



Universiteit
Leiden
The Netherlands

Bulletin van de Vereniging voor Dansonderzoek

Naerebout, F.G.

Citation

Naerebout, F. G. (1996). Bulletin van de Vereniging voor Dansonderzoek. Retrieved from <https://hdl.handle.net/1887/11693>

Version: Not Applicable (or Unknown)
License: [Leiden University Non-exclusive license](#)
Downloaded from: <https://hdl.handle.net/1887/11693>

Note: To cite this publication please use the final published version (if applicable).

BULLETIN
van de
Vereniging voor Dansonderzoek
5DE JAARGANG NO.1/2
voorjaar/zomer 1996

Onder redactie van Frits Naerebout & Onno Stokvis
Leiden 1996

ARTIKELN

DANCE THE MUSIC / DANCE TO THE MUSIC¹

Frits Naerebout

'To dance the music' and 'to dance to the music' are two concepts which I took from Elizabeth Sawyer's 1985 *Dance with the music* (another variant). That is to be understood as a tribute to Sawyer, whose impassioned plea for a ballet music that is more than mere 'accompaniment' is still, ten years on, one of the best books about the relationship between music and dance. It also expresses very well the subject of my lecture, which is how a supposed unity, or one had better say, compound of music and dance was lost and replaced by two activities thought of as independent or autonomous, though, as we shall see, in rather different ways. When the compound was alive and well, they were still dancing the music, when it broke up to dance to the music was about as intimate as these two could get.

Please note that I am a dance historian, not a musicologist. Had I been a musicologist, I might have approached this subject from the other side, from the perspective of the composer and/or musician, not the dancer: to play the dance / to play to the dance. But I will stick to the dance perspective, and will try to see where music fits in in the long term developments in dance which have been my subject at other occasions.

It certainly is a difficult subject: speaking about dance is difficult, as one would expect, trying to put a non-verbal activity into words. But music is as difficult a subject. Sparshott, in his recently published *A measured pace, towards a philosophical understanding of the arts of dance*, dedicates one of his chapters to the relationship between dance and music. He notes the daunting complexity of the relationship. It is unity-in-diversity. Dance, as lexically defined, is obviously not the same thing as music, as lexically defined, but the two have been pronounced inseparable, in a lot of different ways. It is a vast topic that has never been systematically explored. We could hardly expect to do so today, and can only skim the surface and suggest some relevant questions.

Incidentally, considering the title of Sparshott's book (measured!), one might have expected him to spend rather more pages on this subject, but at least he tackles the problems. Graham McFee, however, in his *Understanding dance*, 1992, another major contribution to philosophical writing on the dance, manages to discuss items

¹ Zondag 15 oktober 1995 werd in de kleine zaal van het Theater aan het Spui te Den Haag door het VDO een studiedag georganiseerd in het kader van het nevenprogramma 'Muziek voor dans' van het Holland Dance Festival. Tijdens deze studiedag werden lezingen gehouden door Stephanie Jordan ('Music and dance: dialogues and power struggles'), Hanneke Ockhuijsen ('Elektronische muziek als theaterdansmuziek in Nederland') en Frits Naerebout ('Dance the music/dance to the music'). Op het ogenblik is alleen van laatstgenoemde lezing de tekst beschikbaar.

like 'the nature of dance', 'the understanding of dance', 'the expressiveness of dance' without referring explicitly to music, which leaves me baffled, and is, I think, indicative of what is the subject of my talk, the growing rift between music and dance.

The fact that the Holland dance Festival has taken as its theme the relationship between dance and music, more specifically between choreographer and composer, and that two days, yesterday and today, have been dedicated to a problematization of that relationship, shows that the combination of dance and music no is longer the self-evidency that it once has been, that we do not even want the relationship to be self-evident and pass unnoticed. Of course not seldom it is contrast and conflict that we are looking for to stimulate creative minds. If it works, why not. But still, I side with Elizabeth Sawyer in lamenting the loss of that self-evidency which once went with the music-dance relationship. In the end, dance and music stand only to lose.

What has happened is a process of emancipation. Music has been progressively emancipated from dance, until it became accepted as a completely autonomous art. But in getting rid of the dance, music might very well have robbed itself of a partner that it cannot really live without. The emancipation of dance has not progressed as nearly as far as that: in practice, as opposed to theory, dance still is inseparable from music (there is dancing to no music at all, in theatrical practice: but, as Sparshott stresses, the music is felt as either suppressed, or inherent). Dancers still dance with reference to the beat or pulse of music (not necessarily *on* the beat: before, after, across or against the beat is also 'with reference to'). Music still assists in the articulation of the dance, in its most simple sense by providing the dance with a beginning, a section in the middle, and an end. But, and I again side with Sawyer, the emancipation of music appears to have caused dancers to approach music from the outside, not as something to dance, but as something to dance to. Which does not profit the dance.

Music can be autonomous, self-sufficient, with dance left behind feeling insecure. A broken marriage in which dance cannot get along without its partner (music can, or at least pretends to), but puts a brave face on it. Their married state, as a couple (a compound, as I said earlier, echoing Sparshott) is the original situation. There are languages in which music and dance are not distinguished: there is just a single word covering music and dance. One would like a full scale enquiry into the semantics of music and dance in the world's languages: it does not exist. To me it also seems relevant that the Greek word *mousikè*, from which of course our word music derives, does not originally mean music, but music, poetry and dance. The three could be distinguished, but in performance often came together: poetry was chanted or recited, with or without instrumental support, and dancing went with the song.

This, I suggest, was the original situation. We cannot know. Our knowledge of music and dance in prehistoric times is very scanty, to say the least. But we can suspect: anthropological research has at least convinced me that nonverbal communication played an essential role in the formation of human groups and human identities. The great musicologist-anthropologist John Blacking, whose untimely death I still lament, said it all in his many years of enquiry into what he

called 'the anthropology of the body'. He summed it up as follows: cultural processes and products are externalizations and extensions of the body. For nonverbal communication bodily movement is essential. A particular, and very important category of movement is rhythmized movement, such as dance, which proceeds rhythmically through time. So does music; music indeed has a 'movemental' quality, both in production and reception (one feels sound, and not only because the eardrums vibrate!).

In this context I have been wondering about the acceptability of film music: why is it possible at all to have music with a film, without being terribly distracted? Convention, is the likely answer. Still, there is more to it. Basically, I think we do not consider a tune accompanying images of somebody walking or putting the kettle on out of place, because there is movement: either somebody or something appears to be moving on the screen, or the camera moves, that is, we are. Movement is the unifying factor. Just try the same music with slides: it won't do. Movement and music go together. A fortiori, rhythmical movement and music go together.

With going together I mean: when you have the one, you always have the other. If the music strikes up, people will start dancing; if people start dancing, the music will be struck up. I have closely watched examples of this compound of music and dance in dancers and musicians from remote Greek villages: completely unselfconscious, everything completely self-evident. Both, the music and the dance, becoming infused with life in a most remarkable way. The famous French ethnomusicologist Guilcher, who was with me during some of these observations, was much excited to see this: it reminded him of his fieldwork in France long before the Second World war, amongst communities that had long since disappeared. The Greek audience also had an understanding of what to look out for, probably a better one than I have. After some villagers had performed, there was to be a folkdance by Greek youngsters from Australia. They danced competently alright, the musicians were excellent, but there was no enthusiasm from the crowd. They were dancing *to the music*, and the musicians were playing *to the dance*, everything carefully rehearsed to get it right. They were all in time, certainly, but still the music and the dance never came together.

Elizabeth Sawyer blames western dualism: to her the artificial mind-body dichotomy of European thought has opened up a chasm between music and dance. She might be right, to some extent. But I feel the breaking apart set in much earlier: in the late 5th century BC we hear of complaints about instrumental music emancipating itself, getting rid of dance and song, and setting out on a solo career of virtuoso playing. That is one thing: the music at an early stage attempting to go its own way, to further develop its own virtuosity. It took a long time to become fully emancipated: the process is not even finished yet. But since the nineteenth century it has speeded up. Undoubtedly this has resulted in a lot of interesting music, but especially the performing of music has tended to become anaemic, a bloodless affair.

Another factor has been the marginalization of dancing, and here Sawyer's dualism has been rather more important, though there is more at work than that. Christianity's failure to come to terms with the human body, again reinforced in

Vanderkeybus, de catch-as-catch-can van Locke's Lalala Human steps, de diehard-formule van DV Eight. Dansers wordt nog regelmatig met gesis en gefluit het dansen knap lastig gemaakt, maar die stemmingmakerij heeft niemand ooit meer het gevoel gegeven dat daarmee een nieuwe tijd werd ingeluid. Thans doet zich veeleer de vraag voor of zich in de danskunst niet een oververzadiging in de prikkeling der zintuigen heeft voltrokken. Welke taboes laten zich in het fysieke theater nog aankaarten, laat staan afbreken? We raken hooguit geschokt door onze gecultiveerde onschokbaarheid en worden daarin per seconde door onze omgeving bevestigd. Het wachten is dus op een verlossende, louterende "ontschokking", als de nieuwe koevoet naar de volgende tijd. Die ontschokking zal geen Sacre zijn die prikkelt, pijnigt en schuurt, maar een voorstelling die ontstijgt aan al datgene wat alle Sacres tot op heden aan vervreemding hebben aangericht. Maar hoe aan de boa te ontsnappen?

Terecht haalde de organisator van het CaDance Festival 1994 een citaat van Octavio Paz aan over het verlies van ons lichaam in een wereld die alles heeft afgebroken, maar nog geen nieuw wereldbeeld heeft geschapen. Het is in dit lichaamsloze vacuum dat ook balletdansers als instrumentarium van vlees en bloed niet alleen een nieuwe betekenis krijgen toegekend. Zij hebben zich een ambacht eigen gemaakt dat per definitie zeer vervreemdend is. Veel hoopgevender is dat deze manipulators van de menselijke motoriek dat ook eindelijk zelf opeisen. Ten aanzien van het bestek van eisen van de dansschrijvers op de tabula rasa tussen hun lijven en het toneel moet hun fysieke controle en expertise verlossing brengen. Onder de nieuwste lichting choreografen beseffen velen maar al te goed hoe afhankelijk zij daarbij zijn van de exclusiviteit van die persoonsgebonden expertise. Het is ook die exclusiviteit en niet zozeer een maximale graad van technische beheersing die aan de publieke beleving van dans een nieuwe waarde en impetus moet geven. Van hun kant nemen ook steeds meer in ballet getrainde dansers steeds minder genoegen met de moedwillige anonimiteit die hen al zovele decennia door hun artistiek leiders en choreografen is opgelegd. Zeker in Nederland is dat al een halve eeuw het geval geweest, met Radius en Ebbelaar als uitzondering op die regel. Choreografen maken hier naam, niet hun dansers.

De herijking van historisch gecultiveerde gezagsverhoudingen binnen de discipline en routine van toneeldans, waar dansers hun plaats moeten weten, is al geruime tijd aan de orde. Behorend tot de generatie die met de repressief tolerante geest van de jaren zestig is opgevoed wensen veel choreografen zich anders naar hun schrijfmateriaal op te stellen. De emancipatie van balletdansers is een langzaam, moeizaam proces, maar daarom niet minder aan de orde. Welbeschouwd zijn zij de laatste der Mohicanen in theaterland, gehinderd als zij in hun opstanding worden door de condities van hun professie.

De grootste kracht van toneeldans is en blijft haar plaats, tijd, persoonsgebondenheid. Legitimatie van dans in theater komt in deze tijden van onbegrensde theater-en distributietechnieken steeds meer bij de absoluterende onvervangbaarheid, dus de individuele merites der uitvoerenden te liggen. Zij en niet de hen opgelegde technieken bepalen immers de nooit te reproduceren kwaliteit en vereiste meerwaarde van een dansvoorstelling. Onder druk van de technologische vooruitgang moet theaterdans zich wel in toenemende mate richten op dat wat bijvoorbeeld de huidige driedimensionele dansopnames via het beeldscherm nooit

aan de thuisblijvers zal kunnen bieden. Die exclusieve beleving heeft natuurlijk altijd al in hun beroepspraktijk gegolden, maar de druk op dat streven staat op ontploffen. Een toenemend aantal choreografen concentreert zich daarom steeds meer op het vermogen van hun dansers om op het toneel of tijdens het productieproces autonoom beslissingen te nemen. Zij wensen ook geen marionetten aan de touwtjes der choreografen meer te zijn, maar zij dwingen hun opdrachtgevers op een nieuwe wijze van hun expertise gebruik te maken. Binnen de moderne, kleinschalige danssector was dit al langer gemeengoed, maar ook daar ontwikkelde zich - misschien nog wel sterker en dwingender dan in het klassieke ballet - het dictaat der makers. Thans doet zich de verzelfstandiging der dansers ook binnen de traditie bestendigende balletsector voor. De mate van zelfbestuur doet ook de positie van hun meest gerenommeerde choreografen veranderen. Hun oligarchisch systeem, thans beheerst door Kylian, Forsythe, Van Manen, Naharin wankelt. Er wordt dus niet meer primair ballet gemaakt voor de overdracht aan anderen, nu én later. Er wordt juist erkend, zelfs benadrukt dat het nieuwe ballet een wegwerpkunst is, slechts eenmalig te gebruiken. We beleven een overgangstijd waarin toneeldans niet alleen van zijn historische overdrachtfunctie wordt ontkoppeld, maar eigenlijk ook van een toekomst.

De toekomst van het ballet ligt in het heden. Het afwerpen van de ballast van het verleden was altijd het geval, het alleenrecht van het heden is nieuw, althans in ballet. Als een der voorlopers stipte Van Manen het al in 1967 met zijn eendag-ballet *Ready Made* aan, om die werkwijze daarna meteen weer los te laten. Wellicht ontstaat in de toekomst een distributie van technisch reproduceerbare dans via de *electronic highway* waarbij de verkeersdeelnemers thuis op het moment dat zij dat zelf willen willekeurig welke dansvoorstelling vanuit elke opnamehoek kunnen bekijken. Vooral in Frankfurt wordt door Forsythe c.s. met interactieve video geëxperimenteerd. De nieuwe techniek opent natuurlijk enorme perspectieven voor de archivering van dans, maar ook voor de manipulatie van een choreografisch proces zelf. Electronica wordt ingeschakeld in het streven naar juist datgene wat zich nooit via de electronica laat overdragen. De vlucht van *virtual reality* spoort aan intensiever naar de electronica van de menselijke beweging zelf te speuren. Een verharding van standpunten tussen nietsontziend uiterlijk extremisme en new age-achtig surrealisme was daarvan in de jaren tachtig een eerste symptoom. In beide benaderingen is toeval van wezenlijk belang: enerzijds wordt dit zoveel mogelijk uitgebannen, o.a. met hulp van computerprogramma's, anderzijds wordt het toeval via de associatie- en improvisatietechnieken van de dansers *live* toegepast om de alles overheersende onvoorspelbaarheid van de natuur te demonstreren. Hoe meer we de natuur proberen te beheersen, hoe meer zij ons, met onvoorziene list en streken, zal ringeloren. Ondertussen strijken succesrijke choreografen nog altijd met de eer van door hen min of meer anoniem gehouden dansers. Niet ten onrechte willen sommige dansers met die ontkenning en roofofbouw geen genoeg meer nemen.

In die intercreatieve frictie is een nieuwe vorm van bewegen in de maak, waarbij de balletdansers meer hun choreografen dicteren dan andersom. Al halverwege de jaren tachtig werden deconditionering, deformatie, deconstructie, disconnectie, decentralisatie en demontage als de nieuwe methodes geïntroduceerd: *anatomical confusion* werd troef. Dans wordt niet meer opgevat als een logisch model of hermeneutisch academisch systeem van uiterlijk waarneembare, logisch te vatten connecties en coördinaties. Thans sporen choreografen hun dansers aan om

onderhuids te gaan, in het vlees door te dringen, zich over te geven aan anatomische verwarring. Niet projectie via dans, maar injectie met dans dus. Elk punt in het lichaam kan daartoe geïsoleerd worden, als het punt waarin en -uit energie als een onvoorspelbare stroomstoot verdwijnt en elders weer naar buiten schiet. Dans op het toneel speelt zich niet meer aan de voor het publiek waarneembare, kinetisch en motorisch inleefbare oppervlakte af, maar ergens daaronder en daarbinnen, en tegenwoordig zelfs evenzeer boven als onder de grond. Toeval is het geenszins dat zowel Forsythe als Kylian in recente creaties hun dansers vloerpanelen lieten optillen om als mollen daaronder hun onnavolgbare gang te gaan. De regels (*clues* genoemd) die dansers vooraf met elkaar hebben afgesproken blijven echter aan het publiek onthouden en zijn dus even ontoegankelijk als ontwrichtend voor een visuele sleutel op het toneelbeeld. Met name Forsythe probeert al jaren een nieuwe choreografische code te ontwerpen waarin zijn aanwezigheid als choreograaf geminimaliseerd en uiteindelijk zelfs overbodig wordt. Binnen de internationale balletwereld is dat een revolutionaire stellingname, maar Forsythe's onderzoek is in feite de logische consequentie en het onvermijdelijke resultaat van een emancipatorisch proces van de dansers zelf. Zij doen namelijk niet zomaar wat, maar koppelen hun voor de buitenwacht onnavolgbare associaties en reacties enerzijds aan hun disciplinair gekweekte fysieke intelligentie, persoonlijke fantasie en observaties, anderzijds aan een reeds met Forsythe opgebouwd reservoir van ervaringen.

Een grondige herdefinitie van de choreograaf-balletdanser relatie werd hoog tijd ook. Die vertraging laat zich op meerdere manieren verklaren. Om hun beslissingsbevoegdheid waar te kunnen maken moeten balletdansers - onder de tijdsdruk van een afnemende carrièreduur - niet alleen hun eigen lichaam sneller maximaal beheersen, maar moeten zij zich ook losmaken van een eeuwenoude voorstelling van het menselijk lichaam zelf. Maar weinigen zijn daartoe bereid. Zij worden er ook niet toe opgeleid. De ontoegankelijkheid van hun doen en laten voor het grote publiek vormt een ander obstakel. Want welke theaterprogrammeur wil in deze economisch barre tijden nog het risico nemen om zijn podium en publiek aan 'anatomische verwarring' over te leveren? Zo lang een choreograaf geen status heeft opgebouwd, blijven de zalen leeg. Nieuwkomers in dit terra incognita hebben direkt tegen de weerslag van de Forsythe-Kylian-Keersemaeker-Vanderkeybus-Naharin-Van Manen-saga te knokken.

Het lijkt geen twijfel dat er altijd dansers blijven die zich met hart en ziel aan de schrijfkunst van hun choreografen overleveren. Maar in die kringloop van dans lijkt het vergeldingsmoment, de *dies irae* naderbij van al dat onschuldige maagdenbloed dat na mei 1913 voor de onbevredigbare, onvoorspelbare natuur moest vloeien. Die vergelding gaat niet schoksgewijs, want de opstanding der dansers is een langzame sloop. Al enige jaren bevinden zij zich op een breukvlak, op slopershoogte: ter voorbereiding van een Sacre die de boa constrictor verzwelgt en niet meer de slang alleen van huid doet verwisselen.

(Bovenstaande tekst is in enigszins afwijkende vorm eerder gepubliceerd in *Trouw* en in *Etcetera*)

BEWEGEN EN BEWOGEN: THEORETISCH EN EMPIRISCH ONDERZOEK NAAR DE BELEVING VAN THEATER-DANSVOORSTELLINGEN BIJ KINDEREN

Liesbeth Wildschut

Met ingang van 16 maart 1996 is schrijver dezes aangesteld als onderzoeker in opleiding (OIO) bij het NWO (Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek). Dit betekent dat ik, naast het verzorgen van het dansonderwijs bij de vakgroep Theater-, Film- en Televisiewetenschap aan de Universiteit Utrecht, een onderzoeksproject kan gaan uitvoeren dat ik samen met mijn promotor Prof.dr. Henri Schoenmakers heb ingediend. De selectieprocedure was zwaar: van alle ingediende aanvragen binnen het gebied Literatuur-, Muziek en Theaterwetenschap was dit onderzoeksvoorstel het enige promotieproject dat uiteindelijk gehonoreerd is. Volgens de beoordelingscommissie waren het innovatieve karakter en de kwaliteit van het onderzoek doorslaggevend. Hieronder geef ik een samenvatting van het uit te voeren project, dat naar verwachting in een dissertatie zal uitmonden.

