

Didactisch ontwerp voor muziekdocenten aan kinderen met dyslexie

Exploratief onderzoek

http://www.pianolesarnhem.nl/images/fotos/pianoles_03.jpg
<http://www.dwarsfluitles.net/image/krommefluit.jpg>
<http://www.haderslevmusikskole.dk/klarinet.jpg>
<http://www.mcmiddelburg.nl/mcmiddelburg/muziek1.jpg>
<http://www.obsdester.nl/trompet1.jpg>
<http://www.focusmedia.nl/dichtbijhuis/sept03/groot/5FernandDeCanne.jpg>
<http://asf-ckc.connectie.net/ckc/cursusdb/generated/obt018OWGJA3m2oi02A.html>

Rijks*universiteit* te Groningen
Faculteit der Psychologische, Pedagogische en Sociale Wetenschappen
Afdeling Orthopedagogiek

Doctoraalscriptie

September 2005

Student
Supervisor

:Miranda van der Veen
:Prof. dr. A.J.J.M. Ruijsenaars

VOORWOORD

Aan het einde van mijn vierjarige studie Orthopedagogiek aan de rijks*universiteit* te Groningen ben ik me gaan richten op het schrijven van een scriptie. De totstandkoming heeft iets langer geduurd dan vooraf gepland, maar daar was een reden voor waar ik niet onderuit kon komen. Momenteel ben ik namelijk al weer enkele maanden getrouwd met Remko!

Ik wilde erg graag onderzoek verrichten op het gebied van muziek in combinatie met orthopedagogiek. Ik zit namelijk al 12 jaar in de ‘muziekwereld’. Al van jongs af aan bespeel ik de klarinet en speel ik in een orkest. Ook heb ik nog enkele jaren op pianoles gezeten. Tegenwoordig geef ik aan de Muziekschool Salland al weer bijna 7 jaar muziekles aan kinderen die klarinet, keyboard, piano, blokfluit of cymbaal willen leren bespelen.

Dit thema wilde ik graag koppelen aan een orthopedagogische term. Aangezien mijn voorkeur uitgaat naar de differentiatie leerproblemen kwam ik op het idee om het begrip ‘dyslexie’ er bij te betrekken. Na surfen op het Internet en navraag bij de heer Ruijsenaars bleek dat nog maar weinig onderzoek is verricht op dit gebied.

Voor mijn begeleiding vanuit de universiteit bedank ik de heer A.J.J.M. Ruijsenaars voor zijn uitleg, hulp en tijd. Dankzij hem kreeg ik de mogelijkheid om onderzoek uit te voeren op een gebied waar nog weinig bekendheid over is. Daarnaast wil ik mw. dr. E.J. van Houten bedanken voor haar kritische blik als ‘meelezer’.

Ook wil ik de muziekdocenten, Yvonne de Laat en HenkJan van den Heuvel, van de Muziekschool in Haren hartelijk danken voor hun medewerking. Uiteraard bedank ik ook de leerlingen van de muziekschool. Zij vonden het best spannend met een camera in de buurt, maar ze hebben goed hun best gedaan.

Tot slot wil ik Remko bedanken voor zijn kritische vragen en kijk op de gemaakte scriptie.

Ik wens u veel plezier met het lezen van deze scriptie.

Groningen, september 2005

Miranda van der Veen

SAMENVATTING

Heden ten dage is nog weinig onderzoek verricht op gebied van ‘muziekles geven aan kinderen met dyslexie’. Het is bekend dat dyslectische kinderen problemen hebben in het automatiseren van grafeem-foneemkoppelingen in het lezen en spelen. Deze problemen zijn ook te zien bij het automatiseren van willekeurige associaties, zoals het muzieknotatiesysteem. Voordat onderzoek wordt verricht naar het lesgeven aan kinderen mét dyslexie wordt in dit onderzoek gekeken naar de interactie tussen muziekdocenten en leerlingen zónder dyslexie om te zien hoe de pedagogische aanpak is van de docenten.

Het doel van het onderzoek is het tot stand brengen van een beschrijving over de interactie die plaatsvindt tussen muziekdocenten en kinderen zonder dyslexie tijdens de muzieklessen. Van daaruit wordt beargumenteerd hoe de aanpak naar kinderen met dyslexie het beste zou moeten verlopen.

Aan de hand van literatuur wordt een observatieschema gemaakt. Met behulp van dit schema worden muzieklessen geanalyseerd die opgenomen worden op videoband. In totaal worden 15 leerlingen geobserveerd.

Uit het onderzoek komt naar voren dat er verscheidene factoren van belang zijn bij het leerproces. Er moeten juiste instructies en feedback gegeven worden, de motivatie moet geprikkeld blijven en er moet geoefend worden. In tegenstelling tot kinderen met dyslexie, verloopt het komen tot automatiseren makkelijker en sneller bij kinderen zonder dyslexie. Het probleem bij kinderen met dyslexie is te vinden in de associatieve fase van Fitts en Posner (1967). In deze fase zijn handelingen en denkwijzen nog niet geautomatiseerd. In de conclusie is beschreven welke handreikingen gegeven kunnen worden aan muziekdocenten om kinderen met dyslexie effectief vooruitgang te laten boeken bij het aanleren van het notatiesysteem en/of het pakken van de juiste noot op het instrument pakken.

INHOUDSOPGAVE

Voorwoord	
Samenvatting	
Inhoudsopgave	2
Hoofdstuk 1 Inleiding	4
1.1 Probleemstelling & Onderzoeksvraag	5
1.2 Doelstelling	6
1.3 Opbouw van de scriptie	6
Hoofdstuk 2 Theoretisch kader	7
2.1 Inleiding	7
2.2 Leren	7
2.2.1 Wat is leren?	7
2.2.2 Leertheorie	8
2.2.3 Leerstrategieën en variabelen	9
2.3 Dyslexie	12
2.3.1 Continuüm zwak lezen en dyslexie	12
2.3.2 Woordidentificatie	13
2.3.3 Definitie	13
2.3.4 Cognitieve factoren en dyslexie	14
2.4 Aanpak van het leren lezen van kinderen met dyslexie	15
2.4.1 (Instructie)principes en instructiebehoeften	15
2.4.2 Behandelingen	20
2.5 Dyslexie en Muziek	22
2.5.1 Fonologie en muziek	22
2.5.2 Automatisering en muziek	23
2.5.3 Associatief leren/benoemselheid en muziek	24
2.6 Leren en Muziek	25
2.6.1 De cognitieve fase en muzieklessen	25
2.6.2 De associatieve fase en muzieklessen	26
2.6.3 De autonome fase en muzieklessen	26
2.7 Korte conclusie	26

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethode	27
3.1 Inleiding	27
3.2 Onderzoeksvraag, vraagstellingen en hypothesen	27
3.3 Onderzoeksgroep	28
3.4 Onderzoekdesign	29
3.5 Materiaal	29
3.6 Procedure	29
Hoofdstuk 4 Resultaten	31
4.1 Inleiding	31
4.2 Resultaten vraagstelling 1 en 2	31
4.3 Resultaten vraagstelling 3, 4 en 5	32
Hoofdstuk 5 Conclusie	39
Hoofdstuk 6 Discussie & Aanbevelingen	41
6.1 Discussie	41
6.2 Aanbevelingen	41
Literatuur	42
Bijlagen	45
I Toestemmingsbrief aan ouders	45
II Observatieschema	47
III Uitgeschreven muzieklessen die opgenomen zijn op video	48

HOOFDSTUK 1 INLEIDING

Elk jaar beginnen bijna 200.000 kinderen met het eerste leesonderwijs. De meeste leerlingen leren als vanzelfsprekend lezen en dit gebeurt bijna onafhankelijk van de gebruikte methode (Gezondheidsraad, 1995). Ongeveer één op de tien leerlingen in het basisonderwijs heeft moeite met leren lezen en spellen en drie op de honderd leerlingen houdt die moeilijkheden gedurende zijn hele schoolloopbaan, dit in verband met dyslexie. De incidentie van dyslectische kinderen in Nederland is per jaar ongeveer 7200 (Wentink, 2003).

De Dyslexic Automatisation Deficit-hypothese (DAD-hypothese) laat zien dat de problemen in het automatiseren van grafeem-foneemkoppelingen in het lezen en spellen bij dyslectici ook te zien zijn bij het automatiseren van willekeurige associaties bij het leren van andere vaardigheden, zoals het muzieknotatiesysteem. Kennis en begrip van ons muzieknotatiesysteem berusten namelijk, net als het alfabetische schriftsysteem, op het automatiseren van een complex netwerk van willekeurige associatieve afspraken (Jaarsma, Ruijsenaars & Van den Broeck, 1998).

Er bestaan zeer veel onderzoeken op het gebied van dyslexie (zie bijvoorbeeld een overzicht in Van der Leij, 2000). Kijkend naar onderzoeken die verricht zijn op het gebied van dyslexie én muziek, dan blijkt hier maar weinig bekendheid over te zijn. Hieruit komt wel naar voren dat dyslectici problemen ondervinden bij het leren van het muzikale notatiesysteem (Jaarsma & Ruijsenaars, 2000; Miles & Westcombe, 2001; Overy, Roderick & Nicolson, 2003). Zo is bij Miles en Westcombe (2001) te lezen dat dyslectici problemen ervaren bij het bespelen van een instrument of het zingen in een koor. Ook komen dyslectische musici aan het woord die vertellen over hun onderwijsgeschiedenis, de problemen die ze ondervonden tijdens de muzieklessen en de succesvolle compensatiestrategieën die zijn toegepast (Miles & Westcombe, 2001).

Overy, Roderick & Nicolson (2003) zeggen het volgende: “Timing is a difficulty area for dyslexic children, and suggest that rhythm skills and rapid skills may need particular attention in any form of musical training with dyslexics” (Overy, Roderick & Nicolson, 2003).

In 1998 zijn Jaarsma en Ruijsenaars een onderzoek gestart naar dyslexie en het leren van het muzikale notatiesysteem. Dit onderzoek toont aan dat kinderen met dyslexie over het algemeen meer tijd nodig hebben voor het maken van opdrachten en bijna twee keer zoveel fouten maken als kinderen zonder dyslexie. Ook laten kinderen met dyslexie een specifiek foutenpatroon zien in de vorm van tertsverwisselingen. Het onderzoek toont verder aan dat het proces van automatisering bij kinderen zonder dyslexie vlotter tot stand komt dan bij kinderen

met dyslexie (Jaarsma & Ruijsenaars, 2000).

Jaarsma (2000) geeft aan dat de moeilijkheid of het probleem bij dyslectische kinderen niet zozeer in het gebruik van letters voor notennamen of notatiesysteem op zich zit, maar in het automatiseren van een associatief systeem. Het komen tot automatiseren is een zwak ontwikkelde vaardigheid voor de meeste dyslectici en tevens een kenmerk van meerdere leerproblemen. Het blijkt dat het muzikale notatiesysteem dus niet te moeilijk is, maar dat het aanleren van het systeem aan dyslectici om een aangepaste strategie vraagt. Dit is de reden dat Jaarsma naar voren brengt dat alternatieve notatiesystemen geen oplossing bieden voor het probleem dat dyslectici hebben, omdat het niets te maken heeft met de manier of het systeem van noteren (Jaarsma, 2000).

Bovengenoemde vermeldingen laten zien dat er problemen kunnen voorkomen bij dyslectische musici op het gebied van het aanleren van de muzieknotatie: het willekeurige afspraakstelsel geeft problemen. Het is goed om dyslectici te voorzien van geschikte strategieën zodat de mogelijk nadelige effecten van hun dyslexie geminimaliseerd kunnen worden. Kinderen met dyslexie kunnen het muzikale notatieschrift wel leren, maar de automatisering verloopt moeizaam.

§ 1.1 Probleemstelling en onderzoeksvraag

De probleemstelling die naar voren komt is het volgende: kinderen met dyslexie hebben meer moeite in het muzieknoten aanleren dan kinderen zonder dyslexie. Het verschil tussen kinderen met dyslexie en kinderen zonder dyslexie zit in het automatiseren van willekeurige associaties.

Hoe kunnen de mogelijk nadelige effecten van dyslexie geminimaliseerd worden tijdens het volgen van muzieklessen? Hoe is hier mee om te gaan? Hoe is het leren van muziek succesvol te maken, rekening houdend met de associaties? Ofwel: wat is de beste aanpak naar kinderen met dyslexie? Bij hardnekkige problemen die resistent zijn tegen planmatige aanpak is het niet verantwoord om 'gewoon maar iets te proberen'. Er moeten bewuste instructies en hulpmiddelen gekozen worden om het leerproces te optimaliseren of te compenseren (Ruijsenaars, 2004).

De planning was om kinderen met leesproblemen en/of dyslexie te gaan observeren, maar bij nader inzien bleken de docenten van de muziekschool die wilden meewerken geen kinderen met leesproblemen en/of dyslexie op les te hebben. Van daaruit is gekozen om het onderzoek te richten op kinderen zonder dyslexie. Immers, wanneer niet bekend is hoe muziekdocenten kinderen zonder dyslexie benaderen, is er geen vergelijking te trekken naar kinderen met dyslexie. In §3.2 is te zien van welke aannames sprake is.

De algemene onderzoeksvraag luidt als volgt:

Welke handreikingen kunnen gegeven worden aan muziekdocenten om kinderen met dyslexie effectief vooruitgang te laten boeken bij het aanleren van het notatiesysteem en/of het pakken van de juiste noot op het instrument?

Voordat onderzoek wordt verricht naar het lesgeven aan kinderen mét dyslexie zal in dit onderzoek gekeken worden naar de interactie tussen muziekdocenten en leerlingen zónder dyslexie om te zien hoe de pedagogische aanpak is van de docenten. Naar aanleiding van dit gegeven kan dus verder gekeken worden op welke wijze muzieklessen voor kinderen met dyslexie zijn in te richten.

§ 1.2 Doelstelling

De beantwoording van de onderzoeksvraag moet leiden tot een systematische beschrijving van een verschijnsel en de vorming van aanvullingen op bestaande inzichten in de oorzaken of gevolgen ervan. Ofwel: er zal een beschrijving tot stand komen van de interactie die plaats vindt tussen muziekdocenten en kinderen zonder dyslexie tijdens de muziekles. Van daaruit wordt beargumenteerd hoe de aanpak van kinderen met dyslexie het beste kan verlopen.

§ 1.3 Opbouw van de scriptie

De scriptie is ingedeeld in zes hoofdstukken. In hoofdstuk 2 wordt het theoretische kader van het onderzoek besproken. Hierin wordt gekeken naar het begrip leren. Wat is leren eigenlijk? Welke strategieën komen hierbij kijken en wat zeggen de leertheorieën? Aan de hand van deze gegevens zal bekeken worden hoe leren tot stand kan komen. Zo wordt er onder andere gekeken welke instructies plaats kunnen vinden en hoe er feedback gegeven wordt.

Daarna worden de begrippen ‘zwak lezen’ en ‘dyslexie’ besproken om zo inzicht te krijgen in de problemen die hierbij komen kijken. Daarna zal uitgebreid gesproken worden over de aanpak van het leren lezen bij kinderen met dyslexie.

In de laatste paragrafen zal er een link gemaakt worden tussen dyslexie en muziek en wordt het begrip ‘leren’ in verband gebracht met de muzieksituatie.

In hoofdstuk 3 komt de onderzoeksopzet aan bod en in hoofdstuk 4 worden de resultaten besproken. Daarna vindt er in hoofdstuk 5 de conclusie plaats en worden in hoofdstuk 6 de resultaten bediscussieerd en aanbevelingen gedaan.

HOOFDSTUK 2 THEORETISCH KADER

§2.1 Inleiding

Op televisie en in concertgebouwen zijn veel concerten te zien. We staan er waarschijnlijk (bijna) niet bij stil dat er tijdens het bespelen van een instrument allerlei signalen afgegeven moeten worden: de vingers pakken de juiste toets of snaar, er moet ritmisch juist gespeeld worden en de muzikanten moeten naar elkaar luisteren, zodat het geheel vloeiend verloopt. Er speelt zich dus een heel proces af voordat en terwijl er handelingen uitgevoerd kunnen worden. Voor veel muzikanten is dit de normaalste zaak van de wereld. Ze voeren een muziekstuk op zonder haperen, in het juiste tempo en ritme. Kijken we naar ons alfabetisch schrift, dan is het voor veel mensen ook normaal om vlot en gemakkelijk te lezen. Mensen worden snel gezien als niet-muzikaal wanneer het niet lukt om muziek te maken en wanneer mensen niet goed kunnen lezen, lijden ze aan een cognitief defect (Kempen, 1996).

In dit hoofdstuk wordt eerst nader gekeken naar het begrip 'leren'. Daarna wordt het onderwerp dyslexie behandeld en tot slot wordt dit alles gerelateerd aan de muzieksituatie.

§2.2 Leren

§2.2.1 Wat is leren?

Verscheidene auteurs hebben hun eigen definitie van het begrip leren. Hieronder worden een aantal definities weergegeven.

Iemand leert of heeft iets geleerd wanneer er een gedragsverandering geconstateerd kan worden, die het gevolg is van een leeractiviteit (Bakermans et al., 1997).

Boekaerts en Simons (1993) verstaan onder leren het volgende: "...het ondernemen van leeractiviteiten met als gevolg een relatief stabiele verandering in gedrag en gedragsdisposities, die een zekere mate van wendbaarheid heeft. Hieruit wordt geconcludeerd dat iemand iets heeft geleerd op grond van veranderingen in gedrag" (Boekaerts & Simons, 1995).

Gagné (1978) constateert dat leren heeft plaatsgevonden wanneer een waarnemer opmerkt dat gedragsverandering heeft plaatsgevonden en dat deze verandering duurzaam is (Gagné, 1978).

Bakermans et al. (1997) geven aan dat niet alle gedragsveranderingen toegeschreven kunnen worden aan leren, bijvoorbeeld veranderingen die te maken hebben met vermoeidheid of toeval. Dit zijn kortdurende veranderingen (Bakermans et al., 1997).

§2.2.2 Leertheorie

De resultaten van leeronderzoek leveren een groot aantal leerprincipes op, waarvan de juistheid herhaaldelijk kan worden nagegaan. Deze principes dragen bij tot een geheel van kennis omtrent het leren dat voortdurend in omvang en nauwkeurigheid toeneemt. Principes die op deze manier worden ontdekt, doen vaak ideeën aan de hand voor het combineren van een aantal losstaande feiten tot één enkel begrippengeheel: een theorie (Gagné, 1978).

Welke variabelen zijn betrokken bij het ‘maximale leren’, in het verbeteren van leren? Welke variabelen hebben geen effect? Dit is van belang voor het ontwikkelen van bruikbare leertheorieën en voor praktische toepassing in het lesgeven en andere leersituaties (Schmidt & Lee, 1999).

Wat zeggen de leertheorieën eigenlijk? Er zijn verscheidene leertheorieën, zoals de behavioristische, de cognitieve, de handelingstheoretische, de meta-cognitieve en de constructivistische theorieën. Het zijn theoretische stromingen in de psychologie die geleid hebben tot verschillende opvattingen over leren in onderwijssituaties (Boekaerts & Simons, 1995).

Volgens de leertheorie van Fitts en Posner (1967) gebeurt het leren in drie fasen. Deze fasen worden hieronder besproken. De keuze voor deze theorie, is vanuit praktisch en werkbaar oogpunt gekozen.

1) *De cognitieve fase*

Wanneer een kind voor een nieuwe taak staat om te leren ligt het eerste doel bij het begrijpen wat er moet gebeuren. Er wordt een algemeen beeld van de te leren vaardigheid verworven. Van nature is een overwegend cognitieve activiteit vereist, zodat het kind geschikte strategieën kan vaststellen. In deze fase zal het behalen van resultaat nog niet van belang zijn en over het algemeen duurt het langer dan in de andere leerprocessen. Het resultaat is inconsistent, waarschijnlijk, omdat het kind veel verschillende manieren uitprobeert om tot een oplossing te komen. In deze fase is onder andere het volgende zeer effectief: het gebruik van instructies, modellen, toenemende feedback en andere trainingstechnieken (Schmidt & Lee, 1999). De leerling is zeer bewust en actief betrokken bij de te leren vaardigheid (Fitts & Posner, 1967). Tijdens de cognitieve fase kan men door mentale voorstellingen van de aan te leren deelbeweging inzicht krijgen in het bewegingsverloop en de manier waarop de beweging uitgevoerd moet worden. Vaak wordt in deze vroege leerfase de uit te voeren beweging voorgedaan door een docent, zodat de leerling zich hiervan een beeld kan vormen (Boschker & Bakker, 2001).

