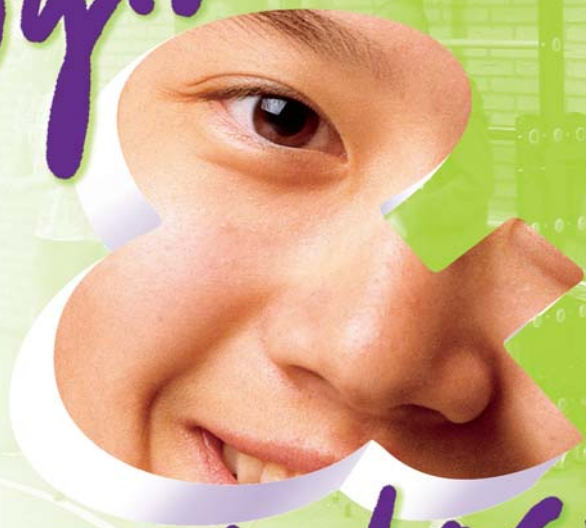


pedagogisch



LEER
Orkest



didactisch
handelen



1	Hoe leren wij?	3
1.1	De leerstijlen van Kolb	3
1.2	Wat is intelligentie?	3
1.3	De meervoudige intelligenties van Howard Gardner	4
2	Improductief gedrag	5
3	Stoornissen en problemen	8
4	ADHD	10
4.1	Oorzaken en kenmerken	10
4.2	Aanbevelingen voor omgang en lessen	10
5	Autisme	15
5.1	Oorzaken en kenmerken	15
5.2	Aanbevelingen voor omgang en lessen	16
5.3	Geef me de vijf	17
6	Dyslexie	19
6.1	Oorzaken en kenmerken	19
6.2	Aanbevelingen voor omgang en lessen	19
7	Literatuurlijst	21
7.1	Boeken	21
7.2	Film	23

Een uitgave van het Expertisecentrum Leerorkest

ISBN/EAN: 978-90-817867-2-0

Uitgave september 2011

Auteur Heleen Gerretsen

Vormgeving Michel van der Sanden Design

Fotografie Jean van Lingen, Willy Slingerland, Derek Lee e.a.



Inleiding

Hoe houd je de leerlingen bij de les?
Hoe zorg je ervoor dat ze een bijdrage leveren aan de les? En hoe houd je ze gemotiveerd?

Met deze publicatie hoopt het Leerorkest extra handvatten te geven voor pedagogisch handelen, in het bijzonder voor kinderen die speciale aandacht nodig hebben. Met dank aan Heleen Gerretsen voor het samenstellen van dit deel. Zij is gespecialiseerd in het lesgeven aan anders-lerenden.

We openen met een korte beschrijving van wat intelligentie is en hoe kinderen leren. Daarna volgt informatie over oorzaken van improductief gedrag en hoe je daarmee om zou kunnen gaan in je les. Vervolgens staan we uitgebreid stil bij het omgaan met verschillende gedrags- of leerstoornissen: ADHD, autisme (syndroom van Asperger, PDD-NOS) en dyslexie. Als laatste geven we kort informatie over muzikles geven aan groepen. In een andere publicatie, het 'Handboek voor docenten en muzikscholen' is daar uitgebreidere informatie over te vinden.

1 Hoe leren wij

Wat er precies gebeurt in het brein als wij leren, is nog niet helemaal bekend. Wel weten we dat het geheugen een grote rol speelt, evenals het versnellen van processen (automatiseren), conditionering en bewustwording. Over het algemeen is men het erover eens dat leren een veranderingsproces is. Verder zijn er diverse modellen over leren en intelligentie. We bespreken hier de modellen van David Kolb en Howard Gardner.

1.1 De leerstijlen van Kolb

In zijn model beschrijft David Kolb de verschillende fasen van het leerproces: ervaren, waarnemen, abstraheren en experimenteren. Zijn onderzoeken wijzen uit dat iedereen een voorkeur heeft voor één van de vier fasen van het proces. Hoe wij de stof het liefst krijgen aangeboden en vervolgens verwerken, hangt samen met die voorkeur.

Kolb spreekt in dit verband van leerstijlen. Hij onderscheidt parallel aan deze fasen vier types:

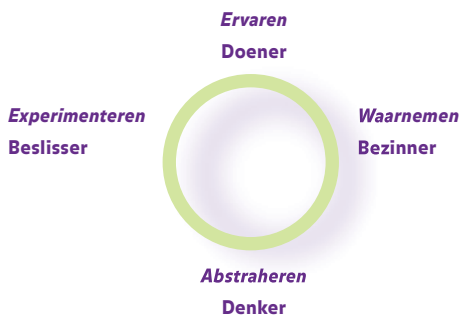
- Doener *ervaren*
- Bezinner *waarnemen*
- Denker *abstraheren*
- Beslisser *experimenteren*

Voor het leerproces is het belangrijk dat alle fasen worden doorlopen. Het overslaan van een fase kan het leerproces stagneren.

Enkele voorbeelden:

Een leerling die *van Doener naar Denker* overgaat, zonder waarnemen, is in staat om alle theoretische kennis goed te verwerken, op te slaan en te reproduceren, zonder die te koppelen aan het klinkend resultaat of de nodige motorische vaardigheden. Zo iemand kan goed uitleggen dat er een kruis in een muziekstuk zit en waarom dat is, maar hoort niet dat hij dat kruis niet speelt.

De Cirkel van Kolb



Een *Doener* die niet waarneemt en ook niet abstraheert, maakt steeds dezelfde fouten, zonder het gereedschap te hebben die te verbeteren.

De leerling die vanuit de fase van waarnemen

meteen gaat proberen te spelen, zal veel moeite hebben met het zélf instuderen van een stuk, omdat er teveel gegevens en symbolen in de muziek staan die hij niet begrijpt.

1.2 Wat is intelligentie?

Intelligentie speelt een rol bij leren. Maar wat is intelligentie eigenlijk? In het woordenboek vind je als betekenis 'slim, schrander'. Onder wetenschappers circuleren verschillende definities van het begrip intelligentie. David Wechsler, die de Wechsler intelligentietest heeft ontwikkeld, omschrijft het begrip als volgt: intelligentie is het vermogen doelgericht te handelen, rationeel te denken en effectief met de omgeving om te gaan.

Pieter Drenth en Wilma Resing definiëren intelligentie als een conglomeraat van verstandelijke processen en vaardigheden, zoals:

- abstract, logisch en consistent redeneren,
- relaties ontdekken, leggen en doorzien,
- problemen oplossen,
- regels ontdekken in schijnbaar ongeordend materiaal,
- met bestaande kennis nieuwe taken oplossen,
- zich flexibel aanpassen in nieuwe situaties,
- zelfstandig leren.