Het project is zowel theoretisch als empirisch van aard en bouwt voort op onderzoek dat ik deed tijdens mijn studie Theaterwetenschap aan de Universiteit Utrecht. Doel van het theoretisch deel is het nader inzicht verkrijgen in de verschillende betrokkenheidsfactoren die een rol spelen bij de emotionele beleving van toeschouwers bij een dansvoorstelling. In het empirisch gedeelte, dat deels toetsend en deels exploratief is, worden de verbanden tussen (a) voorstellingskenmerken, (b) toeschouwersvariabelen, (c) de betrokkenheidsfactoren identificatie en kinesthetisch invoelen, en (d) de intensiteit van de emotionele beleving en de waardering voor de voorstelling geanalyseerd. De respondenten zijn, evenals bij mijn doctoraalonderzoek, kinderen in de leeftijd van acht tot twaalf jaar. Het onderzoek wordt uitgewerkt in vier deelprojecten, die ik hieronder nader zal beschrijven.

Deelproject 1: Uitwerking van de theorie inzake betrokkenheidsfactoren bij theaterdansvoorstellingen

In het theoretisch deel van mijn scriptie werkte ik de specifieke betrokkenheidsprocessen uit van de toeschouwer die kijkt naar een *dansvoorstelling*, hetgeen uitmondde in een samenvattend model. Vooral werd ingegaan op de betrokkenheidsprocessen identificatie en kinesthetisch invoelen. Met betrekking tot identificatie werd in het theoretisch deel vooral ingegaan op het object van identificatie, en daarbij met name op de relatie danser/personage. Deze relatie kan

bij een dansvoorstelling problematisch zijn, aangezien er niet altijd sprake is van een personage, in de zin van een denkend en handelend mens zoals dat het bij toneelvoorstellingen doorgaans het geval is. De uitwerking van het concept imitatie leidde tot het onderscheid tussen imitatie en kinesthetisch invoelen. Imitatie is in mijn opvatting het meedoen met bewegingen die men waarneemt zonder dat dit een emotionele beleving tot gevolg heeft. Bij kinesthetisch invoelen gaat het imitatieproces verder: er worden specifieke motorische programma's uit het langdurig-geheugen opgehaald, waardoor het meedoen met de waargenomen beweging een emotie tot gevolg heeft. Ook andere mogelijke manieren van betrokkenzijn bij een dansvoorstelling werden besproken. Hierbij zijn een aantal aspecten aan de orde gekomen die om een verdere uitwerking en verdieping vragen.

Het eerste deelproject betreft de uitwerking van elementen uit het theoretisch deel van de scriptie, met name:

- Nadere uitwerking en definiëring van het concept kinesthetisch invoelen. Op dit moment spelen de begrippen imitatie en kinesthetisch invoelen geen rol van betekenis in de theorie met betrekking tot theatrale beleving. Juist bij theaterdansen kan, zeker naar aanleiding van de bevindingen in het doctoraalonderzoek, aangenomen worden dat dit ten onrechte is. Zeker nu bij theater- en theaterdansenvoorstellingen niet-narratieve vormen steeds belangrijker worden, is aandacht voor de consequenties hiervan voor processen van betrokkenheid dringend gewenst.
- Met betrekking tot identificatie moet de relatie danser/personage nader bestudeerd worden, met name in vormen van niet-narratieve theaterdansen. In dit verband moet fundamenteeler dan tot nu toe in de theatertheorieën gebeurd is, de relatie tussen acteur/danser enerzijds en personage anderzijds worden uitgewerkt (het is opvallend dat deze relatie in het meeste identificatie-onderzoek geen aandacht krijgt).
- Daarnaast moet speciaal aandacht worden gegeven aan dat wat in mijn scriptie voorlopig als situatie-identificatie wordt aangeduid. In de scriptie wordt er vooralsnog van uitgegaan dat er in bepaalde gevallen sprake kan zijn van identificatie van de toeschouwer met de situatie die getoond wordt, meestal door een sfeer die oproepen wordt en waarbij de aanwezige dansers/personages niet de identificatie-objecten zijn. De vraag is of men hier inderdaad kan spreken van identificatie of dat er bijvoorbeeld sprake is van associatieve verbanden.
- Een dansvoorstelling kan erotische gevoelens bij de toeschouwer opwekken. Hier kan men niet spreken van identificatie. Deze vorm van zich betrokken voelen bij een danser, danseres of personage werd in mijn scriptie voorlopig schoonheidsbeleving genoemd en vraagt om nadere uitwerking.
- In de scriptie is sprake van involvement, distantie en esthetische distantie, waarbij involvement gezien moet worden als het overkoepelende begrip voor die manieren van betrokken zijn waarbij men zich laat meenemen door de mogelijke wereld (de fictie) of het geconstrueerde (het artefact). Distantie en esthetische distantie zijn overkoepelende begrippen voor betrokkenheidsprocessen die enige afstand impliceren, waarbij distantie gericht is op de mogelijke wereld, en esthetische distantie op het artefact. Distantie en

esthetische distantie zijn verwarrende benamingen voor nog niet goed onderscheiden processen. Verdere uitwerking van deze concepten is wenselijk.

Bovengenoemde uitwerkingen moeten leiden tot een verbetering van het model waarmee het theoretisch deel van de scriptie werd afgesloten, en moeten de basis leggen voor de nieuwe empirische onderzoeken in de Deelprojecten 3 en 4.

Deelproject 2: Overzicht van empirisch onderzoek

Een kritische bespreking van empirisch onderzoek naar relaties tussen identificatie, kinesthetisch invoelen, de intensiteit van de beleefde emoties en de mate van waardering voor een dansvoorstelling, en een bespreking van onderzoeksresultaten die aan deze thema's gerelateerd kunnen worden. Dit deelproject moet duidelijk maken op welke punten elementen uit de theorie in Deelproject 1 al enigszins steun vinden. Daarnaast krijgen met name de operationalisering van de verschillende begrippen aandacht, in verband met eigen operationalisering in de Deelprojecten 3 en 4.

Deelprojecten 3 en 4: Empirisch onderzoek

In de deelprojecten 3 en 4 zullen nieuwe empirische onderzoeken uitgevoerd worden, opnieuw bij jonge en oudere kinderen, zoals dit ook in het doctoraalonderzoek het geval was. Deze twee onderzoeken zullen worden opgezet bij dansvoorstellingen met verschillende voorstellingskenmerken. De eerste voorstelling moet voor de toeschouwer voldoende identificatiemogelijkheden met *personages* bieden en inhoudelijk aanleiding geven tot het beleven van positieve én negatieve emoties. In de tweede voorstelling zullen de dansers geen personages zijn in de zin van denkende en handelende mensen, met eigen emoties en drijfveren. Hierdoor is er eerder sprake van identificatie met de danser en met de situatie dan van identificatie met een personage. Bovendien moeten uit deze voorstelling scènes te selecteren zijn die voldoende verschillen in bewegingskwaliteit en dynamiek.

De in *beide* onderzoeken te toetsen hypothesen zijn hypothesen die betrekking hebben op verbanden tussen toeschouwersvariabelen enerzijds en betrokkenheidsprocessen en beleving anderzijds.

Het verband zal onderzocht worden tussen enerzijds de mate van kinesthetisch invoelen, en anderzijds danservaring door danseducatie, danservaring door danseducatie én graag zelf dansen, danservaring buitenschools (vrijwillig), en algemene bewegingservaring (sport). Hierdoor kan meer duidelijkheid verkregen worden over de veronderstelde relatie tussen de mate van kinesthetisch invoelen en danservaring.

In het scriptie-onderzoek werd verondersteld dat de mate van kinesthetisch invoelen voor respondenten met veel danservaring hoger zou zijn dan voor respondenten met weinig danservaring. Deze hypothese moest op grond van de toetsingsresultaten verworpen worden. Mogelijk is deze veronderstelling onjuist. Ze is er op gebaseerd dat danservaring leidt tot beter ontwikkelde, en dus gemakkelijker te activeren proprioreceptoren (zintuigorganen die een rol spelen bij het kinesthetisch waarnemen). Bovendien werd verondersteld dat respondenten met danservaring meer motorische programma's in hun lange-duur-geheugen hebben

opgeslagen. Vanuit de theorie werd verondersteld dat het ophalen van deze motorische programma's essentieel is bij het tot stand komen van het betrokkenheidsproces kinesthetisch invoelen. Mogelijk leidt danservaring wel tot beter ontwikkelde proprioreceptoren, maar is algemene bewegingservaring in dit opzicht van evenveel nut. Ook is het mogelijk dat het bezit van beter ontwikkelde proprioreceptoren een aangeboren eigenschap is. Mogelijk zijn met betrekking tot het opslaan van motorische programma's algemene bewegingservaringen zoals rollen, vallen, draaien en springen van evenveel belang als specifieke danservaring. Een andere verklaring zou kunnen zijn dat de geselecteerde groep respondenten met danservaring deze op onvrijwillige basis (in schoolverband) verworven heeft, hetgeen dergelijke ervaringen misschien minder intens maakt. In beide nieuw op te zetten onderzoeken zouden meer vragen gesteld moeten worden met betrekking tot bewegings- en danservaring en met betrekking tot het graag zelf dansen. Op deze manier kan, naast expertise die opgebouwd is door danseducatie, onderscheid gemaakt worden in verschillende soorten van expertise. Dit kan een bijdrage leveren aan verdere theorievorming met betrekking tot het concept kinesthetisch invoelen. Ook kan meer inzicht verkregen worden in mogelijke effecten van danseducatie, door een vergelijking tussen twee groepen respondenten met expertise op het gebied van dans, waarvan de ene groep deze expertise heeft opgebouwd uit interesse, en de andere door danseducatie. Ook kan selectie van respondenten met en zonder expertise die aangeven graag zelf te dansen of graag naar dans op de televisie kijken het effect van onvrijwillige deelname analyseren.

De algemene hypothese die ten grondslag ligt aan het expertise-deel is: De mate van kinesthetisch invoelen zal voor respondenten die veel danservaring hebben hoger zijn dan voor respondenten die weinig danservaring hebben. Hierbij moet danservaring onderscheiden worden in de bovengenoemde categorieën, hetgeen leidt tot verschillende deelhypothesen. Exploratief zal onderzocht worden wat het verband is tussen bewegingservaring en kinesthetisch invoelen.

Danseducatie is er onder meer op gericht kinderen inzicht te geven in en bewust te leren omgaan met de expressieve en communicatieve mogelijkheden van dans: het kiezen, herkennen, hanteren, interpreteren en waarderen van betekenissen die in dansbewegingen besloten liggen. Verondersteld wordt dat kinderen met danseducatie op de basisschool meerdere betekenislagen in termen van structuren en bedoelingen kunnen onderscheiden. Kinderen zonder expertise en jonge kinderen zullen vaker een beschrijving geven van wat zij zien. Hieruit is de volgende hypothese af te leiden: oudere kinderen met danservaring door danseducatie geven vaker een interpretatie dan oudere kinderen zonder danseducatie en jonge kinderen. Deze laatste groepen geven vaker een beschrijving zonder interpretatie. Deze hypothese zal onder andere uitgewerkt worden in de deelhypothesen met betrekking tot de consequentie voor het onderscheid in danser en personage, en van fictie- en artefactbeleving.

Kinderen die naar een dansvoorstelling gekeken hebben, hebben daar een oordeel over. Zij vinden de voorstelling goed of slecht, leuk of saai, enzovoort. Vaak zijn ze niet in staat (of niet bereid) om te zeggen waarom ze de voorstelling goed, slecht, leuk of saai vonden. Binnen de danseducatie wordt zowel aan de actieve, de receptieve, de theoretische als de reflexieve component aandacht geschonken. Kinderen die in een verder stadium van receptieve dansontwikkeling zijn, zullen

daarom naar verwachting beter tot reflectie in staat zijn. De vraag is of de groepen jonge kinderen en oudere kinderen met en zonder expertise andere argumenten zullen aanvoeren waarop zij hun oordeel baseren. Het gaat hier om esthetisch oordelen op basis van gefundeerde argumenten. Dit leidt tot de volgende onderzoeksvraag: Voeren de groepen jonge kinderen en oudere kinderen met en zonder expertise andere argumenten aan waarop zij hun oordeel over de voorstelling baseren?

Onderzoeksvragen die betrekking hebben op de beleving van Fictie-emoties, Artefact-emoties en geësthetiseerde emoties en het verband met leeftijd, danservaring en voorstellingskenmerken zullen ontwikkeld moeten worden naar aanleiding van een verdere theoretische uitwerking.

Dan volgen hypothesen die betrekking hebben op verbanden tussen betrokkenheidsprocessen enerzijds en beleving en waardering anderzijds. De hieronder genoemde hypothesen werden in het doctoraal-onderzoek reeds getoetst en zullen ook in het hier besproken project aandacht krijgen.

- Er bestaat een positieve correlatie tussen identificatie en emotie.
- Er bestaat een positieve correlatie tussen kinesthetisch invoelen en emotie.
- Er bestaat een positieve correlatie tussen identificatie en kinesthetisch invoelen.
- Er bestaat een positieve correlatie tussen identificatie en waardering.
- Er bestaat een positieve correlatie tussen kinesthetisch invoelen en waardering.
- Er bestaat een positieve correlatie tussen emotie en waardering.

Hieronder wordt verder ingegaan op de aspecten waarin de beide onderzoeken zullen verschillen, en wel hypothesen die betrekking hebben op verbanden tussen voorstellingskenmerken enerzijds en betrokkenheidsprocessen en beleving anderzijds.

Verdere uitwerking Onderzoek 1

In dit onderzoek wordt speciaal aandacht geschonken aan identificatie met een personage versus een danser, en aan het verband tussen de mate van waardering en de beleving van positieve/negatieve emoties. Uit eerder onderzoek is gebleken dat volwassenen negatieve fictie-emoties positief waarderen, maar dat jongeren geneigd zijn negatieve fictie-emoties negatief te waarderen. Dit leidt tot de volgende hypothesen:

- Er bestaat een positieve correlatie tussen positieve Fictie-emoties en waardering.
 - Er bestaat een negatieve correlatie tussen negatieve Fictie-emoties en waardering.
- Exploratief zal onderzocht worden of bij respondenten met danseducatie een positieve correlatie gevonden zal worden tussen negatieve Fictie-emoties en waardering.

Een ander punt dat om nieuw onderzoek vraagt is de veronderstelling dat toeschouwers die zich identificeren met de danser meer geneigd zijn mee te bewegen dan toeschouwers die zich identificeren met het personage. Uit de onderzoeksresultaten bleek het tegenovergestelde. Mogelijk is deze veronderstelling

onjuist. Een mogelijke verklaring zou ook gevonden kunnen worden in de inhoud van de identificatievragen. De volgende hypothese moet in dit onderzoek daarom opnieuw aandacht krijgen:

- De mate van kinesthetisch invoelen voor respondenten die zich identificeren met de danser zal hoger zijn dan voor respondenten die zich identificeren met het personage.

Verondersteld wordt dat jonge kinderen moeilijker onderscheid kunnen maken tussen de dramatische of fictionele wereld en de werkelijke wereld (het artefact) dan oudere kinderen, waardoor jonge kinderen bij het kijken naar een dansvoorstelling de dansers mogelijk gelijkstellen aan de personages die zij verbeelden. Doordat oudere kinderen inzicht krijgen in de theatrale conventie zijn zij waarschijnlijk beter in staat danser en personage te onderscheiden. Dit betekent dat zij in principe kunnen kiezen met wie zij zich willen identificeren: de danser of het personage. Dit leidt tot de volgende hypothese:

- Jonge kinderen zullen, omdat ze geen onderscheid kunnen maken tussen danser en personage, zich meer met een personage identificeren dan met een danser, en oudere kinderen zullen zich evenveel met personages als met dansers identificeren.

Verdere uitwerking Onderzoek 2

In dit onderzoek wordt speciaal aandacht geschonken aan danskwaliteiten, aan de mogelijkheid tot identificatie met de situatie en aan het beleven van esthetische emoties. De voor het doctoraal-onderzoek ontwikkelde vragen met betrekking tot kinesthetisch invoelen konden onderscheiden worden in vragen over een algemeen bewegingsgevoel en vragen over een specifieke beweging. Dit werd alléén gedaan als hulp bij het ontwikkelen van voldoende verschillende vragen met betrekking tot kinesthetisch invoelen. De gemiddelde mate van kinesthetisch invoelen bleek op de vragen over een algemeen bewegingsgevoel voor alle scènes hoger te zijn dan op de vragen over een specifieke beweging. Dit kan te maken hebben met kwalitatieve bewegingsaspecten. Door het stellen van meer genuanceerde vragen (eventueel met behulp van de LMA methode) is het misschien mogelijk hierin meer inzicht te krijgen. Dit kan een bijdrage leveren aan de verdere theorievorming met betrekking tot kinesthetisch invoelen. De onderzoeksvragen zijn:

- Bestaat er een positieve correlatie tussen het herkennen van danskwaliteiten en de intensiteit van de ervaren positieve emoties?
- Bestaat er een positieve correlatie tussen het herkennen van danskwaliteiten en waardering?

Verondersteld wordt dat de door de danser tot uitdrukking gebrachte danskwaliteiten door de toeschouwer kinesthetisch waargenomen kunnen worden. Met het herkennen van danskwaliteiten wordt bedoeld dat de respondent een bepaalde mate van kinesthetisch invoelen heeft ervaren op momenten dat een bepaalde stelling in de vragenlijst overeenkomt met het getoonde in de voorstelling. Sommige stellingen moeten daarom relevant zijn voor de desbetreffende scène en andere niet.

Onderzoeksvragen die betrekking hebben op situatie-identificatie zullen ontwikkeld moeten worden naar aanleiding van een verdere theoretische uitwerking van het concept identificatie met de situatie. De twee onderzoeken zullen met elkaar in verband gebracht worden. Naar verklaringen voor (mogelijk) opvallende verschillen in de onderzoeksresultaten zal gezocht worden in de verschillende voorstellingskenmerken.

1. The first part of the report deals with the general situation of the country and the position of the various groups of the population. It is a very interesting and informative study of the social and economic conditions of the country.

2. The second part of the report deals with the political situation of the country. It is a very interesting and informative study of the political conditions of the country.

3. The third part of the report deals with the economic situation of the country. It is a very interesting and informative study of the economic conditions of the country.

4. The fourth part of the report deals with the cultural situation of the country. It is a very interesting and informative study of the cultural conditions of the country.

5. The fifth part of the report deals with the social situation of the country. It is a very interesting and informative study of the social conditions of the country.

6. The sixth part of the report deals with the legal situation of the country. It is a very interesting and informative study of the legal conditions of the country.

7. The seventh part of the report deals with the administrative situation of the country. It is a very interesting and informative study of the administrative conditions of the country.

8. The eighth part of the report deals with the military situation of the country. It is a very interesting and informative study of the military conditions of the country.

9. The ninth part of the report deals with the foreign relations of the country. It is a very interesting and informative study of the foreign relations of the country.

J'AURAI BESOIN DE FAIRE QUELQUES CHANGEMENTS DANS MON PAS. EEN BRIEF VAN DE DANSER ISIDORE CAREY AAN DE COMPONIST A.W. BERLIJN

Hans Uitman

In het Amsterdamse Gemeentearchief bevinden zich drie dozen met bescheiden van de totaal vergeten Nederlandse toonkunstenaar Berlijn (afbeelding 1). Aron Wolff Berlijn (1817-1870) was in zijn tijd een graag gehoord componist en dirigent en hij speelde bovendien een niet onbelangrijke rol in de Joodse gemeenschap van de hoofdstad. Voor zijn artistieke prestaties werd hij beloond door koning Willem II, die hem 'Ridder der Orde van den Eikenkroon' maakte. Berlijn, die beïnvloed was door de vermaarde Ludwig Spohr en zijn opleiding grotendeels in Duitsland had genoten, componeerde meer dan tweehonderd werken, waaronder negen opera's, een oratorium en enkele symfonieën. Zijn muziek werd zelfs in België en in Parijs uitgevoerd.