2) *De associatieve fase*

Wanneer het kind de beste strategie heeft om de taak tot uitvoering te brengen begint de associatieve fase. Tijdens deze fase worden verschillende deelbewegingen of subroutines met elkaar in verband gebracht en geïntegreerd in een nieuw en meer complex patroon (Fitts & Posner, 1967). Er treedt geleidelijk verbetering op in het resultaat en het gebeurt consistent. Deze fase kan enkele dagen of weken duren waarin het resultaat geleidelijk veranderingen laat zien. In deze fase speelt concentratie een belangrijke rol (Schmidt & Lee, 1999).

3) *De autonome fase*

Na maanden of soms jaren van oefenen komt het kind in de autonome fase. De vaardigheid is in deze fase geautomatiseerd. Dit betekent dat de uit te voeren taak uitgevoerd kan worden met minder hinder van andere simultane (gelijktijdige) activiteiten. Zo kan een concertpianist zonder hinder zijn vingers op de juiste toets brengen, de maat houden of mentale rekenkunde uitvoeren, terwijl hij bladmuziek leest en pianomuziek laat horen (Schmidt & Lee, 1999). De leerling hoeft minder aandacht en cognitieve controle te besteden aan de uit te voeren handeling, zodat deze aandacht en controle uit kan gaan naar andere aspecten (zoals de tactiek en muzikale uitvoering). De uitvoering wordt overigens relatief ongevoelig voor verstoringen (Fitts & Posner, 1967).

In bovenstaande gegevens zijn al enkele variabelen verweven om tot het ‘maximale leren’ te komen, zoals: het geven van feedback, het teweeg brengen van concentratie en het integreren van de leerstof. In de volgende paragraaf zal er gesproken worden over leerstrategieën en variabelen die van belang zijn bij het leren.

§2.2.3 Leerstrategieën en variabelen

Om tot leren te komen bestaan er verschillende strategieën. Er zijn algemene strategieën, maar ook vakspecifieke strategieën, zoals het vervoegen van zwakke werkwoorden bij spelling, het ontbinden in factoren bij rekenen en het schrijven van een practicumverslag. Bij ieder vak moeten leerdoelen bereikt worden en daarom worden deze vakspecifieke strategieën ook wel leerstrategieën genoemd (Bakermans et al., 1997). Strategieën kunnen vaak geformuleerd worden in ‘als...dan’-regels. Algemene strategieën zijn manieren van aanpak die bij leren gehanteerd kunnen worden, zoals:

- (a) aandachtsstrategieën: aandacht richten, concentratie;
- (b) probleemoplossingsstrategieën: bij het oplossen van een probleem uitgaan van het gevraagde en van daaruit terug redeneren naar het begin;

- (c) herhalen;
- (d) organiseren;
- (e) structuren;
- (f) inprenten;
- (g) samenvatten (Bakermans et al., 1997).

Er zijn veel variabelen die van belang zijn bij leren. Uit onderzoek blijkt dat onderstaande variabelen het grootste effect hebben (Schmidt & Lee, 1999). Confounders, versturende variabelen, worden niet meegerekend aangezien deze verschillen van docent tot docent, zoals de persoonlijkheid van de leerkracht.

1. Amount of Practice

‘Oefenen’ is een zeer belangrijke variabele. Het oefenen kan gebeuren in gestructureerde fases. Leerlingen zullen gemotiveerd zijn om te oefenen, aangezien oefening verbetering met zich meebrengt.

2. Prepractice considerations

A: Motivatietechnieken

Voordat er geoefend wordt, is het van belang dat de leerling wil leren, om zo een maximale effectiviteit te bewerkstelligen. De wil om te leren moet aanwezig zijn. De volgende factoren moeten in ogenschouw genomen worden:

- a. Making the Task Seem Important: aan de leerling moet duidelijk gemaakt worden waarom de taak belangrijk is. Waarom moet een bepaalde vaardigheid aangeleerd worden? Wanneer een leerling de taak zinloos vindt, heeft hij geen motivatie om er wat van te maken.
- b. Goal Setting: het is van belang dat er doelen gesteld worden, voordat er begonnen wordt met trainen. Het blijkt dat het doel ‘doe je best’, zoals probeer zo veel mogelijk te doen als je kunt, doe het beste wat je kunt en ga er 100% voor, niet zo effectief is als andere type doelen. Het stellen van specifieke, absolute doelen van gematigde moeilijkheid is zeer nuttig en voordelig. De leerling kan zelf zijn eigen doelen opstellen of de docent stelt doelen op die per keer steeds moeilijker worden.

B: Verbale informatie

Nadat de leerling gemotiveerd is, is het van belang om de leerling een ‘idee’ of een ‘voorstelling’ te geven van de taak die geleerd moet worden. Dit kan onder andere met behulp van de volgende factoren:

- a. Instructies:

Het geven van verbale instructie houdt in dat de docent laat inzien hoe iets moet. Dit kan

bijvoorbeeld door middel van een videoband. Het is goed om de leerling te vertellen wat hij bijvoorbeeld juist níet moet doen. Zonder instructie vereist het voor de leerling een grote inspanning, oefening en tijd om dit zelf te ontdekken. Er moet niet meteen een hele reeks met instructies gegeven worden. Vooral bij kinderen is de spanningsboog veel korter dan bij volwassenen.

b. Learning en Awareness (Implicit Learning):

Sommige onderzoeken geven aan dat het van belang is om de leerling bewust te maken van bepaalde componenten van de uit te voeren taak (expliciet leren). Ook zeggen enkele onderzoeken dat het leren van taken ook kan geschieden door middel van impliciet leren (Schmidt & Lee, 1999). Impliciet leren is het ‘leren door te doen’. Zonder actief bezig te zijn met het leerproces, en vaak ook onbewust, worden mensen beter in het uitvoeren van een taak. Bij expliciet leren zijn mensen actief bezig met iets te leren, zoals het leren van een lijst woorden, of het uitdenken van een strategie voor een moeilijk probleem. Bij impliciet leren wordt de geleerde kennis minder snel vergeten. Dit in tegenstelling tot expliciet leren. Bij expliciet leren wordt de geleerde kennis soms weer snel vergeten (Taatgen, 1999).

c. Perceptual Pretraining (waarneembare training vooraf).

Prepractice techniques: “Give the learner exposure to the stimuli that will be experienced in the task” (Schmidt & Lee, 1999). Voordat je meteen de hele taak ten uitvoering brengt, pak je een gedeelte van de uit te voeren taak. Voorbeelden: een basketballer kijkt enkele malen naar de bal hoe deze in de basket terecht komt, voordat hij zelf de aanloop neemt; een racer loopt de route, voordat hij het parcours zelf gaat rijden.

C: Modeling

Modeling is het demonstreren van de uit te voeren handeling, zodat de leerling het kan observeren. Wanneer iemand naar een concert gaat, kan dit verschillende redenen hebben: ter vermaak of ter observering van het spel die de muzikant ten uitvoering brengt, om op deze manier handelingen te onthouden die de observator zelf thuis kan gaan proberen.

3. Blocked versus Random exercises

Taken worden eerst in blokken apart aangeleerd. Wanneer alle blokken geoefend zijn, worden de blokken door elkaar geoefend.

4. Mental practice

Mental practice is het beeldend voor kunnen stellen, zonder dat daarbij acties verricht worden. Herhaalde voorstelling heeft als doel de prestatie te verbeteren (Schmidt & Lee, 1999).

5. Guidance (leiden/sturen)

De leerling wordt door de taak heengeleid om zo tot leren te komen. Het sturen kan plaatsvinden in verschillende procedures. Het kan variëren van lichamelijke stimulering en de leerling erdoorheen trekken tot het voorkomen van onjuiste bewegingen. Deze ‘guidance procedures’ zijn gericht op het voorkomen van het maken van fouten in de uit te voeren taak.

Bovenstaande factoren zijn dus van belang om tot leren te komen. Ook zijn deze variabelen van invloed op instructies. Instructies worden nader besproken in §2.4.1. De belangrijkste variabele is de ‘Amount of Practice’ (Schmidt & Lee, 1999). Er is tevens een passende leeromgeving nodig om te kunnen leren (zie o.a. Andries, 1989; Bakermans, Franzen, Hoof, et al., 1997; Boeckaerts & Simons, 1995). Leercondities in de leeromgeving die een rol spelen zijn: het onderwijsgedrag van de leerkracht, de leesmethode, de materiële omstandigheden, de onderwijsorganisatie en de medeleerlingen. Dit zijn de voorwaarden waaraan de leersituatie moet voldoen om het leren zo efficiënt mogelijk te laten verlopen (Andries, 1989).

§2.3 Dyslexie

In deze paragraaf wordt nader ingegaan op het begrip ‘dyslexie’. Eerst wordt gesproken over het continuüm tussen zwakke lezers en dyslectici. Daarna wordt nader ingegaan op de woordidentificatie en de definitie van dyslexie. Tot slot wordt gekeken naar cognitieve factoren die in verband worden gebracht met dyslexie.

§2.3.1 Continuüm zwak lezen en dyslexie

Wanneer ben je een zwakke lezer en wanneer worden de problemen, zoals decodeerproblemen, automatiseringsproblemen en fonologische problemen, toegerekend aan dyslexie? Ruijssenaars (2004) geeft aan dat er sprake is van een continuüm waarbij op een bepaald moment meer gespecialiseerde diagnostiek en behandeling nodig is dan in de (speciale)basisschool of (speciale) school voor voortgezet onderwijs te realiseren is (Ruijssenaars, 2004). Er is sprake van een continuüm tussen zwakke lezers en dyslectici. Het continuüm loopt van slecht kunnen lezen tot aan vlot kunnen lezen. Bij de diagnose dyslexie is niet gemakkelijk de grens te stellen wanneer je dyslexie hebt of niet. Van den Bos (1996) geeft aan dat zwakke lezers en dyslectici te vergelijken zijn met jonge kinderen. De leesontwikkeling is namelijk evenredig (Van den Bos & Spelberg, 1996).

§2.3.2 Woordidentificatie

Zwakke lezers worden gekenmerkt door het feit, dat zij veel minder woorden direct herkennen (accuratesse) en woorden veel minder snel direct herkennen (leestempo) dan goede lezers. Woorden zijn niet direct te identificeren, omdat de daarvoor benodigde kennis niet beschikbaar is of niet automatisch uit het lange-termijngeheugen is op te roepen. (Ruijsenaars, 2004).

Er zijn twee wegen om woorden te identificeren: de directe en indirecte woordherkenning. De wegen staan ook bekend als de lexicale en de fonologische route (Van den Bos & Lutje Spelberg, 1994). De didactiek van het aanvankelijk technisch lezen is in Nederland vooral gericht op de indirecte woordherkenning, bekend als spellend lezen. Van indirecte woordherkenning is sprake wanneer iemand een woord meteen herkent, maar er langs een andere weg toch in slaagt erachter te komen om welk woord het gaat (Struiksma, Van der Leij & Vicijra, 1997).

Voor een vloeiend leesproces zijn bij het alfabetische schrift beide wegen nodig en is het van belang dat men soepel en moeiteloos tussen beide kanalen kan overschakelen (Van den Bos & Lutje Spelberg, 1994). Nieuwe woorden kunnen dus niet direct herkend worden. Ze moeten gedecodeerd worden door gehele of gedeeltelijke verklanking. In de didactiek van het aanvankelijk leesonderwijs is het gebruikelijk te beginnen met de directe woordherkenning van een beperkt aantal hele woorden. Zo bouwen kinderen soms al een kleine leeswoordenschat op, voordat ze afzonderlijk letters expliciet kennen. Het eerste leesonderwijs echter, richt zich in Nederland vooral op het aanleren van de klank-letterkoppeling, waarbij eerst van één letter en later in combinaties, letters worden aangeleerd. Dit is het aanleren van willekeurige associaties (Gezondheidsraad, 1995). Het aanleren van willekeurige associaties levert problemen op voor kinderen met dyslexie. Hier wordt nader op ingegaan in §.2.5.3.

Dyslexie is af te bakenen van andere problemen dan de automatisering op woordniveau. Wanneer het lezen redelijk verloopt, kan er toch sprake zijn van dyslexie als de woordidentificatie niet voldoende is geautomatiseerd. Dit kan blijken wanneer nieuwe en complexe eisen worden gesteld (Ruijsenaars, 1996).

§2.3.3 Definitie

In veel onderzoeken staan veel uiteenlopende definities van dyslexie. We kunnen definities indelen die meer beschrijvend of meer verklarend van aard zijn. In een beschrijvende definitie wordt aangegeven wat het probleemgedrag is, zonder vast te leggen waardoor dat probleemgedrag wordt veroorzaakt. In een verklarende definitie wordt juist wel vastgelegd waardoor het probleemgedrag veroorzaakt wordt (Ruijsenaars, 1996).

Van den Broeck geeft aan dat de kwestie of een definitie beschrijvend of verklarend moet zijn, neerkomt op de volgende vraag: heeft Jan dyslexie, omdat hij slecht leest, of leest Jan slecht, omdat hij dyslexie heeft? Van den Broeck vermeldt dat hier sprake is van een conflict tussen een visie gericht op je gezonde verstand en een empirisch-wetenschappelijke visie. Kijkend naar de visie van het gezonde verstand lijkt het alsof je eerst moet weten wat dyslexie is, voordat je kunt zeggen wie dyslexie heeft. Dit veronderstelt dat je a priori kennis hebt over het wezen van dyslexie. In een wetenschappelijke benadering echter wordt uitgegaan van het te verklaren verschijnsel (de groep onverklaarbare slechte lezers) en via empirisch onderzoek wordt gepoogd de essentiële kenmerken of oorzakelijke factoren te achterhalen (Van den Broeck, 2002).

De definitie van de Stichting Dyslexie Nederland is als volgt: “Dyslexie is een stoornis die gekenmerkt wordt door een hardnekkig probleem met het aanleren en het accuraat en/of vlot toepassen van het lezen en/of het spellen op woordniveau” (Van der Leij, Struiksma, Ruijsenaars, et al., 2004).

Van den Bos geeft de volgende definitie weer: “Dyslexie, is een ondanks geëigend leesonderricht optredende stoornis in de *identificatie* (het kunnen ontsleutelen en herkennen) van geschreven of gedrukte woorden, zodat men niet correct en vlot kan lezen *wat er staat.*” Deze definitie stemt overeen met de werkdefinitie van de Gezondheidsraad (Van den Bos & Lutje Spelberg, 1996).

De commissie van de Gezondheidsraad geeft een advies waarin dyslexie duidelijk omschreven en afgebakend wordt. De commissie spreekt van dyslexie wanneer de automatisering van woordidentificatie (lezen) en/of schriftbeelding (spellen) zich niet, dan wel zeer onvolledig of zeer moeizaam ontwikkelt. Deze definitie is louter beschrijvend. Het tekort aan ontwikkeling van de automatisering is immers geen verklaring, maar is juist het observeerbare probleem zelf dat wordt benoemd (‘gelabeld’) als dyslexie en niet verklaard door dyslexie. Dit kenmerk maakt het tevens mogelijk om tot een afbakening van andere problemen te komen (Gezondheidsraad, 1995).

Ondanks vele definities kan het volgende geconcludeerd worden: er is (inter)nationaal consensus over dyslexie als een specifiek taalverwerkingsprobleem dat leidt tot een specifieke lees- en spellingstoornis (Van den Bos & Van der Leij, 2004).

§2.3.4 Cognitieve factoren en dyslexie

Uit de velerlei definities en onderzoeken op het gebied van dyslexie kan er geconstateerd worden uit de onderzoeken van de Stichting Dyslexie Nederland en Van den Bos en Lutje Spelberg, dat de volgende drie cognitieve factoren momenteel veelvuldig in verband worden gebracht met het

ontstaan van dyslexie (Van der Leij et al., 2004; Van den Bos & Lutje Spelberg, 1996):

1. tekorten in de fonologische verwerking / fonologische gevoeligheid;
2. automatiseringstekort;
3. tekorten in de toegankelijkheid van taalkennis, in het bijzonder ook de kennis ten aanzien van symbolen ('rapid naming').

Van den Bos & Lutje Spelberg (1996) vermelden dat de variabelen fonologische gevoeligheid en symboolsnelheid ten grondslag liggen aan het inzicht in het alfabetische systeem en de vaardigheid om woorden te kunnen identificeren. Ofwel: deze twee variabelen worden gerelateerd aan woordidentificatievaardigheid (Van den Bos & Lutje Spelberg, 1996).

De achtergrond van leesproblemen kan sterk variëren, maar ondanks deze verschillen hebben de meeste zwakke lezers decodeerproblemen; problemen met het omzetten van een geschreven letterreeks in de corresponderende klankcode (Wentink & Verhoeven, 2001). De vaardigheden die hierbij een rol spelen zijn de fonologische vaardigheid en het automatiseren. Fonologisch zwakke kinderen kunnen moeite hebben met het aanleren en automatiseren van de letter-klankkoppeling en het ontwikkelen van foneembewustzijn. Voor een goede directe woordherkenning is een goed geautomatiseerde klank-tekenkoppeling een noodzakelijke voorwaarde (Vonk, 2004).

§2.4 Aanpak van het leren lezen van kinderen met dyslexie

In deze paragraaf wordt gekeken welke instructieprincipes, instructiebehoeften en behandelingen van belang zijn bij het optimaliseren van een verstoord leesproces.

§2.4.1 (Instructie)principes en instructiebehoeften

Wanneer een leesproces verstoord is, is er van buitenaf hulp nodig. Het hoofddoel hierbij is "het optimaliseren van een verstoord leerproces of het herstellen van een tekort aan kennis/vaardigheid, gericht op automatisering. Wanneer dit nog onvoldoende haalbaar is, kan tevens voor compensatie van de ontbrekende kennis/vaardigheid worden gekozen" (Ruijsenaars, 2004). Kinderen met dyslexie hebben moeite met het onthouden van instructies (Braams, 2002). Bij het geven van instructie om kennis aan te leren of de kwaliteit ervan te verbeteren kan er gebruik worden gemaakt van instructieprincipes (zie figuur 1). Door stimuli aan te bieden en response uit te lokken worden processen in gang gezet. Hierna is nog evaluatie nodig via feedback (Ruijsenaars, 2004).

- A. *Optimaliseren* van een verstoord leerproces of *herstellen* van een tekort aan kennis/vaardigheid, met automatisering als uiteindelijk doel.
1. *Isoleren* en afbakenen van een leerinhoud:
 - 1.1. *Oriënteren* op: taak, inhoud en de eigen inbreng.
Eventueel voordoen en *bieden van een model*.
 - 1.2. Bieden van voldoende *oefening en herhaling*.
 - 1.3. *Verkorten* van procedures/ strategieën door tussenstappen geleidelijk weg te laten of efficiënter te maken.
 - 1.4. Leren zelf te *controleren*: tussentijds en achteraf.
 - 1.5. *Versnellen* door reduceren van stimulus- of responstijd.
 - 1.6. *Leren onderkennen* op welke momenten kennis of een vaardigheid van toepassing is.
 2. *Integreren* van kennis door een koppeling te (laten) maken met bestaande voorkennis/vaardigheid.
 3. *Generaliseren* van kennis door aanbieding in nieuwe taken/situaties en door zelf verbanden te laten zoeken.
- B. *Compenseren* van onvoldoende geautomatiseerde kennis/vaardigheid door ‘middelen’ aan te bieden – of actief zelf te laten zoeken – die uitvoering van een taak toch mogelijk maken.

Figuur 1: *Instructieprincipes (Ruijsenaars, 2004)*.

Feedback en instructieprincipes zijn twee gegevens die elkaar aanvullen voor het geven van instructie en de opbouw van een leerproces. De leersituaties voor kinderen met leerproblemen moeten zó worden opgezet dat de kans op ongewenst gedrag of fouten het liefst nul is. Van fouten en falen leren deze kinderen niet. Wanneer de leerling toch fouten maakt, lijkt negeren de beste reactie te zijn. Het kan voor een leerling een opluchting zijn wanneer de leerkracht toegeeft een fout te hebben gemaakt. De leerkracht kan dan zeggen dat hij het niet goed heeft uitgelegd of dat hij niet de goede taak gekozen heeft. In figuur 2 is te zien hoe feedback geobserveerd kan worden (Ruijsenaars, 2004).

Waarover wordt feedback gegeven?

1. Over de lerende zelf:
 - a. Persoonsgerichte feedback (Jij kunt dit goed. Ik kan dit goed).
 - b. Inspanningsgerichte feedback (Ik heb er hard aan gewerkt).
2. Over wat of hoe er geleerd wordt:
 - a. Procesgerichte feedback (Dit is een handige aanpak.)
 - b. Resultaatgerichte feedback (Dit is goed.)

