. Zij kan een database aanleggen met informatie zoals verzameld in de enquêtes en hieronder voorgesteld. Bijgevolg kunnen instroom, uitval en verschuivingen in kaart worden gebracht. Dit kan nuttige informatie zijn voor het uitwerken van dit project.



Verder onderzoek

Het zou interessant zijn om deze studie verder te zetten over de komende jaren. Ten eerste wat het kwantitatieve luik betreft, maar ook kwalitatief. Zo kan het verloop van het diversiteitsproject in beeld worden gebracht. Bovendien kunnen deze inzichten helpen bij het bijsturen van het plan. Daarom adviseren we om op regelmatige basis surveys te houden. Aan de hand van de bevindingen in dit onderzoek kan een diepgaandere vragenlijst voor interviews worden samengesteld. Daarnaast kan men ook niet-leden gaan bevragen om te weten te komen wat nu net de drempels tot muziekonderwijs zijn. Daarom geven we hieronder enkele concrete aanbevelingen.

Kwantitatief: de enquêtes

Ten eerste kan men de enquête inhoudelijk uitbreiden door het bevragen van de afstand tot de school en het vervoersmiddel waarmee men naar de school komt. Men kan dit aan kinderen vragen door te vragen hoe lang ze onderweg zijn. Tijd is voor hen doorgaans iets gemakkelijker in te schatten dan ruimtelijke afstand. Aan de hand van deze informatie kan men de invloedssfeer van de verschillende scholen nagaan. Daarnaast is er in de interviews gevraagd naar de reden waarom men voor een bepaalde school heeft gekozen. Men kan deze vraag en de categorieën ook opnemen. Deze gegevens kunnen helpen bij het zoeken naar nieuwe leerlingen die nog niet door de academie worden bereikt, maar wel tot de invloedssfeer behoren. Bij scholen die instrumenten verhuren kan eveneens nagegaan worden welke leerlingen hiervan gebruik maken.

De vragen naar opleiding moeten eenvoudiger gesteld worden, gezien het aantal fouten en ontbrekende waarden. Men zou kunnen vragen naar welke school/scholen men gaat en geweest is, zoals dat nu al het geval was. Ook kunnen de muziekscholen die niet tot het diversiteitsproject worden opgenomen door het invoeren van een categorie andere. Ook de verschillende afdelingen van de academies kunnen in de vragenlijst worden opgenomen. Bij de vraag bij welke academie men vroeger al les heeft gevolgd, moet duidelijk vermeld worden dat de huidige school daar niet toe behoort. Daarna kan het aantal jaar en de graad nagegaan worden. Vervolgens kan men dan het instrument, met zang, dan nagaan. Tot slot moet men dan nog rekening houden met opleiding tot begeleiding, muziekgeschiedenis en dergelijke. Deze resultaten zouden het invullen én de analyse moeten vereenvoudigen.

Het afnemen van de enquêtes kan gebeuren zoals het nu is gebeurt tijdens de lessen AMV en AMC. Het kan echter ook interessant zijn om bij inschrijving van leerlingen deze vragenlijst voor te leggen. Zo bereiken we een zeer grote groep en moeten de lessen niet gestoord worden. Deze gegevens kunnen dan door andere onderzoekers verzameld, verwerkt en geanalyseerd worden. Maar men kan ook niet-leden onderzoeken. We weten dat de meeste leerlingen starten rond de leeftijd van 8 jaar. Misschien is het dan ook mogelijk om bij de lagere scholen een gelijkaardige enquête af te nemen. Deze resultaten kunnen dan inzicht geven in de drempels tot het deeltijds kunstonderwijs, meer nog dan dit publieksonderzoek.

Kwalitatief: de interviews

Met verdere interviews zou men kunnen nagaan waar nog meer drempels liggen die kunnen aangepakt worden. Hierbij is het belangrijk op zoek te gaan naar respondenten die geen muzieklles volgen of wiens kinderen niet naar een muziekschool gaan. Dit zijn namelijk de mensen die de drempels zelf ervaren. Het is goed mogelijk dat het vaak gaat om een gebrek aan interesse. Maar evengoed zal men een bevestiging zien van de drempels die in dit onderzoek reeds aan bod kwamen. Mensen die er zelf mee geconfronteerd werden, kunnen de andere versie van het verhaal vertellen en hebben mogelijk ook een vernieuwende visie op wat men kan doen om het probleem aan te pakken.