Het geheugen speelt een rol bij intelligentie; daarbij gaat het niet alleen om het opslaan, maar ook het oproepen en combineren van informatie. Ook taalbegrip en -beheersing hebben een invloed op intelligentie. Door de eeuwen heen is de maatschappij enorm veranderd en daarmee de eisen die er aan mensen worden gesteld en de invulling van het begrip intelligentie. In de Griekse oudheid werd veel waarde gehecht aan deugdelijkheid, verstand en fysieke vermogens. De middeleeuwse maatschappij verlangde ijver, verstand en religieus inzicht. In onze wereld is symboolanalyse, snelle communicatie en leiding geven aan veranderingen belangrijk geworden. Tijdens de Verlichting vatte men het menselijke brein op als een machine. Nu wordt vaak de vergelijking met de computer gemaakt.

Hoe de hersenen precies functioneren is nog lang niet bekend. Wel lijkt steeds weer bevestigd te worden dat er in de hersenen gebieden kunnen worden gelokaliseerd die over verschillende domeinen gaan, zoals taal, ruimtelijk inzicht, getallen en emoties. Hierop heeft Howard Gardner zijn theorie van de meervoudige intelligenties gebaseerd.

1.3 De meervoudige intelligenties van Howard Gardner

In zijn model onderscheidt Howard Gardner acht verschillende soorten intelligenties, in plaats van de ene intelligentie waar de gangbare IQ-test op gebaseerd is. De mate waarin alle intelligenties aanwezig zijn, bepaalt hoe iemand informatie opneemt en verwerkt. De acht intelligenties van Gardner zijn:

- 1 Verbaal-linguïstisch
- 2 Logisch-mathematisch
- 3 Visueel-ruimtelijk
- 4 Muzikaal-ritmisch
- 5 Lichamelijk-kinesthetisch
- 6 Naturalistisch
- 7 Interpersoonlijk
- 8 Intrapersoonlijk

De vraag waar het om draait, is niet 'hoe intelligent is deze leerling?', maar 'hoe is deze leerling intelligent?'. Leerlingen zijn op verschillende manieren 'knap'. Iedereen kent de leerling die niet zo taalvaardig is, maar helemaal tot leven komt als hij praktisch bezig kan zijn met techniek. Of de leerling die niet sterk is in rekenen, maar wel een uitstekende illustrator is.

Improductief gedrag

Soms vertonen leerlingen improductief of onwenselijk gedrag in de les. In dit hoofdstuk bespreken we de meest voorkomende gedragsproblemen en geven we aanbevelingen hoe daarmee om te gaan.

De leerling is enthousiast, maar dat openbaart zich op een lawaaiige manier.

- Zorg dat deze leerling veel te doen heeft. Vaak geldt dat er geen gelegenheid is tot storend gedrag als iedereen met elkaar muziek maakt.
- Voeg concentratiespelletjes in, die zorgen voor rust in de les.
- Houd de lijn van de les goed in de gaten; wijk niet te snel van je lesdoel af.
- Maak afspraken over wat er wel en niet kan en bespreek die met de hele groep.
- Wees consequent in de afspraken.

- Zoek de humor op. Het gaat hier immers om iemand die wil.
- Zet de leerling naast je, zodat je snel contact hebt.

De leerling voelt zich onzeker.

- Reserveer bij de lesvoorbereiding ruim tijd voor het voorbereiden van het huiswerk.
- Reserveer lestijd voor het consolideren van het geleerde.
- Richt je in de les op het gestructureerd werken aan de lesstof in plaats van op het negatieve gedrag.
- Negeer onwenselijk en improductief gedrag.
- Word niet sarcastisch of cynisch.
- Laat de leerling dingen doen waarvan je zeker weet dat hij ze kan.
- Maak kleine stappen.
- Belonen werkt beter dan straffen.
- Complimenteer oprecht. Een geveinsd compliment is fataal.

De groepsdynamiek leidt de leerling teveel af van de lesinhoud.

Naast de lesstof is er van alles gaande in een groep. Ieder kind heeft zijn eigen plek en functie in de groep. Er zijn bazen, knechten, concurrenten, slachtoffers, autonomen en meelopers. Die verhoudingen binnen de groep kun je schematisch weergeven in een zogeheten sociogram. Je krijgt een goed beeld van die verhoudingen door aan ieder groepslid te vragen met wie hij wél en níet wil samenwerken.

Groepsdynamiek kun je gebruiken, maar soms moet je tactisch ingrijpen. Storend gedrag van (sub)leiders kun je doorbreken door je te richten op degenen die wel mee willen werken aan jouw les. De hiërarchie in de groep kan ernstig in de war raken als de groep in een nieuwe situatie terecht komt. Dat kan bijvoorbeeld gebeuren wanneer jij als muziekdocent een project komt doen op een school. Ook zijn er momenten dat de hiërarchie even afwezig is, bijvoorbeeld als iedereen geconcentreerd bezig is of als er collectief gelachen wordt. Wat is het belang van de baas? Een analyse van de psyche van de baas maakt duidelijk dat de baas een gebrek heeft aan eigenheid, aan ervaren van identiteit. De baas heeft anderen nodig om die leegte te vullen. Hoewel domi-



nant worden bazen dus eigenlijk geregeerd door een grenzeloze onzekerheid.

Tips om te gaan met de groepsdynamiek:

- Probeer erachter te komen hoe de verhoudingen in de groep liggen: Is er iemand die de anderen overheerst? Zijn er volgelingen? Is er een bazenstrijd gaande? Is er iemand die verstoten wordt?
- Laat de leerlingen elkaar feedback geven door iets te noemen dat ze goed vonden gaan en een aanwijzing om iets te verbeteren.
- Een andere goede manier om elkaar feedback te geven: maak er een spel van om in de reacties negatieve woorden (als 'fout' en 'niet') te vermijden.
- Werk met coöperatief leren. Hierbij werken leerlingen in duo's of kwartetten aan korte, gerichte opdrachten. Er is steeds terugkoppeling naar de hele groep.
- Laat elke les een ander een keertje de rol van docent vervullen.
- Benoem van iedereen expliciet de sterke punten.

- Geef de leerlingen inspraak in het repertoire. Zo herkennen ze zichzelf in de les.

- Laat de leerlingen samen iets maken.
- Speel meerstemmige muziek.

- Maak gebruik van spelletjes.

- Doorbreek het patroon, bijvoorbeeld door improductief gedrag te negeren.

- Ook hier: zorg dat er wat te lachen valt.

De lesstof is te makkelijk of te moeilijk voor de leerling.

- Bereid je lessen zo voor, dat je er voor elk wat wils in stopt.

- Zorg dat iedereen met elkaar bezig is, op verschillende niveaus tegelijk. Daarvoor arrangeer je stukken.

- Elke les een keer iets té makkelijk of té moeilijk doen is niet erg, maar wel als dat de hele les zo is.

- Bedenk improvisatieopdrachten.

- Laat de vlotte leerling een langzamere leerling assisteren.

- Geef de langzame leerling een luisteropdracht als de vlotte leerling iets speelt.

- Er is een basis van gelijke opdrachten en daarnaast gedifferentieerd materiaal op maat.

De leerling interesseert zich in het geheel niet voor het onderwerp van de lessen.