Voor ons is deze componist echter in de eerste plaats interessant door zijn medewerking aan het ballet van de Amsterdamse Stadsschouwburg. Volgens de programmaboeken van de Schouwburg maakte hij muziek voor zéker twintig balletten (en niet voor zeven of twaalf, zoals sommige musicologen beweren). Vanaf het seizoen 1846/47 was hij enkele jaren 'Orchestmeester voor het Ballet'. Speciaal voor het uitbrengen van de grote romantische balletten van het internationale repertoire werd Berlijn herhaaldelijk aangetrokken. Omdat de auteursrechten van componisten toen al beter beschermd waren dan die van choreografen, zag men zich in Amsterdam genoodzaakt deze balletten van eigen muziek te voorzien. Een nieuwe partituur kostte vaak minder dan de rechten op de originele. Uit de memoires van August Bournonville weten we dat ook hem bijvoorbeeld de auteursrechten op de oorspronkelijke partituur voor het ballet *La Sylphide*, van de hand van Jean-Madeleine Schneitzhoeffter, te duur werden - waaraan wij de nog steeds uitgevoerde muziek van Hermann Løvenskjold te danken hebben.

Bij de volgende grote balletten nam Berlijn het muzikale aandeel voor zijn rekening: *Asmodeüs* (1838, naar *Le Diable Boîteux*), *De Opstand in het Serail* (1839, naar *La Révolte au Sérail*), *De Gipsy of het Gestolen Kind* (1840, naar *La Gipsy*), *Het Schoone Meisje van Gend of de Droomverschijsing* (1842, naar *La Jolie Fille de Gand*) en *De Schim of de Droomverschijsing* (1846, naar *L'Ombre*). Dat hij goed in het gehoor liggende balletmuziek kon schrijven, blijkt uit een recensie in het *Algemeen*

Handelsblad naar aanleiding van het ballet *De Schim*, waar gesproken wordt over 'de allezins gepaste en streelende muziek van den Heer Berlin'.

Uit een van de dozen in het Gemeentearchief kwam een brief van 8 september 1839 (afbeelding 2) tevoorschijn, gericht aan Berlijn, waarvan de inhoud in vertaling ongeveer luidt:

'Voorzover u tijd hebt, verzoek ik u vriendelijk morgenavond naar het theater te komen, want *Aladin* wordt gemonteerd, en ik zal een paar veranderingen in mijn *pas* aan moeten brengen om die te kunnen dansen met Mlle Montassu'.

De brief is ondertekend: I. Carey. Deze brief roept een aantal vragen op, waarop antwoord moet worden gegeven. Wie waren I. Carey en Mlle Montassu, wat voor ballet was *Aladin* en wat werd er precies van de componist verlangd?

Rond 1839 was de toestand van het Schouwburg-ballet aan de beduidend beterende hand. Toen Andries Voitus van Hamme het leiderschap op zich nam met het speeljaar 1826/27, had hij lange tijd te kampen met een zwak ensemble en vermoedelijk weinig geld. Vóór die tijd hadden Franse balletmeesters en dansers het vijf jaar lang voor het zeggen gehad en zij hadden een stimulerende invloed op het Amsterdamse ballet uitgeoefend. Maar in de zomer van 1826 waren ze naar huis gestuurd, voorzover vast te stellen valt als bezuinigingsmaatregel (zie Hans Uitman, *Toen de Parijse benen de Moerdijk passeerden* (Leiden/Voorburg 1996) hoofdstukken 5-7). Pas vanaf het seizoen 1835/36 konden weer buitenlandse solisten worden geëngageerd en in de jaren daarop steeg het dansend personeel van achtendertig tot zestig medewerkers. Daarbij zal ook zeker een rol hebben gespeeld dat Van Hamme in het jaar 1840 deel ging uitmaken van het zevenkoppig directorium van de Stadsschouwburg en zo dicht bij de geldkraan kwam te zitten.

In 1835 werd Louise Ropiquet van de Parijse Opéra eerste danseres en Edouard Carey, die daar eveneens had opgetreden, eerste danser. Deze kwam met zijn hele familie naar Amsterdam: vader Isidore - onze briefschrijver -, moeder Joséphine en broer Gustave. In 1838 werd Louise Ropiquet afgelost door de danseres Adeline Dorsé van het Londense Her Majesty's Theatre, en Edouard Carey door Alexandre Fuchs, die later verbonden was aan de Opéra en balletmeester zou worden van het Hoftheater the Wenen. Het seizoen daarop werd de Fransman Charles Hilariot eerste danser, ook hij weer een toekomstig solist aan de Opéra en kandidaat voor de Scala te Milaan. Amsterdam lijkt nog al eens de springplank te zijn geweest voor jong internationaal talent.

Deze solisten werden ingezet in de grote balletten uit Parijs: Ropiquet bijvoorbeeld als Florinde in *Asmodeüs*, Dorsé als Sarah in *De Gipsy*, samen met Hilariot als Stenio. Florinde en Sarah waren in die dagen dé grote succesrollen van Fanny Elssler. En het Amsterdamse publiek was dankbaar voor wat het allemaal te zien kreeg. Bij *De Opstand in het Serail* schreef het *Algemeen Handelsblad* dat na de pauze toen het ballet begon, de zitplaatsen 'niet dan met geweld weder te genaken [waren]', wat wijst op een speciaal voor het ballet toegestroomd publiek.

De balletpantomime *Aladyn of de Wonderlamp* was al op 14 oktober 1837 in première gegaan, maar werd aan het begin van het seizoen 1839/40 opnieuw op het repertoire genomen. De muziek was van A.W. Berlijn! Het thema paste binnen de

Afbeelding 1. De balletcomponist Aron Wolff Berlijn (Historisch-topografische Atlas van het Gemeentearchief van Amsterdam)



Monsieur,

Si votre temps vous le permet, veuillez
bien, je vous prie, venir demain au soir
au théâtre, car on va monter Aladin,
et j'aurais besoin de faire quelques
changements dans mon pas, pour le danser avec
Mademoiselle Montessu.

Veuillez m'en dire, Monsieur.

Votre dévoué

I. Carey

Le 4 Sept. 1899

toenmalige belangstelling voor de Oriënt, die als geheimzinnig en avontuurlijk werd ervaren. Andries van Hamme, die het ballet had gemonteerd, kan zich daarbij hebben laten inspireren door Nicolas Isouard's populaire opera *Aladin ou la Lampe Merveilleuse* van 1822, want bij zijn harlekinade *De Tooverlamp* van 1825 was eveneens sprake geweest van een zekere invloed van Isouard's werk (zie Hans Uitman, '1825: Arlequin als Aladdin op de Amsterdamse planken', in: *Een Theatergeschiedenis der Nederlanden* (Amsterdam 1996) 390-395). Het *Aladyn*-ballet van 1837 met zijn geniussen, kadi's en bajadères sloot ook in de aankleding aan bij de romantisch-exotische traditie. Dat was het werk van de 'décorateur' Jan Eduard de Vries, die in 1835 François Joseph Pfeiffer was opgevolgd. In de *Noord- en Zuid-Nederlandsche Tooneel-Almanak voor 1876*, pagina's 129-130, citeert P.H. Witkamp 'een kundig beoordeelaar', die een voorstelling van het ballet had bijgewoond en die na een lyrische beschrijving van een vertrek met muren van kristal en edelstenen zijn lofzang voortzet met de woorden:

'En na al die schittering van licht en kleuren, die gloeiende verwen, die oostersche pracht, de "zaal van brons", een meesterstuk van perspectief en toon, eene stoute, ernstige schepping'.

Van het ballet bestaat een libretto, waardoor we weten dat Mme Carey en Gustave Carey er rollen in hebben vertolkt - laatstgenoemde zelfs de titelrol. Isidore Carey en Hélène Montassu traden blijkbaar uitsluitend in dansen en *pas* op. Aangezien die eerst vanaf 1842 op de programma's, en soms in de libretti, in een speciale 'Dansorde' worden vermeld, is het een gelukkig toeval dat we dankzij de brief aan Berlijn weet hebben van deze *pas de deux* in het ballet *Aladyn*. Hélène Montassu had maar één seizoen (1839/40) een engagement aan de Schouwburg als tweede danseres. Het speeljaar daarvoor en dat daarna was zij 'première danseuse demicaractère' aan het Théâtre de la Monnaie in Brussel (waar haar naam nog in 1867 voorkomt in het *tableau de la troupe*). Haar danspartner, onze briefschrijver Isidore Carey, kwam uit Zweden. Hij werkte eerst in Stockholm, was in 1825 te gast in Berlijn en ging daarna naar Parijs. Hij was goed bevriend met August Bournonville, die toen ook in de Franse hoofdstad verbleef en die de leermeester werd van Carey's zoontjes Edouard en Gustave. In 1828 en 1829 vinden we Isidore als *danseur noble* aan de Scala te Milaan en in 1835 trad de hele familie op in het Parijse Théâtre de la Porte-Saint-Martin. Maar het volgende seizoen waren zij alle vier in Amsterdam, waar het echtpaar Carey tot eind 1841 zou blijven optreden. Voor het Schouwburg-ensemble schiep Isidore Carey twee niet zo opzienbarende balletten: *Zephyrus* (1840) en *Zelinde* (1841). Hij was toch in de eerste plaats een danser, over wie het *Algemeen Handelsblad* al bij zijn komst waarderend had geschreven: 'De Heer Carey, de vader, vertoont ook nog op zijnen gevorderden leeftijd den geoefenden kunstmatigen en tevens vluggen tooneeldanser'.

Het ballet *Aladyn* was, zoals we zagen, door Van Hamme gemonteerd. Tóch was Isidore Carey van plan, naar uit de brief blijkt, op eigen initiatief iets te veranderen in een *pas*. Een dergelijke gang van zaken had te dien tijde niets ongewoons. Vaak werden *pas* en dansen in de balletten door de dansers zelf, of door een andere choreograaf, van een choreografie voorzien. Het bekendste voorbeeld daarvan is Jean Coralli's ballet *Giselle ou les Willis* van 1841; daarin waren alle *pas* en dansen die Carlotta Grisi uitvoerde, door Jules Perrot gemaakt. Bovendien

hadden de solisten in zulke nummers, ook wanneer die van de hand van de choreograaf van het hele ballet waren, een grote bewegingsvrijheid - dat is aangetoond in de internationale literatuur over het romantisch ballet. In meerdere recensies in het *Handelsblad* komen we eveneens tegen dat solodansers van de Schouwburg werden geprezen wegens 'de vinding van nieuwe passen'.

Opmerkelijk is het om uit de brief te vernemen dat ook de componist daarbij ingeschakeld werd. Berlijn moest namelijk naar het theater komen om ter plekke zijn muziek aan te passen aan de door Isidore Carey voorgenomen veranderingen in de choreografie. Dit toont aan hoe sterk toentertijd een balletpartituur als een gebruikspartituur werd gezien, en niet als een zelfstandig kunstwerk. Ivor Guest deelt in zijn boek *The Romantic ballet in Paris*, Londen 1980, mee: 'A ballet score was often a hurriedly assembled accompaniment, thin of original ideas and packed with borrowed melodies' (p.10). Dat gold in het bijzonder voor de eerste decennia van de vorige eeuw. Daarna kwam er een zekere verbetering in de kwaliteit van de balletmuziek, met als hoogtepunt Adolphe Adams partituur voor *Giselle*.

In Amsterdam zal het allemaal niet veel anders geweest zijn. De brief van Carey aan Berlijn maakt ons met name duidelijk hoe flexibel en op de uitvoeringspraktijk gericht de samenwerking tussen componist en choreograaf of danser toentertijd aan de Schouwburg nog kon verlopen. Het is daardoor een uniek document.

JONGEREN MET EEN 'ATTITUDE'. EEN ONDERZOEK NAAR DE PEDAGOGISCHE IMPLICATIES VAN HET KLASSIEKE DANSVAKONDERWIJS

Judith Oostendorp

1 achtergrond en onderwerp van het onderzoek

1.1 Inleiding

Onderstaand lang artikel is een eniszins bewerkte versie van de doctoraalscriptie Pedagogische Wetenschappen waar ik onlangs op ben afgestudeerd aan de Leidse Universiteit¹. Onderwerp van deze scriptie is een groep jongeren die op jongere leeftijd dan in Nederland gebruikelijk is, een keuze voor een beroepsopleiding maakt, namelijk de groep die een deel van het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs combineert met het voortraject van een dansvakopleiding.

Aan het voortraject klassieke dans, de vooropleiding genoemd, moeten leerlingen beginnen als zij tussen de 10 en 12 jaar oud zijn. Om de vooropleiding te kunnen volgen moet auditie worden gedaan. Hierbij wordt gekeken naar aspecten als lichaamsbouw, muzikaliteit en 'dansant vermogen'. De vooropleiding kan gevolgd worden in Den Haag aan het Koninklijk Conservatorium en op de Nationale Balletacademie van de Theaterschool in Amsterdam, en wordt gecombineerd met het gebruikelijke verplichte onderwijs. Kinderen kunnen groep 7 en 8 van de basisschool volgen. Na de basisschool wordt een MAVO-, HAVO- of Atheneumopleiding gedaan, waar ballet als zesde of zevende en tevens verplicht examenvak geldt. De opleiding tot uitvoerend danser wordt vervolgens afgerond met een driejarige HBO-opleiding.

Als redenen voor het beginnen op jonge leeftijd noemt Veldhuis (1983: p.8):

De grote buitenlandse instituten hebben reeds lang bewezen dat een lichaam circa 8 jaar nodig heeft de klassieke techniek te leren beheersen. Dat het absoluut noodzakelijk is enkele zaken, zoals het 'en dehors' aanleren, te laten geschieden vóór de puberteit intreedt. Vooral bij meisjes is dat uiterst belangrijk, aangezien het bekken zijn definitieve vorm krijgt gedurende de puberteit, en wanneer

¹ Judith J.H.M. Oostendorp, Scriptie onder dezelfde titel, Vakgroep Andragogiek, Sectie Jongerenstudies en Jeugdbeleid, begeleiders mw. drs. C. Nelissen en drs. A.M. Bongenaar, augustus 1996.

voordien de 'en dehors-stand' niet is verkregen, komt het kind voor onoverkomelijke moeilijkheden te staan, waarbij niet meer te herstellen blessures kunnen voorkomen. Bovendien kunnen de spieren op jonge leeftijd nog die voor de dans zo noodzakelijke elasticiteit ontwikkelen. Daarnaast staat vast, dat een kind op de leeftijd van 10 jaar, deze, toch moeilijke leerstof als het ware spelenderwijs in zich op kan nemen. Waar men -ook in het buitenland- heeft opgemerkt dat de lichamelijke puberteit van een meisje de laatste jaren veel vroeger is komen te liggen, is het helemaal zaak een vroege ontwikkeling niet langer uit te stellen.

De hier genoemde redenen zijn van fysieke aard en ontleend aan de ontwikkeling op danstechnisch gebied. Tegelijkertijd is het zo dat jongeren in deze levensfase meer ontwikkelingen doormaken dan alleen die tot danser(es). De dansvakopleiding is in psychisch, fysiek en sociaal opzicht veeleisend.

Het dansvakonderwijs zou gekarakteriseerd kunnen worden als een 'gulzig instituut' (zie Coser, 1974: p.10)². Een 'gulzig instituut' heeft veelal een grote afstand tot de 'gewone' maatschappij doordat veel tijd in het instituut wordt doorgebracht. De jongeren die het dansvakonderwijs volgen, brengen gemiddeld 1½ tot 3½ uur per dag meer door op school voor balletlessen. Veel tijd buiten school blijft er daardoor niet over. 'Gulzige instituten' proberen dusdanige loyaliteit van de deelnemers te verwerven, dat een groot beslag wordt gelegd op een persoon en nauwelijks deelname aan andere maatschappelijke activiteiten mogelijk is. Deelname aan een 'gulzig instituut' is vrijwillig, maar er wordt wel druk uitgeoefend op de deelnemers om activiteiten die in strijd zijn met het instituut te staken. Een ongeschreven regel binnen het dansvakonderwijs is dat leerlingen bijvoorbeeld niet 'uitgaan', maar prioriteit toekennen aan hun dansontwikkeling. Leerlingen die geen volledige inzet tonen zullen gedurende de dansvakopleiding uitvallen. Maximale inzet is nodig om danser(es) te worden.

De titel van deze scriptie verwijst eveneens naar dit probleem. Een attitude is een balletpose; een fysieke houding, die in perfectie wordt geleerd tijdens de opleiding. Attitude is echter ook een sociologisch begrip voor psychische houding/opvatting. Dansvakleerlingen hebben een bepaalde attitude nodig; de mate van inzet en de motivatie van deze jongeren is van groot belang om deelname aan het 'gulzige instituut' vol te houden. Belangrijke vragen die hier uit voortkomen zijn: wat voor implicaties brengt deze veeleisende combinatie van onderwijs met zich mee voor de psychische, sociale en cognitieve ontwikkeling van de jongeren en hoe gaat de school daar mee om.

1.2 Achtergrond en vraagstelling

Tijdens de speurtocht naar literatuur voor deze scriptie bleek dat er weinig tot geen pedagogisch onderzoek is verricht binnen het dansvakonderwijs. Wetenschappelijk onderzoek op de dansvakopleidingen heeft zich tot nu toe voornamelijk bezig gehouden met het voor de hand liggende gewichtsprobleem. Daarnaast is enig -niet wetenschappelijk- onderzoek verricht: naar de aansluitingsproblematiek met de

² Coser geeft in zijn boek een aantal voorbeelden van gulzige instituten. Voorbeelden zijn politieke instituten, de huisvrouw binnen het gulzige gezin en groepen waarbij leden zich volledig dienen te houden aan de regels, zoals monniken (celibatair leven), jezuïeten en sekten. Hij maakt een belangrijk onderscheid tussen gulzige (open) instituties en totalitaire (gesloten) instituties.

professionele dansgezelschappen in Nederland (Oostwoud Wijdenes, 1993) en naar het carrière-verloop bij afgestudeerden (Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten, 1996). Aanvankelijk was het mijn bedoeling te kijken naar de gevolgen van uitval van de dansvakopleidingen. De uitval van de dansvakopleidingen is groot, slechts weinigen maken de gehele opleiding af³. De adjunct-directeur van het Koninklijk Conservatorium in Den Haag noemt de dansvakopleiding een 'piramide'. Veel leerlingen worden aangenomen. In de loop der jaren valt het merendeel van de leerlingen uit en uiteindelijk studeren er slechts weinigen af. Om de gevolgen van uitval te beschrijven was het nodig ook de fase voor de uitval te beschrijven (ik had gehoopt dat deel in de literatuur te vinden), samen werd dit een teveel omvattend onderwerp. Vervolgens was mijn idee een onderzoek te verrichten naar het (pedagogisch) beleid van de dansvakopleidingen, om na te gaan waarom de uitval groot is. Echter voor de klassieke dansvakopleidingen wordt geen apart inhoudelijk beleid gevoerd⁴. Uiteindelijk heb ik besloten om te kijken naar de fase voor de uitval en heb ik gekeken naar de dansvakopleiding zelf (waaronder het beleid).

Regelmatig kwam ik in de literatuur uitspraken tegen die illustratief zijn voor het onderwerp dat in deze scriptie wordt behandeld. In het artikel van Brummel (1994a: p.14) 'verslaafd aan het beeld van de ballerina' valt te lezen:

Sommige vooropleidingleerlingen is het niet ontgaan dat zij anders groot worden dan hun leeftijdsgenootjes. Terwijl leeftijdsgenoten allang meneer zeggen en beweren jointjes te roken tijdens de spijbeluren, blijven zij hun docenten met meester aanspreken en peinen er niet over om datgene te doen waar impliciet een verbod op ligt. Dat de contacten met de buitenwereld verslappen naarmate ze verder in de opleiding raken, stemt hen niet gelukkig. Enerzijds wekt hun gezwoeg diepe bewondering, balletleerlingen weten immers al vroeg in hun leven wat zij willen en proberen dit te bereiken. Anderzijds wordt datgene wat zij willen teuttig en te netjes voor woorden gevonden.

Oostwoud Wijdenes (1993: p.16) schrijft:

Er moet aandacht worden besteed aan het probleem van de uitval bij muziek en dans. Aangezien leerlingen op betrekkelijk jonge leeftijd met deze opleidingen beginnen, zullen er voor hen voldoende mogelijkheden moeten blijven om uit te kunnen wijken naar een andere opleiding. Er is een spanning tussen algemeen vormend karakter van het voortgezet onderwijs en een tijdige specialisatie voor het dansvakonderwijs, terwijl een voortijdige specialisatie dient te worden voorkomen.