Wie/wat geeft de feedback?

1. De lerende zelf (bijv. aan te leren via een ander als model; metacognitie).
2. Degene die instructie geeft.
3. Een neutrale ‘derde’ (bijv. een computerprogramma) of het materiaal zelf.

Wanneer wordt feedback gegeven?

1. Direct (onmiddellijk resultaat).
2. Uitgesteld (met eventueel in lengte toenemende tussenpozen).

Waarmee wordt feedback gegeven?

1. Sociale interactie (zoals: compliment, discussie over aanpak, negeren).
2. Informatie (zoals: goed-fout informatie, alternatieven, prestatiecurve).
3. Materieel (zoals: stickers, ‘krul’).
4. Gunst (zoals: een spel mogen kiezen, zelf een opdracht mogen verzinnen).

Figuur 2: *Observeren van feedback (Ruijsenaars, 2004).*

Bij de behandeling en aanpak van kinderen met leesproblemen is het van belang dat er aangesloten wordt bij de instructiebehoeften die leerlingen met leesproblemen kenmerken. De definitie van het begrip instructiebehoeften luidt: “De aard van de instructiecondities die de leerling nodig heeft om in een bepaalde hoeveelheid tijd bepaalde doelstellingen te bereiken” (Van der Leij, 1998). Voor kinderen zonder leesproblemen is de aard van de instructiecondities afdoende, wanneer de effectiviteit van instructie bevredigend is. Bij kinderen met leesproblemen verloopt dit niet zo eenvoudig. Instructiebehoeften vormen bij hen de aanleiding voor het variëren en intensiveren van de instructiecondities. In figuur 3 wordt weergegeven waar leerlingen met leesproblemen behoefte aan hebben (Van der Leij, 1998).

Leerlingen met leesproblemen hebben behoefte aan:

- extra effectieve leertijd*;
- activering van het leergedrag;
- ondersteuning van de motivatie en de perceptie van eigen kunnen;
- expliciete instructie van (deel)vaardigheden;
- gefaseerde begeleiding waarin het accent verschuift van instructie via begeleide oefening naar zelfregulatie.

*De tijd die de leerling daadwerkelijk gebruikt voor het opnemen en verwerken van de leerstof (Veenman & Cras, 1982).

Figuur 3: *Overzicht van instructiebehoeften / leertheoretische principes (Van der Leij, 1998).*

Factoren die de gegevens in figuur 3 bevorderen zijn (Van der Leij, 1998):

- Effectieve leertijd: wordt beïnvloed door het aantal herhalingen van instructie en oefening.
- Activering leergedrag: de taak moet niet te moeilijk of te makkelijk zijn, zodat de concentratie aanwezig is. Supervisie van de leraar is hierbij van belang. Ook kunnen andere leerlingen helpen om de concentratie erbij te houden of er kan gewerkt worden met apparatuur.
- Motivatie: succeservaringen verhogen door korte opdrachten te geven en kleine vorderingen te belonen. Ook kan het door middel van aankleding van de leerinhouden (lay-out, illustraties), door toegevoegd materiaal (werkboekjes, stickers) of door apparatuur (dvd-speler, computer). Verder kunnen de aanmoedigingen door medeleerlingen van belang zijn.
- Expliciete instructie: bij sommige kinderen moet een vaardigheid expliciet aangeleerd worden. Er moet stap voor stap en systematisch worden gewerkt.
- Gefaseerde begeleiding: wanneer het instructieproces succesvol verloopt, kunnen de leerlingen ten slotte met een minimum aan structurering van buitenaf de opdrachten aan. De volgende fases, die te zien zijn in figuur 4, zijn geïnspireerd door het model van directe instructie.

- Intensieve uitleg en presentatie:
 - korte opdrachten (stap-voor-stap);
 - de mogelijkheid tot imitatieleren (modeling);
 - expliciete instructie van strategieën (bijv. het gebruik van voorkennis, ezelsbruggetjes, ‘schematiseren’, verbaliseren).
- Intensieve begeleide oefening:
 - de mogelijkheid tot nadoen;
 - directe terugkoppeling van het resultaat naar de opdracht (corrigerende feedback);
 - stap voor stap leren het zelfstandig te doen.
- Intensieve zelfstandige oefening:
 - herhalingen;
 - ondersteunende feedback;
 - activeren van het oefengedrag.

Figuur 4: *Gefaseerde begeleiding: van instructie via begeleide oefening naar zelfregulatie* (Van der Leij, 1998).

Nieuwenbroek en De Vries (1991) hebben een aanpak voor dyslexie in de les gegeven door de formulering van een aantal principes voor het lesgeven, het gebruik van leermiddelen en toetsen, en de omgang met een dyslectische leerling. Deze principes worden nagelopen aan de hand van:

- aandacht en analyse van het taalgebruik;
- de mate van structuur;
- de mate van variatie;
- de zorg voor de context of omgeving.

Het ‘lesgeven’: de leerkracht dient duidelijke en korte taal te gebruiken. Hij moet dubbelzinnig taalgebruik vermijden, evenals dubbele ontkenningen en een opstapeling van hoofd- en bijzinnen. Het is beter zo concreet mogelijk te zijn met praktische voorbeelden en beeldende taal. De structuur van de les kan worden bevorderd door een duidelijke en zichtbare opbouw. De variatie kan tot uiting komen in de vaardigheid van de leerkracht om te gaan met verschillen in leren, leertypen en leerstijlen van leerlingen. De context van de les heeft te maken met ordelijkheid, lichtheid, rust in het lokaal en met de leesbaarheid van het bordschrift.

De ‘leermiddelen en toetsen’: de aandacht bij het onderdeel leermiddelen gaat naar de technische leesmoelijkheidsgraad van schoolboekteksten, de overzichtelijkheid van de methodes en de variatie in informatiekkanalen als boek, beeld of computer. Ook de kwaliteit van vormgeving, zoals de keuze van letters (al of niet schreefloos) en illustraties zijn belangrijk. De toetsen moeten geen leestechnische drempels opwerpen, een heldere opbouw kennen, variaties bieden in aanbiedingsvorm en in tijd en een goede opmaak hebben. Dyslectische leerlingen moet gestimuleerd worden zich te blijven inspannen ondanks de problemen die ze hebben.

De ‘omgang met dyslectici’: in de omgang met dyslectische kinderen is heldere taal met afgewogen positieve en taakgerichte feedback nodig. Duidelijkheid en structuur in de omgang kunnen misverstanden voorkomen en afstemming op de omgangsbehoeften van de individuele leerling met dyslexie blijft een aandachtspunt. De leraar zal zichzelf moeten afvragen in hoeverre hij accepteert dat de betreffende leerling dyslexie heeft en zich hierop wil instellen (Nieuwenbroek & De Vries, 1991).

§2.4.2 Behandelingen

Verscheidene behandelingen kunnen toegepast worden bij kinderen met dyslexie:

Taakgerichte behandeling

Er zijn verscheidene methoden die gebruikt kunnen worden om dyslectische kinderen te onderrichten: algemene functietrainingen, neuropsychologische behandelmethode, de taakgerichte behandeling, de linguïstische benadering en de training van cognitieve (compenserende) strategieën. Aangezien de effectiviteit van deze methoden moeilijk aan te tonen is op grond van de literatuur, meent de commissie van de Gezondheidsraad (1995) dat de behandeling bij dyslexie in ieder geval *taakgericht* dient te zijn. Een taakgerichte behandeling probeert tekorten in de leesvaardigheid vast te stellen en vervolgens op te heffen met behulp van systematisch opgebouwde deeltaken. Dat betekent dat tijdens het behandelingsproces gebruik gemaakt moet worden van lees- en spellingtaken die deskundig zijn geanalyseerd en geselecteerd. Een taakgerichte behandeling zou het meest effectief zijn wanneer gebruik wordt gemaakt van een combinatie van verschillende methoden, die enerzijds gericht zijn op de automatisering van de woordidentificatie en schriftbeelding en anderzijds op compenserende technieken (Gezondheidsraad, 1995).

Taalgericht en structuurgericht behandelen

Er moet veel worden geoefend om nieuwe vaardigheden aan te leren. Twintig tot dertig minuten per dag oefenen blijkt het meest effectief te zijn voor kinderen met dyslexie. De behandeling van dyslectische kinderen bestaat uit de leerling optimaal gebruik te leren maken van de structuur van de lees- of leerstof. Een behandeling behoort dan ook *taalgericht* en *structuurgericht* te zijn. Noodzaak is dat een dyslectisch kind onder zo prettig mogelijke omstandigheden kan werken (Braams, 1998).

Taalgerichte vaklessen worden gekarakteriseerd aan de hand van drie kenmerken:

1. *Contextrijk vakonderwijs*: contexten geven betekenis aan het leerproces, de leerling kan zich een beeld vormen van de situatie waarin vakinhouden worden aangeboden. Daarnaast moet de

docent de talige aspecten van de context toegankelijk maken voor de leerlingen. Het taalaanbod moet begrijpelijk gemaakt worden. Dit betreft zowel het schriftelijk taalaanbod in boeken en proefweken, als het mondelinge taalaanbod: dat wat de docent zegt.

2. *Veel interactie*: de leerlingen moeten de gelegenheid krijgen voor talige inbreng, voor taalproductie, zowel mondeling als schriftelijk. Leerlingen moeten kunnen praten en schrijven in de les.
3. *Taalsteun*: dit is steun bij het begrijpen van taal. Taalsteun kan geboden worden door steun te geven bij teksten en nieuwe woorden, bij het zelf praten en schrijven, maar ook in de vorm van aparte taallessen waarin het bijvoorbeeld gaat om de vraag hoe je iets zegt binnen een bepaald vak (Van Eerde, 2004).

Directe instructie en leeromgeving

Voor de begeleiding van kinderen met leesproblemen en dyslexie wordt in het protocol van Wentink en Verhoeven (2001) gekozen voor een aanpak waarin *directe instructie* (instructief leren) en *leren in een betekenisvolle context* (constructief leren) geïntegreerd zijn (Verhoeven, 2002). Om tevens het leren zo efficiënt mogelijk te laten verlopen moet de leersituatie voldoen aan een aantal voorwaarden: het onderwijsgedrag van de leerkracht, de leesmethode, de materiële omstandigheden, de onderwijsorganisatie en de medeleerlingen (Andries, 1989).

Multisensorische activiteiten

Overy et al., (2003) geven aan dat muziek maken een multisensorische activiteit is en dat het erkend is dat multisensorische training een waardevolle vorm van lesgeven is aan dyslectici (Overy et al., 2003).

Vonk (2004) heeft een multisensorisch leermiddel bedacht voor kinderen met beginnende leesproblemen. Het middel heet 'Spreekbeeld'. De multisensorische functie houdt in dat er gebruik wordt gemaakt van meerdere kanalen tegelijk om zo letters aan te leren: het visuele, het auditieve, het tactiele, het (spraak)motorische en het emotionele. Doordat het leermiddel multisensorieel van opzet is, zorgt het ervoor dat de klank-tekenkoppelingen minder willekeurig worden; dat wil zeggen rijker geassocieerd worden in de hersenen. Op deze manier kunnen de hersenen gemakkelijker langs meerdere kanalen simultaan zoeken naar de juiste klank bij de letter. Dit versnelt en vergemakkelijkt het oproepproces van klanken (Vonk, 2004).

Hubicki (2001) vindt het ook nodig om een multisensorische benadering aan dyslectische kinderen te geven. Hubicki hanteert de methode *Colour-Staff*. Dit is een multisensorische benadering bij het aanleren van muzieknotatie. Onder een multisensorisch programma verstaat Hubicki het volgende: "...a programme in which learners are encouraged to look carefully at the text, to listen to the words thoughtfully, to touch the teaching materials (plastic letters, etc.), and

to pay attention to their mouth movements when they say the words and to their hand movements when they write them”. Wat *Colour-Staff* precies is, kan worden nagelezen in het artikel van Hubicki. Bij muzieklessen vind je veel van dezelfde principes terug: de leerling heeft coördinatie nodig van oog en handbewegingen (Hubicki, 2001).

Instructiebehoeften

Van der Leij (1998) geeft aan dat de aanpak in het geval van dyslexie in de eerste plaats moet aansluiten bij de instructiebehoeften van leerlingen (Van der Leij, 1998). Zij hebben behoefte aan extra effectieve leertijd, activering van hun leergedrag, ondersteuning van hun motivatie en de perceptie van eigen kunnen. Ook is een expliciete instructie van (deel)vaardigheden een gefaseerde begeleiding waarin het accent verschuift van instructie via begeleide oefening naar zelfregulatie, zie eerder §2.4.1.

§2.5 Dyslexie en Muziek

In §2.3.4 is weergegeven dat drie cognitieve factoren in verband worden gebracht met dyslexie. Deze drie factoren zijn:

- a. tekorten in de fonologische verwerking / fonologische gevoeligheid;
- b. automatiseringstekort;
- c. tekorten in de toegankelijkheid van taalkennis, in het bijzonder ook de kennis ten aanzien van symbolen.

In deze paragraaf wordt nader ingegaan op deze factoren en worden deze tevens in verband gebracht met het muziekonderwijs.

§2.5.1 Fonologie en muziek

Fonologische vaardigheden zijn vaardigheden die nodig zijn om de klankstructuur van woorden te onderscheiden, herkennen en gebruiken (Gezondheidsraad, 1995). Een voorbeeld is het verklanken van letters of lettergrepen. Kinderen die gemakkelijk leren lezen beschikken over een goed foneembewustzijn (leren dat gesproken woorden uit klankdelen bestaan, dat deze klankdelen in een andere volgorde weer andere woorden kunnen vormen, de analyse- en synthesehandeling, en dat letters klanken kunnen weergeven). Ook beschikken ze over een goed geautomatiseerde klank-tekenkoppeling (Vonk, 2004).

In tegenstelling tot kinderen die gemakkelijk lezen, hebben fonologisch zwakke kinderen geen inzicht in de klankstructuur van gesproken woorden en komen niet of nauwelijks tot foneembewustzijn (Catts, 1989).

Uit verschillende onderzoeken blijkt dat de verklaring van dyslexie in een fonologisch tekort ligt (zie Van den Broeck, 1996; Braams, 2002; Overy et al., 2003). Overy et al. (2003) vermelden dat dyslectische kinderen moeite hebben met fonologische vaardigheden, een probleem dat interfereert met de ontwikkeling van lezen en spellen (Overy et al., 2003). Ook Braams (2002) geeft aan dat kinderen met dyslexie problemen hebben met de fonologische verwerking van klanken. Er is een sterke relatie tussen fonologische vaardigheden, zoals auditieve analyse, en het gemak waarmee kinderen leren lezen. Het blijkt dat oefenen in fonologische vaardigheden de leesprestaties verbetert (Braams, 2002).

Jaarsma (2000) vermeldt echter dat de fonologische vaardigheden zoals we die kennen bij het leren lezen, geen grote rol spelen binnen het muziekonderwijs en het muzikale notatiesysteem. Wel is er volgens Jaarsma een analogie te vinden in het muziekonderwijs van fonologische vaardigheden (Jaarsma 2000):

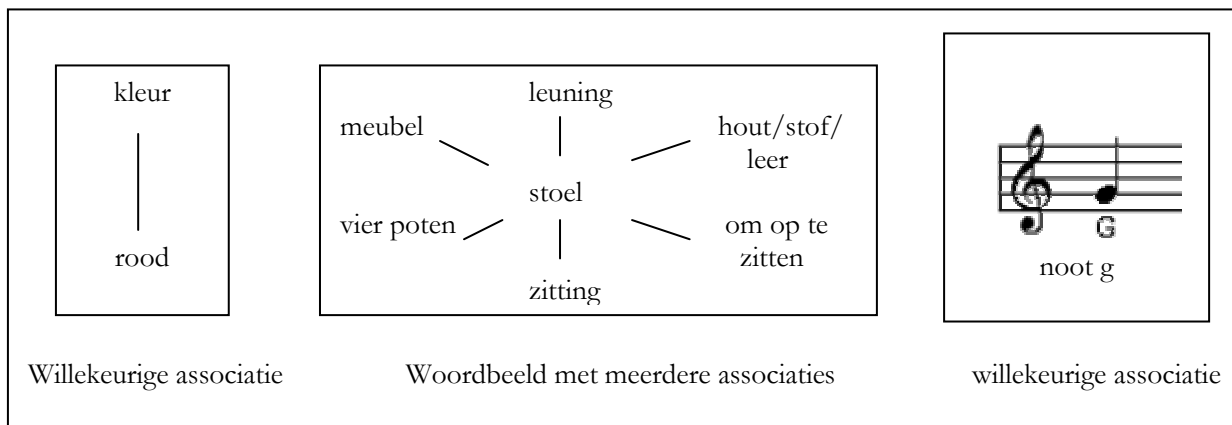
- woordobjectivatie: van twee korte muziekstukjes aangeven welk stukje de meeste noten bevat;
- discriminatie: van twee noten aangeven of ze hetzelfde of verschillend zijn;
- klankpositie bepalen: aangeven op welke plaats in een melodie je een voorgespeelde noot hoort.

§2.5.2 Automatisering en muziek

Uitgaande van de definitie van Stichting Dyslexie Nederland en de Commissie van de Gezondheidsraad kan er gesteld worden dat er problemen zijn bij dyslectici in het moeizaam tot stand komen van de automatisering. Ondanks de in het onderwijs gebruikte didactische maatregelen en remediëren, wordt er niet of nauwelijks vooruitgang geboekt bij de leerling (Gezondheidsraad, 1995). Wanneer een kind geen problemen heeft met automatiseren, betekent dit dat het kind in een snel tempo klanken en gesproken woorden kan oproepen uit het geheugen (Vonk, 2004).

Kinderen die wel automatiseringsproblemen ondervinden, hebben moeite met het automatiseren van willekeurige associaties. Dit zijn begrippen die niet of nauwelijks in een woordveld in het brein liggen opgeslagen. Voorbeelden van willekeurige associaties zijn: namen van kleuren, vormen, cijfers, eigennamen, voorzetsels en dagen van de week. Klank-tekenkoppelingen zijn willekeurige associaties bij uitstek (zie figuur 5) (Vonk, 2004).

Figuur 5: Schematische voorstelling van woordvelden in het brein. Ontleend aan Vonk, 2004.



Uit onderzoek van Jaarsma en Ruijsenaars (2002) valt op dat dyslectische kinderen veel meer herhalingen nodig hebben om zich de stof eigen te maken. Het komen tot automatismen, met betrekking tot het muzikale notatiesysteem, op korte termijn is een probleem voor dyslectici. Ze zullen meer tijd nodig hebben voor het komen tot automatisering van de notatie, en mogelijk ook voor de koppeling tussen notatie en de grepen of speeltechnieken op het instrument (Jaarsma & Ruijsenaars, 2000).

Zowel problemen met het (taakspecifieke) automatiseren van de letterkennis als met fonologische taken en snelheid van benoemen kunnen herleid worden tot een tekort in accuratesse en snelheid van de verwerking van informatie, waarvoor normaal gesproken na een korte oefenfase nog maar weinig aandacht en tijd nodig is.

§2.5.3 Associatief leren/benoemsnelheid en muziek

Bij kinderen met dyslexie speelt het associatieve leren (de benoeming, het coderen) een belangrijke rol (Jaarsma & Ruijsenaars, 2000). Uit onderzoek van Van den Bos (2000) is gebleken dat de groep slechte lezers het onderdeel 'kleuren benoemen' sneller uitvoert dan de jongere controlegroep. De groepen verschilden niet in het benoemen van letters en cijfers. Hiermee bevestigt Van den Bos de conclusies van Van Daal en Van der Leij (1999) die luidt dat de problemen van slechte lezers vooral domeinspecifiek zijn. Het blijkt dat ook oudere slechte lezers erin slagen een geïntegreerd alfanumeriek netwerk aan te leggen die bestaat uit labels of namen van alfabetische en getalssymbolen, hoewel de snelheid om toegang te krijgen tot dit netwerk jaren achterloopt bij normaal lezende leeftijdsgenoten (Van den Bos, 2000). Alfanumeriek wil zeggen dat er gewerkt wordt met letters en/of cijfers. Non-alfanumeriek wil zeggen dat er gewerkt wordt met kleuren en/of plaatjes (Van den Bos, 2003).