- Zoek naar aanknopingspunten met de leerling. Zoek muziek bij zijn interesses of bedenk een benadering die aansluit bij zijn voorkeuren.

- In een les moet wat te beleven zijn. Bekijk je manier van lesgeven kritisch. Is er een moment dat leerlingen kunnen genieten van een bevredigend resultaat? Zoek naar een muzikale activiteit die de hele groep als plezierig ervaart.

- Vraag aan het eind van de les wat de leerlingen het leukste onderdeel vonden.

- Er zit een grens aan hoeveel aandacht je kunt, moet of wil geven aan een leerling die niets met jouw vak heeft. Het is geen reden om iemand te veroordelen. Niet iedereen voelt zich thuis in muziek. Laat het geen obsessie worden dit schaaft bij

de kudde te krijgen.

- Staat 'niet willen' voor 'niet durven'? Dan weet je wat je te doen staat. Lesgeven is soms verleiden.

Een analyse van de oorzaak van het gedrag leidt tot een effectieve aanpak. Hoe beter je je leerlingen begrijpt, hoe beter je ze kan begeleiden bij hun ontwikkeling. Voor elke oorzaak heb je verschillende manieren om de leerlingen bij de les te houden.

Daaraan vooraf gaat inzicht in je eigen vermogens en onvermogens, je voorkeuren, je angsten, je principes, je motivatie om dit werk te doen. Welke situatie vrees je? Waarom irriteert het je als een leerling om de vijf minuten vraagt hoe laat het is? Op wat voor manier maak je contact met je leerlingen? Benader je ze zoals je zelf benaderd zou willen worden? Ook hierbij geldt: beter begrijpen leidt tot beter lesgeven.

3 Stoornissen en problemen

We zijn allemaal verschillend en iedereen heeft zijn eigenaardigheden. Sommige eigenaardigheden veroorzaken in de omgang met anderen (gedrags)-problemen. Dan kan de betreffende persoon, al dan niet met hulp van anderen, iets veranderen aan zijn gedrag. Een leerling met een aandachtsprobleem, die veel lawaai maakt, er hard aan werkt om de les te verstoren en ervoor zorgt dat iedereen met hem of haar bezig moet zijn, zal hiermee hoogstwaarschijnlijk ophouden als de docent consequent dit gedrag negeert en zich richt op de leerlingen die wel bij de les zijn. Zodra de 'stoorzender' zich op een positieve manier geïnteresseerd toont in de les, krijgt hij de aandacht die de anderen ook krijgen en is het problematisch gedrag voorbij.

Sommige problemen vinden hun oorzaak in een (aangeboren) stoornis en vereisen een andere aanpak. Een stoornis veroorzaakt problemen en heeft een negatieve invloed op ontwikkeling. Maar een stoornis gaat, anders dan een probleem, nooit over en verdwijnt niet, hij wordt hooguit beter te hanteren.

Een kind met een stoornis wordt door een bevoegde professional (zoals een psycholoog, psychiater of orthopedagoog) onderzocht en gediagnosticeerd. Dit gebeurt volgens het diagnostisch handboek DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), waarin alle (nu bekende en erkende) stoornissen staan beschreven. Voor de meeste stoornissen geldt een lijst van kenmerken; het percentage positieve 'scores' bepaalt of iemand daadwerkelijk gediagnosticeerd wordt voor een bepaalde stoornis. De frequentie waarin bepaald gedrag voorkomt en de leeftijd waarop de kenmerken zich beginnen voor te doen, speelt ook een rol in de diagnose.

Zoals gezegd kan iemand leren een stoornis te hanteren om zo beter te kunnen functioneren. Soms zelfs zo, dat anderen niet hoeven te merken dat er iets aan de hand is. Een autist die schrikt van een onverwachte situatie, kan leren dat hij in zo'n geval tien tellen zijn ogen moet sluiten en zich moet concentreren op zijn ademhaling, vóórdat hij toegeeft aan zijn behoefte om weg te rennen. Als dit werkt, zal hij de wereld om zich heen met iets meer vertrouwen tegemoet treden, maar de stoornis is onverminderd aanwezig.

Iemand met ADHD heeft veel baat bij oogcontact met de docent en wordt daarom altijd zó in de kring geplaatst dat ze elkaar goed

kunnen zien. Nu is de ADHD'er iets rustiger, maar alleen in die situatie. Een stoornis staat los van de intelligentie. Mensen met dyslexie hebben lang het predicaat 'dom' opgespeld gekregen. Nu weten we beter. Dyslectici kunnen net zo intelligent zijn als anderen. Ook over de verstandelijke vermogens van ADHD'ers wordt niet meer getwijfeld. Voor autisme worden wel onderverdelingen gemaakt op grond van IQ (zie hoofdstuk over autisme).

Natuurlijk is de stoornis wel van invloed op de mogelijkheden om intelligentie in te zetten en te benutten. Zijn impulsieve gedrag maakt het een ADHD'er soms moeilijk om na te denken en problemen op te lossen. De prikkels blok-

keren de weg naar geheugen en verstandelijke vaardigheden, die wel degelijk aanwezig zijn.

Voor een autist is het moeilijk om snel inkomende informatie te koppelen en op grond daarvan beslissingen te nemen en passende oplossingen te bedenken voor nieuwe situaties. Maar het vermogen om kennis op te slaan en te combineren is er wel degelijk. Dit proces verloopt echter anders dan bij de meeste mensen. Er wordt daarom ook wel eens gesproken over anderslerenden.

In de volgende hoofdstukken komen enkele veel voorkomende stoornissen aan bod: ADHD, dyslexie en autisme.



4.1 Oorzaken en kenmerken

ADHD staat voor Attention Deficit Hyperactivity Disorder, in het Nederlands vertaald als Aandachtstekortstoornis met Hyperactief Gedrag.

ADHD komt onder 5% van de kinderen en jongeren voor. Het grootste deel daarvan is na de puberteit in staat om de valkuilen van de stoornis te omzeilen, waardoor de kenmerken niet meer manifest aanwezig zijn.

ADHD is een neurobiologische aandoening met een biologische oorzaak. Dat wil zeggen dat er mogelijk een chemische oorzaak aan ten grondslag ligt. In het verleden werd ADHD minimal brain damage (MBD) genoemd, maar inmiddels is definitief vastgesteld dat er op geen enkele manier sprake is van een hersenbeschadiging. Wat de precieze oorzaken wel zijn, wordt nog onderzocht. Onderzoekers volgen daarbij drie modellen:

- **Overstimuleringsmodel:** ADHD wordt veroorzaakt, doordat er geen selectie in de inkomende prikkels kan worden gemaakt.

Daardoor kunnen de prikkels niet worden gestructureerd.

- **Inhibitie-model:** de selectie van de respons op prikkels is verstoord. Onderzoekers spreken van een 'gehandicapte wilskracht': ADHD'ers 'weten wat ze moeten doen, maar doen niet wat ze weten.' De vaardigheden om juist te reageren zijn aanwezig, maar worden verstoord.
- **Activatie-model:** de ADHD'er bevindt zich in een toestand van inactiviteit. Overbeweegelijkheid moet ervoor zorgen dat hij bij de les blijft. Dit model verklaart waarom het oppeppende middel Ritalin kalmerend werkt voor ADHD'ers.