³ Aan het Koninklijk Conservatorium te Den Haag studeerden in de periode 1991-1995 gemiddeld 5 studenten per jaar af. Het huidige aantal leerlingen is mij niet bekend, maar afzettend tegen het aantal leerlingen dat in de school geplaatst werd in de jaren 1992-1994, is het aantal afstuderenden minder dan 15 procent. In het schooljaar 1992-1993 hebben 13 jongens en 236 meisjes auditie gedaan, waarvan er 31 in de school zijn geplaatst. Er werden 28 leerlingen afgewezen. In 1993-1994 hebben 11 jongens en 205 meisjes auditie gedaan en werden er 33 geplaatst. Afgewezen werden 19 leerlingen. Voor Amsterdam zijn mij de cijfers niet bekend, maar liggen (naar schatting) lager. In het schooljaar 1995-1996 nemen 82 leerlingen deel aan de vooropleiding. Hiervan zijn 65 meisjes (80 procent) en 17 jongens (20 procent). In het schooljaar 1995-1996 studeert er niemand af.

⁴ Beide scholen hebben geen specifiek beleidsplan voor de dansvakopleiding. Het beleid wordt in zijn geheel voor de hele school gemaakt. Het beleid in Den Haag wordt voor het gehele conservatorium gemaakt. Dit bestaat uit het hoger kunstonderwijs op het gebied van muziek en dans, de school voor basisonderwijs, VWO, HAVO en MAVO, de interfaculteit beeld en geluid en de academie voor muziek. Het beleid in Amsterdam wordt voor de hele Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten gemaakt. Dit omvat elf opleidingen, waarvan zes theateropleidingen en vijf dansopleidingen.

In deze twee citaten staat in algemene zin een aantal aanwijzingen om te veronderstellen dat het ontwikkelen van dansvaardigheden en de oriëntatie op een beroepstoekomst als danser(es) op gespannen voet staan met het ontwikkelen van andere vaardigheden en de oriëntatie op andere terreinen. Jongeren in de adolescentie-fase experimenteren met en oriënteren zich op terreinen als seksualiteit, partnerkeuze, gezinsvorming, verschillende leefstijlen en vormen van vrijetijdsbesteding en hun beroepskeuze (zie hiervoor: Du Bois, 1992 e.a.). Naar ik aanneem zal de ontwikkeling van jongeren die deelnemen aan het dansvakonderwijs, door de combinatie van het 'gewone' en het beroepsonderwijs, op een aantal aspecten afwijken van de ontwikkeling van 'gewone' jongeren. Welke aspecten dat zijn en hoe daarmee binnen de vooropleiding wordt omgegaan, heeft mij ertoe gebracht een onderzoek te verrichten met de vraagstelling:

- 1 Welke pedagogische vragen en dilemma's zijn verbonden aan deelname aan de dansvak(voor)opleiding klassieke dans?
- 2 In hoeverre en op welke wijze worden deze vragen en dilemma's binnen de opleidingen klassieke dans in Den Haag en Amsterdam opgelost?

De pedagogische vragen en dilemma's richten zich op die aspecten die van invloed zijn op het dagelijks leven, de ontwikkeling en de toekomst van jongeren.

Om pedagogische vragen en dilemma's te achterhalen (zonder uitpuittend te willen zijn) en vervolgens naar de gekozen oplossingen te kijken is het nodig de volgende vragen te stellen:

- 1 Waarin verschilt het dansvakonderwijs van het reguliere onderwijs? Deze vraag is van belang om de spanningsbron duidelijk te maken tussen het reguliere onderwijs dat leerlingen zo breed mogelijk wil opleiden en het dansvakonderwijs dat voor een duidelijk afgebakend vak tot danser(es) wil opleiden.
- 2 Hoe is de verhouding tussen het reguliere onderwijs en het dansonderwijs binnen het dansvakonderwijs zelf? Wordt het basis- en voortgezet onderwijs aangepast aan het dansonderwijs en welke gevolgen heeft dit voor de leerlingen?
- 3 Waarin verschillen leerlingen in het dansvakonderwijs van leerlingen in het reguliere onderwijs? Jongeren oriënteren zich op en nemen beslissingen over de inrichting van hun verdere leven. Hoe verloopt deze ontwikkeling voor leerlingen in het dansvakonderwijs?

En vervolgens dient de vraag zich aan hoe de dansvakopleidingen met deze vragen en dilemma's omgaan.

1.3 Methodische verantwoording

Ter beantwoording van de vraagstelling heb ik op een aantal manieren gegevens verzameld. Allereerst heb ik een uitgebreide hoeveelheid literatuur bestudeerd. Deze literatuur is gebruikt als achtergrondinformatie en daar waar mogelijk als theoretische ondersteuning voor dit onderwerp. Vooral onderzoeken uit de sportpsychologie, de ontwikkelingspsychologie en de bewegingswetenschappen geven aanvullende informatie.

De gegevens over de dansvakopleidingen zijn verkregen tijdens gesprekken met de adjunct-directeuren van het Koninklijk Conservatorium te Den Haag en de Theaterschool te Amsterdam. Naar aanleiding van deze gesprekken kreeg ik schriftelijk materiaal over de opleidingen. Deze schriftelijke bronnen bieden informatie over de organisatie en inhoud van de dansvakopleidingen. De gesprekken gaven vooral informatie over het 'leven' op een dansvakopleiding, maar ook over de pedagogische visie van de schoolleiding. De schriftelijke informatie bestaat uit de studiegidsen, toelatings- en selectiecriteria, informatie over de school (vakkenpakketten, dansvakkenpakketten, roosters etc.) en informatie voor ouders.

Naast gesprekken bij de dansvakopleidingen is een gesprek gevoerd met een inspecteur van het onderwijs. Onder deze (algemeen) inspecteur ressorteren (onder andere) de voor- en HBO-opleidingen van Amsterdam en Den Haag. Met name de wettelijke en bestuurlijke aspecten kwamen in dit gesprek naar voren.

Daarnaast zijn zes retrospectieve semi-gestructureerde interviews⁵ met ex-leerlingen gehouden, drie per dansvakopleiding. De geïnterviewden zijn uit eigen keuze gestopt (2), gestopt door een chronische blessure (2), gestopt na een negatief bindend studie-advies (1) en één geïnterviewde heeft de gehele opleiding afgerond. De reden om interviews te houden met ex-leerlingen die om verschillende redenen het dansvakonderwijs hebben verlaten, is om te voorkomen dat er vertekening zou ontstaan door de reden van vertrek. Het is voorstelbaar dat een ex-leerling die een negatief bindend studie-advies kreeg ook een negatief verhaal vertelt in tegenstelling tot een ex-leerling die de gehele opleiding heeft afgerond. De reden voor de keuze van retrospectieve interviews is dat ex-leerlingen -in navolging van hetgeen Grupe stelt⁶ - het gehele proces van de dansvakopleiding aan den lijve hebben ondervonden. Hun ervaringen zijn afgerond, waardoor zij het geheel kunnen beschrijven. De interviews hebben allemaal ongeveer 1½-2 uur in beslag genomen, werden op band opgenomen en vonden in alle gevallen bij de geïnterviewde thuis plaats. Wegens privacy-bescherming zijn herkenbare gegevens, zoals jaartallen en jaar van stoppen/afstuderen, niet vermeld⁷.

⁵ De interviews waren als volgt opgezet: A Persoonlijke gegevens: Datum interview; Tijdstip interview; Naam geïnterviewde; Adres; Woonplaats; Geslacht; Geboortedatum; Dansvakschool; Schooltype; Hoe lang op school geweest; Woonde thuis/gastgezin; In welke klas gestopt; Huidig onderwijsniveau; Beroep. B Vragen: 1 Hoe oud was je toen je bedacht dat je naar Den Haag/Amsterdam wilde? 2 Waarom wilde je een dansvakopleiding gaan volgen? 3 Wat vonden je ouders ervan? 4 Kan je vertellen hoe een doordeweekse dag eruit zag? 5 Kan je vertellen hoe een dag in het weekend eruit zag? 6 Hoe zagen je sociale contacten eruit in die tijd? 7 Welke aspecten vond je leuk op school? 8 Welke aspecten vond je niet leuk op school? 9 Hoe vond je de combinatie school en dansopleiding? 10 Wat vond je van de dansdocenten (betrokkenheid, kwaliteit enzovoort)? 11 Om welke reden en op welke wijze ben je gestopt met de opleiding? 12 Hoe ervaar je achteraf die periode? 13 Hoe denk je nu over dans en het beroep danser(es)?

⁶ Grupe (1986, p.110) geeft aan dat ondanks dat het aantal kinderen in de topsport klein is, het toch noodzakelijk is pedagogische vragen te stellen. Verder stelt hij dat de pedagogische discussie retrospectief moet plaatsvinden, immers de voors en tegens kunnen alleen beoordeeld worden wanneer kinderen deze vorm van sport aan den lijve ondervonden hebben.

⁷ Literatuurcitaten worden weergegeven als inspringende tekst in een kleiner lettertype. De gegevens uit de gesprekken en interviews worden inspringend, in klein corps én cursief weergegeven. Aangezien in principe geen vergelijking wordt gemaakt tussen de twee dansvakopleidingen zal bij

De op deze wijze verkregen gegevens zijn als volgt verwerkt. Het eerste gedeelte van de vraagstelling, de pedagogische vragen en dilemma's, komt aan de orde in de paragrafen 2 en 3. Hierbij zal vooral gebruik worden gemaakt van de schriftelijke gegevens. Paragraaf 2 gaat over de organisatie van het onderwijs en de ontwikkeling die jongeren daarin (kunnen) doormaken. In het kort wordt een beschrijving gegeven van de organisatie van het reguliere onderwijs. Dit wordt gevolgd door de beschrijving van de organisatie van het dansvakonderwijs. De schriftelijke gegevens van de dansvakopleidingen geven het onderwijscurriculum weer, van zowel het 'gewone' onderwijs als het dansonderwijs binnen de dansvakopleiding zelf. Tevens zullen opvattingen die in het reguliere onderwijs bestaan, aangaande de pedagogische verantwoordelijkheid van het onderwijs en de begeleiding van leerlingen, worden weergegeven. Na een vergelijking van de ontwikkeling van jongeren in het reguliere onderwijs en jongeren in het dansvakonderwijs, worden de pedagogische dilemma's en vragen aan de orde gesteld. In de derde paragraaf wordt de ontwikkeling buiten het onderwijs die jongeren doormaken op diverse terreinen weergegeven. Dit wordt vergeleken met de ontwikkeling die dansvakleerlingen doormaken. Ook deze paragraaf wordt afgesloten met de pedagogische vragen en dilemma's behorend bij de ontwikkeling van de dansvakleerlingen. Aan de hand van de gegevens uit de gesprekken en interviews zal in de vierde paragraaf worden bekeken hoe met de pedagogische vragen en dilemma's wordt omgegaan en welke keuzes impliciet of expliciet worden gemaakt. Bekeken zal worden wat de dansvakopleidingen tot hun verantwoordelijkheid rekenen. In paragraaf 5 volgt een samenvatting⁸.

2 Het reguliere onderwijs en het dansvakonderwijs

2.1 Verschil in organisatie tussen regulier en dansvakonderwijs

Leerplicht in Nederland duurt tot aan het einde van het schooljaar waarin de leerling zestien wordt, of tot het moment waarop de jongere, vanaf zijn vijfde, elf jaar op school heeft gezeten. Daarna is de jongere nog een jaar partieel leerplichtig en moet nog twee dagen per week naar school. Op 1 augustus 1993 is de basisvorming van start gegaan in het voortgezet onderwijs. Tot en met de derde klas krijgen alle leerlingen van het AVO- en VWO-onderwijs dezelfde vijftien vakken;

weergave van de gesprekken met de adjunct-directeuren geen naam worden vermeld. De gesprekken met de adjunct-directeuren zijn niet op band opgenomen, waardoor geen letterlijke citaten worden gegeven, maar mijn notities. De gegevens van de interviews zijn wel op band opgenomen en zijn dus letterlijke citaten. Bij de gegevens van de ex-leerlingen worden ook geen namen vermeld. De interviews hebben nummers. De twee interviews met ex-leerlingen die uit eigen keuze zijn gestopt, hebben nummer 1 en 2. De interviews met ex-leerlingen die door een chronische blessure zijn gestopt, hebben de nummers 3 en 4. Het interview met de ex-leerling die de gehele opleiding heeft afgerond, heeft nummer 5 en het interview met de ex-leerling die een negatief bindend studie-advies kreeg, heeft nummer 6. In de paragraaf 3 wordt wel onderscheid gemaakt tussen het curriculum van Den Haag en het curriculum van Amsterdam omdat de verschillen van belang zijn voor het te beschrijven dilemma.

⁸ De paragrafen 4 en 5 en de bijlagen zullen worden gepubliceerd in het volgende nummer van dit *Bulletin*.

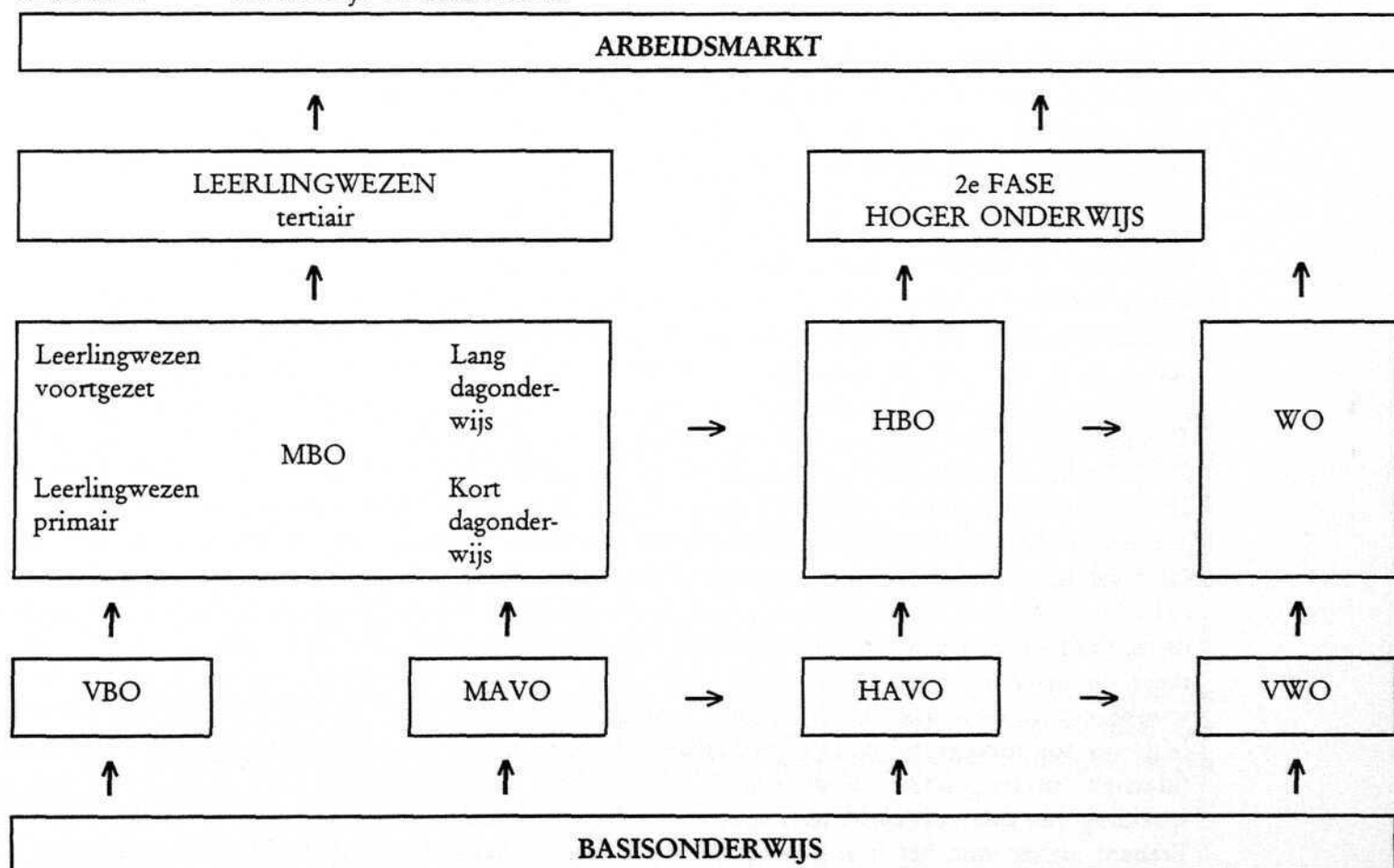
Nederlands, Engels, Frans of Duits, geschiedenis en staatsinrichting, aardrijkskunde, economie, wiskunde, natuur- en scheikunde, biologie, informatiekunde, techniek, gymnastiek, verzorging en twee expressievakken. Daarbij komen een aantal extra vakken die per school verschillen (Fortuin, 1996). Iedere leerling kiest in de derde of vierde klas een vakkenpakket. Sommige scholen bieden een volledig vrije keuze van het vakkenpakket. Andere scholen maken gebruik van 'doorstroomprofielen'; hierbij is sprake van een aantal vaststaande vakkenpakketten waaruit gekozen kan worden. Het merendeel der jongeren sluit het voortgezet onderwijs af met een diploma, waarna een keuze gemaakt wordt binnen het beroepsonderwijs voor verdere studie (Meijers, 1994).

Het reguliere basis- en voortgezet onderwijs biedt een zo breed mogelijke basis voor verder (beroeps)onderwijs, maar tevens voor deelname aan de samenleving. De volgende omschrijving van het doel van basisvorming geeft dat weer:

Het geven van gemeenschappelijke en algemene vorming op intellectueel, cultureel en sociaal gebied, die als grondslag dient voor een verdere ontwikkeling van de persoonlijkheid, voor het zinvol functioneren als lid van de samenleving en voor een verantwoorde keuze van een verdere scholing en van een beroep (Tomic et al, 1990: p.92).

Met name de 'nieuwe' vakken binnen de basisvorming als techniek of verzorging zijn gericht op de algemene vorming en het functioneren binnen de samenleving.

Schema 1 *Onderwijs in Nederland*



(Bron: Fortuin, 1996: p.10. Om het schema overzichtelijk te houden zijn niet alle pijlen overgenomen. Zie voor het volledige schema Fortuin)

Daarbij is het onderwijs in Nederlands zo ingericht dat iedere leerling het onderwijs kan volgen dat bij zijn/haar intellectuele niveau past. De één volgt een MAVO-opleiding en stroomt door naar het leerlingwezen, de ander gaat naar het VWO en volgt daarna een universitaire studie. Ondanks de steeds krappere studiemogelijkheden (beperkt aantal jaren met beperkte hoeveelheid geld) is het mogelijk om bijvoorbeeld via een MAVO-, HAVO- en HBO-diploma een universitaire studie te volgen. Daarnaast zijn er binnen de beroepsopleidingen zelf diverse niveaus te onderscheiden. Duidelijke voorbeelden zijn de LTS, MTS en HTS, of de LEAO, MEAO en HEAO.

Binnen het reguliere onderwijs wordt geprobeerd zoveel mogelijk leerlingen een diploma te laten halen. Toelating tot het voortgezet onderwijs vindt plaats op basis van gemiddelde prestaties die gemeten worden via een gestandaardiseerde toets, de zogenaamde CITO-toets, en het advies van de leerkracht van de basisschool. Op het voortgezet onderwijs wordt eveneens bevorderd op basis van iemands gemiddelde cognitieve niveau. Binnen bepaalde grenzen kunnen cijfers gecompenseerd worden. Het gemiddelde cijfer moet een voldoende zijn. Dit geldt eveneens voor het eindexamen.