Gedurende de ontwikkeling vanaf acht jaar tot in de volwassenheid nemen de verbanden tussen leessnelheid en alfanumerieke benoemingen toe, terwijl een nogal onregelmatig patroon gold voor de verbanden tussen leessnelheid en kleuren/plaatjesbenoeming. Dit resultaat interpreteert Van den Bos et al. (2000) als steun voor de theorie dat de ontwikkeling van de technische leesvaardigheid vooral een domein-specifiek leerproces is, dat zowel mede veroorzaakt wordt door ontwikkelingen in alfanumerieke benoemingssnelheden als daarop zelf invloed uitoefent. Benoemingen van niet-alfanumerieke stimuli (kleuren en plaatjes) daarentegen, hebben weinig ‘unieke’ verklaringswaarde voor de leesontwikkeling vanaf acht jaar (Van den Bos, 2000).

In het muzikale notatiesysteem wordt zowel impliciet als expliciet een beroep gedaan op numerieke vaardigheden. Een muziekstuk is onderverdeeld in maten. Afhankelijk van de maatsoort bestaat elke maat uit een aantal ‘tellen’, weergegeven met symbolen (noten, rusten) van verschillende waarde. Rekenkundige principes als optellen (hoeveel tellen passen in een maat), aftrekken (hoeveel tellen passen in een maat wanneer een deel al gevuld is) en deel-geheel relaties (verhouding tussen notenwaarde en maatsoort) worden impliciet in het notatiesysteem weergegeven. Op het moment dat deze kennis wordt aangesproken binnen meer complexe taken, is het van groot belang dat een voldoende niveau van automatisering is bereikt (Jaarsma & Ruijsenaars, 2000).

§2.6 Leren en Muziek

In §2.2.2 werden drie fasen van de leertheorie van Fitts en Posner besproken: de cognitieve fase, de associatieve fase en de autonome fase. In deze paragraaf wordt een interpretatie weergegeven van deze fasen naar de muzieksituatie.

§2.6.1 De cognitieve fase en muzieklessen

Ten eerste ligt het doel bij het begrijpen van wat er moet gebeuren. Er moeten bijvoorbeeld ezelsbruggetjes aangeleerd worden, noten, notenbalken, maten, tellen, de ene noot duurt langer dan de andere, dynamiek etc. Hier moet veel aandacht aan geschonken worden, omdat het kind de beste strategie moet verzinnen om bijvoorbeeld de noten op te kunnen noemen. Deze fase vraagt veel feedback van de muziekdocent en de noten moeten van gemakkelijk, vaak dezelfde noot herhalen, naar moeilijk gaan. Het is een goed idee om bepaalde ‘noten-blokken’ te gebruiken (blocked exercises, zoals ‘ccc-ddd-ccc-ddd’, simpel dus). Wanneer het kind dit door heeft kan het langzaam naar een moeilijker (random exercise zoals ‘ceadg’) ‘blok’ gaan, maar dan treedt de associatieve fase in. De toenemende feedback is continu van belang.

§2.6.2 De associatieve fase en muzieklessen

Wanneer het kind de beste strategie heeft om noten te lezen, begint de associatieve fase. Door middel van blocked versus random oefeningen kan de lesstof eerst in blokken aangeleerd worden (geïsoleerd) en vervolgens kan het samengevoegd worden (random oefeningen).

Het kind kan het aanleren van noten in deze fase leren automatiseren en springt gemakkelijk van de ene naar de andere fase. Er is echter nog concentratie nodig om de noten te benoemen. De feedback dient hierbij af te nemen, omdat het kind zelf in staat is, of moet worden om fouten te detecteren. Af en toe is feedback nodig om het kind gemotiveerd te houden en te laten zien dat het op de goede weg is.

§2.6.3 De autonome fase en muzieklessen

In de autonome fase, die na maanden of soms na jaren optreedt, verloopt het noten lezen geautomatiseerd. Het kind heeft geen aandacht meer nodig bij het lezen van de noten en kan zijn aandacht richten op het vervolmaken van het muziekstuk. De muzikaliteit kan extra aandacht krijgen en tot uiting komen.

§2.7 Korte conclusie

In dit hoofdstuk is duidelijk geworden dat er verscheidene factoren van belang zijn bij het leerproces. Er moeten juiste instructies en feedback gegeven worden, de motivatie moet geprikkeld blijven en er moet geoefend worden. In tegenstelling tot kinderen met dyslexie, verloopt het komen tot automatiseren makkelijker en sneller bij kinderen zonder dyslexie. Het probleem bij kinderen met dyslexie is te vinden in de associatieve fase van Fitts en Posner. Om te zien of er handreikingen aan muziekdocenten gegeven kunnen worden voor kinderen met dyslexie, wordt eerst gekeken naar de praktijksituatie, zoals het er aan toegaat bij kinderen zonder dyslexie. In het volgende hoofdstuk wordt hier uitvoerig over gesproken.

HOOFDSTUK 3 ONDERZOEKSMETHODE

§3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt verantwoording afgelegd over de opzet en uitvoering van het onderzoek. In §3.2 worden de onderzoeksvraag, de vraagstellingen en de hypothesen behandeld. In §3.3 wordt de onderzoeksgroep besproken. Daarna wordt in §3.4 het onderzoeksdesign behandeld, in §3.5 het materiaal en tot slot in §3.6 de procedure.

§3.2 Onderzoeksvraag, vraagstellingen en hypothesen

In het kader van deze scriptie wordt onderzoek verricht op het gebied van muziek en dyslexie. Het probleem is dat kinderen met dyslexie meer moeite hebben met het aanleren van muzieknoten dan kinderen zonder dyslexie. Het verschil tussen kinderen met dyslexie en kinderen zonder dyslexie zit in het automatiseren van willekeurige associaties. De algemene onderzoeksvraag die centraal staat, luidt als volgt:

Welke handreikingen kunnen gegeven worden aan muziekdocenten om kinderen met dyslexie effectief vooruitgang te laten boeken bij het aanleren van het notatiesysteem en/of de juiste noot op het instrument pakken?

De volgende vraagstellingen zullen naar aanleiding van het onderzoek worden beantwoord:

- 1) Welke variabelen zijn van algemeen belang om tot leren te komen?
- 2) Welke variabelen zijn specifiek van belang om tot leren te komen bij kinderen met dyslexie?
- 3) Welke aanpak hanteren muziekdocenten bij kinderen zonder dyslexie? / Welke variabelen en strategieën worden toegepast?
- 4) Welke variabelen en strategieën worden regelmatig of vaak toegepast door docenten in de muzieksituatie en zijn die specifiek van belang bij kinderen met dyslexie?
- 5) Welke variabelen en strategieën worden niet of zelden toegepast door muziekdocenten en zijn die van specifiek belang bij kinderen met dyslexie?

De verwachting omtrent dit onderzoek is het volgende: bij kinderen zonder dyslexie passen de leerkrachten niet of weinig expliciet instructieprincipes toe. Het is niet systematisch. De elementaire/basale vorm, zoals modeling, wordt vaak toegepast. Leerkrachten zullen zich vaak

niet bewust zijn van hun strategieën. Het handelen is weinig bewust op strategieën. Bij kinderen met dyslexie is het van belang dat dit juist en gestructureerd verloopt. De verwachting is dat docenten niet gericht zijn op het dyslexieprobleem en minder starten vanuit de theorie, maar meer vanuit ervaring.

Er wordt uitgegaan van de volgende aannames:

- Om na te gaan welke eisen vanuit de literatuur zijn te stellen aan instructies en aan het stimuleren van het leerproces, wordt eerst gekeken naar de muzieksituatie waarin kinderen zonder dyslexie muziekles krijgen. Naar aanleiding van literatuuronderzoek wordt een observatieschema opgesteld, waarin gekeken wordt naar het concrete handelen van muziekdocenten. Pas daarna (op een volgend moment) kan gekeken worden naar de relevantie van deze benadering door docenten naar leerlingen met dyslexie. Werkt de benadering van de docenten bij kinderen zonder dyslexie ook bij kinderen met dyslexie? Maken docenten spontaan aanpassingen wanneer ze lesgeven aan kinderen met dyslexie? Om hier uitspraak over te kunnen doen, is het van belang om eerst de situatie in de reguliere praktijk in kaart te brengen.

- Op de muziekschool is een curriculum voor kinderen zonder dyslexie. In dit curriculum wordt van uitgegaan dat kinderen noten leren lezen. In dit onderzoek wordt verondersteld dat qua opbouw in principe hetzelfde curriculum ook kan worden toegepast bij kinderen met dyslexie. Wel kunnen de instructies vanuit de docenten naar deze kinderen toe anders verlopen dan bij kinderen zonder dyslexie. Deze situatie is vergelijkbaar met de praktijk van het reguliere lees- en spellingprogramma: kinderen met dyslexie krijgen hierbij het qua opbouw zelfde curriculum als kinderen zonder dyslexie, maar het wordt aangepast gebruikt.

§3.3 Onderzoeksgroep

Aan het onderzoek doen in totaal vijftien leerlingen mee, waaronder vier jongens en elf meisjes die piano of dwarsfluitles krijgen. In de volgende samenstelling wordt er dwarsfluitles gegeven: een groepje van zeven leerlingen, een groepje van drie leerlingen, twee leerlingen of individueel. De vier pianoleerlingen hebben individueel les.

Het zijn kinderen die geen problemen ondervinden bij het volgen van de muzieklessen en geen leesproblemen ondervinden. Er is één meisje met ADHD en ze slikt Ritalin. Ze heeft samen les met een ander meisje. Er is variatie aangebracht in groepsgrootte om op deze manier een kijk te krijgen op lessen die gegeven worden in groepsverband en individueel. De leeftijden verschillen van negen t/m veertien jaar en het aantal jaren muziekonderwijs van twee t/m vier

jaar. Aangezien er een exploratief onderzoek plaatsvindt, is er gekozen voor een gevarieerde populatie om een zo breed mogelijk beeld te krijgen.

§3.4 Onderzoeksdesign

Tot op heden is er weinig onderzoek verricht op het gebied van ‘muziekles geven aan kinderen met dyslexie’. Dit onderzoek zal dan ook exploratief van aard zijn en gaat plaatsvinden aan de hand van observaties om zo een eerste indruk van een muzieksituatie te krijgen. Er wordt inductief te werk gegaan. Met behulp van dit onderzoek wordt een theorie of een aantal hypothesen opgesteld, die vervolgens onderworpen kunnen worden aan een toetsend onderzoek, om te zien of ze houdbaar zijn. Dit echter gebeurt niet in dit onderzoek. De te volgen procedure hierbij zie §3.6.

§3.5 Materiaal

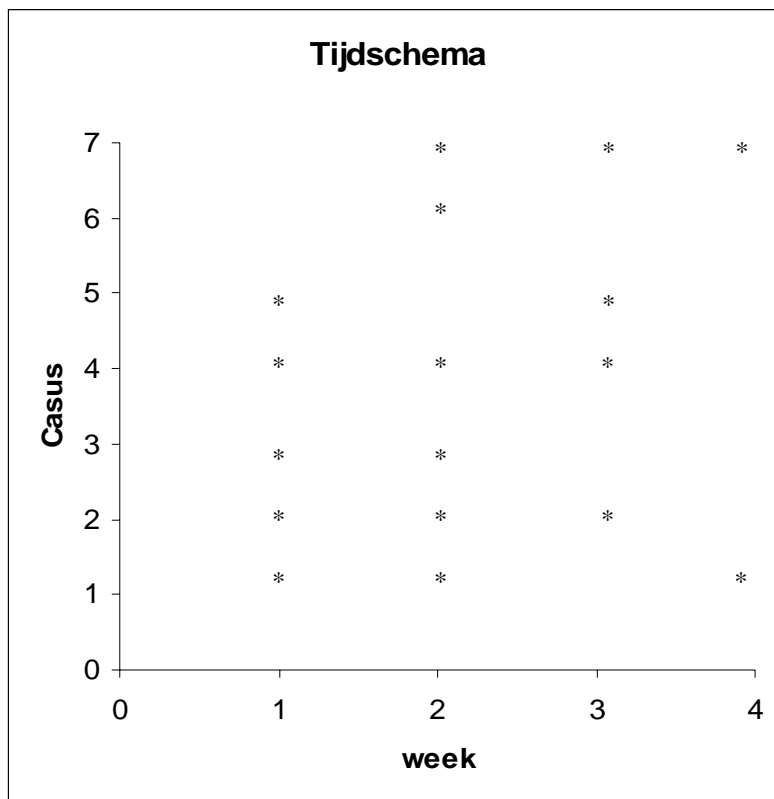
Het onderzoeksmateriaal zal bestaan uit een video-opname van muzieklessen. Deze zal aan de hand van een observatieschema nader geanalyseerd worden. Op basis van de leertheorie van Fitts en Posner (1967) zit het probleem bij kinderen met dyslexie in de associatieve fase, het automatiseren verloopt moeizaam. De theorie van Fitts en Posner wordt vanuit praktisch en werkbaar oogpunt gekozen. Het observatieschema zal gemaakt worden aan de hand van de gemaakte vraagstellingen. Zo zal onderzocht worden welke leerstrategieën, instructies, feedback en dergelijke worden toegepast in de praktijk bij kinderen zonder dyslexie. Voor het volledige observatieschema wordt verwezen naar bijlage II.

§3.6 Procedure

Er wordt aan een muziekschool medewerking gevraagd voor het uit te voeren onderzoek. Uitgaande van professionals, in dit geval twee muziekdocenten van de muziekschool, zullen er kinderen gefilmd worden die geen leesproblemen hebben. Daarna zal er schriftelijk toestemming gevraagd worden aan de ouders van de leerlingen (zie bijlage I). Zodra dit rond is, zullen de leerlingen een maand lang, één keer per week worden geobserveerd doormiddel van een videocamera.

In onderstaand tijdschema (Figuur 1) is te zien in welke week de leerlingen geobserveerd zijn. Er zijn in totaal zeven casus opgenomen op videoband. Wegens ziekte, avondvierdaagse, muziekexamens en vakantie van enkele leerlingen zijn de leerlingen niet elke week op muziekles

gekomen. In het tijdschema is te zien, dat casus 1 geobserveerd is in week 1, week 2 en week 4. Casus 2 is geobserveerd in week 1, week 2 en week 3 etc.



Figuur 1: *Tijdschema*

Het probleem voor dyslectische kinderen zit niet zozeer in het gebruik van letters voor notennamen of notatie, maar in het *aanleren* van het systeem. Kijken we naar de klassieke leertheoretische principes van Fitts (Fitts & Posner, 1967) dan valt leren op te delen in drie fasen, waaronder de associatieve fase. Het is van belang om te kijken hoe het leren in de associatieve fase gaat door middel van toe te passen leerstrategieën en leervariabelen.

Alvorens het observatieschema wordt toegepast, worden de muzieklessen eerst opgenomen op video. Aan de hand van de video zal gekeken worden naar de interactie tussen docent en leerling en worden de leervariabelen en leerstrategieën gecategoriseerd in het observatieschema. Er wordt gekeken of de leerstrategie bij kinderen zonder dyslexie wordt aangehouden, zoals genoemd in de associatieve fase. Dit wordt aan de hand van een beschrijvend onderzoek gepresenteerd. De resultaten van het onderzoek zullen de basis worden voor een leerprotocol voor muziekdocenten.

HOOFDSTUK 4 RESULTATEN

§4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de resultaten besproken. In §4.2 wordt een antwoord gegeven op vraagstelling 1 en 2. Naar aanleiding van deze vraagstellingen kunnen in §4.3 de resultaten worden weergegeven van vraagstelling 3, 4 en 5.

§4.2 Resultaten vraagstelling 1 en vraagstelling 2

Vanuit het theoretische kader (hoofdstuk 2) kunnen bovenstaande vraagstellingen beantwoord worden: kijkend naar de fasen van Fitts (Fitts & Posner, 1967) komt naar voren dat het probleem van dyslectische kinderen in de associatieve fase zit. Er zijn algemene punten die aan orde komen bij het leren om tot ‘maximaal leren’ te komen (Bakermans, et al., 1997; Boschker & Bakker, 2001; Fitts & Posner, 1967; Schmidt & Lee, 1999). Dit is weergegeven in grafiek 1. In deze grafiek zijn veel voorkomende leervariabelen en leerstrategieën opgenomen. Dit is naar aanleiding van de volgende vraagstellingen onderzocht en tot stand gekomen:

- 1) *Welke variabelen zijn van algemeen belang om tot leren te komen?*
- 2) *Welke variabelen zijn specifiek van belang om tot leren te komen bij kinderen met dyslexie?*

Leerstrategieën & Leervariabelen
Aandacht en concentratie
Amount of practice / herhalen / inprenten
Structureren / Organiseren
Inprenten
Samenvatten
Motivatie
Modeling
Blocked versus random exercises / geïsoleerd aanbieden
Mental practice
Guidance/leiden/sturen
Multisensorisch lesgeven
Instructies
Feedback (te observeren doormiddel van het schema in §2.4.1)

Grafiek 1: *Leerstrategieën en Leervariabelen in het algemeen*

In grafiek 2 is te zien welke variabelen en strategieën van extra belang zijn bij kinderen met dyslexie (Andries, 1989; Braams, 1998; Gezondheidsraad, 1995; Van der Leij, 1998; Ruijsenaars, 2004; Verhoeven, 2002).

Feedback	Van optimaliseren naar generaliseren	Overig
Directe feedback	Random exercises	Variatie
Positieve persoonsgerichte feedback	Bieden en voordoen van een model, ezelsbruggetjes, schematiseren, verbaliseren, praktische voorbeelden.	Concentratie/aandacht
Taakgerichte feedback	Herhalen / amount of practice	Motivatie
Positief bekrachtigen	Expliciete instructie/ korte opdrachten (stap voor stap)	Structuur: duidelijke en zichtbare opbouw
Procesgerichte feedback	Zelf laten controleren	Taakgericht
	Blocked exercises	Taalgericht
		Multisensorisch lesgeven
		Constructief leren (leren in een betekenisvolle context): ordelijkheid, lichtheid, rust in het lokaal
		Heldere leesmethode

Grafiek 2: *Leerstrategieën en leervariabelen van specifiek belang bij kinderen met dyslexie*

§4.3 Resultaten vraagstelling 3, 4 en 5.

Aan de hand van vraagstelling 1 en vraagstelling 2 is er een observatieschema gemaakt (zie bijlage II). Vraagstelling 3 luidt als volgt: *“Welke aanpak hanteren muziekdocenten bij kinderen zonder dyslexie? / Welke variabelen en strategieën worden toegepast?”* Deze vraagstelling wordt beantwoord aan de hand van het gemaakte observatieschema. In tabel 1 is dit schema uitgewerkt. In het ingevulde observatieschema is te zien welke leerstrategieën en variabelen uitgevoerd worden door de docenten. Bovenaan elke kolom staan de leerstrategieën en variabelen vetgedrukt weergegeven. De vetgedrukte woorden die gecategoriseerd zijn verwijzen naar de desbetreffende leerstrategie of variabele.

In bijlage III zijn de uitgeschreven muzieklessen weergegeven die opgenomen zijn op videoband. Deze casus zijn uitgewerkt en in het observatieschema ingevoerd.