ADHD kenmerkt zich door hyperactief, impulsief en opdringerig gedrag. Kinderen hebben moeite om hun beurt af te wachten, onderbreken iemand vaak, handelen voordat ze denken en negeren opdrachten. Ze zijn zeer snel afgeleid. Daardoor lijkt het of ze niet luisteren. Ze maken achteloze fouten, hebben moeite met het organiseren van taken en met nadenken, en ze zijn vaak spullen kwijt.

Bij het leren doen zich vaak de volgende problemen voor:

- **motorisch:** coördinatieproblemen, schrijfproblemen

- **informatieverwerking:** moeilijkheden met verbanden leggen, hoofd- en bijzaak niet kunnen onderscheiden, opdrachten niet horen
- **relatieel:** niet goed functioneren in groep, moeilijkheden met aanvaarden van regels
- **emotioneel:** negatief zelfbeeld, faalangst

4.2 Aanbevelingen voor omgang en lessen

Vóór de les

- Bedenk van tevoren wat er kan gebeuren en tref maatregelen om missers te voorkomen.
- Neem de benodigde materialen mee, zoals stiften, stickers en kopieën.
- Zet het lokaal klaar. Haal losse onderdelen (kopjes, apparatuur, snoeren) weg. Zoek naar de beste opstelling.
- Weet wat je wil gaan doen in de les.

Lesmateriaal

Help leerlingen overzicht te houden door te werken met kleurcoderingen. Zowel in het beloningssysteem (zie hieronder) als in het

gebruik van verschillende boeken, waarvan de kleur correspondeert met de kleur van de stip. in het huiswerkschrift.

- Leerlingen met ADHD hebben een schrift of multimap nodig en geen losse bladen. In het schrift kun je dan ook de basisregels opschrijven (eventueel gekoppeld aan kleuren).
- Maak gebruik van pictogrammen. Een gezichtje met een lachende mond maakt snel duidelijk dat je tevreden bent, een gezichtje met mondhoeven omlaag laat zien dat je vindt dat het beter kan. Een plaatje van iemand die zijn vinger opsteekt, helpt de leerling eraan herinneren wat de afspraak daarover is.
- Kleurenklok: aan de klok is te zien dat er verschillende periodes zijn, die elk een ander aandachtspunt hebben.

Lesopzet

- Hou de lessen prikkelend en interessant. Wissel af in didactische werkvormen.
- Zet de leerling op een plek waar weinig afleiding is, bij voorkeur niet bij het raam.
- Oogcontact is erg belangrijk. Zorg ervoor



dat jullie zo zitten dat je elkaar goed kunt zien. Een rij kan een goede opstelling zijn, omdat er dan weinig afleiding is door het zien van andere kinderen. Je kunt ook de leerling naast je zetten.

- Geef duidelijke instructies.
- Maak de opdrachten niet te moeilijk. Bedenk oefeningen die de leerling echt kan.
- Verdeel grote stappen in kleinere tussenstapjes.
- Maak op het bord een lijst van wat je van

plan bent in de les te gaan doen en laat zien met welk onderdeel jullie bezig zijn.

- Maak een strategisch lesplan: begin met een startritueel of een onderdeel waarbij meteen lekker gespeeld wordt. Plaats het onderdeel dat de meeste concentratie vraagt in het midden van de les, voorafgegaan door een concentratie-oefening. Laat het nieuwe element terugkomen in iets bekends. Eindig met ontspanning, zoals een spel.
- Las zo nu en dan een time-out in om even te ontspannen en een glas water te drinken.

- Varieer in visuele, auditieve en motorische overdracht.

Omgang

- Over het algemeen geldt dat een positieve benadering van de leerling en zijn gedrag en problemen veel succes heeft.
- Investeer in een goede relatie. Dit maakt de leerling sociaal sterker. Uiteindelijk is dit het tegengif voor de donkere kant van ADHD.
- Zoek de goede en sterke kanten van de leerling en gebruik ze.
- Wordt niet boos bij impulsief of druk gedrag. Probeer het rustig op te vangen.
- Leerlingen met ADHD zijn snel afgeleid. Als je iemand de afleiding ontnemt, zorg er dan voor dat er iets voor in de plaats komt. Zoek naar nuttige vormen van afleiding:
 - *Zachte bal heen en weer gooien*
 - *Mandarijn laten pellen, schil heel houden*
 - *Knopen laten leggen naar getekend voorbeeld*
 - *Ritme slaan op kussen*
 - *Coördinatieoefeningen*



- Check of de leerling zelf weet wat ADHD is. Misschien heeft hij wel zelf adviezen. Vraag op moeilijke momenten hoe de leerling zelf iemand met ADHD zou helpen.
- Vraag de leerling ook een compliment aan iemand van de groep of de hele groep te geven.
- Word zelf niet boos of agressief. Een kind spiegelt zich aan dat gedrag en neemt het over.
- En vergeet niet: humor is een krachtig middel!

Taalgebruik

- Oefen je in positief taalgebruik. Daarbij is het de sport woorden als 'niet', 'nooit', 'fout of 'slecht' te vermijden. Zeg in plaats van 'Niet door me heen praten als ik spreek' liever 'Als je wat wilt zeggen, steek je je vinger op'. En vervang 'Niet voor je beurt spelen' eens door 'Wacht met spelen tot je aan de beurt bent. En die krijg jij ook echt'. Hiermee bereik je veel resultaat. Het loont werkelijk de moeite om hierin te investeren.
- Wees duidelijk. Vervang 'Ben ik niet duidelijk of zo?' door 'Piet, draai je om'.

- Help de leerling zichzelf goed uit te drukken.
- Laat de leerling de opdracht letterlijk herhalen of zelf verwoorden. Wanneer dat het kind praat, ligt zijn aandacht daar. Jezelf toespreken heeft een grotere impact dan dat iemand anders dat doet.
- Uitspreken helpt ook bij het bepalen van een gedachte en dus bij het leren omgaan met impulsen.

Afspraken

- Bespreek ook wat wél en niet alleen wat niet mag.
- Als je ziet wat je wil, beloon het dan. Een beloningssysteem (zie hieronder) is hierbij een goed instrument.
- Houd je taal bondig, maar blijf wel benadrukken dat de afspraken rechtvaardig en zinvol zijn.
- Spreek de leerling aan op zijn gedrag, niet op de persoon.
- Als je straft, doe het meteen. Uitgestelde straffen werken niet.