Momenteel zijn er in Nederland zeven erkende dansvakopleidingen⁹. Bij twee dansvakopleidingen kan de specialisatie klassieke dans worden gevolgd. Dansvakonderwijs is een combinatie van regulier, verplicht (basis- en voortgezet)

⁹ Er zijn zeven erkende dansvakopleidingen (in Enschede kan alleen een vooropleiding dans gedaan worden): 1 Den Haag. In september 1956 startte de dansvakopleiding bij het Koninklijk Conservatorium voor Muziek. Het Koninklijk Conservatorium werd in 1986 onderdeel van de Koninklijke Hogeschool voor Beeldende Kunsten, Muziek en Theater, waarbij de balletopleiding onderdeel werd van de faculteit Muziek en Theater. Deze balletopleiding leidt op in de uitvoerende klassieke ballettechniek. 2 Den Haag. Tevens is in Den Haag de niet-gesubsidieerde Academie voor Eurythmie gevestigd. 3 Amsterdam. In 1963 kregen de Nel Roos Balletstudio en de Scapino Dansacademie een rijks erkenning. Beide opleidingen gingen in 1968 op in de Theaterschool en deze ging in 1986 op in de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten. De Amsterdamse Hogeschool kent onder meer de volgende afdelingen: - Nationale Balletacademie (uitvoerende klassieke dans); - Opleiding Moderne Theaterdans; - Opleiding Jazztheater- en Showmusical; - Vooropleiding Theaterdans; - Opleiding docent Theaterdans; - School voor Nieuwe Dans Ontwikkeling. 4 Amsterdam. In Amsterdam bestaat ook de niet-gesubsidieerde Amsterdamse Balletakademie Lucia Marthas voor show-musicaldans. 5 Rotterdam. De Rotterdamse Dansacademie is altijd sterk gericht geweest op de moderne dans. De Rotterdamse Dansacademie biedt de opleidingen Docent Dans en Uitvoerende Dans. 6 Arnhem. Vanaf 1986 maakt de Dansacademie Arnhem samen met de opleidingen Drama, Docent Drama en het Centrum voor Nieuwe Dans Ontwikkeling deel uit van de faculteit Theater van de Hogeschool voor de Kunsten Arnhem. De dansacademie profileert zich meer en meer als regionaal centrum voor Oost- en Noord-Nederland op het gebied van het voorbereidend dansvakonderwijs en het dansvakonderwijs op HBO-niveau. Het dansvakonderwijs leidt op tot uitvoerend danser (hedendaags klassiek/modern of jazz-repertoire) en dansdocent (klassiek, modern, jazz en flamenco). 7 Tilburg. Ook Tilburg kreeg in 1968 in het kader van de spreiding van dansvakopleidingen een officiële rijks erkenning. Vanaf 1986 vormt de dansacademie Brabant samen met het Brabants Conservatorium, de Academie voor Beeldende Vorming en de Academie voor Bouwkunst de faculteit der Kunsten van de Hogeschool Tilburg. De Hogeschool Tilburg leidt op tot danser en dansdocent. Een aankomend danser kan kiezen uit een opleiding in musicaldans, jazzdans en in expressionistisch danstheater. Aan een aankomend dansdocent biedt de Hogeschool de specialisaties klassieke dans met jazzdans en dansexpressie en folkloredans.

onderwijs met een beroepsopleiding, bestaande uit een vooropleiding en een HBO-opleiding. Het specifieke karakter van de organisatie van het dansvakonderwijs kan verduidelijkt worden aan de hand van vier kenmerken: leeftijd bij toetreding, toelating en selectie, ongedeelde opleidingsstructuur en 'raamregeling'.

a Leeftijd bij toetreding

De (beroeps-)voorbereiding start op 10-12 jarige leeftijd. Slechts bij hoge uitzondering worden oudere leerlingen aangenomen. Meestal betreft het dan jongens of leerlingen uit het buitenland, die al een deel van hun opleiding in eigen land hebben gevolgd.

b Toelating en selectie

Het dansvakonderwijs kent een systeem van toelatingsselectie, in plaats van toelating volledig gebaseerd op (eind)diploma's (Oostwoud Wijdenes, 1993). Er zijn twee belangrijke momenten van toelatingsselectie; bij aanvang van de vooropleiding en bij overgang naar de HBO-opleiding. Op 10-12 jarige leeftijd is er nog geen sprake van diploma's en wordt men uitsluitend op basis van talent, fysieke geschiktheid en muzikaliteit toegelaten. Daarnaast zijn er gedurende de gehele dansopleiding een aantal tussentijdse selecties (zie bijlage 1). Een onvoldoende voor het vak dans betekent dat gestopt moet worden met de dansvakopleiding. Het cijfer voor het vak dans kan niet worden gecompenseerd met een cijfer van de reguliere schoolvakken. Een diploma VWO, HAVO of MBO geeft in het algemeen de mogelijkheid om zonder aanvullende eisen toegelaten te worden tot het Hoger Beroeps Onderwijs. Voor toelating tot de dansvakopleidingen worden wel aanvullende eisen gesteld die betrekking hebben op de motivatie en potentiële geschiktheid van de leerling voor de opleiding. Om toegelaten te worden tot de HBO-opleiding klassieke dans is de vooropleiding een noodzakelijke voorwaarde. Toelatingsselectie is uitzonderlijk in het onderwijsbestel. In principe wordt er uitgegaan van het beginsel van 'omnivalentie' (Hoop; 1990, in Oostwoud Wijdenes, 1993, p.12): de toelating tot WO en HBO wordt geregeld door eisen te stellen aan de vooropleiding (diploma VWO cq HAVO/VWO/MBO) eventueel aangevuld met eisen ten aanzien van het vakkenpakket. Bijzonder en uitzonderlijk is dat zelfs het MAVO-diploma voldoende is om naar het HBO-dansvakonderwijs over te gaan¹⁰.

c Ongedeelde opleidingsstructuur

Binnen het dansvakonderwijs is geen sprake van een hiërarchische opleidingsstructuur. Het dansvakonderwijs is ongedeeld (één niveau). Er bestaat dus geen 'gewone' binnenschoolse route; lager dansvakonderwijs, middelbaar en hoger dansvakonderwijs. Daarnaast zijn de dansopleidingen opleidingsspecifiek: de opleiding richt zich op één dansvorm. Men kan niet tegelijkertijd voor klassieke dans en folklоре dans worden opgeleid.

Die eenzijdigheid is een voorwaarde om te slagen in een dergelijk gespecialiseerd vak. We proberen ouders weliswaar te motiveren om kinderen een zo normaal mogelijk leven te bieden, maar echt 'normaal' kan je het niet noemen omdat hun dag zo oerwol zit. De kinderen hebben school, ballet en huiswerk en zijn dan op. (Gegevens dansvakopleiding)

¹⁰ Een interessante vraag is of met het HBO-diploma uitvoerende dans doorstroom mogelijk is naar een universitaire studie.

d Raamregeling

In 1989 werden voor een beperkt aantal AVO/VWO scholen de zogenaamde raamregelingen muziek en dans in het leven geroepen. Er kunnen organisatorische en financiële samenwerkingsverbanden worden opgezet tussen conservatoria en dansacademies enerzijds en scholen voor voortgezet onderwijs anderzijds. Daarmee wordt het mogelijk om eindexamen af te leggen in het vak dans en om het curriculum enigszins aan te passen om meer ruimte te maken voor muziek of dans (zie 2.2) (Oostwoud Wijdenes, 1993, p.14).

Het Koninklijk Conservatorium in Den Haag heeft 'een school aan huis'. De laatste twee jaar basisonderwijs en de MAVO/HAVO/Atheneum-opleiding worden gevolgd in hetzelfde gebouw als waar de dansvakopleiding is gehuisvest¹¹. De Theaterschool in Amsterdam heeft een samenwerkingsverband met een basisschool en een school voor voortgezet onderwijs in Amsterdam, waar na een driejarige brugperiode voor MAVO/HAVO/VWO verdere voorbereiding voor het MAVO of HAVO eindexamen wordt gedaan. Het vervolg van het VWO-onderwijs is niet mogelijk (de reden daarvan is mij niet bekend.)

Soms was het zwaar, want ze hadden het niet zo goed geregeld. Nou ja, dat viel eigenlijk wel mee, maar soms had je zo weinig tijd om van de ene klas naar de andere te gaan en je dan tussendoor nog om te kleden of iets dergelijks. En dan werden de docenten boos dat je te laat was terwijl je je een ongeluk had gehaast. Ze hielden wel rekening met de hoeveelheid huiswerk, maar proefwerken moesten wel gedaan worden. (Interview 4)

2.2 Het curriculum van het reguliere onderwijs binnen de dansvakopleidingen

Tijdens de vooropleiding bestaat het gehele curriculum uit de gebruikelijke schoolvakken en dansvakken. Het aantal reguliere schooluren is wettelijk vastgesteld. De basisschool en het voortgezet onderwijs omvatten ongeveer 20 uur per week. Het Koninklijk Conservatorium heeft een eigen school die toegankelijk is voor de muziek- en danslerlingen van het Conservatorium. Het opleidingsgebonden deel van de algemene studenteninformatie van de Theaterschool (in concept, 1996) vermeldt dat de Theaterschool (met name voor de Nationale Balletacademie) een samenwerkingsovereenkomst heeft met de openbare basisschool Olympia en de scholengemeenschap 'Gerrit van der Veen' voor het voortgezet onderwijs. Op de scholengemeenschap 'Gerrit van der Veen' kan na een driejarige brugperiode voor MAVO/HAVO/VWO verdere voorbereiding voor het MAVO of HAVO eindexamen wordt gedaan.

Ja hoor, en zeker omdat je in van die kleine klassen zit in verhouding. Leer je dan misschien weer iets meer, sneller of meer dan mensen met meer vakken in grote klassen... Laat ik het zo zeggen. Daar is in ieder geval natuurlijk heel veel aandacht voor je en het voordeel is geweest -ik was gewoon ontzettend lui- in ballet, maar ook in school en als ik niet op het conservatorium had gezeten had ik zeker twee maal blijven zitten. (Interview 1)

¹¹ Het voordeel van 'een school aan huis' is dat de leerlingen geen tijd kwijt zijn aan heen en weer reizen tussen schoollessen en balletlessen. Een voordeel van een samenwerkingsverband met een aparte school is dat de leerlingen met niet-danslerlingen in één klas zitten.

En toen wou ik eigenlijk naar het conservatorium en daar was m'n vader heel erg op tegen en toen ik 9 was was het alleen nog MAVO en dat vond ie vreselijk, want ja al zijn kindertjes gaan naar het gymnasium en geen onzin en het is ook heel slecht als zoiets gebeurd. Want als op je vijftiende opeens blijkt dat je het fysiek niet aan kan ..., want als je aan het conservatorium na een paar jaar uitgerangeerd bent en dan kan je beter maar je school ernaast hebben. (Interview 2)

De studiegids van het Koninklijk Conservatorium te Den Haag (gegevens 1995) vermeldt dat het Atheneum, de HAVO en MAVO een tweejarige heterogene brugperiode kennen, waarna gericht bevorderd wordt naar de afdelingen Atheneum, HAVO of MAVO. Gedurende de eerste drie jaar van het voortgezet onderwijs vindt de basisvorming plaats. Deze wordt tijdens het derde leerjaar gefaseerd afgesloten. In tabel 1 staan de vakken die gevolgd worden. De dansvakken worden in 2.3 verder uitgesplitst.

Tabel 1 Curriculum regulier onderwijs Den Haag

Tweejarige Brugperiode	3 MAVO/HAVO/Atheneum	4 MAVO vakkenpakket	4 + 5 HAVO vakkenpakket	4 Atheneum	5 + 6 Atheneum vakkenpakket
- Nederlands - Frans - Duits (vanaf de tweede klas) - Engels - Geschiedenis, Staatsinrichting en economie - Aardrijkskunde - Wiskunde - Biologie en Verzorging - Dansvakken	- Nederlands - Frans - Duits - Engels - Geschiedenis, Staatsinrichting en Economie - Aardrijkskunde - Wiskunde en Informatiekunde - Biologie en Verzorging - Dansvakken	- Nederlands - Frans - en/of Duits - Engels - Geschiedenis - Aardrijkskunde - Dansvakken	- Nederlands - Frans - en/of Duits - Engels - Geschiedenis - Wiskunde-A - en/of Aardrijkskunde - Dansvakken	- Nederlands - Frans - Duits - Engels - Geschiedenis - Economie - Een - Wiskunde-A of Aardrijkskunde - Dansvakken	- Nederlands - Frans - Duits - Engels - Geschiedenis - Economie - Een en/of Wiskunde-A - Dansvakken

In Amsterdam worden groep 7 en 8 van het basisonderwijs gevolgd op de openbare basisschool Olympia te Amsterdam. De scholengemeenschap 'Gerrit van der Veen' kent een drie-jarige brugperiode voor MAVO, HAVO en VWO. Verder leidt de s.g. Gerrit van der Veen op voor de reguliere MAVO- en HAVO-examens. Het aantal vakken en de keuzemogelijkheden zijn bij beide scholen beduidend geringer dan in het reguliere onderwijs. Vakken als lichamelijke opvoeding,

handelskennis of Latijn (Atheneum) worden niet gedoceerd¹². De vijftien vakken van de basisvorming worden gedeeltelijk gevolgd. In Den Haag staat het vak verzorging in het curriculum voor de eerste drie jaar voortgezet onderwijs en in het derde jaar wordt het vak informatiekunde aangeboden (informatie uit de studiegids van het Koninklijk Conservatorium, 1995). In het Amsterdamse curriculum wordt geen van de 'nieuwe' vakken aangeboden (informatie uit concept studiegids Theaterschool Amsterdam). Daarnaast valt op dat de aangeboden vakken 'alfa-gericht' zijn. Weinig zogenaamde bèta-vakken zijn mogelijk¹³. De keuze van vakken voor dansvakleerlingen is dus beperkt.

Tabel 2 Curriculum regulier onderwijs Amsterdam

Driejarige brugperiode	4 MAVO; leerlingen kiezen 6 van de 7 vakken	4 + 5 HAVO; leerlingen kiezen 6 van de 7 vakken
- Nederlands - Frans - Duits (vanaf de tweede klas) - Engels - Geschiedenis - Aardrijkskunde - Wiskunde - Biologie - Natuurkunde (vanaf de tweede klas) - In de derde klas een combinatie Biologie, Natuurkunde en Scheikunde - Dansvakken	- Nederlands - Frans - Duits - Engels - Geschiedenis - Wiskunde - Dansvakken	- Nederlands - Frans - Duits - Engels - Geschiedenis - Wiskunde - Dansvakken

2.3 Het curriculum van het dansonderwijs

Beide (klassieke) dansvakopleidingen leiden op in de zogenaamde Vaganova-methode. Deze methode is ontwikkeld aan de Academia Vaganova in St. Petersburg en wordt in de meeste professionele scholen in de wereld gehanteerd. De eindtermen van het dansonderwijs zijn bij gebruik van deze methode helder en duidelijk omschreven. Het dansvakkenpakket op het Koninklijk Conservatorium in Den Haag bestaat uit klassiek ballet (dagelijks), creatieve en moderne dans, caractère, repertoire, pointes (meisjes), krachttraining (jongens), pas de deux, grime, muziektheorie en instrumentenspel en dansgeschiedenis. Alle leerlingen krijgen les in muziektheorie. Daarnaast krijgen alle leerlingen tot en met het voortgezet onderwijs een half uur muziekles in de week. Gekozen kan worden uit blokfluit-, piano- of gitaarles. Onderricht in de dansgeschiedenis vindt plaats in de derde klas

¹² Dat het vak lichamelijke opvoeding vervalst lijkt voor de hand te liggen gezien het aantal dansuren dat leerlingen volgen. Echter op deze wijze maken leerlingen geen kennis met bijvoorbeeld teamsporten als basketbal/softbal of buitensporten.

¹³ Een alfa-pakket is een pakket met minimaal 4 talen, meestal aangevuld met aardrijkskunde en geschiedenis. Onder een bèta-vakkenpakket versta ik een pakket waar wiskunde (1 en/of 2), scheikunde en natuurkunde inzit.

voortgezet onderwijs (2 uur per week) en wordt officieel afgesloten met een examen in de vierde klas. Tijdens de HBO-opleiding worden dezelfde dansvakken en eveneens dansgeschiedenis gedoceerd (zie ook bijlage 2).

Het dansvakkenpakket op de Nationale Balletacademie van de Theaterschool in Amsterdam bestaat voor de leerlingen van het voortgezet onderwijs uit Klassiek ballet (dagelijks), Caractère, Pas de deux, Spitzen, Variaties, Moderne dans en voor de jongens krachttraining. De basisschoolleerlingen krijgen dagelijks een klassieke balletles binnen de gewone schooltijd. Daarnaast krijgen zij les in folkloristische dans, improvisatie en historische dans.

Tijdens de HBO-fase, die twee à drie jaar duurt en waarvan het eerste jaar een propaedeutisch jaar is, bestaat het vakkenpakket uit Klassiek Ballet (zes keer per week, maandag t/m zaterdag), Moderne dans, Spitzen (meisjes), Variaties, Repertoire, Pas de deux, krachttraining (jongens), blessurepreventie, muziek en dansgeschiedenis. Om inzichtelijk te maken hoeveel tijd per week aan de dansvakken wordt besteed is tabel 3 opgesteld.

Tabel 3 Aantal uur dansonderwijs per week

Aantal uur dansonderwijs per klasniveau	Amsterdam	Den Haag
Basisschool groep 7 (dansniveau 1)	10 uur + 30 min	11 uur + 45 min
Basisschool groep 8 (dansniveau 2)	10 uur + 45 min	11 uur + 45 min
Eerste klas MAVO/HAVO/VWO (dansniveau 3)	10 uur + 5 min	♀ 12 uur ♂ 12 uur + 45 min
Tweede klas MAVO/HAVO/VWO (dansniveau 4)	14 uur + 5 min	♀ 12 uur + 45 min ♂ 13 uur
Derde klas MAVO/HAVO/VWO (dansniveau 5)	16 uur + 25 min	13 uur
Vierde/vijfde klas MAVO/HAVO Amsterdam (dansniveau 6 en 7) Vierde/vijfde/zesde klas MAVO/HAVO/VWO Den Haag („ „)	♀ 16 uur + 35 min ♂ 16 uur + 20 min	♀ 14 uur + 30 min ♂ 14 uur + 15 min
HBO-opleiding		♀ 33 uur + 30 min ♂ 34 uur + 45 min

(Bron: Rooster dansvakopleiding Koninklijk Conservatorium en concept studiegids Theaterschool Amsterdam.)

Van het aantal uur dansonderwijs op het HBO in Amsterdam heb ik geen gegevens, maar dat zal ongeveer hetzelfde zijn als het aantal uur dat in Den Haag wordt gegeven. In deze tabel valt op dat in Amsterdam een grote stap in het aantal dansvakuren wordt gemaakt bij overgang van het eerste naar het tweede jaar voortgezet onderwijs. In Den Haag is de opbouw gelijkmatiger. Inhoudelijk komen de dansvakken met elkaar overeen. De klassieke lessen zijn dagelijks en worden gedurende de week aangevuld met lessen repertoire, caractère en moderne dans. Daarnaast wordt vanaf het vierde jaar voortgezet onderwijs in Amsterdam ook op zaterdag dansonderwijs gegeven. In Den Haag wordt tijdens de HBO-opleiding op zaterdag les gegeven.

En dan had je in de allerlaatste jaren..., moet je ook op zaterdagochtend en dan train je wel 20 à 30 uur in de week, maar in het begin valt dat wel mee. Als je klein bent, is het meestal, was het 1,5 uur klassiek en dan 2 keer 1,5 uur modern of 1 keer en 2 keer caractère dus. Ja maar het was wel lang. (Interview 5)

2.4 De pedagogische verantwoordelijkheid van de school

Naast de organisatie, opbouw en inhoud van het onderwijs is tevens de wijze waarop het onderwijs wordt gegeven van belang.

Onderwijs is een proces waarbij een onderwijsgevende op doelbewuste en stelselmatige wijze bij de leerling kennisverwerving en ontwikkeling van vaardigheden en attitudes tracht te bevorderen (Tomic, 1990).

Deze definitie is, mede onder invloed van verschuivingen in de opvattingen over de pedagogische verantwoordelijkheid van het onderwijs, aan het veranderen. Tegenwoordig lijkt deze definitie te worden aangevuld met het begeleiden van leerlingen naar een volwaardige deelname aan de maatschappij (zie bv. Klaassen, 1994, Wardekker, 1994 ed.). Het is een doel van de basisvorming zoals beschreven in § 2.1. Er valt ook in de Wet op het Hoger Onderwijs en Wetenschappelijk Onderzoek (WHW), artikel 1.3, lid 4, te lezen dat hogescholen mede aandacht dienen te schenken aan de persoonlijke ontplooiing en aan de bevordering van maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef. De bedoelde verschuiving in de definitie en de doelstelling van het onderwijs kan worden geïnterpreteerd als reactie op een aantal ontwikkelingen in de samenleving die de opvatting dat binnen het onderwijs uitsluitend kennisoverdracht plaats hoort te vinden, onder druk zet (Wardekker, 1994). Dit geldt evenzeer voor het dansvakonderwijs.

a De sterk toegenomen hoeveelheid kennis en vaardigheden die in aanmerking komen om op het programma van het onderwijs te staan. De hoeveelheid kennis en vaardigheden bestaat niet meer uit alleen cognitieve/ intellectuele kennis en vaardigheden, maar ook uit de overdracht van sociale kennis en vaardigheden. Voor het dansvakonderwijs betekent dit bijvoorbeeld dat het aanleren van alleen de klassieke techniek als hoofdvak, niet meer voldoende is. De moderne dans is mijns inziens net zo belangrijk geworden, gezien de ontwikkeling in het repertoire van de belangrijke balletgezelschappen. De sociale kennis en vaardigheden bestaat uit aspecten als het leren omgaan met heersende waarden en normenpatroon in de danswereld en daar de eigen ideeën op af te leren stemmen.

b De snelle veranderingen in kennis die samenhangen met de veranderingen in de produktiemiddelen, onder andere door de informatisering en automatisering daarvan, waardoor eenmaal opgedane kennis niet toereikend is voor het verdere

leven. De dans zelf zal van dit kenmerk weinig merken. De wijze waarop dans wordt aangeleerd mogelijk wel. Het gebruik van video- en computerapparatuur bij het maken of vastleggen van dans zal zich, mijns inziens, verder ontwikkelen. Natuurlijk heeft binnen de dans zelf wel een ontwikkeling plaatsgevonden.

c Het verlies van informatiemonopolie dat de school had in de tijd dat niet iedereen over een dagelijkse toevloed van informatie beschikte, waardoor overdracht van kennis minder centraal komt te staan. Dit kenmerk zal voor het dansvakonderwijs blijven gelden. Het zal niet mogelijk zijn het huidige dansniveau te bereiken zonder een intensieve training via het dansvakonderwijs.