Tabel 1: Observatieschema

Aandacht & Concentratie	Amount of practice, herhalen, inprenten	Motivatie	Modeling, ezelsbruggetjes, schematiseren, verbaliseren, praktische voorbeelden.
De docenten kijken de leerlingen aan wanneer ze de leerlingen uitleg geven.	Er wordt in de lessen op sommige stukken, zoals een bepaald ritme, de telling of de juiste aanslag van de toetsen, meerdere keren achter elkaar herhaald om tot het gewenste resultaat te komen. Zo worden bijvoorbeeld enkele maten gespeeld en daarna weer 1 a 2 keer (<i>casus 1a, 2b, 3a, 4b, 4c, 7b</i>).	Doelen stellen: Een wedstrijdje : wie het langste kan fluiten (<i>casus 2a</i>).	Ter verduidelijking van het accentueren van noten en (dynamiek) crescendo en tempoaanduidingen speelt de docent het eerst voor (<i>casus 4c, 5a, 5b</i>). Ook in <i>casus 7b</i> zien we dat de docent veel voor doet om begrippen uit te leggen.
In een grote groep krijgt niet iedereen evenveel aandacht . Er zijn kinderen die erg op de voorgrond treden en kinderen die juist een afwachting houding aannemen (<i>casus 1a, 2a, 2b, 2b</i>).	Ook in het groepje van 7 vindt veel herhaling plaats met alle leerlingen tegelijk (<i>casus 2a</i>).	Naast het fluitspelen moeten de kinderen ook laten zien hoe ze absoluut niet moeten gaan staan.	De docent fluit eerst een stukje voor , wanneer de leerlingen het ook moeten spelen. Soms speelt de docent mee ter ondersteuning en soms speelt de leerling het alleen na (<i>casus 2b, 2c</i>).
In het groepje van twee krijgt de zwakkere leerling duidelijk meer aandacht dan de vlottere leerling (<i>casus 1a</i>).	In het groepje van 7 wordt een maat gespeeld. Daarna moet iedereen individueel dezelfde maat nogmaals spelen .	Ook mogen de kinderen soms kiezen welk liedje ze willen spelen (<i>casus 2a</i>).	Zingend tellen hoe het ritme gespeeld moet worden (<i>casus 4c</i>).
Kinderen worden bij de les gehouden doordat de docenten vragen stellen aan de kinderen.	Een week lang wordt er een muziekstuk opgegeven die ingestudeerd moet worden. Wanneer het stuk nog niet voldoende wordt gespeeld, wordt het stuk nogmaals opgegeven .	Opeens moeten de kinderen een liedje of een stukje uit hun hoofd spelen (<i>casus 1c, 5a, 7a</i>).	Voorspelen van een ritme door de docent dat fout gespeeld werd door de leerlingen (<i>casus 3a, 5a, 5b, 6a, 7c</i>).
De kinderen worden bij de les gehouden door het aanbrenge van variatie in de les.	In bijna elke les zingt en/of klapt de docent ritmes mee, terwijl de leerlingen fluiten of spelen piano en dit wordt telkens herhaald .	Liedjes worden soms met cd en soms zonder cd gespeeld.	De leerling moet de toetsen van de piano heel kort indrukken en ze moet springen van de ene toets naar de andere. Als voorbeeld geeft de docent: "speel net zoals dat je op de grond springt met touwtje springen." (<i>casus 7b</i>).
	Een ritme wordt achterelkaar geoefend door de leerling, door te klappen, te spelen en/of te zingen (<i>casus 1a, 1b, 2b</i>).	In het groepje van 7 wordt veel gedaan naast het gewone fluiten : in een rondje staan, hoog spelen, heel lang spelen. (<i>casus 2a</i>).	Docent speelt voor hoe het niet gespeeld moet worden (<i>casus 5b, 7c</i>).
	Het stukje wordt eerst langzaam gespeeld en vervolgens steeds een beetje sneller (<i>casus 3b, 5b</i>).		Wanneer een bekend liedje fout gespeeld wordt, moeten de leerlingen het zingen (<i>casus 1c</i>).

Tabel 1: Vervolg observatieschema

blocked versus random excercises / geïsoleerd aanbieden	Samenvatten	Variatie	Instructies
<p>Maten die niet goed gespeeld worden, worden geïsoleerd geoefend. Vervolgens wordt het hele liedje nogmaals gespeeld om te zien of de maat nu goed gespeeld wordt (casus 2b, 3a, 5b).</p>	<p>Wanneer het ritme niet goed gaat op het instrument, moeten de leerlingen hun fluit neerleggen en wordt er geklapt.</p>	<p>Er wordt uitgelegd waarom er gestemd moet worden en wat er gebeurt bij het uittrekken van een dwarsfluit. Ook wordt uitgelegd waarom je een juiste houding moet aannemen tijdens het fluiten (casus 1a, 2a).</p>	<p>Er wordt tijdens de lessen altijd uitgelegd hoe iets gespeeld moet worden, of hoe de houding moet zijn van de leerlingen. De instructies zie je terug in de andere variabelen.</p>
<p>Op de piano worden de linker en rechterhand eerst apart geoefend en pas wanneer beide handen goed gaan, wordt er geoefend met de handen tegelijk (casus 4a).</p>	<p>Het verzinnen van een slot van een muziekstuk dat gespeeld wordt door de leerling.</p>		

Structuur/organiseren: duidelijke en zichtbare opbouw	Mental practice	Guidance, leiden, sturen	Taalgericht	Multisensorisch lesgeven
<p>Elke week moeten de leerlingen een liedje oefenen. De liedjes worden steeds moeilijker. Dit komt door de opbouw van de methode.</p>	<p>Een leerling speelt een fout. Vervolgens moet hij enkele minuten kijken naar de noten en het ritme wat er staat, alvorens hij het nogmaals speelt (casus 3a, 3b).</p>	<p>De docent zingt en klapt het ritme mee.</p>	<p>De docent vraagt aan de leerling wat een kruis betekent. De leerling zegt: 'halve omhoog'. De docent zegt: "Nee, precies zeggen" (casus 7a).</p>	<p>Docent speelt voor en de leerlingen maken in stilte de vingerbewegingen op de fluit (casus 1a).</p>
		<p>De docent stuurt de leerlingen telkens in de juiste baan door middel van de leervariabelen.</p>	<p>Tussendoor stelt de docent vragen aan de leerlingen (casus 1a, 1b, 1c, 2b, 2c, 4a, 4c, 5a, 6a, 7b, 7c).</p>	<p>In gedachten spelen welk ritme er staat (casus 3a).</p>
			<p>Docent laat de leerling zelf verwoorden wat er gespeeld moet worden (hoe het ritme zit). Dit weet de leerling en hij speelt het vervolgens goed (casus 3b).</p>	<p>Er wordt visueel en auditief gewerkt in de muzieklessen.</p>
			<p>In enkele lessen is de docent voornamelijk aan het woord (casus 2a, 3a, 3b, 5b).</p>	

Taakgericht	Expliciete instructie/ korte opdrachten (stap voor stap)	Zelf laten controleren	Overig	
			Heldere lesmethode	Constructief leren
<p>Continu is de docent gericht op het muziekles geven</p>	<p>Om iets uit te leggen doet de docent vaak voor hoe een stuk gespeeld moet worden.</p>	<p>De docent vraagt wanneer een leerling klaar is met het spelen van een muziekstuk: "Was dat goed?" (casus 7c)/ "Weet je het zeker?" (casus 1b).</p>	<p>De lesstof wordt steeds moeilijker. Dit komt doordat het boek een progressieve aanpak in moeilijkheid.</p>	<p>De leerlingen hebben geen last van een lawaaige omgeving. Eén keer hoorden het groepje van 7 dat er gitaarles werd gegeven boven hen.</p>
	<p>Eenmaal legt de docent uit op het schoolbord wat het verschil is tussen crescendo en decrescendo.</p>		<p>Bepaalde stukjes uit het boek kunnen met een cd worden meegespeeld. Dit is niet bij alle liedjes het geval.</p>	<p>In de lokalen bevinden zich ramen.</p>

Tabel 1: Vervolg observatieschema

Directe feedback	Uitgestelde feedback	Taakgerichte feedback	Persoongerichte feedback
De achtste noten worden niet juist gespeeld. De leerling moet meer veren. Hier wordt meteen uitgebreid op ingegaan door de docent. Ze doet het voor en laat het verschil horen tussen het spel van de leerling en van de docent zelf (<i>casus 7b</i>).	De docent zegt dat er drie mollen staan en vraagt aan de leerling welke noten hierbij horen. M noemt er eentje fout, maar de docent zegt er niets van . De docent beaamt twee noten en vraagt welke noot nog meer veranderd. Dan noemt de leerling nogmaals de foute noot. Dan pas legt de docent vervolgens uit dat dit niet goed is en wat wel juist is (<i>casus 1a</i>).	De docent vraagt wanneer een leerling klaar is met het spelen van een muziekstuk: “Was dat goed?” (<i>casus 7c</i>). Docent zegt: “Weet je het zeker?” (<i>casus 1b</i>).	Leerling geeft zelf aan wat fout ging (<i>casus 6a</i>).
De leerling speelt geen dynamiek. Docent doet gelijk voor hoe het moet klinken.	Er gaat een ritme fout in de laatste maat. Dit moet de leerling nogmaals spelen. Tot tweemaal toe moet de leerling deze maat spelen, zonder dat er feedback is gegeven . Hij weet alleen dat hij fout speelde. Dan laat docent zien hoe het stukje gespeeld moet worden en speelt het voor en laat zien hoe de vingerzetting moet. Dan speelt de leerling het weer fout, maar hij hoort de fout (<i>casus 3a</i>).	Docent zegt: “Er zit één ding bij waar ik niet zo gelukkig mee ben” (<i>casus 7c</i>).	Docent: “Dus je hoort goed!” (<i>casus 1b</i>).
Een leerling moet zeggen welke voortekens een toonladder heeft. Dit weet de leerling niet. Dan mag de leerling de toonladder gaan spelen. Dit gaat twijfelend en de docent laat de leerling vervolgens de toonladder opnoemen. Daarna moet M de grepen pakken op de fluit en de grepen pakken zonder te fluiten. Tussendoor zegt de docent de te pakken notennamen (<i>casus 1a</i>).	Docent laat de leerling eerst zelf nadenken: zo noemt M een verkeerde toonladder (es2). Nadat ze het nog een keer fout beantwoordt , legt de docent uit waarom het niet zo is en wat het wel moet zijn (<i>casus 1a</i>).	Docent zegt: “De noten lees je goed” (<i>casus 7c</i>).	Docent: “Je doet erg je best” (<i>casus 5a</i>).
Er gaat een stukje fout. Meteen feedback van de docent door te tellen en het nog een keer te doen. Daarna oefenen ze het stukje nogmaals wat fout ging. Docent telt hardop mee (<i>casus 5b</i>).	De docent laat de leerling een aantal keren fout spelen . Ze hoort dat het niet goed gaat. Zonder dat de docent wat zegt, gaat het op een bepaald moment toch goed (<i>casus 7a, 7c</i>).	Docent: “De noten zijn goed, nu nog het ritme” (<i>casus 4b</i>).	Docent: “Je moet heel alert zijn” (<i>casus 4a</i>).
Meteen nadat de leerlingen een liedje hebben gespeeld of nadat de leerlingen stoppen te spelen na enkele maten, geeft de docent direct feedback.		De leerling tikt een ritme. De docent zegt: “Dit is precies correct” .	Docent: “Dit is vrij makkelijk voor je” (<i>casus 3a</i>).
		Leerlingen zingen een liedje. Daarna zegt de docent: “Perfect, zo moeten jullie het ook spelen en klappen” (<i>casus 1c</i>).	Docent: “Met je oren kun je het wel horen” (<i>casus 3a</i>).
		Docent: “Dat was goed hoor. Als je uitvalt, pak je het weer op” (<i>casus 1c</i>).	Docent: “Niet zo moeilijk denken hoor!” (<i>casus 1a</i>).
		Docent: “Het enige wat niet goed was, is dat je hier de d vergat” (<i>casus 5b</i>).	
		Docent: “Ja, je leest alle noten goed” (<i>casus 6a</i>).	
		Docent: “Je doet alles goed, maar de puntjes, mogen wat korter” (<i>casus 7b</i>).	

Tabel 1: Vervolg observatieschema

Feedback		Opvallendheden tijdens de observatie
Positief bekrachtigen	Procesgerichte feedback	Resultaat feedback
Mooi, klinkt modern	Een leerling weet niet welke voortekens er bij toonladders horen. Dan adviseert de docent om de toonladder eerst te gaan spelen en dan te luisteren welke noten er veranderen (<i>casus 1a, 1b</i>).	Een enkele keer wordt er tegen een leerling gezegd wat er anders moet in een muziekstuk, maar vervolgens hoeft de leerling het niet goed uit te voeren en wordt er overgegaan naar een ander muziekstuk (<i>casus 6a en 3a</i>).
Goed zo.	Wanneer een leerling een ritme fout speelt, gaat de docent het voorspelen . Zo kan de leerling proberen het juiste ritme te vinden.	De docent geeft zelf antwoord op de vraag die hij net aan het kind gesteld heeft. Na het knikken van de kinderen geeft de docent meteen antwoord. Het is goed om te testen of kinderen wel degelijk verschil horen tussen wie er hoger speelt en wie lager. <u>Voor</u> kom op deze manier voorzeggen. (Casus 1)
Ja.		Ook in casus 6 stelt de docent een vraag, maar geeft de leerling niet echt kans om te antwoorden. De dialoog gaat als volgt: D: 'Waarom schrijven we dit eigenlijk zo op? Weet je dat nog? Die kruisjes en stipjes'. Y: 'Dan kun je zien dat het vier tellen zijn'. D: 'Ja, maar weet je voor welk instrument dat is? Wij hebben dit nog nooit gezien. Wij hebben noten. Als je slagwerk speelt, wordt het zo opgeschreven'. D: 'Ok, het was helemaal goed.'
Heel goed.		<u>Ironische opmerking. Casus 5:</u> D: 'Wie heeft de melodie? Jij of ik?' J: 'Ik?' D: 'Ja dat hoor ik aan je!' (Ironisch). D speelt wat J speelt. D: 'Nee ik heb de melodie'. J: 'Ooo..?' D: 'Jij doet steeds hoempapa, dus ik wil dat je zachter doet'. J: 'Maar ik moet mf'. D: 'En ik f..'
Ja, mooi.		<u>Uitleg gegeven, maar vervolgens naar een ander onderwerp gaan:</u> De leerling moet zorgen dat haar vingers tegelijk van de kleppen verwisselen. Vervolgens hoeft de leerling het niet te proberen, maar gaat de docent over naar een ander liedje. Evenzo bij een ander liedje: de docent zegt dat tegen de leerling dat hij niet de lijn in het liedje kan horen. Daarom speelt de docent voor om te laten horen dat er een duidelijke lijn in het liedje zit. Vervolgens hoeft de leerling het niet opnieuw te spelen, maar moet ze een totaal ander stukje spelen. (casus 6a).
Ja, precies.		In casus 3a zien we dat de leerling enkele malen fout speelt, nadat door de docent is voorgespeeld hoe het moet. Het gaat nog steeds niet goed, maar dan gaan ze opeens het liedje samenspelen: de fout zit er dus nog. (casus 3a)
Picobello.		Opeens stopt de les. Docent eindigt met 'Mooi, ik zie je volgende week' (<i>casus 3a, 4a</i>). Docent eindigt met: 'doeg volgende week zien we elkaar weer' (<i>casus 5a</i>).
Geweldig. Hartstikke goed.		

In tabel 1 is te zien welke leerstrategieën en variabelen gecategoriseerd zijn. Uit het observatieschema komt naar voren dat de muziekdocenten veel gebruik maken van **herhaling**. In de les worden maten herhaald die fout gaan. Tevens hebben de leerlingen een hele week of langer de tijd om muziekstukken in te studeren.

De docenten spelen vaak voor (**modeling**) hoe een bepaald ritme gespeeld moet worden. De leerlingen spelen samen mee of de docent speelt alleen en pas daarna spelen de leerlingen mee. Er worden niet veel ezelbruggetjes gegeven, waaraan de leerling een houvast heeft.

In de lessen is sprake van **variatie** waardoor de **motivatie** geprikkeld kan worden van de leerlingen. Naast het spelen van een muziekstukje, moeten de leerlingen alleen of samen spelen, uit hun hoofd spelen, zingen of klappen en gehooroefeningen uitvoeren.

De docenten **sturen** de leerlingen door middel van klappen, tikken en meezingen van een ritme, terwijl de leerling een muziekstuk speelt.

De muzieklessen zijn redelijk **taalgericht**. Eenmaal moest een leerling uitleggen wat een kruis betekende. De leerling antwoordde telkens niet met de volledige informatie. Verder zijn de lessen taalgericht, op die manier dat de docenten redelijk vaak de oplossing door de leerling zelf laat opzoeken. Hierbij moet worden opgepast dat de docent niet te veel aan het woord is. Ook moet de docent niet het antwoord in de mond leggen, ofwel: niet zelf het antwoord geven.

De **aandacht en concentratie** van de leerlingen bij de muziekles is goed. Dit kan mede gebeuren door de variatie die wordt aangebracht in de lessen. De docenten maken oogcontact met de leerlingen en er wordt goed opgelet door de leerlingen. In het groepje van 7 en in het groepje van 2, valt op dat de ene leerling duidelijk meer aandacht krijgt dan de andere. Wanneer een groepje leerlingen samenspeelt wordt niet aan iedereen evenveel aandacht besteedt. Dit hoeft ook niet, maar het is goed om in ogenschouw te nemen of iedereen het juist doet en dat ook de teruggetrokken leerlingen erbij betrokken worden. Vooral in een groter groepje wordt niet secuur naar de uit te voeren handelingen per kind gekeken. In casus 1a zit een vlotte leerling en een minder vlotte leerling. Hier zitten voor en nadelen aan om deze leerlingen bij elkaar in dezelfde les te zetten: het voordeel is dat de minder vlotte leerling kan leren van de vlotte leerling en zo mee getrokken wordt. Het nadeel kan zijn dat de minder vlotte leerling zich minderwaardig gaat voelen.

Kijkend naar de **structuur** in de les, kan er gezegd worden dat elke les bestaat uit het voorspelen van een muziekstuk dat de leerling geoefend heeft. Het lesboek waaruit de leerlingen les krijgen is opgebouwd in moeilijkheidsgraad.

De docent laat een enkele keer de leerling **zijn eigen** prestatie **controleren** door te vragen of de leerling zeker weet of hij juist gespeeld heeft of het juiste antwoord gegeven heeft.

Qua **feedback** zien we vanuit de video-opname dat er over het algemeen meer directe feedback gegeven wordt dan uitgestelde feedback en er is sprake van meer taakgerichte dan persoonsgerichte feedback. In de lessen is de feedback meer gericht op het proces dat zich afspeelt, dan het resultaat. Er vindt veel positieve bekrachtiging plaats, waarna vervolgens feedback wordt gegeven.

Maten waarin het ritme niet goed gespeeld wordt, of waarin een foute noot wordt gespeeld, worden een enkele maal apart geoefend (**blocked excercises**). Vervolgens wordt het hele muziekstuk nogmaals geoefend (**random excercises**). Bij het bespelen van de piano worden de linker- en rechterhand eerst apart genomen, pas daarna wordt er met beide handen gespeeld.

Het **multisensorisch lesgeven** komt weinig aan de orde. In een enkele casus moeten leerlingen de noten in stilte spelen op het instrument, terwijl de docent het stuk voorspeelt.

Het gebruik van **expliciete instructie** komt weinig aan de orde. We hebben te maken met vlotte leerlingen, dus deze kinderen zullen sneller het geleerde snappen, waardoor er misschien minder sprake is van expliciete instructie.

De docenten hebben, nadat ze uitleg gegeven hebben, niet het vertelde nogmaals **samengevat**. Tweemaal is te zien dat er bij dezelfde leerling sprake is van **mental practice**. De les**methode** die gebruikt wordt, is zo gemaakt, dat er een opbouwende trend in zit. De liedjes worden steeds moeilijker.

Het muzieklokaal is zo ingericht dat **constructief leren** goed mogelijk is. Er is voldoende licht aanwezig en er is geen lawaaioverlast.

Ook vraagstelling 4 en 5 kunnen beantwoord worden aan de hand van tabel 1:

De vierde vraagstelling is als volgt: *‘Welke variabelen en strategieën worden regelmatig of vaak toegepast door muziekdocenten en zijn die specifiek van belang zijn bij kinderen met dyslexie?’*

Er is regelmatig of vaak sprake van: herhaling, modeling, variatie, motivatie, structuur, taalgericht, directe feedback, taakgericht, feedback gericht op het proces, positieve persoongerichte feedback, positief bekrachtigen, lesmethode kent een opbouwende moeilijkheid. Deze zijn van specifiek belang om in ogenschouw te nemen bij het lesgeven aan kinderen met dyslexie.

De laatste vraagstelling is: *‘Welke variabelen en strategieën worden niet of zelden toegepast door muziekdocenten en zijn die van specifiek belang bij kinderen met dyslexie?’*

Er is niet of zelden sprake van: blocked-versus random excercises, taalgericht, aandacht en concentratie, expliciete instructie, samenvatten, multisensorisch lesgeven en eigen prestatie controleren. Blocked-versus random excercises, taalgericht, aandacht en concentratie, multisensorisch lesgeven en expliciete instructie zijn van specifiek belang bij kinderen met dyslexie.

HOOFDSTUK 5 CONCLUSIE

Met behulp van de onderzochte vraagstellingen is nu antwoord te geven op de algemene onderzoeksvraag. Deze luidt als volgt:

“Welke handreikingen kunnen gegeven worden aan muziekdocenten om kinderen met dyslexie effectief vooruitgang te laten boeken bij het aanleren van het notatiesysteem en/of het pakken van de juiste noot op het instrument?”