Lagere en middelbare scholen zijn een goede uitvalsbasis voor het verdere onderzoek naar drempels betreffende muziekonderwijs. Daar kan men alle kinderen bereiken, inclusief deze die geen muzieklles volgen of het bijvoorbeeld hebben opgegeven. Want ook dat is een veel voorkomend fenomeen. Verschillende drempels die bij muziekonderwijs wel aan de orde zijn, zullen in lagere en middelbare scholen niet van toepassing zijn omdat onderwijs in België verplicht is tot 18 jaar. Sociale status en geslacht spelen hier bijvoorbeeld geen enkele rol. Daarnaast is het sterk aan te raden om leerlingen die een muziekopleiding afbreken, of zich niet meer herinschrijven, te bevragen naar hun motieven. Dit kan een uiterst interessante beeld geven over de reden waarom ze stoppen. Het zou dan ook goed zijn dat dit gebeurt bij leerlingen van de muziekacademies en De Centrale.

In de interviews van ons onderzoek werd onder andere gevraagd wat men zou voorstellen aan scholen om de diversiteit in het muziekonderwijs te verhogen. Dit zou kunnen uitgebreid worden door de bestaande beleidsvoorstellen voor te leggen aan de respondenten met de vraag indien ze in die situaties dan wél muzieklessen zouden volgen. Men moet rekening houden met de mogelijkheid dat een bepaald beleid misschien weinig aan de interesse van potentiële leerlingen zal veranderen. Zo kan men de slaagkansen van eventuele veranderingen aan het beleid beter inschatten en kunnen nodeloze moeite en investeringen vermeden worden.

Ook na de lancering van een bijsturing van het project is het aangewezen om via dergelijke interviews na te gaan of het beleid de gewenste resultaten oplevert. Voor de Centrale, voor de academies van het deeltijds kunstonderwijs, maar ook voor de leerlingen die met het vernieuwde systeem geconfronteerd worden. Niet enkel de voordelen, maar ook de nadelen moeten in rekening gebracht worden. Om een blijvend succes te garanderen, zijn voortdurende (vaak kleine) aanpassingen noodzakelijk om aan de veranderende noden te voldoen.

Bijlagen

De enquête

Beste,

Op vraag van de muziekacademies in Gent en De Centrale voeren enkele studenten van de Universiteit Gent een onderzoek naar de leden van deze instellingen. De bedoeling is om de culturele diversiteit van deze instellingen in kaart te brengen. We vragen u vriendelijk om de volgende vragenlijst zo correct mogelijk in te vullen. Dit zal slechts een kleine vijf minuten in beslag nemen. Alle antwoorden zullen volledig anoniem worden verwerkt.

Alvast bedankt voor je medewerking,

De studenten 'Multiculturalisme en Multiculturele Samenlevingen'.

Vragen over je muziekschool

vraag 1: Bij welke muziekschool volg je **dit schooljaar** les? (*meerdere antwoorden mogelijk*)

- Academie voor Podiumkunsten
- Academie voor Muziek, Woord en Dans "Emiel Hullebroeck"
- Muziekacademie van het Gemeenschapsonderwijs
- Intercultureel centrum 'De Centrale'

vraag 2: Bij welke muziekschool heb je **vroeger** al les gevolgd? (*meerdere antwoorden mogelijk*)

- Geen
- Academie voor Podiumkunsten
- Academie voor Muziek, Woord en Dans "Emiel Hullebroeck"
- Muziekacademie van het Gemeenschapsonderwijs
- intercultureel centrum 'De Centrale'

vraag 3: Hoe lang volg je al muziekles?

.....

vraag 4: **Indien je een instrument speelt in het Deeltijds Kunstonderwijs**, zet dan een kruisje in het vakje naast jouw instrument(en).

- | | | |
|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> Accordeon | <input type="checkbox"/> Dwarsfluit | <input type="checkbox"/> Luit |
| <input type="checkbox"/> Altviool | <input type="checkbox"/> Elektrische (bas-)gitaar | <input type="checkbox"/> Orgel |
| <input type="checkbox"/> Barokmusette | <input type="checkbox"/> Fagot | <input type="checkbox"/> Piano |
| <input type="checkbox"/> beiaard | <input type="checkbox"/> Gitaar | <input type="checkbox"/> Saxofoon |
| <input type="checkbox"/> Blokfluit | <input type="checkbox"/> Harp | <input type="checkbox"/> Slagwerk-percussie |
| <input type="checkbox"/> Cello/basviool | <input type="checkbox"/> Hobo | <input type="checkbox"/> Traverso |
| <input type="checkbox"/> Klavecimbel | <input type="checkbox"/> Klarinet | <input type="checkbox"/> Viool/altviool |
| <input type="checkbox"/> Contrabas | <input type="checkbox"/> Koper | <input type="checkbox"/> Andere:..... |

vraag 5: Zet een kruisje in het vakje voor de les(sen) die je dit jaar volgt.