De overdracht van deze vorm van 'kennis' kan niet op een andere wijze worden aangeleerd (Wardekker, 1994).

Het onderwijs wordt meer dan een plaats waar vaardigheden worden geleerd die noodzakelijk zijn voor het verrichten van betaald werk en het verwerven van een sociaal-economische positie. Scholen zijn/worden plaatsen waar jongeren samenzijn, sociale vaardigheden en aanpassingsmechanismen leren. Wat Jansen (1990) bepleit voor de volwasseneneducatie geldt tevens voor het voortgezet onderwijs en beroepsopleidingen.

Veel aandacht wordt besteed aan kennis, vaardigheden en attitude. Een groeiende aandacht is nodig voor de ontwikkeling van de reflectieve vermogens en handelingscompetenties teneinde jongeren voor te bereiden op die complexe samenleving.

Gebruikmakend van andere begrippen doelt Ritzen op hetzelfde:

De ontwikkeling van waarden- en normenbesef staat hoog op de politieke en onderwijsbeleidsagenda. Van het onderwijs wordt verwacht dat het een bijdrage levert aan de noodzakelijk geachte ontwikkeling van waarden en normen (Ritzen, 1991 in Klaassen, 1994: p.439).

De discussie over de pedagogische opdracht wordt voor een groot deel bij docenten gelegd, als uitvoerders van het schoolbeleid. Voor de docenten betekent dit een attitude-verandering. Docenten dienen leerlinggericht te zijn, waardoor een vertrouwenssfeer kan ontstaan. Zij moeten besef hebben van hun eigen waarden en normen.

Slechts dan kunnen leerlingen op een professioneel-pedagogische wijze begeleid worden op weg naar zelfredzaamheid en zelfverantwoordelijkheid (Klaassen, 1994: pag. 442).

De veranderende ideeën over de pedagogische verantwoordelijkheid van de school hebben ook voor de dansvak(voor)opleiding gevolgen. De (voor)opleiding zou zich moeten bezinnen op twee soorten vragen:

a In hoeverre moet de inhoud en de methoden van het onderricht in het vak dans worden aangepast aan de verwachtingen die de samenleving heeft van professionele dansers en aan de ontwikkeling in de techniek en dansstijlen.

b In hoeverre en op welke wijze kan in de vooropleiding vorm worden gegeven aan het idee dat een onderwijsinstelling aan meer aspecten van de ontwikkeling van leerlingen aandacht moet schenken of daar verantwoordelijk voor is, dan alleen aan de ontwikkeling van de dansvaardigheden en -in beperkte mate- de cognitieve ontwikkeling.

2.5 Vergelijking tussen het reguliere en het dansvakonderwijs

De ontwikkeling van leerlingen in het onderwijs is gericht op de cognitieve ontwikkeling; kennis en vaardigheden die voorbereiden op de arbeidsmarkt, maar kent ook een algemeen sociale ontwikkeling waardoor leerlingen zich voorbereiden op deelname aan de samenleving.

Uit het voorgaande blijkt een aantal verschillen in organisatie van het reguliere en het dansvakonderwijs.

a Doel van het onderwijs

Het doel van het reguliere onderwijs is om zoveel mogelijk leerlingen met een diploma van school te laten gaan. Het dansvakonderwijs stelt zich ten doel leerlingen op te leiden tot danser(es). Alleen die leerlingen die daadwerkelijk goed genoeg zijn om een baan bij een gezelschap te krijgen studeren met een diploma af. Het aantal leerlingen dat met een diploma het dansvakonderwijs verlaat is klein.

b Selectie

Dit verschil in doelstelling wordt duidelijk als gekeken wordt naar de selectiecriteria. Het selectie criterium in het reguliere onderwijs is het gemiddelde cognitieve presteren van een leerling. Cijfers kunnen onderling worden gecompenseerd. Een vijf voor aardrijkskunde en een 7 voor wiskunde geven samen zes gemiddeld. De vakken zijn gelijk aan elkaar. Het ene vak is niet belangrijker dan het andere vak. In het dansvakonderwijs is het selectie criterium het vak dans. Een onvoldoende voor dans betekent stoppen met de (voor)opleiding. Dans kan niet worden gecompenseerd met de reguliere vakken, ook al is het een verplicht vak. Er is een duidelijke (noodzakelijke) scheiding tussen de reguliere vakken en de dansvakken.

c Niveau van onderwijs

Reguliere leerlingen gaan op basis van hun resultaten van de CITO-toets en op advies van de leerkracht naar het voortgezet onderwijs. Zij kunnen kiezen uit een veelvoud van niveaus; van LBO tot Gymnasium.

De dansvakleerlingen kunnen kiezen uit de MAVO, HAVO en in Den Haag het Atheneum. De dansvakleerlingen zijn beperkter in hun keuzemogelijkheid. De mogelijkheid om na het MAVO-diploma naar de HAVO te gaan bestaat wel, maar wordt zeker niet aangemoedigd aangezien de vooropleiding dan verlengd wordt.

d Vakken binnen het reguliere onderwijs

Binnen het doel van het reguliere onderwijs past een breed aanbod van vakken. Leerlingen kunnen een keuze maken uit vakken die aansluit bij hun cognitieve ontwikkeling, voorkeur en benodigde voorbereiding op de arbeidsmarkt. Daarbij krijgen leerlingen algemeen (sociaal) vormende vakken als verzorging, informatiekunde en techniek. In het dansvakonderwijs is geregeld dat één regulier vak plaats maakt voor het vak dans. De drie à vier lessen per week van het reguliere vak maken (deels) ruimte voor de tien à veertien dansuren. Naast het lagere aantal reguliere lessen, is er ook een veel beperkter aanbod van de reguliere vakken; de bèta-vakken en de 'nieuwe' vakken uit de basisvorming zijn duidelijk ondervertegenwoordigd.

Stel: een leerling uit Den Haag krijgt in 4 HAVO een negatief studie-advies. Deze leerling volgde de vakken Nederlands, Frans, Engels, Geschiedenis, Aardrijkskunde en de dansvakken. Deze leerling moet naar een andere school en wordt geconfronteerd met een nieuw te kiezen zesde vak waarin een onvermijdelijke achterstand is ontstaan. Stel: een leerling uit Amsterdam gaat in 5 HAVO niet door naar de HBO-dansvakopleiding. In de eerste drie brugjaren bleek het een leerling met een VWO-niveau te zijn met bèta-mogelijkheden. Deze leerling kan na

5 HAVO door na het VWO, dit kost een jaar extra en het bèta-pakket zal waarschijnlijk niet tot de mogelijkheden behoren gezien het vakkenpakket dat gevolgd is tijdens deelname aan de dansvakopleiding.

Het doel en de daarvan afgeleide selectiecriteria voor toelating en bevordering zijn wezenlijk verschillend. Het cognitieve deel van de ontwikkeling van leerlingen in het dansvakonderwijs is minder breed dan voor reguliere leerlingen. En de dansvakleerlingen worden niet op hun gemiddelde prestaties beoordeeld, maar er is een onderscheid tussen de reguliere vakken (die wel onderling gecompenseerd kunnen worden) en de dansvakken. Er is een hiërarchie in de ontwikkeling van schoolse vaardigheden; de ontwikkeling van cognitieve en de algemeen sociale ontwikkeling is ondergeschikt aan de ontwikkeling van de dansvaardigheden. Hoewel de dansvakopleiding, zowel in cognitief als in algemeen sociaal opzicht, een beperktere ontwikkeling te bieden heeft dan het reguliere onderwijs, is het 'normaal' dat veel leerlingen uitvallen. Deze leerlingen zijn vervolgens aangewezen op het reguliere onderwijs. Deze leerlingen kunnen te maken krijgen met een te laag niveau van het onderwijs (bijvoorbeeld leerlingen met een Gymnasium-niveau) en zij hebben achterstand in minimaal één regulier vak, maar mogelijk in meerdere vakken.

De vraag is wiens pedagogische verantwoordelijkheid het is om de overstap van het dansvakonderwijs naar het 'gewone' reguliere onderwijs zo voorspoedig mogelijk te laten verlopen. Rekent het dansvakonderwijs dat zelf tot haar verantwoordelijkheid of zegt zij dat dat 'het risico van het vak is'; een risico dat kleeft aan de keuze voor de opleiding en waarvoor ouders en de leerlingen zelf verantwoordelijk zijn?

2.6 Pedagogische vragen en dilemma's

Uit het voorgaande komt een aantal pedagogische vragen en dilemma's naar voren die hier op een rij worden gezet. Het dilemma dat blijkt uit het verschil tussen de organisatie van het reguliere en het dansvakonderwijs is dat het reguliere onderwijs gericht is op een brede oriëntatie voor de (beroeps)toekomst en het dansvakonderwijs op een specifieke oriëntatie. Na het reguliere onderwijs ligt de weg open naar allerlei beroepsopleidingen of andere (beroeps)keuzes die een jongere wil maken. Diegene die de gehele dansvakopleiding afronden zijn opgeleid tot danser(es) voor één specifieke vorm van dans op één niveau (HBO).

Door de raamregeling muziek en dans is het mogelijk dat dans een examenvak is, waardoor een 'regulier' vak afvalt. De pedagogische verantwoordelijkheid van de school is aan het veranderen door die brede oriëntatie van het onderwijs. Cognitieve kennis en vaardigheden alleen (b)lijken niet voldoende voor deelname aan de complexe samenleving. Een pedagogische vraag die uit dit dilemma naar voren komt is de vraag of dansvakleerlingen (aansluitend op de definitie van basisvorming) voldoende mogelijkheid krijgen voor algemene vorming op intellectueel, cultureel en sociaal gebied, en dus voor deelname aan de samenleving?

Een andere vraag die naar voren komt uit het verschil in organisatie van het onderwijs is wat er gebeurt met leerlingen die na selectie de opleiding niet kunnen voortzetten? In Den Haag is de school aan het conservatorium verbonden. Leerlingen mogen het schooljaar afronden en dienen vervolgens naar een andere school te gaan. In Amsterdam kunnen de leerlingen op school blijven, maar de vraag is wat het betekent om met je klasgenoten die wel verder gaan in één klas te blijven.

Uit de curricula van beide scholen komen nog andere dilemma's naar voren. Eén daarvan is hoe om te gaan met de zogenaamde bèta-leerlingen. Het lijkt mij zeer voorstelbaar dat er dansvakleerlingen zijn die dusdanig veel moeite hebben met de 'alfa-gerichte-vakkenpakketten' dat zij daardoor zouden moeten doubleren, terwijl zij met een 'bèta-gericht-vakkenpakket' over zouden gaan. Hier komt een extra dilemma om de hoek doordat de dansvakopleidingen liever niet hebben dat leerlingen op het reguliere onderwijs doubleren, want dan moeten zij ook een jaar langer aan de vooropleiding deelnemen¹⁴. Dat een jaar langer op school een dilemma is, komt tot uitdrukking in een uitspraak vanuit de dansopleiding:

Ik ben niet echt gelukkig met het Atheneum, omdat leerlingen een jaar later naar het HBO kunnen. Daarbij moeten ze op het Atheneum toch harder werken, meer huiswerk, de druk is groot. Zeker in het eindexamenjaar. De eindexamens vallen tegelijk met de vele repetities voor de eindejaarsvoorstellingen. Anderzijds zie ik het belang er wel van in, vooral voor de uitvallers. (Gegevens dansvakopleiding)

Een ander dilemma voortkomend uit de curricula is dat de leerlingen die gedurende de opleiding uitvallen (vrijwillig of na een negatief bindend studie-advies), op een nieuwe school te maken kunnen krijgen met een aantal vakken die zij nog nooit hebben gehad.

Een belangrijke pedagogische vraag is dus of het curriculum en het vakkenaanbod in het dansvakonderwijs voor alle leerlingen gelijk moet zijn. Gezien het hoge percentage uitvallers lijkt mij een breder aanbod van het aantal vakken aanbevelenswaardig, waardoor leerlingen meer keuzemogelijkheden krijgen dan momenteel het geval is.

Pedagogische vragen voortkomend uit de veranderende pedagogische verantwoordelijkheid van het onderwijs zijn; in hoeverre moet het dansvakonderwijs zich aanpassen aan de verwachtingen van de samenleving betreffende professionele dansers en in hoeverre is de (voor)opleiding verantwoordelijk voor de ontwikkeling van de leerlingen in cognitieve, algemeen sociale en dansvaardigheden.

3 Verschillen tussen jongeren in het reguliere en het dansvakonderwijs

In paragraaf 2 is de ontwikkeling van jongeren in het onderwijs aan de orde geweest. In dit derde deel staat de ontwikkeling op andere terreinen centraal. De ontwikkeling van jongeren kan gekoppeld worden aan de zogenaamde 'statuspassages' (Peters, 1992: p.5). Statuspassages zijn veranderingen in het leven van jongeren die de levensloop bepalen richting volwassenheid.

Tussen de statuspassages van jongeren die het reguliere onderwijstraject volgen en jongeren die deelnemen aan het dansvakonderwijs zijn veel verschillen te onderscheiden. In 3.1.1 tot en met 3.1.5 komen vijf statuspassages aan bod die voor jongeren van belang zijn binnen hun ontwikkeling: het verlaten van het onderwijs, het betreden van de arbeidsmarkt, de verzelfstandiging van het ouderlijk huis, relatie- en gezinsvorming en de overgang naar economische en sociale-culturele zelfstandigheid.

¹⁴ De reden dat een jaar langer deelnemen aan de dansopleiding een probleem is komt voort uit de korte loopbaan van dansers.

3.1 Verschillen in ontwikkeling tussen 'gewone' jongeren en jongeren in het dansvakonderwijs

In veel onderzoek over jongeren valt te lezen dat het leven van jongeren na de Tweede Wereldoorlog is veranderd (zie bijvoorbeeld: Peters, 1992; Torrance & Du Bois-Reymond, 1994; Du Bois-Reymond, Peters & Ravesloot, 1994). Onder invloed van modernisering en individualisering is de jeugdfase verlengd. Jongeren hebben de tijd om te experimenteren met leeftijdsgenoten en zich te oriënteren op hun seksualiteit, partnerkeuze en gezinsvorming. In de periode dat zij deelnemen aan het voortgezet onderwijs maken zij keuzes voor de inrichting van hun (beroeps)toekomst en maken zich steeds verder los van het ouderlijk huis. De 'momenten' waarop statuspassages worden genomen verschillen per individu, maar vallen binnen bepaalde leeftijdscategorieën.

3.1.1 Het verlaten van het onderwijs

Een belangrijke verandering voor hedendaagse jongeren is de verlengde schoolfase. Meisjes nemen sinds de jaren vijftig gemiddeld vijf jaar langer deel aan het onderwijs, terwijl jongens gemiddeld drie jaar langer onderwijs volgen (Peters, 1992). Het feit dat jongeren tegenwoordig langer naar school gaan, betekent dat zij op latere leeftijd de arbeidsmarkt betreden. Het is voor de meeste jongeren gebruikelijk met een diploma het voortgezet onderwijs te verlaten (Bakker, Ter Bogt & De Waal, 1993: p.96-97). Een aantal jongeren gaat na de MAVO naar de HAVO, of van de HAVO naar het VWO, alvorens door te stromen naar het beroepsonderwijs. In de standaardlevensloop¹⁵ was de overgang van het onderwijs naar de arbeidsmarkt de eerste statuspassage. Tegenwoordig is dit niet meer vanzelfsprekend de eerste passage; de eerste seksuele ervaring gaat bij een deel van de jongeren aan deze passage vooraf.

Opleidingsniveau en diplomabezit verhogen de kans op een baan, waardoor jongeren het belang zien van de tijdsinvestering in de schoolloopbaan. Ter illustratie dienen enige cijfers. Zoals blijkt uit gegevens van het Statistisch jaarboek (1993) maakt in 1990/1991 4,8 procent van de 16-jarige jongens en 6,0 procent van de 16-jarige meisjes de overstap van school naar arbeidsmarkt. Voor 20-jarigen is dat respectievelijk 56,3 procent en 48,2 procent. Peters (1992: p.166) vond in haar onderzoek, naar de veranderingen in de jeugdfase van meisjes die opgroeiden in de jaren vijftig en tachtig, dat de meisjes uit de generatie '80 langer naar school gaan. 8 procent verliet het onderwijs op 16/17 jarige leeftijd. Een derde deel deed dat op 18/19 jarige leeftijd en de overige meisjes na hun twintigste.

Dansvakleerlingen volgen tegelijkertijd hun reguliere scholing en hun beroepsopleiding. Leerlingen die de gehele dansvakopleiding afmaken, ronden hun beroepsopleiding af als zij ongeveer 17-19 jaar zijn. Dit is de leeftijd waarop meestal begonnen wordt met de (HBO-)beroepsopleiding.

¹⁵ De dominante standaardlevensloop bestond lange tijd uit een korte schoolperiode, gevolgd door werk. Voor meisjes thuis of elders het verrichten van huishoudelijk werk of een tijdelijke baan en voor jongens een baan die de rest van het leven werd vervuld. Tijdens het werk werd de toekomstige partner ontmoet, waarmee na verloop van een aantal jaar (uit het ouderlijk huis) werd getrouwd. Kinderen waren een logisch vervolg. Voor de huidige generatie is dit traject eerder uitzondering dan gewoonte. Er wordt dan ook gesproken van een keuzebiografische levensloop.

Ik vond het wel een lekker idee dat toen ik 19 was ik al een volledig beroep had, de leeftijd waarop de meesten van mijn leeftijd pas gaan denken wat ze gaan doen. (Interview 5)

Dansers treden derhalve op jongere leeftijd toe tot de arbeidsmarkt waardoor eerder sprake is van een verkorte schoolfase. Dat hoeft op zichzelf geen problemen met zich mee te brengen als een dansvakleerling gelijk bij een professioneel gezelschap kan gaan werken. Leerlingen die uitvallen maken waarschijnlijk alsnog een verlengde schoolfase door, omdat zij -opnieuw- een beroepskeuze moeten gaan doen, waardoor alsnog het beroepsonderwijs volgt op het voortgezet onderwijs. Mogelijk hebben uitvallers extra tijd nodig om een eventuele achterstand in vakken in te halen, zoals uit paragraaf 2 blijkt.

Inherent aan de verschuiving van de overgang van school (de verlengde schoolfase) naar de arbeidsmarkt is dat jongeren gedurende een langere periode omgaan met leeftijdsgenoten (peers).

De invloed van de leefstijl en consumptiegewoonten van peers standaardiseren het leven van jongeren aan de ene kant en individualiseren het aan de andere kant door ruimte te geven aan individuele voorkeuren (Du Bois-Reymond, 1992: pag. 18).

In de jeugdfase is de omgang met leeftijdsgenoten een sociaal tussenstation geworden in de fase van onthechting van de ouders op weg naar de gecompliceerde moderne maatschappij waarin jongeren geacht worden zich zelfstandig te kunnen handhaven. Jongeren hebben door verlenging van de schoolperiode 'experimenteerruimte' gekregen (zie bv. Bakker, Ter Bogt & De Waal, 1993: p.92; Meeus, 1994: p.164; Meijers, 1995: p.139). Jongeren experimenteren met vriendschap, verliefdheid, uitgaan, muziek, idealismen, en dergelijke (Bakker, Ter Bogt & De Waal, 1993). Bij dansvakleerlingen houden de meeste buitenschoolse contacten op te bestaan of worden sterk gereduceerd door het drukke weekprogramma. Voor dansvakleerlingen is er qua tijd minder ruimte om te experimenteren en het aantal vrienden en leeftijdsgenoten om mee te experimenteren is beperkt.