Huiswerk

In de muziekles rekenen docenten erop dat leerlingen thuis oefenen en opdrachten uitvoeren. Niet alleen voor leerlingen met ADHD is dit een grote opgave. Daarom hier extra aandacht voor dit punt:

- Gebruik een huiswerkschrift.
- Geef in het huiswerkschrift met kleuren aan over welk boek de betreffende opdracht gaat (als je meer boeken gebruikt).
- Besteed aandacht aan de overdracht van het huiswerk: kan de leerling lezen wat er in het schrift staat? Weet hij wat er gevraagd wordt? Is het haalbaar? Bereid de opdrachten in de les zo voor dat de leerling ze kan uitvoeren.
- Maak samen een oefenschema.
- Betrek ouders bij het huiswerk:
 - *Vast moment op de dag*
 - *Ouders helpen kind met herinneren aan het moment*
 - *Plek in het huis*
 - *Ouders helpen met oefenschema invullen*
 - *Maak oefenen aantrekkelijk (glaasje drinken, aandacht)*

- Kom in de les op het huiswerk terug.
- Geef symbolen aan de verschillende taken.
- Gebruik geen losse blaadjes.

Beloningssysteem bij ADHD

In het beloningssysteem wordt de les opgedeeld in tijdvakken. Een lesdag bestaat bijvoorbeeld uit zeven lesuren; een les bestaat uit vier periodes van 10 minuten. Elke periode wordt bekeken of de leerling goed heeft gewerkt. Is dit het geval, dan krijgt dat vakje een groene stip, anders krijgt hij een rode stip.

Belangrijk in dit systeem is, dat een groene stip nooit kan worden afgenomen, terwijl een rode stip wel kan veranderen in een groene. Een rode stip wordt groen als de twee daaropvolgende periodes positief worden beoordeeld (groene stippen). Als de een-na-laatste periode rood is, kan die goed worden gemaakt door een groene laatste periode. Een rode laatste periode kan niet worden veranderd. Aan het eind van de les wordt de balans opgemaakt: wanneer een rode periode niet kan worden weggewerkt, is het eindsaldo rood.

Een rood eindsaldo kan weer worden opgehe-

ven door twee daarop volgende groene eindsaldo's.

Een groen *eindsaldo* levert bijvoorbeeld een sticker, een geliefd spel of het favoriete stuk op. Een groen *maandsaldo* levert een grotere sticker, een tekening, een plaatje van een idool enzovoort op.

Periode	les 1	les 2	les 3	les 4
16.00-16.10	●	●	●	●
16.10-16.20	●	●	●	●
16.20-16.30	●	●	●	●
16.30-16.40	●	●	●	●
Lessaldo	●	●	●	●
Maandsaldo	●			

Over straffen en belonen

- Straffen werkt niet zonder belonen.
- Beloning benadrukt het gewenste gedrag, straf vooral wat niet mag.
- Sta fouten toe: nultolerantie werkt niet.
- Bespreek het gewenste gedrag en de regels die daarmee te maken hebben.

- Stel het beloningssysteem samen op.
- Voer de straf onmiddellijk uit.
- Voer de straf zelf uit.
- Bedenk een zinvolle straf.

In de pedagogiek wordt een onderscheid gemaakt tussen positief straffen, positief belonen, negatief straffen en negatief belonen:

- Positief belonen is bijvoorbeeld: sticker na goed spelen, stickerspaarkaart, spel mogen kiezen, of favoriete stuk.
- Positief straffen: iets extra's laten oefenen, iets na slordig spelen of tekenen nog eens laten doen, opschrijven waarom gewenst gedrag niet lukt, tekening laten maken over gewenst gedrag.
- Negatief straffen: nablijven, uit de les zetten, spel stoppen of daar niet aan mee mogen doen.
- Negatief belonen: iets moeilijks minder lang doen, straf verlichten.

5 Autisme

5.1 Oorzaken en kenmerken

Autisme wordt in het algemeen gezien als een aangeboren stoornis in de informatieverwerking, vooral verwerking van sociale informatie. Wat autisme precies is en waardoor het wordt veroorzaakt, is nog niet bekend. Sinds Leo Kanner in 1943 als eerste de kenmerken van autisme beschreef, zijn er wel nieuwe inzichten. Zo hebben we het niet meer over een afgebakende stoornis, maar over een spectrum (ASS: autismespectrumstoornissen), waaronder klassiek autisme, het syndroom van Asperger, PDD-NOS (waarbij de kenmerken vaak minder sterk aanwezig zijn) en atypisch autisme (waarbij slechts een deel van de kenmerken aanwezig is) vallen. Verschillen tussen klassiek autisme en het Asperger-syndroom zijn bijvoorbeeld dat bij de eerste stoornis sprake is van vertraagde taalontwikkeling en hier ieder IQ-niveau mogelijk is; bij Aspergers is de taalontwikkeling normaal en het IQ minstens gemiddeld.

In de Leerorkestlessen zul je niet te maken krijgen met laag functionerend klassiek autisme. Deze autisten wonen veelal in een

beschermde omgeving en bezoeken geen regulier onderwijs. Hun taalontwikkeling is uiterst beperkt. Ze hebben een hoge spier-tonus, waardoor ze zich moeilijk bewegen en stereotiepe bewegingspatronen ontwikkelen, zoals fladderende handen en wiegen. Muziektherapie levert veel resultaat op.

Bij alle stoornissen uit het spectrum is sprake van sociaal-communicatieve problemen, beperkte interessegebieden en herhalingsgedrag. Een aantal kenmerken die bij autisme horen:

- Niet goed in staat zijn tot echt contact met andere mensen. Interesse in de ander is niet wederkerig. Daardoor kan een autist moeilijk, nauwelijks of niet delen in geluk, plezier en verdriet van een ander.
- Hoofd- en bijzaak worden niet goed van elkaar onderscheiden.
- Autisten zijn vaak in de ban van één thema (zoals trainen, landkaarten of veldslagen).
- Het taalgebruik is vaak (over)correct, maar eigenaardig en nogal plechtstatig.
- Het denken is gefragmenteerd. Autisten hebben moeite met generaliseren.

- Het contact dat een autist wenst, is soms grenzeloos en verloopt onnavolgbaar.
- Soms gebruiken autisten stopwoorden en stereotiepe uitdrukkingen.
- Autisten voelen zich snel onveilig. Vaste patronen en bekende structuren stellen hen op hun gemak. Het doorbreken van patronen kan tot angsten en daarbij horende woede leiden.

5.2 Aanbevelingen voor omgang en lessen

Lesmateriaal

- De structuur van muziek, de theoretische achtergrond en het systematische ervan geeft de leerling met autisme veel houvast.
- Leerlingen met autisme hebben een schrift of multomap nodig, geen losse bladen.
- Koppel de verschillende boeken die je in de les gebruikt aan een kleur die terug te vinden is in het huiswerkschrift (zie ADHD).
- Omdat autisten veel moeite hebben met het onderscheiden van hoofd- en bijzaak, is het raadzaam overzichtelijke methodes te gebruiken, met een rustige bladindeling.

Hoe goed van opzet ook, sommige muziekmethodes hebben onrustige bladzijdes met verschillende lettertypes, plaatjes, tekstblokken, en informatie tussen de notenbalken.

- Maak gebruik van pictogrammen die aangeven wat de leerling moet doen.