Academie voor podiumkunsten	Emiel Hullebroeck	Muziekacademie van het gemeenschapsonderwijs	De Centrale
<p>Lagere graad</p> <p><input type="checkbox"/> Algemene muzikale vorming</p> <p>Middelbare graad</p> <p><input type="checkbox"/> Richting klassiek</p> <p><input type="checkbox"/> Instrument</p> <p><input type="checkbox"/> Samenspel</p> <p><input type="checkbox"/> Klassieke zang</p> <p><input type="checkbox"/> Algemene Muziekcultuur</p> <p><input type="checkbox"/> Algemene Muziektheorie</p> <p><input type="checkbox"/> Richting Jazz & lichte muziek</p> <p><input type="checkbox"/> Instrument</p> <p><input type="checkbox"/> Zang</p> <p>Hogere graad</p> <p><input type="checkbox"/> Richting klassiek</p> <p><input type="checkbox"/> Instrument</p> <p><input type="checkbox"/> Samenspel</p> <p><input type="checkbox"/> Klassieke zang</p> <p><input type="checkbox"/> Muziekgeschiedenis</p> <p><input type="checkbox"/> Muziektheorie</p> <p><input type="checkbox"/> Richting Jazz & lichte muziek</p> <p><input type="checkbox"/> Instrument</p> <p><input type="checkbox"/> samenspel</p> <p><input type="checkbox"/> zang</p> <p><input type="checkbox"/> muziektheorie</p> <p>Turkse volksmuziek</p> <p><input type="checkbox"/> Saz</p> <p><input type="checkbox"/> Samenspel Turks</p>	<p>Lagere graad</p> <p><input type="checkbox"/> Algemene muzikale vorming</p> <p>Middelbare graad</p> <p><input type="checkbox"/> Instrument</p> <p><input type="checkbox"/> Samenspel</p> <p><input type="checkbox"/> Stemvorming (koor)</p> <p><input type="checkbox"/> Zang</p> <p><input type="checkbox"/> Zang/jazz en lichte muziek</p> <p><input type="checkbox"/> Algemene muziektheorie</p> <p><input type="checkbox"/> Algemene muziekcultuur</p> <p><input type="checkbox"/> Begeleidingspraktijk</p> <p>Hogere graad</p> <p><input type="checkbox"/> Instrument</p> <p><input type="checkbox"/> Samenspel</p> <p><input type="checkbox"/> Stemvorming (koor)</p> <p><input type="checkbox"/> Zang</p> <p><input type="checkbox"/> Zang/jazz en lichte muziek</p> <p><input type="checkbox"/> muziektheorie</p> <p><input type="checkbox"/> Algemene muzikale vorming</p> <p><input type="checkbox"/> Muziekgeschiedenis</p> <p><input type="checkbox"/> Hafabra</p> <p>Oosters-klassieke muziek</p> <p><input type="checkbox"/> Oed</p> <p><input type="checkbox"/> Darboerka</p> <p><input type="checkbox"/> Samenspel oosterse muziek (oed & darboerka)</p>	<p>Lagere graad</p> <p><input type="checkbox"/> Algemene muziekleer</p> <p>Middelbare graad</p> <p><input type="checkbox"/> Algemene muziektheorie</p> <p><input type="checkbox"/> Algemene muziekcultuur</p> <p><input type="checkbox"/> Instrument</p> <p><input type="checkbox"/> Samenspel</p> <p><input type="checkbox"/> Zang</p> <p><input type="checkbox"/> Stemvorming</p> <p><input type="checkbox"/> Instrument/jazz en lichte muziek</p> <p><input type="checkbox"/> Zang/jazz en lichte muziek</p> <p>Hogere graad</p> <p><input type="checkbox"/> Algemene muzikale vorming</p> <p><input type="checkbox"/> Muziekgeschiedenis</p> <p><input type="checkbox"/> Muziektheorie</p> <p><input type="checkbox"/> Instrument</p> <p><input type="checkbox"/> Samenspel</p> <p><input type="checkbox"/> Zang</p> <p><input type="checkbox"/> Stemvorming</p> <p><input type="checkbox"/> Muziektheorie/jazz en lichte muziek</p> <p><input type="checkbox"/> Instrument/jazz en lichte muziek</p> <p><input type="checkbox"/> samenspel/jazz en lichte muziek</p> <p><input type="checkbox"/> Zang/jazz en lichte muziek</p> <p><input type="checkbox"/> Stemvorming/jazz en lichte muziek</p>	<p><input type="checkbox"/> viool</p> <p><input type="checkbox"/> samenspel wereldmuziek</p> <p><input type="checkbox"/> oed</p> <p><input type="checkbox"/> darboerka kleuters</p> <p><input type="checkbox"/> darboerka beginners</p> <p><input type="checkbox"/> darboerka halfgevoerden</p> <p><input type="checkbox"/> darboerka gevorderden</p> <p><input type="checkbox"/> saz beginners</p> <p><input type="checkbox"/> saz meisjes & kids</p> <p><input type="checkbox"/> saz gevorderden</p> <p><input type="checkbox"/> accordeon</p> <p><input type="checkbox"/> samenspel oed & percussie</p> <p><input type="checkbox"/> Riqq</p> <p><input type="checkbox"/> Qanoun</p>