In de eerste twee jaar dat ik naar Amsterdam ging had ik in het weekend nog wel contact met een vriendinnetje van de gewone lagere school. Maar dat ging al gauw over omdat we weinig hetzelfde meer meemaakte en omdat ik bijna nooit thuis was. Daarna had ik veel contact met de mensen waar ik mee op school zat. Je ziet elkaar de hele dag dus leer je elkaar goed kennen en ga je steeds meer met elkaar doen. (Interview 5)

Als je zo moe was na een hele dag trainen was het moeilijk om het 's avonds op te brengen nog weg te gaan om vrienden te ontmoeten. Vaak was ik alleen en wilde ik wel graag gezelschap maar ik had er gewoon de energie niet voor een dubbelleven te leiden. (Interview 6)

Ik bleef bij mijn ouders wonen en moest 's morgens en 's avonds anderhalf uur reizen. Nooit problemen mee gehad. Het was wel een beetje saai, soms deed ik huiswerk maar meestal niet, hoor. Vroeg opstaan was er wel bij, doordeweeks moest ik om kwart over zes op, zeven uur de deur uit en 's avonds rond zeven uur half acht was ik dan weer thuis. (Interview 4)

De 'peergroep' waar de dansvakleerlingen deel van uitmaken heeft een extra ingewikkeld karakter. Aan de ene kant zijn het vrienden en vriendinnen van elkaar (mede doordat zij zoveel tijd met elkaar moeten doorbrengen en er geen tijd is voor andere vrienden). Aan de andere kant zijn zij elkaars 'rivalen'. Er kan er maar één de beste zijn, die bijvoorbeeld uitgezocht wordt voor de hoofdrol in de schoolvoorstelling (hetgeen je visitekaartje is en je Curriculum Vitae inhoud geeft).

Nee, ja je bent zo'n hechte gemeenschap. Je gaat 12 uur per dag bijna met de meiden in je klas om en dan wordt het een grote familie voor je; dat is echt heel hecht. (Interview 1)

De sfeer in de klas vond ik meestal wel goed. Er was wel eens haat en rijd onder elkaar of jaloezie, maar over het algemeen waren we toch een soort vriendinnen, ook al zie ik nu helemaal niemand meer. Je deelt niets gemeenschappelijks meer en zij waren de enige die precies begrepen hoe het was, je was min of meer tot elkaar veroordeeld. We moesten ook wel veel met elkaar doen, want je zat de hele dag met school en de balletlessen bij elkaar, samen naar voorstellingen was ook geen uitzondering. (Interview 3)

3.1.2 Het betreden van de arbeidsmarkt

Het verlaten van het onderwijs wil nog niet zeggen dat vervolgens direct de arbeidsmarkt wordt betreden. Een deel van de jongeren wordt werkloos na het verlaten van het onderwijs. Bekend is dat jongeren uit lagere sociale milieus op jongere leeftijd op zoek gaan naar werk (zie bv. Peters, 1992: p.179). Hun opleidingsniveau en diplomabezit is meestal laag, hetgeen de kans op een baan vermindert (Beker & Merens, 1994: p.48-51). 12 procent van de jongeren ging in 1992 na het verlaten van het onderwijs eerst een jaar naar het buitenland of een tijdje 'au pair' (Beker & Merens, 1994: p.51). Echter een steeds groter wordend deel van de jongeren maakt na hun twintigste de overstap naar de arbeidsmarkt, meestal met een diploma op zak.

Jongeren maken (meestal) een beroepskeuze terwijl zij deelnemen aan het voortgezet onderwijs. Zij hebben dan de mogelijkheid hun vakkenpakket op die keuze af te stemmen. Zijn ze nog niet zeker van hun keuze dan kunnen ze een zodanig pakket samenstellen dat zoveel mogelijk opties worden opengehouden. Het beroepskeuzeprocess is, simpel gezien, een afweging van doel en middel. Iemand wil dierenarts worden en heeft daar een bèta-vakkenpakket voor nodig om vervolgens diergeneeskunde te kunnen gaan studeren. Iemand wil dansen en om er een vak van te maken moet je naar een dansvakopleiding. De vraag blijft hoe de keuze van het doel wordt bepaald. Hoe komt iemand tot de keuze van een beroep? Van Geffen (in Meijers, 1995: pag. 50) geeft de formule: 'beroepskeuze = aantrekkelijkheid van het beroep x de haalbaarheid + de raad van anderen'. Iemand doet een beroepskeuze omdat het vak 'leuk' lijkt. De haalbaarheid van een beroep is de combinatie van cognitieve mogelijkheden en de inschatting van de eigen mogelijkheden en geschiktheid. Als de omgeving zegt dat die keuze echt iets voor jou is, dan is de keuze makkelijker.

Voor jongeren die de vooropleiding van de dansacademie volgen, is mijns inziens een uitbreiding van deze formule nodig: Beroepskeuze = talent x (aantrekkelijkheid van het beroep + de motivatie) x de haalbaarheid + de toestemming van de ouders. De aanvulling talent is noodzakelijk. Leerlingen die deelnemen aan een dansvakopleiding hebben een meer dan gemiddeld talent voor dans.

Bij de audities wordt geprobeerd het talent te onderscheiden; dat is deels intuïtie en deels is het de combinatie muzikaliteit, lichamelijke aanleg, de wijze waarop een kind beweegt. Zonder talent worden ze niet aangenomen. (gegevens dansvakopleiding)

Volgens een ex-leerling is talent:

Je zet duizend mensen neer en je springt eruit op een bepaald aspect. De een pakt een viool en de ander doet een danspasje en de volgende is een vreselijk goeie prater. Dat je gewoon, als je duizend mensen neerzet, dat je zoiets hebt van ..., hé, die is goed. (Interview 6)

Zonder talent voor klassieke dans maakt volgens mij een tienjarige niet de keuze om auditie te doen en danser(es) te willen worden en wordt het kind na een auditie niet aangenomen. Indien talent aanwezig is, zal het beroep een zeer aantrekkelijk beeld vormen en de haalbaarheid zal groot geacht worden, hetgeen de motivatie doet toenemen. De haalbaarheid is bij dansvakleerlingen gebaseerd op de potentiële dansvaardigheden (en dus geschiktheid) zoals die beoordeeld worden door de dansdocenten.

Vervolgens zal niet alleen de raad van anderen doorslaggevend zijn, maar ook de toestemming van de ouders. Wanneer ouders andere verwachtingen hebben ten aanzien van het toekomstbeeld van hun kind zullen zij mogelijk geen toestemming geven tot het volgen van een dansopleiding. Het kind kan dan wel een duidelijke beroepskeuze voor ogen hebben, maar is te jong om een zelfstandige keuze te maken. Daarbij speelt mogelijk ook de afstand naar een academie een rol (zie verder 3.1.3). Ouders dienen derhalve volledig achter de opleiding van het kind te staan, mede gezien de financiële consequenties (schoeisel, kleding, reiskosten en eventueel de kosten voor verblijf in een gastgezin).

Vanuit onderwijskundig standpunt bestaan er diverse bezwaren tegen de keuze van een beroepsopleiding op jonge leeftijd. Keuzen van jongeren zijn niet erg stabiel, bij gebrek aan kennis over de mogelijkheden vaak traditioneel, makkelijk beïnvloedbaar en mogelijk nogal milieugebonden (Oostwoud Wijdenes, 1993). Voor de dansvakleerlingen komt daar de voortdurende 'dreiging' van de uitval na een selectie-moment bij. Naarmate de kans op een 'verkeerde' keuze of de kans op uitval groter is, bestaan er grotere bezwaren tegen vroegtijdige specialisatie (Oostwoud Wijdenes, 1993).

... En toen heb ik een jaar. Ja precies een jaar bij psycholoog gezeten. Enne, ik heb d'r lang over gedaan om er bovenop te komen, eigenlijk. Ja, ik had heel erge angstige klachten. En overal bang voor en dat soort dingen... Het is ook een stuk... Je bent je hele leven, staat eigenlijk in het teken van ballet en opeens weet je wel van ja wat kan ik eigenlijk nog. Weet je wel, je moet opeens... 't Is zo'n vreselijke omkeer in je leven. Van, wat wil ik nu. (Interview 1)

Er is binnen het onderwijsstelsel als geheel een duidelijke trend aanwezig naar het opschuiven van de leeftijd waarop definitieve opleidings- of beroepskeuzes moeten worden gemaakt (Peters, 1992; Oostwoud Wijdenes, 1993). Als vroegtijdige specialisatie onvermijdelijk is dient de zorg voor de uitvallers gewaarborgd te zijn. De samenwerkingsmogelijkheden tussen de dansvakopleidingen en scholen voor voortgezet onderwijs komen voor een deel tegemoet aan die zorg. Het waarborgen van de mogelijkheid over te stappen naar het reguliere voortgezet onderwijs is van groot belang.

Dat beroepskeuze geen zuiver rationeel besluitvormingsproces is, wordt duidelijk in deze groep dansvakleerlingen.

Ik vond 't wel altijd heel gaaf, want ik mocht altijd mee kijken en toen wist ik meteen, van nou, dat wil ik. Dat wist ik ook gewoon. (Interview 1)

Dat is het. Dansen en muziek en dat was 't. Dat was eigenlijk, eigenlijk heel raar als je er op terug kijkt, dat heb je in je hoofd gepland, als, ja heel klein kind. Maar je weet het gewoon. (Interview 2)

Het abstracte denkvermogen bij 10-jarigen is nog niet ontwikkeld (zie bijvoorbeeld Piaget en Selman in Meeus, 1994). Het hypothetisch vooruit zien op de beroepsrol

is afhankelijk van de mogelijkheid tot abstract denken. Het ontwerpen van het toekomstplan en de voorstelling van de eigen toekomst is voor 10-jarigen nog niet volledig mogelijk. Dat de beroepskeuze toch gemaakt wordt komt doordat het kind wel in staat is te classificeren (Piaget, in Meeus, 1994: p.72). Zo zal het kind in de balletles zien dat hij/zij beter is in ballet dan de andere kinderen. Het 'beter' zijn dan anderen is aangenaam. Het kind wil het liefst iedere dag naar balletles, doet thuis alle oefeningen na en kan niet wachten het toneel op te gaan. Terwijl andere kinderen uit de balletklas het 'wel leuk' vinden, maar na een jaar toch liever gaan zwemmen of voetballen.

Het maken van een beroepskeuze wordt regelmatig aangegeven als een proces resulterend in de definitieve beslissing. Nadenkend over deze groep kinderen lijkt het wel of het beroepskeuzeproces bij hen doorgaat nadat reeds gestart is met de vooropleiding en dus een beroepskeuze is gemaakt. Er zijn 'wisselaars'¹⁶ die er achter komen dat dans toch niet een zinvolle beroepsinvulling zal worden of leerlingen die niet verder in de opleiding komen of mogen. De geïnterviewde ex-leerlingen die uit eigen keuze zijn gestopt, zijn nu bestuurskundige en in opleiding voor P.R.-deskundige. Wisselaars zijn in het reguliere onderwijs ook een bekend verschijnsel. Hierin verschillen de dansvakleerlingen niet van de reguliere leerlingen. Het verschil is dat de dansvakleerlingen veelal onvrijwillig wisselen omdat zij een selectie niet passeren. De gevolgen van het wisselen zijn waarschijnlijk ingrijpender omdat de overstap naar andere vormen van onderwijs niet eenvoudig is (zie paragraaf 2).

Een verklaring voor de wisselaars binnen het dansvakonderwijs wordt door Gottfredson gegeven. Wanneer op 10-jarige leeftijd gestart wordt met de voorbereiding op het beroep van danser, heeft het kind nog een belangrijk deel van zijn/haar ontwikkeling voor zich. Volgens Gottfredson (in Meijers, 1994) is op die leeftijd de geslachtsrol volledig ontwikkeld, waardoor jongens en meisjes niet zullen kiezen voor beroepen die niet bij hun geslachtsrol passen. Mogelijk verklaart dit waarom het aantal meisjes bij de vooropleiding groter is dan het aantal jongens. De meeste jongetjes van 10 jaar gaan naar voetbal of judo, in plaats van op woensdagmiddag naar balletles te gaan. Verder vallen die beroepen af die niet bij de sociaal economische klasse van het kind passen. Dit vindt plaats rond het 12de jaar. Voor zover mij bekend zijn de kinderen op de vooropleiding voornamelijk afkomstig uit de midden en hogere sociale klassen, waar talentontwikkeling en zin hebben in hetgeen je doet belangrijker worden geacht dan het toewerken naar een baan die je veertig jaar brood op de plank biedt. Bovendien is het volgen van balletles een redelijk dure vrijetijdsbesteding (lesgeld, kleding en schoeisel zijn duur). Na hun 14de jaar ontwikkelen kinderen, volgens Gottfredson, hun persoonlijke voorkeur. Zij beginnen in abstractere termen over zichzelf te denken. Zij zullen zich gaan afvragen of al het harde werken opweegt tegen het dansplezier. Hun

¹⁶ Du Bois-Reymond, Peters, & Ravesloot (1994) maken een onderscheid tussen 'constanten' en 'wisselaars'. De constanten worden de standaarddoorstromers genoemd. Dit zijn jongeren die een standaardopleidingstraject volgen. Na het eindexamen van het voortgezet onderwijs stromen zij direct door naar een vervolgopleiding. De balletjongeren kunnen complexe standaarddoorstromers worden genoemd doordat zij reeds een deel van hun opleiding hebben genoten alvorens direct door te stromen naar de HBO-dansopleiding. De wisselaars zijn jongeren die een afwijkend opleidingstraject volgen. Dit zouden keuzedorstromers genoemd kunnen worden. Binnen deze groep zijn jongeren te onderscheiden die zelf de keuze hebben gemaakt om te stoppen en een andere opleiding te gaan volgen. Daarnaast zijn er een aantal jongeren in deze groep die wegens een chronische blessure of door onvoldoende dansprestaties moeten stoppen met de opleiding.

interesses kunnen rond die leeftijd sterk veranderen, waardoor andere toekomst-mogelijkheden aantrekkelijk worden. Het dubbelkarakter van het jong zijn gaat voor deze groep jongeren namelijk niet geheel op; het diploma halen is belangrijk, maar in de tijd tot het diploma is er geen ruimte om te experimenteren en te genieten, want alle tijd gaat in het dansen zitten.

3.1.3 De verzelfstandiging van het ouderlijk huis

Het merendeel der jongeren woont in particuliere huishoudens (Beker & Mertens, 1994: p.29). De gezinssamenstelling kent vele vormen, maar meestal wonen jongeren met één of beide ouders en één of meerdere broertjes en zusjes in hetzelfde huis. Redenen om uit huis te gaan zijn: het op kamers gaan wonen voor een studie in een andere stad, het gaan samenwonen of 'er aan toe zijn' (Peters, 1992: p.170). Volgens Peters (1992: p.164) verliet geen van de meisjes die deelnamen aan haar onderzoek het ouderlijk huis voor de leeftijd van 16 jaar.

Indien een dansvakleerling te ver van de school woont, bestaat de mogelijkheid gedurende de weekdagen in een gastgezin te verblijven (De ouders betalen per maand een bedrag voor opname in een gastgezin). Het merendeel der leerlingen reist op en neer. In Amsterdam wonen in het schooljaar 1995-1996 3 leerlingen in een gastgezin¹⁷. De leerlingen zijn dan van jongs af aan door de week gescheiden van hun ouders en eventuele broertjes en zusjes. Onthechting van de ouders vindt dan op jongere leeftijd voor een deel plaats. Daarnaast moet de leerling zich leren aanpassen aan en een plaats veroveren in twee gezinnen; het gastgezin en het eigen gezin. De leerlingen die thuis blijven wonen, zijn gezien de tijdsinvestering ook minder thuis. Een interessante vraag is of er sprake is van een uitzonderingspositie (en de gevolgen daarvan) van een getalenteerd kind in een gezin en of dit versterkt wordt door verblijf in een gastgezin, maar die vraag zal hier verder niet worden beantwoord.

De invloed van het deelnemen aan het dansvakonderwijs op de positie binnen het gezinsleven en de omgang met de ouders wordt geïllustreerd aan de hand van een aantal uitspraken van de ex-leerlingen.

Zij vonden 't wel heel leuk. En ik denk vooral m'n vader. Maar dat, die uitte zich nooit zo, maar 't zijn nooit de ouders geweest die mij in wat voor manier dan ook gepusht hebben. En toen ik op dat moment - nu zie ik het anders hoor- maar toen ik op school zat, vond ik zelf dat ze te weinig steunde. Terwijl nu denk ik daar heel anders over. Ten eerste steunde ze mij wel, elke dag op de bus zetten en dat allemaal wel, maar de meeste ouders wat ik ondervond, waren echt veel overdrevener met hun kinderen bezig meer als dat kind dan als prestatie, verlengstuk van hunzelf werd gezien maar dat ... is aan de ene kant erg maar aan de ander kant op die leeftijd misschien wel noodzakelijk. Uiteindelijk is het zo gelopen als het is gelopen, dus ik zal 't ze nooit kwalijk nemen, maar. Ze vonden 't wel leuk, maar meer niet. Maar ze hebben je ook niet tegengehouden, zo van begin d'r niet aan. Oh, nee, ook zeker niet, maar mijn moeder zeker is altijd iemand geweest die, die, die zoiets heeft van je moet je eigen fouten maken. (Interview 1)

¹⁷ Aan de vooropleiding nemen in het schooljaar 1995-1996 82 leerlingen deel. De leerlingen die in gastgezinnen verblijven komen uit Brabant, Overijssel en Limburg. Van de overige leerlingen wonen 'slechts' 6 leerlingen in Amsterdam. Aan de vooropleiding in Den Haag nemen in het schooljaar 1995-1996 65 leerlingen deel. Mij is niet bekend hoeveel leerlingen in een gastgezin verblijven. In het rapport van de visitatiecommissie van de HBO-raad wordt melding gemaakt van het feit dat in 1990 de helft van de AVO-leerlingen in een gastgezin verbleef (HBO-raad, p.23).

En je eigen ervaringen hebben. En daar heeft ze helemaal gelijk in en dat zie ik nu wel, ja, dus daardoor heb ik misschien ook wel die keus kunnen maken om te stoppen, want 't was, werkelijk, dat deed nooit iemand zowat, dus misschien is die vrijheid juist wel positief geweest. Ja. (Interview 1)

En m'n ouders hadden ook zoiets van, ja, eigenlijk hebben we het ook altijd wel een beetje geweten, omdat van heel klein af aan. En dan krijg je van die emotionele, emotionele gesprekken, van, toen je in de buik zat... (Interview 2)

Het zijn ook de enige met wie je kan praten (mede-leerlingen, JO), want je kan met die buitenwereld, zelfs met je ouders niet praten. (Interview 2)

Ze konden eigenlijk ook niks. Ja, ik had gewoon een doel voor ogen en daar moest ik naar toe en als zij me terug wilden halen; wat ik ze ook best wel kwalijk heb genomen hoor, later. Van verdorie, ik was 8 of 9, 12 of 14...d'r gebeurde dat en dat en dat. Dan hadden jullie de touwtjes in handen moeten nemen, maar.. aan de andere kant, hebben ze me ook gewoon beschouwd, als een individu, op dat moment. Dus ja, wat doe je? (Interview 2)

Ze stonden wel achter me. Ze kwamen altijd als er een open les was en vroegen vaak hoe het ging, zeker in de perioden van de testlessen. (Interview 3)

Nou, gewoon, ze liet me er vrij in. Ik hoefde niet perse, maar ze hield me ook niet tegen. We hebben wel veel gepraat toen het niet meer ging. Ze wilde eigenlijk dat ik eerder zou stoppen. Ze zei, in mijn ogen nogal makkelijk, dat ik zoveel andere dingen kon gaan doen. Maar ik wilde helemaal niets anders en wilde er niet eens over nadenken. Ik was erg obstinaat in die periode. Mijn broers en zussen zagen mij al als een buitenbeentje, maar toen was dat nog veel erger. (Interview 4)

Ja en de echte lessen, daar mochten geen ouders bij. Nou ja, dus m'n ouders hadden ook geen flauw idee, waarom zou ik ze het ook vertellen. Ik bedoel, 'k ben uren bezig met uitleggen. Dat deed je gewoon niet, dus je leefde helemaal apart. Da's eigenlijk heel raar, als je er op terug denkt. Ik bedoel, je gaat 's ochtends om 7 uur weg, je komt 's avonds om 7 uur, 8 uur thuis op je fietsje. Nou, dan had ma daar een bord eten klaar gezet. Nou, dat wil je natuurlijk niet, want je bent ook al te moe om te vreten dus nou moet je eten. Dus dat doe je niet, dus ja, je loopt er alleen maar in en uit. Je praat eigenlijk dus niet met ze. Ook niet met je zus, daar heb ik helemaal geen contact mee gehad in die periode. Ja, je leeft je eigen leventje. (Interview 5)

Ouders hebben vaak geen idee waar hun kinderen doorheen gaan. De kinderen houden hun problemen voor zich om hun ouders niet teleur te stellen. Ik wilde eigenlijk best graag een studie aan de universiteit gaan volgen, maar mijn vader had al zoveel geld in dat ballet gestoken dat ik hem dat niet durfde te vertellen. (Interview 6)

Uit de gegevens van de ex-leerlingen valt op te maken dat ouders achter de keuze staan van hun kinderen, maar de invloed van het 'gulzige instituut' kan alleen gevoeld worden door deelname. Volgens de ex-leerlingen begrijpen hun ouders niet volledig hoe hard er gewerkt moet worden en waarom de motivatie en de inzet zo groot is en moet zijn. Leerlingen die van zeven uur 's morgens tot zeven uur 's avonds de deur uit zijn, zien hun ouders minder op een dag. Als er andere broertjes en zusjes in het gezin zijn, die 'gewoon' het reguliere onderwijs volgen, verandert de band tussen ouders, broertjes en zusjes met de dansvakleerling; zij worden een 'buitenbeentje dat een eigen leventje leidt'.