Lesinrichting

- Let goed op het geluidsniveau tijdens de les. Veel autisten zijn erg gevoelig voor lawaai en kunnen zich daardoor angstig voelen. Ook overgevoeligheden voor andere stimuli zijn mogelijk: kou, geur, bepaalde kleuren. Tegelijkertijd kunnen ze mogelijk ongevoelig zijn voor andere stimuli. Zo kunnen autisten fysiek een heel hoge pijngrens hebben.
- Zorg dat de les een vast patroon heeft. Maak de structuur van de les duidelijk, bijvoorbeeld door de onderdelen op het bord te schrijven. Zorg er dan wel voor dat alle onderdelen ook echt aan bod komen!
- Tijd is belangrijk voor autisten: het biedt hen structuur. Zorg dat je op tijd begint en stopt. Uitlopen (van lestijd) kan tot verwarring leiden.





Omgang

- Wees voorzichtig met aanraken. Kijk of de leerling dat accepteert en let goed op zijn reactie.
- Noem de leerling bij zijn voornaam voor je een opdracht geeft.
- Gebruik hele zinnen. Vermijd figuurlijk taalgebruik, metaforen, dubbelzinnigheid, sarcasme en dubbele ontkenningen. 'Wij moeten zien te voorkomen dat dit niet weer gebeurt' is voor een autist lastig te begrijpen.
- Stel duidelijke vragen, ook in hele zinnen. Bij de vraag 'Weten jullie nog, vorige week, toen hebben we het over de hoge F gehad', zullen de meeste kinderen de hoge F spelen; de autist wacht tot je een concrete opdracht formuleert.
- Laat de leerling iets vertrouwds van thuis meenemen als steun tijdens de les.
- Het systeem van straffen en belonen werkt meestal niet goed bij autistische leerlingen. Het incasseren en accepteren van een opgelegde straf functioneert bij hen anders, ze trekken er geen les uit. Eén onterechte straf

(doordat de docent de situatie fout inschat) betekent een beschadiging van de relatie die moeilijk te herstellen valt. Autisten hebben vaak een sterk ontwikkeld rechtvaardigheidsgevoel en zijn zeer gevoelig voor regels. Het kan ook zijn dat een autist iets als een straf ervaart, terwijl de docent dit in het geheel niet zo bedoelde, zoals het veranderen van de vertrouwde plek in het lokaal, de wijziging van het vaste patroon van de les of een té directe opmerking. Improductief of onwenselijk gedrag komt bij hen doorgaans niet voort uit aandachttrekkerij, maar vanuit een tijdelijk ongenoegen: 'Ik voel mij even heel ongelukkig, omdat het hele lokaal er anders uit ziet dan normaal' of 'Iemand heeft mij bij mijn arm gepakt'.

- Autisten reageren anders op wat ze om zich heen zien dan anderen. Zo blijkt uit recent onderzoek dat de hersenreactie bij het zien van een droevig gezicht bij autisten vele malen groter is dan bij niet-autisten.
- Blijf ook in situaties waarin de autistische leerling in paniek is, rustig en reageer niet impulsief.

5.3 Geef me de vijf

Geef me de vijf is een geotrooieerde

methode, ontwikkeld door Colette de Bruin-Wanrooy, voor de dagelijkse omgang met autisten. Kern is om eenduidigheid voor de autist aan te brengen in de complexe structuur van sociale omgang en communicatie. *Geef me de vijf* bereikt dit door iedere taak of vraag in vijf stappen te benaderen:

1. **Wat** moet ik doen? (of: wat gaat er gebeuren?)
2. **Wanneer** ga ik het doen? (of: wanneer gaat het gebeuren)
3. **Hoe** ga ik het doen? (of: zie 1 en 2)
4. **Waar** ga ik het doen?
5. Met **wie** ga ik het doen?

Deze systematische aanpak geeft de autist het houvast dat nodig is om zich te ontwikkelen. Het doel van de methode is om van persoonsafhankelijkheid te groeien naar zelfstandigheid.



6 Dyslexie

6.1 Oorzaken en kenmerken

Dyslexie is een aangeboren leerstoornis die zich kenmerkt door problemen met het automatiseren van lezen en/of spellen. Daardoor blijven taalprestaties van dyslectische leerlingen vaak achter bij hun verstandelijke capaciteiten. Ongeveer 5-10% van de bevolking krijgt de diagnose dyslexie.

Bij dyslexie levert het omzetten van letters (visueel, abstract) naar klanken (auditief, concreet) problemen op. In het cognitieve proces van het zien van letters tot het bepalen van functie en betekenis van een woord in een zin, zit een moment waarop de klank van het woord in de hersenen wordt gevormd. Dit onderdeel heet de fonologische lus. Wat daar bij dyslecten precies anders gaat, is nog niet duidelijk. Uit onderzoeken blijkt de oorzaak zowel aan de auditieve als aan de visuele kant te kunnen liggen. Dus zijn er ook verschillende methodes om dyslectici te helpen met hun probleem.

Hoewel behandelmethodes de lees- en spellingsproblemen tot een aanvaardbaar niveau kunnen reduceren, kan de oorzaak van dys-

lexie niet verholpen worden.

Een slecht evenwichtsgevoel komt vaak voor bij mensen met dyslexie, maar lang niet bij iedereen. Sommige dyslectici hebben de neiging cijfers om te draaien. Het omdraaien van letters ('b' wordt 'd') komt sporadisch voor. Of dyslecten ook moeite hebben met notenlezen is nog weinig onderzocht. Uit onderzoek uit 1996 van Bergit Jaarsma blijkt dat veel dyslectici iets langer doen over het leren lezen van noten en vaker last hadden van tertsverlezingen. Doch iemand in onze muziekles die slecht is in notenlezen is niet per se een dyslect en omgekeerd zijn niet alle dyslectici slecht in notenlezen.

6.2 Aanbevelingen voor omgang en lessen

Algemeen

- Mensen met dyslexie hebben vaak hun handen vol aan het omgaan met hun lees- en spellingprobleem. Kies een positieve benadering: Wat motiveert de leerling? Wat zijn zijn sterke kanten? En hoe kun je die inzetten om zijn ontwikkeling in een bepaald vak te stimuleren?
- Vaak is aanpassing van het materiaal plezierig, soms zelfs noodzakelijk, bijvoorbeeld het uitvergroten van teksten en noten-

beeld, gebruik van meespeelcd's, opnames van de muziek die geoefend wordt, gebruik van kleuren, via kleine(re) stappen het notenbeeld introduceren, gebruik van computer, ouders betrekken bij opdrachten die ze thuis moeten uitvoeren.