De volgende handreikingen kunnen gegeven worden. De vetgedrukte woorden verwijzen naar de leerstrategieën en variabelen uit het observatieschema:

Tijdens de muzieklessen worden vaak of met regelmaat leerstrategieën en leervariabelen toegepast. Vooral bij kinderen met dyslexie is het van belang om oefeningen **geïsoleerd** te oefenen. Oefen niet verschillende onderwerpen door elkaar, maar **breng structuur** in de les en in de aan te leren stof. De stof die aangeleerd wordt, moet **veel herhaald worden**. Zorg dat de leerling de nieuwe stof ingeprent krijgt. Hierbij kan in een schriftje bijgehouden worden, wat geoefend moet worden en wat in een les gaat gebeuren. Tijdens het geven van instructies moet rekening gehouden worden door de docent dat een dyslectische leerling moeite heeft met het onthouden van instructies. **Leg daarom ook expliciet uit** wat de bedoeling is en geef niet te veel opdrachten tegelijk. Vraag daarnaast aan de leerling of hij begrepen heeft wat de bedoeling is en voorkom op deze manier het in de mond leggen van woorden bij de kinderen. Blijf daarnaast de leerlingen **motiveren**, door **variatie** aan te brengen in de les. De kinderen zijn hier gebaat bij.

Het is ook nuttig dat docenten meer **multisensorisch gericht** lesgeven. Maak bijvoorbeeld kaarten waarop de verhoudingen van de noten in de lengte van de kaart worden weergegeven of laat de leerling in gedachten de melodie voorstellen, voordat hij begint te spelen. Ook kan de leerling een notenbalk met muzieknoden spelen, zonder dat daarbij geluid aan te pas komt: alleen met de vingers in stilte de juiste noten pakken.

Benader de leerlingen **positief**. Geef geen ironische opmerkingen, maar laat de leerlingen het gevoel hebben dat ze het kunnen. Breek een les niet plotseling af, maar eindig met een positieve opmerking.

Wanneer meerdere leerlingen tegelijk les hebben, moet gelet worden op een dyslectisch kind of hij zich wel degelijk thuis voelt in deze groep. Vooral wanneer het kind in vergelijking tot

de andere leerlingen moeizamer meekomt. Bekijk de **aandacht** die het kind nodig heeft en of het **geconcentreerd** kan meedoen tijdens de muziekles. Is het kind hier eigenlijk wel op zijn plek?

Tot slot is elk kind uniek en zal er per kind bekeken moeten worden hoe het dyslectische kind het beste te benaderen is en aan welke leerstrategieën en variabelen meer aandacht gegeven wordt.

HOOFDSTUK 6 DISCUSSIE & AANBEVELINGEN

§6.1 Discussie

Uit het onderzoek is een overzicht naar voren gekomen van de benadering van muziekdocenten naar leerlingen. Er is gekeken naar aanwezige leerstrategieën en variabelen. Mogelijke confounders, zoals de persoonlijkheid van de docent, zijn niet in dit onderzoek meegenomen. De motivatie van leerlingen zal hier onder andere van af kunnen hangen.

In dit onderzoek zijn zeven cases geobserveerd bij twee verschillende docenten. Er is geobserveerd over een periode van vier weken en niet alle leerlingen zijn elke week op muziekles geweest. Er kan dus nog niet gesproken worden over het generaliseren van de resultaten naar alle muzieklessen.

Verder zijn alle leervariabelen en strategieën geoperationaliseerd, behalve de verschillende manieren van het geven van feedback. De variabelen die geoperationaliseerd zijn dragen bij aan de betrouwbaarheid van het categoriseren van de uitgevoerde observatie. Door het opnemen van de uitgewerkte casus in bijlage III wordt voldaan aan de noodzakelijke voorwaarden van controleerbaarheid. Het is betrouwbaarder wanneer een tweede observator tot dezelfde beslissingen zou komen als de eerste observator. Het testen van de aanwezige feedback kan nog apart geanalyseerd worden, door de directe en uitgestelde feedback nauwkeurig te meten. De betrouwbaarheid van de gecategoriseerde observatie is nog niet getoetst. Dit lag echter niet in het doel van het onderzoek. Het is immers een exploratief onderzoek.

§6.2 Aanbevelingen

Dankzij dit onderzoek weten we nu meer over de aanpak van muziekdocenten naar kinderen zonder dyslexie. Echter, naar aanleiding van de hierboven beschreven discussie is het nodig om verder te onderzoeken hoe er lesgegeven wordt door muziekdocenten aan kinderen met dyslexie.

Ook is het nuttig te weten of docenten weten wat het inhoudt wanneer een kind dyslexie heeft. Het is van belang dat docenten hier voldoende kennis over vergaren om rekening te kunnen houden met de problemen die dyslexie met zich mee kan brengen.

Verder is het mogelijk om het observatieschema te testen op betrouwbaarheid. Er kan een test-her-test plaatsvinden tussen verschillende meetmomenten en tussen verschillende observatoren.

Met de kennis die na grondiger onderzoek beschikbaar is, kunnen we uiteindelijk tot een protocol komen voor muziekdocenten die lesgeven aan kinderen met dyslexie.

LITERATUUR

- Andries, C. (1989). Kernschetsing van het aanvankelijk leesleerproces. In A.J.J.M. Ruijssenaars & J.H.M. Hamers (red.). *Dyslexie. Ernstige lees- en spellingproblemen. Een overzicht van theorie en praktijk*. Leuven/Amersfoort: Acco.
- Bakermans, J., Franzen, Y., Hoof, M. van, Veenman, S., & Boer, G. de (1997). *Effectieve instructie in het VO. Leren onderwijzen met behulp van het directe-instructiemodel*. Amersfoort: CPS, Kwaliteitszorg.
- Boekaerts, M., & Simons, R.J.P. (1995). *Leren en instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Van Gorcum.
- Bos, K.P. van den, & Lutje Spelberg, H.C. (1994). Word identification routes and reading disorders. In K.P. van den Bos, L.S. Siegel, D.J. Bakker, e.a. (Red). *Current directions in dyslexia research*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Bos, K.P. van den, & Lutje Spelberg, H.C. (1996). Dyslexie: Woordidentificatie-tests, fonologische gevoeligheid en symboolbenoemsnelheid. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 35, 131-141.
- Bos, K.P. van den (2000). Benoemsnelheid van diverse soorten stimuli in relatie tot decodeersnelheid. *Pedagogische Studiën*, 77, 326-336.
- Bos, K.P. van den (2003). De relatie tussen lees-en benoemsnelheid bij leerlingen in het basis-en voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 80, 288-307.
- Bos, K.P. van den, & Leij, A. van der (2004). Dyslexie in definitie, criteria, prevalentieschattingen en beleid: Een commentaar op het rapport van Blomert. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 43, 451-461.
- Braams, T. (1998). *Kinderen met dyslexie. Een gids voor ouders*. Amsterdam: Boom.
- Braams, T. (2002). *Dyslexie: een complex taalprobleem*. Amsterdam: Boom.
- Broeck, W. van den (2002). Dyslexie: naar een wetenschappelijk verantwoorde definitie. In A.J.J.M. Ruijssenaars & P. Ghesquiere (Red.). *Dyslexie en dyscalculie: ernstige problemen in het leren lezen en rekenen*. Recente ontwikkelingen in onderkenning en aanpak. (pp.13-22). Leuven: Acco.
- Catts, H.W. (1989). Phonological Processing Deficits and Reading Disabilities. In A.G. Kamhi & H.W. Catts (eds). *Readings disabilities. A developmental language perspective*. Boston: College-Hill press.
- Dumont, J.J. (1990). *Dyslexie. Theorie, diagnostiek, behandeling*. Rotterdam: Lemniscaat.

- Eerde, van, D. (2004). Openingslezing conferentie Taalgericht vakonderwijs. Zeist. Freudenthal Instituut/UU. Lectoraat Lesgeven in de multiculturele school/HvU.
- Fitts, P.M., & Posner, H.I. (1967). *Human performance*. Belmont, CA: Brooks / Cole.
- Gagné, R.M. (1978). *Hoofdzaken uit de leertheorie voor onderwijsgeevenden*. Groningen: Wolters-Noordhoff
- Gezondheidsraad: Commissie Dyslexie (1995). *Dyslexie. Afbakening en behandeling*. Den Haag: Gezondheidsraad.
- Hubicki, M. (2001). A multisensory approach to the teaching of musical notation. In T.R. Miles & J. Westcombe. *Music & Dyslexia. Opening New Doors* (pp. 85-100). London and Philadelphia: Whurr Publishers.
- Jaarsma, B.S., Ruijsenaars, A.J.J.M., & Broeck, W. van den (1998). Dyslexia and Learning Musical Notation, a Pilot Study. *Annals of Dyslexia*, 48, 137 -154.
- Jaarsma, B.S. (2000). *Onderzoek naar de invloed van dyslexie en dyscalculie op het leren van notenschrift en notenwaarden*. Leiden: Universiteit Leiden. Scriptie Orthopedagogiek.
- Jaarsma, B.S., & Ruijsenaars, A.J.J.M. (2000). Kinderen met rekenproblemen en het leren van het muzikale notatiesysteem. Een exploratief onderzoek. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 39, 484-494.
- Jaarsma, B.S., & Ruijsenaars, A.J.J.M. (2000). Dyslexie en het leren van het muzikale notatiesysteem. *Balans Belang. Tijdschrift over ontwikkelings-, gedrags- en leerproblemen*, 64, 15-18.
- Leij, A. van der (1995). Dyslexie een automatiseringsprobleem? In A.J.J.M. Ruijsenaars & R. Kleijnen (Red). *Dyslexie. Lees-en spellingproblemen: diagnostiek en interventie* (pp. 37-50). Leuven/Amersfoort: Acco.
- Leij, A. van der (1998). *Leesproblemen. Beschrijving, verklaring en aanpak*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Leij, A. van der, Struiksma, A.J.C., & Ruijsenaars, A.J.J.M., Verhoeven, L., Kleijnen, R., Henneman, K., Pasman, J., Ekkebus, M., Bos, K.P. van den & Paternotte, A. (2004). *Diagnose van dyslexie*. Bilthoven: Stichting Dyslexie Nederland.
- Miles, T.R., & Westcombe, J. (2001). *Music & Dyslexia. Opening New Doors*. London and Philadelphia: Whurr Publishers.
- Nieuwenbroek, A., & Vries, J., de (1991). *Dyslexie in de les*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Overy, K., Roderick, I.N., Fawcett, A.J., & Clarke, E.F. (2003). Dyslexia and music: Measuring Musical Timing Skills. *Dyslexia*, 9, 18-36.
- Ruijsenaars, A.J.J.M. (1996). Verschillende taken en verantwoordelijkheden in de diagnostiek en behandeling van dyslexie. In K.P. van den Bos & D.R. van Peer (Red.). *Dyslexie '96* (pp. 15-29). Leuven: Apeldoorn Garant.

- Ruijsenaars, A.J.J.M. (2004). *Leerproblemen en leerstoornissen. Remedial teaching en behandeling. Hulpschema's voor opleiding en praktijk*. Rotterdam: Lemniscaat
- Schmidt, R.A., & Lee, T.D. (1999). *Motor Control and Learning. A Behavioral Emphasis*. United States of Amerika: Human Kinetics.
- Struiksma, A.J.C., Leij, A. van der, & Vieijra, J.P.M. (1997). *Diagnostiek van technisch lezen en aanvankelijk spellen*. Amsterdam: VU Uitgeverij.
- Taatgen, N.A. (1999). *Learning without Limits: From problem solving towards a Unified Theory of Learning*. In Opleiding en Ontwikkeling (2000-2). University of Groningen: Cognitive Science and Engineering prepublications. Proefschrift.
- Veenman, S.A.M., & Cras, P. (1982). Een poging om de actieve leertijd in klasesituaties te verhogen: een evaluatie van een interventie. *Pedagogische Studiën*, 59, 428-440.
- Verhoeven, L. (2002). Vroege onderkenning en aanpak van leesproblemen. In A.J.J.M. Ruijsenaars & P. Ghesquiere (Red.). *Dyslexie en dyscalculie: ernstige problemen in het leren lezen en rekenen. Recente ontwikkelingen in onderkenning en aanpak* (pp. 23-42). Leuven: Acco.
- Vonk, Y (2004). Spreekbeeld. Een leermiddel voor kinderen met beginnende leesproblemen. *Logopedie en foniatrie*, 76, afl 6, 620-625.
- Wentink, H., & Verhoeven, L. (2001). Protocol Leesproblemen en dyslexie. In H. Wentink & L. Verhoeven. *Protocol leesproblemen en Dyslexie*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Wentink, H. (2003). Leesproblemen: beter leren lezen met een interactieve aanpak. *De Wereld van het jonge kind*, 31, 38-41.

BIJLAGEN

Bijlage I: *Toestemmingsbrief aan ouders.*

Groningen, 13 mei 2005

Betreft: observatie muzieklessen



Geachte ouders/verzorgers,

Mijn naam is Miranda van der Veen en ik studeer orthopedagogiek. Ik ben bezig met mijn eindschrijft en ik start daarom een onderzoek dat zich richt op het ontwikkelen van didactische suggesties met betrekking tot het aanleren van de muzieknotatie.

Ik ben in contact gekomen met Henk-Jan van den Heuvel en hij is enthousiast over het onderzoek en wil graag zijn medewerking verlenen. Ook dwarsfluitdocente Yvonne de Laat vindt het een leuk idee. In overleg met Henk-Jan en Yvonne hebben we besloten om u deze brief te sturen.

Om het onderzoek tot uitvoering te brengen wil ik graag minimaal twee keer een les bijwonen van uw kind en deze op video opnemen. Er wordt verzekerd dat de gegevens anoniem blijven en vertrouwelijk verwerkt worden in het uit te werken onderzoek. Nadien, uiterlijk oktober 2005, zal de videoband vernietigd worden.

Het is nog niet te voorzien of er nog meer contact door mij zal worden opgenomen voor eventuele aanvullende informatie.

Ik hoop op uw medewerking, zodat ik straks een mooi eindresultaat zal hebben.

Wilt u deze brief zo spoedig mogelijk in tweevoud ondertekenen en retour geven op les aan Henk-Jan of Yvonne. Of stuur de brief naar:

Miranda van der Veen
Amethyststraat 28
9743 KJ Groningen

Het is van belang dat de brief in tweevoud ondertekend wordt, aangezien er een exemplaar bij de videoband in komt en een exemplaar in het archief.

Bij voorbaat hartelijk dank.

Met vriendelijke groeten,

Miranda van der Veen

Akkoordverklaring:

Naam ouders:

Adres:

Postcode:

Plaats:

Naam kind:

Bijlage 2: Observatieschema

Aandacht & Concentratie	Amount of practice, herhalen, inprenten	Motivatie	Modeling, ezelsbruggetjes, schematiseren, verbaliseren, praktische voorbeelden.	blocked versus random excercises / geïsoleerd aanbieden	Samenvatten	Variatie

Instructies	Structuur/ organiseren: duidelijke en zichtbare opbouw	Mental practice	Guidance, leiden, sturen	Taalgericht	Multisensorisch lesgeven

Feedback						
Directe feedback	Uitgestelde feedback	Taakgerichte feedback	Positief bekrachtigen	Persoongerichte feedback	Procesgerichte feedback	Resultaat gerichte feedback

Taakgericht	Expliciete instructie/ korte opdrachten (stap voor stap)	Zelf controleren		Overig	
				Heldere lesmethode	Constructief leren

Bijlage III: *Voorbeeld van uitgeschreven muzieklessen die opgenomen zijn op video.*

CASUS 1

WEEK 1

Leerlingen: T & M

Afwezig: E

Instrument: Dwarsfluit

Docent: D

T is 12 jaar en zit 3 jaar op les.

M is 12 jaar en zit 5 jaar op les.

D tegen T: 'Speel jij eens een mooie a'. T speelt een a. D: 'ok'.

D: 'M ook een mooie a?' M speelt. D: 'Is ook mooi, maar ze zijn niet hetzelfde, hoor je dat?'

De meiden zeggen 'ja'.

D: 'M, jij bent hoger. Wat doe je dan?'

M: 'Een klein stukje uittrekken'.

D: 'Ja, wat gebeurt er dan als je het een klein stukje uittrekt?'

M: 'Dan wordt het wat lager'.

D: 'Ja, dan wordt het lager, want de fluit wordt langer. Heel goed. Nou, proberen jullie het nu nog een keer na elkaar. Het gaat vast beter'. De meiden spelen de noot a.

D: 'Beter. Speel het nog eens samen, kijken of dit gaat kloppen'. De meiden spelen.

D: 'Geweldig, zie je, hartstikke goed'.

D: 'Nu kun je het spelen, denk ik'.

D: 'Zullen we nog een keer Morning has broken doen?'

De meiden zeggen 'ja' en brengen hun dwarsfluit aan de mond, maar D zegt: 'Er staan drie mollen M. Even vragen: je moet dus binnenkort examen doen. Welke toonladder hoort bij de drie mollen?'

M: 'uh..de es'.

D: 'De toonladder van es.'

M: 'Euh...es2 en bes'.

D: 'Dus es, bes en welke moet je nog meer spelen? Want hij heeft dus drie mollen dat stukje'.

M: 'Euh...ja'.

D: 'De bes, es en er is er nog eentje'.

M: 'Euh.. es2'.

D: 'Nee, es2 geldt ook voor deze mol. Kijk, deze mol voor b wordt bes, deze geldt voor alle essen, maar nu heb je deze nog (D wijst de mol aan die voor de as staat). Die staat op de lijn van de....?'

M: 'Euh, de euh...a'.

D: 'De a, en dan zet je er een mol voor en dan heet het een...'

M: 'as'.

D: 'De as, en hoe spelen we de as?'

M: 'Euh...'

D: 'Dat weet je, die komt voor in het stukje, toch?'

T: 'Nee'.

M: 'zo'. (en pakt met haar vingers de noot as op de fluit)

D: 'Ja, dat is hem, speel hem eens even'.

M speelt

D: 'Ok'.

D: 'Nou moet je ook voor je examen de toonladders kennen en es is ook een van de toonladders die je moet kennen. Wil je nu eens heel langzaam de toonladder van es spelen?'

M brengt de fluit naar de mond en zegt; 'Uhhh...'

D: 'Kun je hem eerst opnoemen. Misschien is dat makkelijker. Je begint op de es?'

M: 'es'.

D: 'En dan, waar ga je dan naar toe?'

M: 'Euh...'

D: 'Wat komt er na de es?'

M: 'De lage B?'

D: 'Nee, dan ga je naar beneden, je moet omhoog?'

D: 'Wat komt er normaal na de e?'

M: 'Euh...de...'

M: 'Ik wil hem wel spelen, maar...'

D: 'Is ook goed, dan ga je hem spelen. Als je hem maar kan spelen.'

M: 'Euh...'. M speelt de eerste noot.

D: 'Ik zou op de lage es beginnen. Deze is te hoog?'

M speelt

D: 'Die is goed?'

M speelt verder

D: 'Ja, het is een toonladder, maar niet de toonladder van es. Helaas?'

D: 'Je begint op de es. Pak de grepen is even?'

M probeert de es te pakken.

D: 'Nee, de wijsvinger erbij op?'

D: 'Dan naar de f, g, as, bes, c, d, es? (Zonder te fluiten pakt M de grepen op de dwarsfluit).

D: 'Nou kun je hem spelen. Zo is ie. Zo moet je hem ook oefenen thuis. Want die moet je over een paar weken kennen. Speel nog eens een keer?'

M speelt.

D: 'Ok, en nu weer terug. Naar beneden. Altijd weer naar beneden.'

M speelt

D: 'Juist, goed zo. Goed luisteren. Dat is hem. Dus omhoog en naar beneden. Als je dit van tevoren speelt, dan heb je de toonladder geoefend en weet je welke mollen je moet spelen in dit stukje. Dit maakt het makkelijker?'

D: 'We gaan het stukje samen spelen. Zodadelijk ook met de cd.'

D: 'Wie telt vooraf?'

M wil wel tellen.

T en M gaan spelen. Tijdens het spel stoppen T en M een paar keer, omdat ze niet tegelijk gaan.

Na afloop zegt D: 'Ja, goed. Jullie waren het niet altijd eens, maar ok?'

D: 'Wat is belangrijk als je staat te spelen? Wat moet je dan vooral niet doen?'

M: 'Op 1 been staan?'

D: 'Waarom niet dan?'

M: 'Omdat je dan wankel staat?'

D: 'Ja, ga dan eens op 1 been staan. Wel lekker als je een ooievaar bent. Die is dat gewend. Ga eens op je andere been staan?'

D: 'We moeten als fluitisten goed gaan staan, anders staan we te wiebelen, dat klopt. Wat is nog meer belangrijk voor het goed staan?'

T: 'Voor het ademen. Je kan dan niet goed ademen?'