Algemene vragen

vraag 6: In welk jaar ben je geboren?

.....

vraag 7: In welk land ben **jjj** geboren?

- België
- Ander land, namelijk:.....

vraag 8: In welk land is **je moeder** geboren?

- België
- Ander land, namelijk:.....

vraag 9: In welk land is **je vader** geboren?

- België
- Ander land, namelijk:.....

vraag 10: Heb je **grootouders** die niet in België zijn geboren?

- Nee
- Ja, welk land?:.....

vraag 11: Waar ga je naar school/Wat doe je als werk?

- Ik ga naar school in het
 - Lager onderwijs
 - Secundair onderwijs
 - ASO
 - TSO
 - KSO
 - BSO
 - Hoger onderwijs
 - Exacte wetenschappen (fysica, chemie, wiskunde, biologie,...)
 - Humane wetenschappen (psychologie, sociologie, geschiedenis, economie,...)
 - Universitair onderwijs
 - Exacte wetenschappen (fysica, chemie, wiskunde, biologie,...)
 - Humane wetenschappen (psychologie, sociologie, geschiedenis, economie,...)
- Ik werk als
 - Arbeider
 - Bediende
 - Hoger bediende/ kaderfunctie
 - Kleine zelfstandige (bv.: handelaar)
 - Zelfstandige ondernemer
 - Vrij beroep
- Ik werk niet en ga niet naar school
 - Werkzoekend (indien minder dan 6 maanden, geef hierboven aan wat voor werk je zoekt)
 - Zoek geen werk
- Volg een opleiding of cursus
- Geen van bovenstaande

vraag 12: **De volgende vraag is enkel voor mensen die niet meer naar school gaan!** Wat is uw hoogst behaalde diploma?

- Lager onderwijs
- Secundair onderwijs
 - ASO
 - TSO
 - KSO
 - BSO
- Hoger onderwijs
 - Exacte wetenschappen (fysica, chemie, wiskunde, biologie,...)
 - Humane wetenschappen (psychologie, sociologie, geschiedenis, economie,...)
- Universitair onderwijs
 - Exacte wetenschappen (fysica, chemie, wiskunde, biologie,...)
 - Humane wetenschappen (psychologie, sociologie, geschiedenis, economie,...)

vraag 13: "Probeer het werk van **je moeder** zo goed mogelijk uit te leggen. Werkt ze voor een baas of voor zichzelf?".

.....

.....

.....

vraag 14: "Probeer het werk van **je vader** zo goed mogelijk uit te leggen. Werkt ze voor een baas of voor zichzelf?".

.....

.....

.....

Vragenlijst directie

directie DKO's

1) opbouw van het systeem

- Volgens welk systeem bieden jullie cursussen aan ?
- Hoe zijn de lessenkpakketten samengesteld?
- Met welke vakanties en feestdagen wordt rekening gehouden?
- wat is de uitstraling van uw organisatie?
- Hoe trekken jullie leerkrachten aan?
- Welke competenties moeten deze hebben?
- Wat voor een groep zijn de huidige leerkrachten?
- Hoe denken jullie dat de mensen van jullie horen?

2) diversiteit en hoe ermee omgaan?