- Besteed aandacht aan hoe de leerling thuis oefent. Daar moet meer tijd en rust voor genomen worden dan bij niet-dyslectische leerlingen.
- Concentratie speelt een grote rol. Concentratiespelletjes tijdens de les helpen om dit te oefenen. Zorg vooral bij het behandelen van iets nieuws dat de concentratie goed is. Verdeel de concentratiemomenten over de lestijd en wissel die af met ontspannen onderdelen.
- Plan de les zo dat het nieuwe onderdeel aan het begin van de les zit en kom daar aan het eind nog even op terug.
- Bereid nieuwe onderdelen goed voor. Wat je in de volgende les wil gaan introduceren, kun je in de les ervoor al even aanstippen, laten zien of horen of in een spel al laten voelen.
- Leren via 'begrijpen' gaat beter dan via automatiseren.

- Koppel de op te nemen stof aan beelden, een verhaaltje of iets bijzonders. Dat vergemakkelijkt het opslaan van de informatie.
- Ondervang de paniek die ontstaat als de leerling iets niet begrijpt. Dat kan door de leerling zelf vragen te laten stellen, waardoor hij/zij vat krijgt op het eigen leerproces.



- Geef dyslectische leerlingen meer oefentijd.
- Maak gebruik van 'bijwijken': wijs aan welk woord de leerling leest of welke noot hij speelt.
- Bied de stof op verschillende manieren en vanuit wisselende invalshoeken aan. Zo kan de dyslecticus zijn eigen leerstrategieën ontwikkelen. Ander voordeel hiervan is dat verschillende zintuigen worden aangesproken bij het leren. Luisterend kijken, bewegend luisteren, bewegend kijken; in deze multisensorische manier van lesgeven krijgt de dyslecticus de meeste kans om het automatiseren van abstracte symbolen te verbeteren.

Vóór de muziekles

- Bekijk samen met de leerling de noten en

herhaal dat regelmatig, op verschillende manieren. Kijk naar de koppen, stokken, waardestrepen, de notenbalk en de plek van noten op de notenbalk. Neem steeds één noot in het begin, maar breid dat uit. Vergelijk noten met elkaar en doe dat ook met noten op de notenbalk. Dat kan ook met andere informatie uit het notenbeeld: maataanduidingen, tempoaanduidingen, voortekens, dynamiek, afkortingen (dubbele streep met punten, Da Capo al Fine) en tekst die in de muziek te vinden is.

- Begin met echt korte stukjes, van een paar maten.
- Stop steeds maar één werkonderwerp in een nieuw stukje. Een nieuwe noot introduceer je in een ritme waarvan je zeker weet dat de leerling dat kan. Deel een groot stuk

letterlijk op in kleine delen, waar per stuk één probleem voorkomt. Voeg later die delen bij elkaar tot het hele stuk.

- Speel met noten op andere manieren dan uitsluitend in het notenbeeld. Teken noten met de leerling, maak er stripfiguren van, maak met stempels een collage of fabriceer een mobiel. Loop de vorm van een noot in het lokaal. Leg notennamen op de trap en loop over de trap melodieën. Teken de trap op het bord en wijs de noten aan, terwijl de leerlingen zittend spelen (multisensorisch lesgeven).
- Teken op een rol behangpapier een grote notenbalk die je op de vloer in het lokaal kunt leggen, zo groot dat leerlingen op en tussen de lijnen kunnen staan. Nu kunnen ze hun liedjes stappen. Of één leerling stapt en de anderen spelen. Aan de onderkant van

de noten laat je voorwerpen (of plaatjes daarvan) neerleggen die lage geluiden maken, aan de bovenkant leg je voortbrengers van hoge geluiden neer. Het valt dan op dat een muis boven op de notenbalk wordt neergelegd, hoewel het diertje lager bij de grond is dan een vrachtwagen. Een vliegtuig vliegt hoog door de lucht, maar maakt een lager geluid dan een mug.

- Besteed aandacht aan de begrippen 'hoog' en 'laag'. Maak duidelijk wat ermee bedoeld wordt, zoek er voorbeelden en plaatjes bij. Gebruik de hierboven beschreven trap en de notenbalk als concrete beelden. Koppel geluid aan beweging: hoog is uitgerekt lopen, laag is met grote stappen enzovoort. Het systeem van de notenbalk is gebaseerd op visualisering van hoog en laag. Als die begrippen niet helder zijn, blijft de plaats van de noten en de daaraan verbonden klank een willekeurig gegeven. Het is voor dyslecten extra belangrijk om hard en hoog en zacht en laag uit elkaar te halen.
- Neem voor de leerling bekende liedjes om hem vertrouwd te maken met het notenbeeld en om nieuwe gegevens te introduceren.

- Laat de leerling samenspelen met andere leerlingen om hem de verschillende dimensies van muziek te laten ervaren.
- Onderzoek of er andere notatie- en benoemingsmogelijkheden zijn. Bijvoorbeeld: neem voor de A een plaatje (een stempel) van een aap, voor de B een beer enzovoort en plaats ze op de goede plek op de notenbalk. Via deze alternatieven leid je de leerling naar de gangbare notatie. Kijk of dat helpt of dat er toch ergens een blokkade optreedt.
- Als hulpmiddel kan kleurcodering goed werken. Het ontcijferen van kleur gaat veel makkelijker dan het bepalen van de plaats van de kop van de noot op de notenbalk.
- Laat de leerling niet doormodderen, maar bied snel hulp. Dat kan door even snel de noot die de leerling niet kan vinden voor te spelen, de naam te noemen of het geheugensteuntje te noemen.
- Werk op verschillende manieren (auditief, lezend, zelf makend, spelend, zonder taal, met uitleg) en speel in op verschillende zintuigen aan elkaar (multisensorische overdracht).

7 Documentatie

Deze lijst bevat boeken en films die informatie geven, aan het denken zetten en mogelijk inspireren. Eigenlijk zijn de leerlingen de vakliteratuur: je 'leest' hun reactie op wat er allemaal in de les gebeurt en op basis daarvan kun je je manier van lesgeven uitbouwen en verbeteren.

Boeken over psychologie en hersenonderzoek zijn hierin niet opgenomen, omdat dit bezijden het onderwerp ligt. Toch wil ik hier graag de boeken van Douwe Draaisma (zoals *Waarom het leven sneller gaat als je ouder wordt* en *Vergeetboek*), Oliver Sacks (*Musicofilia* en *De man die zijn vrouw voor een hoed zag*) en Dick Swaab (*Wij zijn ons brein*) noemen.

7.1 Boeken

Algemeen

- Tom Kroon en Bas Levering. *Grote pedagogen in klein bestek*. Uitgeverij SWP, 2008. De grootste pedagogische stromingen en pedagogen zeer handzaam op een rij gezet.
- H.G. Bastian. *Muziek maakt slim*. Uitgeverij Panta Rhei, 2010. Het resultaat van een groot-

schalig onderzoek in Berlijn naar het effect van gericht muziekonderwijs op de ontwikkeling van kinderen in de basisschool.