D: 'Waarom dan niet M?'

M: 'Je hebt geoefend dat je altijd door je buik moet ademen...'

D: 'Door je buik, zo..'

M: lacht. 'ja..'

M: '... en dan trek je dat omhoog van onderuit je buik door je longen, en anders trek je het alleen maar van je longen op en dan kun je moeilijk lang uittrekken?'

D: 'Ja, dus als je scheef zou staan, heb je hier (D wijst de buik aan) minder ruimte om je lucht in te laden. Je rug heeft ook veel te verdragen. Dus het is belangrijk om goed te staan'.

D: 'Ook moeten we de fluit dwars houden'.

D: 'Ga eens helemaal verkeerd staan. Hoe je beslist niet moet staan'.

De meiden lachen en staan gek

D: 'Ja, zo moet het dus niet'.

D: 'Laat eens zien hoe je wel moet staan'.

Ze gaan goed staan

D: 'Probeer de b nu eens ontzettend lang aanhouden'.

De meiden spelen de b.

D: 'Volhouden...., blijven staan...'

D: 'Ok, nu gaan we hartstikke mooi staan en spelen we het liedje met de cd'.

Tussen het spelen door controleert d de houding.

Na het liedje zegt D: 'Mooi heh, welk instrument was het eigenlijk?'

M: 'Zo 'n ding met draden' (ze maakt een harp gebaar).

D: 'Wat hebben jullie nou gehoord. Het was zeker geen klarinet en ook geen djembé trommel. Wat dan?'

M: 'Euh...'

D zegt tegen: 'Je zei draadjes, snaren'.

T: 'Piano'.

D: 'Nee joh'.

M: 'Viool'.

D: 'Nee. Het was iets met snaren. Wie geeft hierboven les?'

M: 'Gitaar'.

D: 'Heh, heh, het lijkt wel een moeilijke quiz op de televisie'.

De meiden lachen.

D tegen T: 'Goed, speel jij eens voor M een stukje van vier tonen die dicht bij elkaar liggen. We gaan voor en naspelen'.

M: 'O, leuk'.

D: 'De begintoon geven we aan. Jij draait je om (tegen T) zodat we niet kunnen spieken. Je moet je oren gebruiken. Op welke toon wil je beginnen T?'

T: 'a'.

D: 'Ok, speel maar eens'.

T speelt vier tonen.

M. speelt na, maar doet het fout en twijfelachtig

D: 'Heel goed luisteren M wat je hoort. Het ligt heel dicht bij elkaar. Niet zo moeilijk denken hoor. Speel nog eens T'.

T speelt het stukje net iets anders dan de eerste keer.

M speelt weer na. Het lukt nog niet.

D: 'Doe het nog 1 keer voor T. Nog 1 kans'.

T speelt.

M probeert nogmaals na te spelen.

D: 'Is dat wat je hoorde M?'

D: 'Wat hoorde je precies? Ze begon op de a. Wat deed ze toen? Ging het eerst omhoog of naar beneden.

M: 'Beneden'.

D: 'Heel goed'.

D: 'En toen..?'

M: 'g?'

D: 'Je dacht g..? En toen..'

M: 'De laatste omhoog'.

D: 'Dus je hoort goed wanneer ze naar beneden gaat en wanneer omhoog. Alleen welke dan precies, dat is een kunst. Je zit op de goede weg, je weet wanneer ze omhoog en wanneer naar beneden gaan'.

Het gaat nu andersom: M speelt 4 tonen en T moet het naspelen.

D: 'Kijken of T ook zulke goede oren heeft'.

T mag raden hoe de eerste noot heet. T denkt de a. Dit is niet zo.

D: 'Zoek de noot eens op de fluit op'.

T zoekt en zegt 'a'.

D: 'Ja'.

M speelt 4 tonen. Daarna speelt T de tonen na. Ze hoort dat het nog fout is en zoekt naar de juiste noot.

D: 'Speel nog een keer M'.

M speelt nogmaals en T speelt weer na.

D: 'Juist. Oo...die was moeilijk. Nog moeilijker dan die van jouw (tegen M). Heel knap (tegen T), want die was razend moeilijk. Die zou ik ook moeilijk vinden'.

Dan worden er ritmes geklapt. De docent klapt voor en om de beurt klappen T en M het ritme na.

D: 'Alleen luisteren en M klapt me direct na. Daarna T'.

D doet het eerst voor: 'Stel ik doe dit (D klapt...!), dan klapt M na en daarna T ook. En dan klap ik meteen weer eens stukje erachter aan.' Dit klappen gaat goed.

Nadat T en M twee keer een ritme hebben nageklapt, krijgen ze de opdracht om de twee ritmes die net geklapt zijn achterelkaar te klappen. M doet dit fout. (T mag nog niet proberen).

D: 'Goed onthouden. Niet kijken, maar luisteren.'

M mag nog een keer. Dit gaat weer fout.

D: 'Pak je fluit er even bij'.

T en M pakken de fluit.

D klapt weer en M speelt het ritme na.

D: 'Goed luisteren wat ik klap. Niet meer spelen en niet minder'.

D klapt nogmaals. M fluit nogmaals.

D: 'Bijna'.

D tegen T: 'Speel jij eens na. Ik speel nog een keer voor'.

D: 'Goed'.

Er wordt een liedje gespeeld. M heeft hier de eerste stem. Het is een stuk wat M moet spelen voor haar examen. T en D spelen de tweede en derde stem.

D: 'Weet je nog hoe het ging. Het is even geleden dat we dit gespeeld hebben'.

Ze gaan spelen, maar op een bepaald moment gaat het fout. Er wordt gestopt met spelen.

D tegen M: 'Jij moet op tijd beginnen'.

D tegen T: 'Jij moet hier nog een tel wachten'.

Dan beginnen ze nogmaals vooraan en doen de eerste twee notenbalken. Dit ging goed.

WEEK 2 (casus 1)

Leerling: M

Afwezig: T en E

Instrument: Dwarsfluit

Docent: D

D: 'Speel eens de toonladder van c'.

M speelt.

D: 'Goed zo'.

D: 'Nou de drieklank van c'.

M speelt

D: 'Prima. Nog een keer tot de hoge c'.

D: 'Keurig'.

D: 'Nu de toonladder van f. Wat heeft de toonladder van f? Kruizen of mollen?'

M: 'Euh...'

D: 'Anders ga je gewoon op f beginnen en speel je tot de volgende f en luister je wat er onderweg gebeurt'.

M speelt

D: 'Goed zo, en dan weer terug'.

M is klaar.

D: 'Ja, goed gehoord'.

D: 'Wat heeft de toonladder van f?'

M: 'Euh...een bes'.

D: 'Ja, de bes. Stel je weet het niet, dan speel je het en hoor je het beter'.

D: 'Nu een andere toonladder. Wat heeft de toonladder van g?'

M: 'Uhm...'

D: 'Ik zou niet gaan gokken, want je moet het weten'.

M: 'Ja'.

D: 'Dan moet je het eigenlijk gewoon gaan spelen'.

M speelt.

D: 'Ja, dus wat heeft de toonladder van g?'

M: 'Een fis'.

D: 'Ja, dus je hoort goed'.

M: 'Het is veel makkelijker'.

D: 'Ja heh'.

D: 'We doen er nog een. Een moeilijker. De toonladder van...'

M: 'Es...?'

D: 'Dan heb je wel meteen de moeilijkste'.

M: 'Oja'.

D: 'Het mag wel, want je moet die wel kennen'.

D: 'We beginnen op de es'.

M pakt.

D: 'Dat is de es'.

M speelt de toonladder omhoog.

D: 'Keurig. Nu weer terug'.

Klaar

D: 'Dat was hem. Juist, met de pink er dus op. Geweldig'.

D: 'Weet je ook hoeveel mollen de toonladder heeft?'

M: 'Uh..vier'.

D: 'Weet je het zeker?'

M: 'Mollen?'

D: 'Ja, je begint op de es, dat is al 1'.

M: 'Drie'.

D: 'Je hebt de bes en de as ook gespeeld'.

M: 'Ja'.

D: 'Keurig als het zo gaat, gaat het goed. Je gaat gewoon spelen en dan kom jij tot de ontdekking hoeveel er in staan'.

M: 'Daar had ik ook op geoefend'.

D: 'Dat hoopte ik wel een beetje'.

M gaat een liedje spelen met cd.

D: 'Ben je er klaar voor. Dit liedje heeft ook 3 mollen, dus het sluit goed aan bij de toonladder'.

M. begint te laat met invallen.
D: 'Wat was het probleem dacht je?'
M: 'Uhm..'
D: 'Hoe je moest inzetten?'
M: 'Ik weet niet of het goed was'.
D: 'Je had het idee dat het niet helemaal klopte'.
M: 'Ja'.
D: 'Hoelang moet je hier wachten dan?'
M: 'uhm..'
D: 'Je hebt drie maten, en drie tellen per maat. Driemaal drie is 6?'
M: 'chh..nee'.
D: 'driemaal drie is..'
M: 'Negen'.
Nog een keer. De cd start.
D telt hardop mee tot 9.
M speelt.
M maakt een fout: M: 'Oo...'
Toch speelt ze de laatste noot nog.
D: 'Wat goed dat je je inhiel. Als het gebeurt kun je er niets aan doen. En je speelt het slot nog'.
D: 'Nu was het duidelijk hoe je moest inzetten'.
M: 'Ja..'

Ander liedje

D: 'Weet je nog hoe het ging?'
M: 'Umh...ja'.
D: 'Er is een stukje vooraf en dan inzetten. Kun je dit stukje klappen? Dit moet je ook kunnen'.
D: 'Je fluit plakt weer. Wel schoonmaken'.
M: 'Ja'.
D: 'Jaaa..?'.
M *klapt*. (fout)
D: 'Waar ben je begonnen?'
M: 'Hier tot daar'.
D: 'Ja.. *.speel* dan eens wat je geklapt hebt'.
M speelt (goed)
D heb je dit net *geklapt*? (D klapt wat M floot)
M: 'Nee'.
D: 'Nee heh, wil je het nog een keer doen dan? Het is leuker als je klapt wat je speelt. Dan hoort het bij elkaar. Doe alsof je het melodietje hoort'.
M klapt
D: 'Dat is al veel beter'.
M speelt het liedje.
Klaar
D: 'Ja..lang liedje heh'.
M: 'Sommige stukken doe ik iets te snel'.
D: 'Mag ook hoor, als je dat kunt, maar dit is ook een goed tempo'.
D: 'Dit is even een gek stukje hier'.
M: 'Ja'.
D laat zien welk ritme niet helemaal klopt.
M: 'Ik speelde eentje meer'. (ze speelde een noot teveel).
D: 'Ja, de telling krijgt 6 en niet 7. Goed kijken naar de streepjes, dat was toen ook al. Tempo was goed, maar niet teveel noten spelen'.
D: 'Deze twee stukjes kan prima'.
D: 'Stukje uit je hoofd. Welke was dat. Weetje dat nog?'
M: 'Uhm..'

D: 'Volgens mij hadden we daar een hele makkelijke voor'.
M weet het niet.
D zoekt het op.
D: 'Kortjakje. Op een g beginnen'.
M: 'Uhhh..ik weet het niet meer'.
D: 'oo..help, dan probeer je het'.
M probeert het. Het lukt niet, probeert telkens noten te zoeken.
M stopt.
D: 'Probeer nog een keer. Je kent het liedje toch? Kun je het zingen?'
M zingt een stukje.
D: 'Nou goed toch. Dus het zit goed in je hoofd'.
M speelt: hoog en laag (wisselt het register af, ipv alleen in het hoge of lage te spelen).
D: 'Blijf hoog spelen, anders gaat het door elkaar'.
M knooit.
D: 'Nog een keer. Nu ben je aan het denken en dan weet je het niet meer'.
M speelt en D zingt er tussendoor.
D. schrijft nogmaals in het schriftje van M dat ze dit liedje moet kennen uit haar hoofd.

Prima vista

D: 'Goed kijken, wat staat er. Snel, langzaam, let op de maatsoort. Proberen zonder te oefenen of je het meteen goed kan spelen'.
M kijkt kort en speelt.
D: 'Juist, de noten waren goed. Goed hersteld: Je hoorde de cis ipv de c. Zijn deze noten hier hetzelfde?'
M: 'Nee'.
D: 'Wat is het verschil dan?'
M: 'Uh..'
D: 'Deze zijn het zelfde, die niet heh?'
M: 'Nee'.
M speelt
D: 'Dus de boogjes aan elkaar spelen en niet te snel. Dit kun je dus voor je neus krijgen. Je kunt proberen om mee te spelen wanneer de dirigent zo muziek voor je neerlegt'.

WEEK 4 (*casus 1*)

Leerlingen: T, M en E
Instrument: Dwarsfluit
Docent: D

Docent vertelt dat het klappen overeen moet komen met de tekst die ze onder de noten zien staan. Docent vraagt of ze het liedje kunnen zingen. T, M en E gaan vervolgens zingen.
D: '1,2..'.
T, M en E zingen Zagen, zagen, zagen....
D: 'Perfect, zo moeten jullie het ook spelen en klappen. We gaan het fluiten. 1,2,3,4..'.
D: 'Ja, nu zit er verschil in. Jullie zongen gelijk, maar spelen verschillend. Denk aan de bessen. We spelen het nog een keer. 1,2,3,4...'.
Ze spelen.
D: 'Ja, kijk uit, je kunt je vergissen, de b ipv de bes. Nu een octaaf hoger. Denk alleen aan de hoge d. Deze is anders. De rest is hetzelfde. Probeer maar eens even. Rustig tempo en alles 8 tonen hoger'.
De meiden spelen, maar het gaat niet.
D: 'Zoek eens de d'. Ze proberen alle drie de d te spelen.

D: 'Nu weten jullie hem. Nog een keer. 1,2,3,4..?'

D: 'Ja, goed T?'

D tegen E: 'Je begon op de d, maar je moest op de c beginnen?'

D: 'We doen het nog een keer. Probeer het uit je hoofd. De meiden draaien zich om?'

D: 'We proberen het gewoon. 1,2,3,4...?'

De meiden doen het begin. Dan nogmaals het begin. Dan zijn ze het kwijt.

D: 'Je bent zo gericht op de noten. Net zongen jullie het goed. Concentreer je op het zingen?'

De meiden spelen het nogmaals uit het hoofd.

T: 'Dan weet ik het niet meer?'

D: 'Waar zoek je naar.... (Ze zingt een stukje)'. Het is toch twee keer hetzelfde?'

Speel nu eens twee keer hetzelfde.

(het laatste stukje lukt niet)

D: 'Nu hebben jullie zulke mooie oren gekregen. Die zitten volgens mij hartstikke dicht. Jullie zochten naar de hoge noot. Dat is gewoon een hoge d. We doen het nog een keer. Het ging net al bijna goed. 1,2,3,4..?'

D: 'Ja, gewoon zingen. Zie het gaat steeds makkelijker?'

D: 'Nu proberen we de tweede stem met z'n allen. Dan spelen we het straks tweestemmig. Het precies hetzelfde alleen 3 tonen lager?'

De meiden spelen.

D: 'Ja, dus ook hier zit een bes in. Nog een keertje. Dan hebben we het helemaal en gaan we splitsen. 1,2,3,4?'

D: 'Twee gaan de boven en twee de onderste. Ik doe ook even mee. 1,2,3,4?'

D en T samen, E en M samen.

D: 'Juist, nu gaan jullie (E en M) proberen om de onderstem te doen?'

D: 'Ja, kijk uit. Het was goed hoor E wat je deed. Als je uitvalt, pak je het weer op tot je zeker weet dat het weer goed is?'

T kiest een Liedje op cd uit:

Tussendoor zingt D bij 1 stukje even het ritme mee.

D: 'Bijna, bijna. Welke noot zat hier (E en M)?'

E en M gokken wat.

D: 'Het is geen gokspelletje?'

M: 'd?'

M kiest een liedje uit.

D tegen T: 'Als je fluit, moet je niet zo bewegen, maar zo....? D doet het voor.

E mag een liedje uitzoeken.

Ze spelen en liedje.

D: 'Waarom koos je dit liedje E? Vond je het mooi, of kun je het goed spelen, of koos je maar wat? Waarom koos je het?'

E: 'Leek me wel leuk?'

D: 'Wat moet je hier doen bij deze oefeningen?'

E: 'Hard en zacht spelen?'

D: 'Ja, hoe kan ik dat zien E? Weet ik dat zomaar of geven ze dat aan?'

E: 'Door de f daar?'

D: 'Ja, forte. En dat is M?'

M: 'Sterk spelen?'

D: 'Ja en het tegenovergestelde is...?'

E: 'p?'

D: 'En dat is...?'

E: 'Zachtjes?'

Speel de lage a eens forte. Daarna piano a.

Kennen jullie crescendo en decrescendo? D tekent het op het bord. Van p naar f. Spelen jullie eens even?'

Ze spelen om en om.

D tegen E: 'Zachter beginnen?'

D tegen M: 'Niet gaan piepen. Dat is lastig?'

D tegen T: 'Ja, langzaam opbouwen?'

Nu gaat D nogmaals alle drie langs.

D: 'Ja, moeilijk is dat heh'. Je kunt het ook andersom doen. Je begint op f en dan naar p. Probeer dat eens?'

D tegen E: 'Ja goed he?'

D tegen M: 'Ja?'

D tegen T: 'Ja?'

D: 'Jullie moeten wel zuiver blijven spelen. Dit betekent dat je vals speelt. Zorg dat je blijft stemmen?'

Nieuw liedje

D: 'Er staat een liedje met drie mollen. Welke moeten we dan spelen. E....?'

E: 'Es?'

D: 'Wat nog meer M?'

M: 'Bes?'

D: 'Hoe moet die?'

De meiden spelen.

D tegen E: 'B met pink?'

D: 'En de derde mol?'

T: 'As?'

D: 'Probeer maar eens mee te spelen. Je hebt dit liedje nog nooit gezien, maar probeer het?'

T, M en E spelen.

D tussendoor: 'Mollen spelen! As, bes, as, bes'. Ook het ritme en de rusten zingt D mee.

D tegen E: 'Denk eraan dat je de as en es speelt. Je speelt telkens e en a. en in dit gedeelte zie je rusten. Daar spelen jullie. Als er rusten zijn moet je dus niet spelen?'

E hoor ik niet spelen



CASUS 2

WEEK 1 (*casus 2*)

Leerlingen: T, R, A, A2, E, E2, P.

Instrument: Dwarsfluit

Docent: D

T:	<i>jongen</i>	<i>9 jaar</i>
R:	<i>meisje</i>	<i>11 jaar</i>
A:	<i>meisje</i>	<i>11 jaar</i>
A2:	<i>meisje</i>	<i>11 jaar</i>
E:	<i>meisje</i>	<i>10 jaar</i>
E2:	<i>meisje</i>	<i>9 jaar</i>
P:	<i>meisje</i>	<i>11 jaar</i>

Deze 7 leerlingen zitten bijna 2jaar op les.

De zeven leerlingen staan in een rij achterelkaar.

D: 'Hou de toon ontzettend lang aan'. Dit wordt gedaan op de noten a, b en c. De kinderen spelen.

D: 'Gelijk beginnen, anders smokkel je'. P houdt het als langst vol en D zegt: 'Heel goed van jouw'.

D: 'Wat was de fis?' Iedereen zoekt wat op hun dwarsfluit en speelt een noot.

D: 'We gaan deze heel kort spelen, 1,2,3...'

D ziet R zoeken met haar vingers en zegt tegen haar: 'De ringvinger, R, de g plus de ringvinger'. 'Oja, zegt R'. Dan spelen alle leerlingen de fis.

D: 'Nee, het moest korter, nog korter, een speldenprik!' De kinderen spelen nogmaals de fis en D zegt: 'Ok'.

D: 'Nu de hoge fis, heel hoog en kort en hij mag er niet overheen vliegen'. De kinderen spelen.

D: 'Mooi, dit was dus het verschil tussen lang en kort'.

D: 'Wat is de hoogste toon die we hebben gehad tot nu toe?' Een aantal kinderen roepen de hoogste C. E kijkt om zich heen met een twijfelende blik. De hoogste C wordt vervolgens gespeeld. D: 'Nu vier tellen lang aanhouden. Niet de lage C spelen' en kijkt P aan. 'Ook niets wazigs spelen'.

D: 'Wat is de laagste toon die we kennen?' Enkele kinderen roepen de laagste C. T zegt niets, maar trekt een denkend gezicht.

D: 'Je pakt de laagste d en je legt de pink op het rolletje'. 'Dat is lastig', roept A.