3.1.4 Relatie- en gezinsvorming

a Relatie-vorming

Het experimenteren met vriendschappen, verliefdheden en relaties vindt vooral plaats in de vrije tijd van jongeren. Om er achter te komen of je homo-, bi- of heteroseksueel bent moet je omgaan met verschillende jongens en meisjes. Jongeren maken tegenwoordig niet meer deel uit van één vriendengroep die allen bij elkaar

wonen en alles samen doen, maar kennen vrienden van school, van de sportclub en uit het uitgaansleven. Deze, zogenaamde, fragmentarisering van vriendengroepen is door het volle weekprogramma van dansvakleerlingen niet mogelijk.

Dat heeft me ook vreselijk opgebroken, want toen ik eenmaal stopte toen kende ik werkelijk niemand. Toen heb ik echt heel eenzaam jaar gehad. En je bent dan ook op en gegeven moment in zo'n leeftijd dat je een beetje gaat stappen enzo en dan had ik niemand en durfde ik ook niks. Ja dan ging ik met m'n zus. (Interview 1)

Tijdens het contact met vrienden en andere leeftijdsgenoten schatten jongeren elkaar onderling in op hun (fysieke) uitstraling en communicatieve vaardigheden (Bakker, Ter Bogt en De Waal, 1993: p.94), waarmee zij aftasten of iemand bij hen past en of zij daar een relatie mee willen aangaan. Peters vindt in haar onderzoek dat 92 procent van de meisjes jonger dan 20 jaar serieuze verkering hebben gehad en ruim 50 procent heeft volledige seksuele ervaring.

Veel vrije tijd hebben de dansvakleerlingen niet. Het 'gulzige instituut' slokt zoveel tijd op en vereist zoveel inzet dat wat daarbuiten plaats heeft van steeds minder belang wordt. Uitgaan en stappen tot diep in de nacht wordt niet afgekeurd, maar zeker ook niet aangemoedigd, aangezien dit de fysieke gesteldheid ondermijnt en rondhangen bij de patatkraam is uit den boze. Dit lijken of zijn ongeschreven wetten binnen het dansvakonderwijs. Het verliezen van vrienden in de 'niet-balletwereld' heeft als implicatie dat indien gestopt wordt met de opleiding, men ineens alleen in een samenleving staat waar je voor een deel uitgegroeid bent.

Ik stopte toen ik 17 was, toen had ik dus opeens vrije tijd, dat had ik 7 jaar niet gehad. En toen, zag ik daglicht en eh... Dat was allemaal heel erg raar. (Interview 1)

Leerplichtige schoolgaande jongeren besteedden in 1990 gemiddeld 40 uur per week aan scholing en huiswerk (Beker & Mertens, 1994: p.72-73). Uitgaande van 56 uur slaap per week, blijft er 72 vrije tijd per week over. Naast eten, persoonlijke verzorging en uitrusten van schoolse vermoeienissen is vrije tijd voor jongeren van groot belang. Zij ontplooiën zelfstandig activiteiten, worden als serieus te nemen consumenten beschouwd en leren met vriendschappen en relaties om te gaan. Het aanleren van sociale vaardigheden en de vorming van een volwassen identiteit zijn belangrijke aspecten in die periode. In 1990 hadden 16-19-jarigen gemiddeld 40,1 uur vrije tijd (Beker & Mertens, 1994: p.73). Het grootste deel van de 40 uur wordt besteed aan televisie kijken (10,9 uur), gevolgd door uitgaan (8,1 uur) en sociale contacten (7,9 uur).

Uitgaan mocht dus absoluut niet want dan zaten we zaterdagochtend helemaal brak aan die barre, hingen we dan, maar dat deden wij dus gewoon. (Interview 3)

De overige uren worden besteed aan sport (2,3 uur), lezen (2,6 waarvan 1,2 uur boeken), hobby's, sociale participatie, buitenrecreatie, de computer, rusten en luieren (samen 6,7 uur) (Ter Bogt & Van Praag 1992 in Bakker, Ter Bogt en De Waal, 1993).

Een vergelijking met dansvakleerlingen op het voorgezet onderwijs laat zien dat zij een sterk verminderd aantal uren vrije tijd hebben. Zij hebben een schooldag die eindigt rond 17.00-17.30 uur. Hun reistijd is veelal langer. Een groot deel van de leerlingen blijft bij de ouders wonen en reizen daardoor tot drie uur per dag. Waarna nog gegeten moet worden en het (enigszins aangepaste) huiswerk wacht.

Daarnaast dienen, vanaf balletniveau 6 in Amsterdam en vanaf de HBO-opleiding in Den Haag, tevens op zaterdag balletlessen te worden gevolgd. Tijd om verschillende leeftijdsgenoten te ontmoeten en te leren kennen is er dus niet. Daarbij komt (zoals in 3.1.1 te lezen valt) dat de dansvakleerlingen met elkaar optrekken. Contact met eventuele jongens in hun klas zal niet groot zijn. Tijd om uit te gaan en daar te experimenteren met vriendjes of verkeringsen is er niet. Dit kan betekenen dat de eerste verkering en seksuele ervaring op latere leeftijd plaats zal vinden bij dansvakleerlingen. Uit de interviews blijkt dat de vrije tijd veelal wordt gebruikt om uit te rusten en niet om met vrienden om te gaan.

Soms op zaterdag waren er repetities en dan moest je toch naar school. Op zondag deed ik nooit zoveel, lekker uitrusten en nog wat huiswerk maken. Je kwam op een gegeven moment in een soort ritme, ik vond het soms wel eens jammer als het vakantie was, want dan verliep dat ritme en moest daarna weer opnieuw beginnen. (Interview 3)

Je gaat naar school en je gaat naar je les en je komt thuis en je gaat naar school en je gaat naar je les en je komt thuis en that's it. En op zaterdag ook naar school, of naar lessen. Dat ging je dus ook en op zondag dan deed je niks, maar volgens mij lag ik dan gewoon te tukken. Lag 'k gewoon de hele dag te tukken. Ja, wat deed ik anders een beetje televisie kijken ofzo. Nooit uitgaan. Huiswerk had ik ook geen zin in. Nee, daar had 'k geen zin meer in. Dus op een gegeven moment kostte dat bijna op school dan - zeg maar- m'n kop, omdat in de vijfde loop je er op een gegeven moment tegen aan. (Interview 5)

Kaminski, Mayer & Ruoff (1984) komen in hun onderzoek bij jongeren die aan wedstrijdsport doen, tot een zelfde conclusie. Op trainingsdagen hielden de jongeren significant minder vrije tijd over dan niet-sportende jongeren. De vrije tijd die over bleef werd gebruikt om te lezen en t.v. te kijken en niet om met vrienden weg te gaan of andere activiteiten buitenshuis te ondernemen. Kaminski, Mayer & Ruoff komen tot de conclusie dat ze minder vrienden hebben en de vrienden die ze hebben kennen van de sport.

b Gezinsvorming

Gezinsvorming is meestal de laatste passage die wordt genomen door jongeren. Tegenwoordig wordt veelal eerst een periode samengewoond (Peters, 1992: p.171). Een reden om te gaan trouwen is als het samenwonen goed gaat en als er kinderen komen of worden gepland. De gemiddelde leeftijd waarop vrouwen hun eerste kind krijgen ligt momenteel rond het 27-ste levensjaar. Danseressen zijn dan midden in hun 'beste' dansjaren. Het verdient verder onderzoek of de verschillen tussen niet-dansers en dansers rond die leeftijd, op het gebied van relatie- en gezinsvorming, ook dan verschillend is.

3.1.5 De overgang naar economische en sociale-culturele zelfstandigheid

Door de vergroting van het aantal uren vrije tijd hebben jongeren steeds vaker een baantje. Tot en met hun 16de jaar zijn jongeren leerplichtig. Weinig jongeren zijn op die leeftijd reeds volledig in het arbeidsproces opgenomen. Veel jongeren hebben op die leeftijd wel een krantenbaan, werken op koopavond en zaterdag in een winkel of werken in de vakantie(s). Deze baantjes hebben als voordeel dat jongeren geld verdienen en alvast aan het werken op zich kunnen wennen (Bakker, Ter Bogt & De Waal, 1993: p.100. Zie ook Torrance & Du Bois-Reymond, 1994). Door geld uit bijbaantjes wordt vooral de sociaal-culturele zelfstandigheid van jongeren vergroot. Zij kunnen met hun geld naar popconcerten, de film of juist die ene spijkerbroek kopen die je moet hebben om er bij te horen. Door de verlengde schoolfase treedt de economische zelfstandigheid op latere leeftijd op. Iemand is

economisch zelfstandig als er sprake is van toereikende inkomsten voor het eigen levensonderhoud.

Gemiddeld heeft een 12-14 jarige 123 gulden per maand te besteden. 15-17 jarigen hebben gemiddeld 264 gulden te besteden (Beker & Merens, 1994: p.61). Geen van de geïnterviewde ex-leerlingen had een bijbaantje tijdens hun dansvakopleiding. De periode voor bijbaantjes ligt in de tijd dat zij ook op zaterdag lessen moeten volgen. Mogelijk is er weinig behoefte aan geld, want tijd om het uit te geven is er bijna niet. De vergroting van de sociaal-culturele zelfstandigheid zal derhalve op een later tijdstip plaatsvinden. De economische zelfstandigheid kan mogelijk op een eerder tijdstip plaatsvinden, omdat de dansvakleerlingen hun beroepsopleiding afronden tussen hun 17de en 19de jaar. Indien zij gelijk een baan hebben kan het zijn dat zij economisch zelfstandig zijn. De economische en sociaal-culturele zelfstandigheid zal zelfs op eenzelfde tijdstip tot ontwikkeling komen, namelijk als de opleiding wordt afgerond.

Toch zijn dansvakleerlingen, mijns inziens, op bepaald gebied zelfstandiger dan hun leeftijdsgenoten. Ze reizen van jongs af aan dagelijks van en naar de dansvakopleiding. Bezoeken met klasgenoten balletvoorstellingen en verrichten weinig activiteiten meer met het gezin.

3.2 Pedagogische vragen en dilemma's

Uit het voorgaande komen de volgende pedagogische vragen en dilemma's naar voren. Geconstateerd kan worden dat deelname aan het dansvakonderwijs een ontwikkeling tot gevolg heeft die afwijkt van de ontwikkeling van 'gewone' jongeren. De belangrijkste oorzaak voor de 'afwijkende' ontwikkeling is de in verhouding grote en vereiste tijdsinvestering voor deze vorm van onderwijs. Doordat het 'gewone' onderwijs gecombineerd wordt met (een deel van) het beroepsonderwijs blijft er weinig tijd buiten school over en nemen buitenschoolse contacten met leeftijdsgenoten af. Er is geen tijd voor andere vormen van vrijetijdsbesteding. De positie binnen het gezin verandert doordat de leerling minder thuis is en een uitzondering vormt. Er is geen tijd (en energie) voor een 'baantje' waardoor de sociaal-culturele zelfstandigheid op andere wijze of op latere leeftijd tot stand dient te komen. Terwijl de economische zelfstandigheid mogelijk weer vroeger ontwikkelt doordat zij op eerdere leeftijd hun volledige beroepsopleiding hebben afgerond.

Een belangrijke vraag is of door de 'afwijkende' ontwikkeling van haar leerlingen het dansvakonderwijs een andere verantwoordelijkheid heeft of zou moeten hebben ten opzichte van die leerlingen. Een dilemma wordt gevormd door diegenen die tijdens de opleiding uitvallen. Hun ontwikkeling is tot dan toe anders verlopen. Interessant onderzoek zou zijn hoe deze leerlingen zich verder ontwikkelen als zij naar het 'gewone' onderwijs overstappen.

300 procent ben je gericht op dat danseres worden. Er bestond voor mij niets anders en ik wilde ook helemaal niets anders. Altijd op 1 paard gewed en daar volledig op blind gestaard. Toen ik eenmaal moest stoppen wist ik ook helemaal niet wat ik wilde gaan doen. Die school maar afmaken, met tegenzin. Uiteindelijk heb ik dan voor die peuters gekozen, wat ik nu wel helemaal te gek vind. Maar ik vond alles minder waard dan dat dansen, niets van wat ik bedacht tipte aan dat dansen. (Interview 4)

Dit artikel wordt vervolgd in *VDO Bulletin* 5.3/4 (najaar/winter 1996) met de paragrafen 4 en 5, een tweetal bijlagen en de literatuurlijst.

Rectificaties

In het artikel van Joukje Kolff, 'De conferentie Dans en technologie 1995', *Bulletin van de Vereniging voor Dansonderzoek* 4.1/2, is de volgende titel weggefallen:

A. William Smith (ed.), *Dance and Technology III: Transcending Boundaries. Proceedings of the Third Annual Conference*. Fullhouse Publishing Columbus, Ohio.

In de 'Lopende bibliografie: artikelen' in *Bulletin* 4.1/2 (1995) 51 e.vv. zijn de aldaar opgevoerde titels ten onrechte niet genummerd, zoals de gewoonte in deze rubriek (met het oog op toekomstige indexering). Hier onder nogmaals de besproken titels met de bijbehorende doorlopende nummering.

123 Jordan, Stephanie & Helen Thomas, 'Dance and gender: formalism and semiotics reconsidered', *Dance Research* 12.2 (1994) 3-14

124 Adshead-Lansdale, Janet, 'Dance analysis in performance', *Dance Research* 12.2 (1994) 15-20

125 Kane, Angela & Jane Pritchard, 'The Camargo Society, part 1', *Dance Research* 12.2 (1994) 21-65

126 Jürgensen, Knud Arne, 'Is the Flower Festival Pas de deux by Bournonville and Paulli?', *Dance Research* 12.2 (1994) 66-113

127 Blazekovic, Zdravko, 'Salonsko kolo: dance of nineteenth-century Croatian ballrooms', *Dance Research* 12.2 (1994) 114-126

128 Arcangeli, Alessandro, 'Dance under trial: the moral debate 1200-1600', *Dance Research* 12.2 (1994) 2 127-155

129 Hedreen, Guy M., 'Silens, nymphs, and maenads', *Journal of Hellenic Studies* 114 (1994) 47-69

130 Brunner-Traut, Emma, 'Neger- und Zwergentänze im Alten Aegypten', *Nikephoros* 6 (1993) 23 evv.

BULLETIN VDO: AANWIJZINGEN VOOR AUTEURS

Het Bulletin telt vier nummers per jaar (soms in de vorm van dubbelnummers), omvang en inhoud wisselend. Copij is gewenst voor de volgende rubrieken:

artikelen: 5-15 pagina's A4, indien langer graag eerst contact opnemen met de redactie, zoals thematische, bibliografische overzichten; samenvattingen van eigen monografieën, proefschriften, scripties enzovoort; oorspronkelijke artikelen; vertaald materiaal (copyright vrij!). Reacties op eerdere publicaties in het Bulletin zijn welkom, indien deze een eerlijk debat helpen bevorderen.

apparaat: alle bibliografische en heuristische informatie die men beschouwt als voor de VDO en haar doelgroep interessant en van wetenschappelijk belang. In het geval van bibliografische gegevens indien mogelijk titels altijd aanleveren met een korte omschrijving, eventueel beoordeling van de inhoud, zodat een beredeneerde bibliografie resulteert.

recensies: boekbesprekingen van welke titel(s) dan ook welke men voor de VDO relevant acht. Recensie-exemplaren kunnen helaas slechts bij uitzondering beschikbaar gesteld worden.

Aanlevering van de copij: op diskette, bij voorkeur MS-DOS en WordPerfect 5.1. Een platte ASCII-tekst is ook mogelijk. Gekozen formaat graag op diskette vermelden en altijd een print meesturen. Diskettes worden alleen op verzoek geretourneerd. In geval van twijfel of problemen gaarne contact opnemen met de redactie.

Bibliografische gegevens dienen als volgt te worden vormgegeven:

- M.J. Adams, 'Celebrating women: girls' initiation in canton Boo, Wè/Guééré région, Côte d'Ivoire', *L'Ethnographie* 86.2 (1991) 81-115
- Cherniavsky, F., *The Salome Dancer, the life and times of Maud Allan*, Toronto 1991.

Met verdere vragen kunt U zich richten tot/copij kunt U zenden aan de VDO: Postbus 17152, 1001 JD Amsterdam.

COLOFON

Bulletin van de Vereniging voor Dansonderzoek (VDO)

Doel van de VDO is zowel het wetenschappelijk als praktisch onderzoek op het gebied van de dans te bevorderen, de onderlinge informatie- en kennisoverdracht tussen de leden te verbeteren en (werk)contacten in (inter)nationaal verband te stimuleren, dit alles via de weg van studiedagen, publicaties en bemiddelingsactiviteiten. Het lidmaatschap staat open voor een ieder die deze doelstelling onderschrijft, dansonderzoek verricht of in de resultaten daarvan geïnteresseerd is. De jaarlijkse contributie bedraagt minimaal fl.60,- voor privé-personen (gaarne steun naar draagkracht!), fl.40,- voor studenten of andere mindervermogenden (op individueel verzoek), fl.150,- voor instellingen. Instellingen die slechts het Bulletin wensen te ontvangen betalen fl.60,- per jaar. Een individueel abonnement is niet mogelijk.

Voor nadere informatie of aanmelding als lid kan men schrijven naar: VDO, Postbus 17152, 1001 JD Amsterdam.

Bestuur:

Dhr. F.G. Naerebout, Open universiteit (voorzitter)

Dhr. O.F. Stokvis, Theater Instituut Nederland (secretaris)

Mw. V. Bergman, Landelijk Overleg Kunstzinnige Vorming (penningmeester)

Dhr. P. Eversman, Universiteit van Amsterdam

Mw. L. Wildschut, Rijksuniversiteit Utrecht

Omslagontwerp, lay-out, productie & druk: The Pauper Press, Leiden.

Copyright ©1996 VDO

ISSN: 0927-1961

INHOUDSOPGAVE

ARTIKELLEN

Frits Naerebout, Dance the music / dance to the music	5
Eva van Schaik, De toekomst van het ballet ligt in het heden	9
Liesbeth Wildschut, Bewegen en bewogen: theoretisch en empirisch onderzoek naar de beleving van theater-dansvoorstellingen bij kinderen	13
Hans Uitman, J'aurai besoin de faire quelques changements dans mon pas. Een brief van de danser Isidore Carey aan de componist A.W. Berlijn	21
Judith Oostendorp, Jongeren met een 'attitude'. Een onderzoek naar de pedagogische implicaties van het klassieke dansvakonderwijs	27
Rectificatie	55
Bulletin VDO: aanwijzingen voor auteurs	56