Over lesgeven

- Theo Thijssen. *Schoolland*. 1925.
 - Theo Thijssen. *De gelukkige klas*. 1926.
- De bekende boeken van een zeer bevlogen leraar op een lagere school in Amsterdam Oost aan het begin van de vorige eeuw, die ook nog eens de gave van het woord had. Nog steeds actueel!
- Daniel Pennac. *Schoolpijn*. Meulenhof, 2008.
- Een jongen lijdt verschrikkelijk op school. Hij schrijft zijn moeder dat ze hem maar beter naar de koloniën in Afrika kan sturen, anders ziet hij geen mogelijkheid dan te sterven. Hij brengt zijn schoolloopbaan voornamelijk achter in de klas door. Een handjevol docenten sleept hem er doorheen, waardoor hij besluit zelf leraar te worden. Autobiografisch.
- Francois Bégaudeau. *Entre les murs*. Editions verticales, 2006.
- Relaas van een leraar Frans op een middelbare school in de banlieus van Parijs. Hij heeft een socratische opvatting over lesgeven. Eindelijk ook eens een failure story. Ook verfilmd.
- C.F. van Parreren. *Leren op school*. Noordhoff uitgevers, 1990.
- Al een beetje gedateerd, maar nog steeds

een standaardwerk. Van Parreren schrijft vanuit de opvatting dat de docent niet moet wachten tot het kind ‘openstaat’ voor de stof, maar daar juist leidend in moet zijn. Ook zet hij een aantal vormen van leren op een rij. Zoals te verwachten zijn er ook tegenstanders van Van Parreren.

- René van Kralingen & Jate Terpstra. *Bijzondere docenten geportretteerd*. Uitgeverij Nelissen, 2009.
- Twaalf docenten uit het voortgezet onderwijs vertellen hoe zij naar onderwijs, scholen, lessen en leerlingen kijken. ‘Orde houden in de klas is niet nodig; leerlingen moet je nemen zoals ze zijn.’

Over leerstijlen

- Jan Huijbers & Peter Murphey. *Totaal-coachen. Begeleiden met Action Type*. Arko Sportsmedia, 2006.
 - Coaching op basis van de MBTI (Myers-Briggs Type Identification). Zeer inspirerend om zelf de vertaling te maken naar het muziekonderwijs.
 - Howard Gardner. *Soorten intelligentie*. Meervoudige intelligenties voor de 21ste eeuw. Uitgeverij Nieuwezijds, 2002.
- Hoe komt het dat de één een geweldig lichaamsgevoel heeft en een ander alle spiertjes kan benoemen, de biochemische

en mechanische processen kan verklaren en geen enkele coördinatie heeft? Howard Gardner legt het uit en geeft richtlijnen voor hoe om te gaan met zijn conclusies.

Over leer- en gedragsproblemen

- Mark Haddon. *Het wonderbaarlijke voorval van de hond in de nacht*. Contact/Fontein, 2003.
- Een autistische jongen beschrijft gebeurtenissen uit zijn leven, op zo’n manier dat de lezer door zijn ogen leert kijken. Het leidt onmiskenbaar tot begrip en gevoel voor autisten.
- Daniel Tammet. *Op een blauwe dag geboren*. Uitgeverij Nieuwezijds, 2007.
- Autobiografie van een autist met bovenmatig ontwikkelde synesthesie. Na *Rainman* nu *Brainman*.
- Daniel Tammet. *De wijde lucht omvatten*. Uitgeverij Nieuwezijds, 2009.
- Vervolg op zijn eerste boek.
- Martine Delfos. *Een vreemde wereld*. Uitgeverij SWP, 2011.
- Een fikse pil over autisme, het syndroom van Asperger en PDD-NOS voor ouders, partners hulpverleners en autisten zelf.
- Tom Braams. *Dyslexie, een complex taalprobleem*. Uitgeverij Boom, 2002.
- Hét standaardwerk over dyslexie. Goede uitleg over (mogelijke) oorzaken. Ook de mythes

over dyslexie worden genoemd en fijntjes geanalyseerd.

– Judith Pertz. *Muziek en Dyslexie, een korte informatieve handleiding voor docenten instrumentaal onderwijs*. Eigen uitgave, 2003.

Brochure met literatuuronderzoek, eigen ervaringen en aanbevelingen.

http://users.bart.nl/~jlpertz/M_D.html

– Rita Bollaert. *Zit stil op school*. Lannoo, 2002. ADHD op school. Dagboekantekeningen van een leerkracht en een moeder illustreren de inhoud van het boek. Zit Stil (www.zitstil.be) is een beweging die publiceert over ADHD.

– *Wij zijn niet dom; Voor en door leerlingen met leerstoornissen*. Maklu, 1997.

Vooraf omdat het door leerlingen van uiteenlopende leeftijden is geschreven een geweldig kijkje in de keuken.

Overig

– Ger Storms. *Muzikaal Spelenboek*. Pantha Rhei, 1999.

– Adele Faber & Elaine Mazlish. *How2Talk2Kids*.

Effectief communiceren met kinderen. www.how2talk2kids.nl

– Frits Evelein. *Coöperatief leren in muziek, 1 en 2*. HB Uitgevers, 2007.

Twee boeken met lesvormen om leerlingen van elkaar te laten leren. In kleine groepen

voeren leerlingen opdrachten uit. Deel 1 is voor leerkrachten met weinig muzikale bagage; 2 voor muziekdocenten.

– Anthony Storr. *Reuzen op lemen voeten*. Uitgeverij Nieuwezijds, 1998.

Analyse van de psyche van een aantal goeroes. Geeft inzicht in hoe dominantie ontstaat en waarom iemand gevolgd wordt.

– Jeanne Meijs. *Puberteit, de smalle weg naar innerlijke vrijheid*. Uitgeverij Christofoor, 2009.

Recent hersenonderzoek laat zien wat zich allemaal afspeelt tijdens de puberteit.

Dit boek behandelt aspecten van de puberteit en wat dat voor gevolgen heeft, zowel voor de puber als de opvoeders.

– Eveline Crone. *Het puberende brein*. Uitgeverij Bert Bakker, 2008.

7.2 Film

– Vuk Janic. *Meester Ben*. 2008.

Een klas in de Haagse Schilderswijk wordt geleid door de rustige en begripvolle meester Ben.

– Nicolas Philibert. *Être et avoir*. 2002

Over een leerkracht op een dorpsschooltje waar alle leeftijden in één klas zitten. Eén

van de leerlingen is autistisch. Ontroerend portret van een bevlogen lesgever.

– Roel van Dalen. *De groene hemel*. 2007.

Hoe de man van de schooltuintjes het beste naar boven haalt uit kinderen die opgroeien in de weinig florerende omgeving van Amsterdam Noord.

– Laurent Cantet & Francois Bégaudeau.

Entre les murs. 2008. (zie bij boeken)

– Paul Smarczyk en Maria Stodtmeier. *El Sistema*. 2009.

Over het orkest van Abreu uit Venezuela.

– IKON documentaire. *Anybody there?* 2009.

Twee mannen leiden een opvangcentrum voor jongeren waar niemand meer iets kan. Het gaat er heftig aan toe: met harde hand, maar ook met het vertrouwen dat het zelfs deze mensen lukt om uit de put te kruipen. De twee hebben niet de vereiste diploma's en ondanks het succes dreigt het centrum te worden gesloten.