- Hoe zien jullie diversiteit? Wat houdt diversiteit in voor u?
- Wie willen jullie bereiken? (leeftijd, ...)
- Wie bereiken jullie?/ Hoe divers is de leerlingengroep?
- Varieert dit naar het soort instrument men speelt?
- in welke mate vinden jullie het belangrijk om diversiteit te creëren in jullie school? /Is het volgens u positief als er meer diversiteit gecreëerd wordt? Op welke schaal?
- krijgen jullie soms opmerkingen van ouders over diversiteit?

3) samenwerking met centrale en pogingen om meer diversiteit te krijgen

- Heeft uw organisatie reeds pogingen ondernomen om de diversiteit aan te pakken?
 - Indien ja: wat waren de resultaten, ontdekt u bepaalde moeilijk bereikbare groepen en hoe zou dit volgens u kunnen komen?
 - Indien nee: waarom ondernam u geen pogingen?
- Wat houdt de samenwerking in met de centrale?
- Welke verwachtingen heeft u van de samenwerking met de centrale?
- hoe ziet u de samenwerking in de toekomst? Wat vindt u goed, wat vindt u werkpunten?
- Heeft de cursus van De Centrale al invloed op de andere cursussen gehad?

De Centrale

1) Organisatie van het systeem

- Volgens welk opleidingssysteem bieden jullie cursussen aan ?
- Hoe zijn de lessenspakketten samengesteld?
- Welke vakanties en feestdagen worden in rekening gebracht?
- wat is de uitstraling van uw organisatie?
- Hoe trekken jullie leerkrachten aan?
- Welke competenties moeten deze hebben?
- Wat voor een groep zijn de huidige leerkrachten? Opleiding, sociale achtergrond, etniciteit → drempels
- Hoe denken jullie dat de mensen van jullie horen? Concrete acties?

2) Diversiteit (populatie en beeld)

- Wat betekent diversiteit voor u?
- Wie bereiken jullie? / hoe divers is jullie publiek?
- Wie willen jullie bereiken? (leeftijd, ...)
- Varieert dit naar het soort instrument dat men speelt?
- in welke mate vinden jullie het belangrijk om diversiteit te creëren in jullie school? / Is het volgens u positief als er meer diversiteit gecreëerd wordt? Op welke schaal?
- krijgen jullie soms opmerkingen van ouders over diversiteit?

3) Project

- Hoe kan er meer diversiteit gecreëerd worden in DKO's?
- Hoe kunnen jullie zelf een betere diversiteit bekomen?
- Wat zijn drempels volgens u in de DKO's?
- Wat zijn de drempels binnen de centrale?
- Wat houdt de samenwerking in met de DKO's?
- Werkt deze samenwerking goed?
- Wat wilt u bereiken in de toekomst? Wat zou het ideaalbeeld zijn? Wanneer zal u spreken van een geslaagd project?

Vragenlijst leerkrachten

Aanvang: Peilen naar de persoonlijke achtergrond (leeftijd, hoeveel jaar reeds leerkracht,...), de studie, ... van de persoon die wordt geïnterviewd.

Vragen over de leerkracht en het onderwijssysteem zelf:

- Hoe kwam men bij deze school terecht?
- Hoe lang heeft men al les in deze school?
- Welke taken draagt men zoal binnen de organisatie?
- Hoe is het systeem opgebouwd? (qua verschillende 'kunsten', qua gebouwen, qua indeling, qua inhoud, qua evaluatie,...)
- Hoe ziet een lessenspakket eruit? (duur, inhoud, verplichtingen, ...)
- Worden instrumenten voorzien of wordt van leerlingen verwacht dat ze dit zelf verzorgen?
- Wat is de uitstraling van de school?
- Welke sfeer streeft men na binnen de opleiding?

Over diversiteit

- Hoe denkt men over diversiteit binnen deze organisatie? Haalbaar of niet?
- Hoe ziet de leerlingengroep waaraan men les geeft eruit? Qua leeftijd, meisje/ jongen, etniciteit, status,....
- Vindt u diversiteit belangrijk?
- Wat probeert u met uw lessen te bereiken? Welke doelen neemt u voor?
- Contact tussen leerkracht en leerling, louter 'professioneel'? Ruimte voor losse gesprekken?
- Contact met de ouders? Van wie komt meestal initiatief? *Voor lessen of contact?*

Project

- Zijn er manieren waarop u diversiteit in uw eigen lessen probeert naar voor te brengen?
- Vindt u dat de school bepaalde inspanningen moet leveren om meer diversiteit te creëren? En hoe ziet u dat concreet?
- Heeft u kennis van het huidige project lopende tussen de centrale en DKO's? Wat weet u ervan?
- Hoe staat u tegenover dit project?
- Stimuleert u leerlingen om ook eens andere instrumenten te proberen?

Vragenlijst leerlingen

- Vragen naar achtergrond kenmerken: Leeftijd, Opleiding/ school, Geboorteland (etniciteit)/ geboorteland ouders

basismodule

contact en opbouw van de organisatie

- Hoelang en welk instrument bespeel je?
- Hoe ben je in contact gekomen met de muziekschool? Via vrienden, school, ouders,...Wie heeft de keuze gemaakt?
- Hoe ziet je klas er uit, zitten er veel leerlingen, zijn ze allemaal even oud? Zijn het veel meisjes of jongens? Zitten er kinderen van een ander land in jouw klas?
- Is het voor jou belangrijk dat je vrienden ook een instrument spelen?
- Wat vind je leuk aan de muziekschool/ de centrale? Zijn er dingen die je niet graag doet of anders wil?
- Waarom heb je voor dat instrument gekozen?
- Wat wil je bereiken door naar de muziekschool te gaan?/ wil je later nog iets doen met je instrument?
- Is kennis van notenleer noodzakelijk om een instrument te kunnen bespelen?
- Zou je liever een instrument leren door een partituur te spelen, of via nabootsing?

diversiteit

- Voor DKO's: Wist je dat je op school ook instrumenten kon leren bespelen die van vrij ver komen, bv oed dat is een Arabische gitaar of darbuka (een soort trommel)? Zou je daar graag eens op leren spelen?
- Voor Centrale: zou je graag een instrument leren bespelen dat je in de klassieke muziekscholen vindt zoals gitaar, piano, harp,...?
- Zou je zo'n instrument kiezen in plaats van het instrument dat je nu doet?

Voor oudere leerlingen of volwassenen

Stel dat ze die instrumenten kennen en er al dan niet interesse voor tonen dan kan daar op verder worden gevraagd:

- Waarom zou je wel of niet eens op een dergelijk instrument willen spelen?
- Vind je het belangrijk dat er mogelijkheden zijn om kennis te maken met dergelijke instrumenten?
- Vind je het belangrijk dat jouw school daarmee bezig is of zou dit buiten de schoolmuren moeten gebeuren?
- Vind je het belangrijk dat er diversiteit aanwezig is in je school? Waarom? Wat zouden de voordelen of nadelen hiervan kunnen zijn?

Vragenlijst ouders

Contact en kennis over organisatie

- Welk instrument speelt uw zoon/dochter? Of welk instrument zou hij/zij willen spelen (indien hij/zij nog geen lessen van het instrument zelf heeft)? Vanwaar de keuze voor dit instrument?
- Wie heeft de keuze gemaakt om muzieklessen te volgen? (zoon/dochter of ouder)
- Welke muziekscholen kent u in de streek van Gent?
- Vanwaar de keuze voor deze muziekschool/ de centrale?
- Hoe bent u dan in contact gekomen met De Centrale/ muziekschool?
- Wat vindt u van het keuze-assortiment instrumenten dat wordt onderricht in De Centrale/de muziekschool?
- Wat vindt u van de opleidingsstructuur? (zeker vragen m.b.t. diploma)

Diversiteit

- Welk publiek trekt deze organisatie volgens u aan?
- Vindt u dit een divers publiek?
- Hoe ervaart u dat? (goed/ niet goed) (ideaalbeeld)
- Wat verstaat u onder diversiteit?

Project

- Wat vindt u dat de muziekschool/ centrale moet ondernemen in verband met diversiteit?
- Wist u dat er ook niet-Westerse instrumenten, zoals sas ..., aangeleerd worden in muziekscholen? Wat denkt u daarvan?
- Voor Centrale: Vindt u dat er meer “westerse” instrumenten zoals piano, viool, drum, elektrische gitaar moeten worden aangeboden in de centrale, waarom?
- Zo ja, bent u dan bereid om uw kind naar een andere instelling te sturen teneinde een bepaald instrument te kunnen volgen?

Algemeen

- geslacht
- opleiding en beroep
- geboortjaar
- nationaliteit en die van ouders en grootouders (is er iemand van de familie buiten België geboren?)