T vraagt om goedkeuring: 'Zo?' D helpt T en zegt dat hij de pink op het rolletje moet leggen. 'Waarom? Want dan gaan deze twee dicht'. D wijst twee kleppen aan. D loopt iedereen bij langs om te controleren of ze de juiste greep te pakken hebben. Dan speelt iedereen. D: 'Juist'.

De kinderen moeten in een kring staan.

D: 'Ga staan hoe je niet moet staan, gigantisch scheef'. De kinderen nemen scheve houdingen aan.

D: 'Ga nu wel goed staan. Dit is voor je adem beter en je hele lichaam'. D helpt T met zijn houding.

D: 'Nu spelen we de a'. Iedereen speelt de a. D: 'Jaaa...het kinkt nu beter'.

D gaat stemmen met de kinderen. Om de beurt fluiten de kinderen de noot a. Tegen T zegt D: 'Wat een hard geluid hee!'

D: 'Speel zo zacht mogelijk'. Enkele leerlingen beginnen al, maar D zegt: 'Ik tel eerst tot vier'. De kinderen spelen. D: 'Keurig'.

D: 'Nu spelen we zeer luid'. Enkele kinderen spelen al, terwijl D uitlegt.

D: 'Dames, samen!' De kinderen spelen.

D: 'Wat kunnen we allemaal: hoog-laag, lang-kort, hard-zacht. Wat kunnen we nog meer?' Geen reactie van de kinderen.

D: 'We kunnen eigenlijk alles'.

D: 'We gaan ons boek erbij pakken. We spelen wat jullie graag willen spelen. Kies maar iets uit, alleen of samen'.

A en P mogen beginnen. De rest moet op de grond zitten en het liedje opzoeken dat A en P gaan spelen. A en P gaan fluiten. Nadat ze gespeeld hebben zegt D tegen P: 'Je hebt het laatste mooi geplaybackt' en geeft een schouderklopje.

D: 'Hartstikke mooi! Het was ook het moeilijkste stukje. Heel erg leuk'.

D: 'Wie nu?' T steekt als enige zijn vinger op. T mag spelen en wil een stukje alleen spelen, nummer... A: 'Oo..die kan ik niet'. D: 'Ha, maar T wel'. T gaat spelen en de meiden zijn stil.

Wanneer T klaar is, zegt D: 'Geweldig, goed gedaan!'

D: 'Het was een heel moeilijk stukje. Wat een volume heeft die jongen heh? Geweldig!' Tegen A2 en E2 zegt D: 'Nou, dames, daar moet je dan tegen op heh'.

A vraagt aan D: 'Mogen we het met muziek doen?'

D: 'Nee, nu niet, dat is wel zo eerlijk voor de anderen. Daarna kunnen we het met muziek doen'.

A2 en E2 spelen. Tussendoor zegt D: 'Ga maar door hoor, je hoeft niet alle rusten te tellen'. Na afloop zegt D: 'Jaa, hartstikke goed dames. Geweldig!'

D spreekt R en E aan: 'Jullie zoeken druk een liedje uit, maar vergeten te luisteren. Dit stoort dan heh. Dus we spreken af dat we luisteren en daarna uitzoeken welk liedje jezelf wilt gaan spelen'. R en E zeggen 'ja'.

R en E gaan tweestemmig spelen. R stopt tussendoor. D tegen R: 'Je was een beetje te langzaam. We doen het nog een keertje'. Na afloop van het stukje zegt D: 'Ja, jullie hebben een moeilijke gekozen. Dit stukje (ze wijst een gedeelte van het liedje aan) ging erg mooi!'

D: 'Nu een liedje samen op de cd. Die we zo leuk vinden'. P en A spelen wat, terwijl D wil afspreken wie welke stem wil spelen. D: 'Dames, stil!' Vier spelen de eerste stem en 3 de tweede stem.

Eerste stem: P, A, E1, E2

Tweede stem: T, R, A

Bij de tweede stem, telt D mee en wijst aan waar ze zijn, tijdens het spelen van het liedje. Ook zingt D mee. 'Dat is een e, nu weer herhalen' zegt D tijdens het spelen tegen de tweede stem. Als het liedje is afgelopen kijkt D de eerste stem aan: 'Hoelang duurt de laatste noot?' P: '4'. D: 'ja, jij houdt het wel 5,6 tellen aan. Bij vier tellen is het weg'.

Nu richt D zich naar de tweede stem: 'Jullie waren vergeten te tellen.' T, R en A zeggen 'ja'. D: 'Jullie gingen veel te snel. Tot hoever kunnen jullie tellen? Tot 2,3, toch wel tot 4?' De kinderen zeggen 'ja'. D: 'Daarom wijs ik bij met de vinger, waar jullie waren'.

Er wordt een ander liedje gespeeld. Bij de tweede stem zingt D weer mee en wijst aan. 'Juist. Goed zo', zegt D tussendoor. Na afloop zegt D: 'Tellen, tellen, tellen'. D kijkt de tweede stem aan en vraagt of ze rekenen leuk vinden. Dan kijkt D of de kinderen kunnen tellen door middel van het volgende: De tweede stemmers tellen tot vier en dan moeten de eerste stemmers vier tellen lang een toon aanhouden. Ook gebeurt dit andersom, maar dan moet er twee keer een halve noot gespeeld worden, terwijl er tot vier geteld wordt. De eerste keer speelt de tweede stem een noot van vier tellen.

D: 'Dan gaat het goed'.

D: 'Keurig, het samenspel is helemaal goed'.

WEEK 2 (casus 2)

Leerlingen: R, A, A2, E, E2, P.

Afwezig: T

Instrument: Dwarsfluit

Docent: D

E en E2 staan rechts. Het zijn stille kinderen en krijgen weinig aandacht.

D gaat stemmen met de meiden.

D: 'E2 op welke toon doen we dat altijd?'

E2: 'De a'.

D: 'Op de a, de meest betrouwbare toon. Speel eens ene hele mooie a E2'.

Dan gaat D de anderen bij langs om te stemmen.

E moet de fluit uittrekken.

D tegen E: 'Nooit aan de kleppen vast houden. Dat weet je'.

Tegelijk de a spelen.

D: 'Er wordt een nieuwe noot geleerd. Welke moet dat zijn?'

A: 'Ais'.

P: 'Gis'.

P: 'Gis2'.

D: 'Wat moet het dan toch zijn?'

P: 'Gis2'.

D: 'En wat nog meer?'

A2: 'En gis 1'.

D: 'Heel goed A2'.

D: 'Gis1 en gis2 wat is het verschil tussen die twee?'

A en A2: 'Hoog en laag'.

D: 'Welke is hoog en welke laag?'

P: 'Gis2 is laag'.

A: 'HUH...'

D: 'Andersom. De eerste gis is de eerste die we op de fluit spelen. Dit is gis1.'

D: 'Speel eens gis1, de lage gis.'

Meiden spelen

D: 'Nu de toon net boven de gis'.

Meiden spelen verschillende

D: 'Welke ligt er net boven? (de meiden zoeken het fluitend op). Ik hoor het wel'.

A: 'De a?'

D: 'De a ligt er net boven'.

D: 'Allemaal de a'.

D: 'Nu spelen we twee tonen onder de a'.

De meiden proberen

D: 'We komen uit op de...'

A: 'f'.

D: 'Ja de f'.

D: 'De f, en dan 8 tonen hoger, of een octaaf hoger..?'

De meiden zoeken van alles.

D: 'Nu hoor ik 20 tonen'.

D: 'Welke is 8 hoger?'

A: 'Fis'.

A: 'f'.

D: 'Ja, dat heb ik al zo vaak genoemd. Speel eens de hoge f'.

D: 'Speel eens gis2'.

D: 'Ok. Nu een ais2 die jij zo straks zei. Wat is dat?'

A: 'Zelfde als een bes'.
D: 'Heel goed. Speel maar een hoge bes'.
Ze spelen.
D: 'Van de des een halve omhoog'.
Allemaal door elkaar
D: 'Mooi, klinkt modern. Lekker door elkaar'.
A: 'De b'.
D: 'De b idd. Heel goed'.
E12 moet de eerste maat lezen.
D: 'Goed zo'.
R leest volgende maat.
D: 'Hee, is dat dezelfde maat als E2'.
R: 'Nee, o..wel'.
D: 'Lees dan nog eens de volgende maat'.
D: 'Heel goed'.
E moet de volgende 2 maten lezen
D: 'Goed zo'.
D: 'Onderste balk P'.
P leest de eerste maat.
D: 'Ja, is dat moeilijk lezen?'
P: 'Nee'.
D: 'Nee heh, het loopt trapsgewijs op'.
D: 'Voor A2 een moeilijke'.
A2 leest
D: 'Jammer zeg, ze weet het'.
D: 'Voor A een andere. Oo..wat een kruizen. Jij bent heel goed volgens mij'.
A leest.
D: 'Ze weet ze allemaal'.

Het volgende liedje heeft niemand nog gespeeld.

D: 'We gaan direct lezen van blad. Let op lengte van de noot, mollen, kruizen. 1,2,3,4....'

De kinderen spelen door elkaar.

D laat ze stoppen.

D: 'Volgens mij komen we niet bij elkaar. Je moet zoveel in de gaten houden. We doen het nog een keer. Het ritme is makkelijk. 1,2,3,4....'

A stopt. A: 'Het gaat langzaam'.

De rest stopt ook.

D: 'Ze zegt dat het te langzaam gaat. Waar is dat precies?'

Maat drie roepen enkele. (E en E2 hoor je niet echt)

D: 'Wat bedoel ik met deze telling'. (halve, hele.... (D klapt kwartnoten)

Enkele roepen kwartnoten.

D: 'Leg de fluiten neer. We gaan het klappen. Maat 4. In groepjes van 2 om de beurt'.

E1 en E2 klappen het twijfelend. De anderen niet.

D: 'Dat was goed. Nu doen we hetzelfde, maar we spelen het niet hetzelfde'.

Nu fluiten ze weer.

Nu fluiten ze snel. D: 'Mooi niet, niet zo snel'. D zingt en klapt het zoals de meiden het deden.

Daarna goed.

Meiden fluiten en D zingt en klapt een stukje mee. Dan weer van het begin.

D klapt en zingt weer mee het ritme.

D: '1,2,3 stop...de laatste noot die we speelden hoe was dat?'

P: 'De f, euh..de e'.

D: 'Hoe is de e? Speel hem is? Ja.' Tegen P zegt D: Je speelde hier een f, dus kijk uit'

D: 'Nou, het ritme klopt. We gaan nog even verder spelen. Let op wat er gespeeld moet worden. Goed lezen'.

Ze gaan nogmaals spelen, maar het lukt niet.

D: 'Wat staat er?'

P: 'g,g,g,g'.

D: 'Lezen wat er staat. Er is niet goed gelezen. Er staat een kruis, maar in de zelfde maat blijven het gissen! Dus let op'.

Meiden spelen

D: 'Stop, weer zo'n maat. Hier blijft het allemaal een gis. Maar nu het ritme. Jullie spelen allemaal gelijke noten'. D klapt hoe het moet. 'Nog een keer'.

Meiden spelen. D klapt het ritme mee en zingt het ritme.

D: 'Stop, dus la, lala, la. Dit is het ritme'.

D laat de meiden met cd spelen om te zien of het gaat lukken.

Sommige stukjes worden gespeeld andere twijfelend. D zegt niets.

P: 'Ze hebben een foutje gedaan'.

D: 'Wat is de fout volgens jou?'

P: 'Ze spelen volgens mij drie keer'.

A: 'Nee hoor'.

D: 'Misschien lijkt het zo'.

D: 'Waar ging het mis?'

P en A wijzen wat aan. Ook R zegt wat.

D: 'We gaan weer even naar het begin. Kijken waar het misgaat. (zonder cd). 1,2,3,4..'

D: 'Daar gaat het verkeerd. Er zijn mensen bij die niet kunnen tellen'.

D gaat de noten langs. P zegt het aantal tellen.

D behandelt alleen die maat.

Dan zegt D: 'Uit het hoofd'.

Meiden spelen het stukje uit het hoofd.

D: 'We doen het apart'.

Meiden moeten apart het ritme spelen.

Dan samen het ritme.

D: 'Juist. Dat is het volgende. Twee kwartnoten en een boog. Sommigen willen snel spelen, maar een boog betekent aan elkaar'.

Meiden spelen dat stukje.

D: 'Straks plakken we het aan elkaar'.

D: 'We kijken naar de rustjes. Het probleem is tellen. Hoeveel tellen moeten we wachten?'

Sommigen roepen wat.

D: 'Hoeveel zijn die blokjes?'

Al roepende komen ze op 8,5 tel. Nu met cd spelen

Op het eind telt D mee en zingt het ritme mee.

D: 'Zo gaat dat, wat een snelheid heh'.

Het volgende liedje gaat D het voorspelen. Kinderen moeten meekijken en mee playbacken.

WEEK 3 (casus 2)

Leerlingen: R, A, A2, E, E2, P.

Afwezig: R, E2

Instrument: Dwarsfluit

Docent: D

De groep speelt samen een liedje. Iedereen mag het slot verzinnen.

D: 'Bij het laatste stukje mag je anders. Een stukje verzinnen. Dit is improviseren. Als je maar wel op de g eindigt. Dat is de enige aanwijzing die je krijgt'.

A: 'We hadden dezelfde'. (P en A)

D: 'Is dat zo. Speel eens samen dan'.

A en P spelen samen.

D: 'Nee toch'.

A: 'Ik dacht het'.

D: 'Ok, we doen het liedje nog een keer en dan alles 1 octaaf hoger. Precies dezelfde grepen maar alles 8 tonen hoger. Tussen de lage en de hoge b zitten 8 tonen. Even tellen'.

D telt met de kinderen hardop op de vingers.

D: 'De ruimte tussen die twee is 8, dit is een octaaf. Onthouden, want dat is belangrijk'.

Iedereen speelt tegelijk een octaaf hoger.

D: 'De eerste stem ga ik even spelen. Luister naar mij'.

Enkele kinderen spelen geplaybackt mee.

Dan spelen ze samen inclusief de docent.

D: 'Ok, stop. Iemand was te vroeg. Zien jullie in de maat drie noten en een boogje staan met een drietje eronder? Wat zal het betekenen?'

P zegt wat.

D: 'Juist niet'.

D: 'Weet je hoe dat heet?'

D: 'Het is een triool. Met kwartnoten. Daarom speel je....': Docent speelt voor.

D: 'We doen het vanaf de g samen. Ik speel het nog even voor'.

Dan spelen ze het drie keer samen.

D: 'Snap je hoe je het moet doen. Je hebt het een paar keer gehoord. Dat is het belangrijkste'.

Dan spelen ze er nog een stukje bij en stoppen weer.

Dan weer verder. D speelt weer voor.

Dan spelen ze samen.

(A speelt telkens meteen tussendoor na het voorspelen van de juf).

D: 'Daar moet je een fis spelen. Een kruis voor 1 noot. Dus de hele maat.

(Individueel wordt niet veel gecontroleerd)

Weer een ander liedje. Docent speelt het voor.

D: 'Nu jullie. Ik tel tot drie. 1,2,3,4'.

De kinderen spelen.

D: 'O, o, zal ik het nog een keer doen. Goed luisteren'.

D speelt weer.

D: 'Nu jullie weer'.

D: 'Het gaat veel beter'.

D gaat weer verder met voorspelen.

D: 'Nu jullie'.

De leerlingen spelen weer.

D: 'Hebben jullie het een beetje gezien? Nu het laatste stukje. Dit is hetzelfde als het begin'.

Dit laatste stukje spelen ze.

Dan gaan ze het hele liedje spelen.

(Enkele verkeerde noten blijven aanwezig. Klinkt al beter dan zo net)

D: 'Geweldig'.

CASUS 3

WEEK 1 (*casus 3*)

Leerling: W
Instrument: piano

W is een jongen van 14 jaar en zit 3 jaar op pianoles.

D: 'Dit is vrij makkelijk voor je. Je hebt desalnietemin 1 foutje gemaakt. Komt omdat je de cijfertjes leest en niet goed kijkt naar de nootjes. Probeer zonder te spelen de regel door te lezen, links'.

W wil met z'n linker hand over de toetsen gaan.

D: 'Nee, niet met je handen over de piano. Alleen maar kijken, echt alleen maar kijken'.

W krijgt de tijd om even te kijken.

D: 'Je hebt hem nog niet gevonden...'

W: 'Ik denk het wel'.

D: 'Waar dan?'

W: 'hier..'

D: 'Nee dat deed je goed'.

D: 'Speel het dan nog eens een keer'.

W speelt het stukje nogmaals met z'n linkerhand.

D: 'Nou heb je er een tweede fout erbij gemaakt, maar dat weet je zelf waarschijnlijk wel'.

W: 'Nou..als ik zo kijk niet nee'.

D: 'Goed. Mooi. je hebt dus niet op het oog gezien wat je niet goed deed. Ik speel het eventjes'.

D speelt.

D: 'Op je oren kun je het wel horen'.

W kijkt ondertussen mooi

D: 'Weet je hem?'

W: 'Dis'.

D: 'Yes, daar gaan we. Samen'.

W speelt met de linkerhad en D met de rechterhand'.

D: 'Was je nou goed?'

W: 'Hij klonk niet goed. De fis moest het zijn'.

D: 'Ja. We doen het nog een keertje'.

D en W spelen nogmaals.

D: 'Ik kluns en jij ook'.

D: 'Mooi, wat nog lastig is, is met links en rechts. Welke hand heeft de melodie en welke de begeleiding?'

W: 'Links begeleiding en rechts melodie'.

D: 'Juist, dus je moet zachter spelen'.

W speelt zachter.

D: 'Mooi. Nu krijgen we de rechterhand. Even rustig kijken'.

W kijkt en gebruikt z'n handen geplaybackt op de toetsen.

D: 'Dan mag je hem proberen. Misschien iets rustiger tempo dan zo net'.

W probeert het te spelen met z'n rechterhand.

D: 'Ja, goed. Nou je weet welke regel het moeilijkste is. Die doen we over'.

W speelt de regel.

D: 'En nog het ritme van de een na laatste maat'.

W speelt.

D: 'Bijna. Speel alleen nog eens de een na laatste maat'.

W speelt.

D: 'Bijna goed'.
W speelt weer.
D: 'Goed ga je ook met de tweede vinger daar heen?'
D doet het voor.
W speelt weer en hoort de fout, maar het lukt hem nog niet.
D: 'Je bent te vroeg, zelfde ritme heh als die (en wijst wat aan)'.
W probeert weer enkele malen.
D: 'Je bent nog steeds te vroeg'.
D: 'Ok...samen...jij doet links en ik doe rechts'.
W en D spelen samen.
D: 'Goed, de volgende keer doe je hetzelfde met twee handen'.
W heeft een muziekstukje uitgekozen. D kent het niet, maar W heeft de melodie op z'n mp3 staan. Dit luisteren ze kort.
D: 'En hoe heb je het gespeeld?'
W: 'Euh... rechts begeleiding en links akkoorden'.
Ondertussen speelt D vast het stuk om een beetje in te komen.
W mag spelen.
D: 'Dank je wel. Ok, mag je een keer alleen de melodie spelen. Ik doe de rest. Even kijken hoe het gaat'.
D en W spelen samen.
D: 'Goed. Je hebt de neiging om bij vier tellen, maar 2 tellen te doen. Goed. Jij rechts het akkoord en links de bas'.
W: 'Ok'.
D: '1,2,3,4'.
Tijdens het spel telt D 1x duidelijk tot; 1,2,3,4.
D: 'Dank je wel. We zien elkaar volgende week'.

WEEK 2 (*casus 3*)

Leerling: W
Instrument: piano
D: Docent

W heeft vorige week een muziekstuk opgekregen. Nu doet hij nog steeds de laatste twee maten fout. Dit ging ook de vorige keer zo bij het oefenen.
D: 'Hoeveel tellen in de maat?'
W: '4'. (Dit is goed)
D: 'Geef eens op elke tel een klap'. (Dus de maat soort tikken, 1,2,3,4/ 1,2,3,4 enz)
W doet dit tikkend en het gaat goed.
D: 'Dit is precies correct'.
W speelt het stukje langzaam om zo te leren in de maat te spelen.
Wat het ritme betreft weet W precies waar de tel moet komen en wanneer de noot gespeeld moet worden. Langzaam en met voet: gaat het ritme goed.
Hij begint te spelen, maar enkele maten lopen nog niet vlekkeloos.
D: 'Kijk eerst naar de nummers en speel het in je hoofd'.
D: 'Kijk naar de noten en speel het in je hoofd'.
W kijkt naar de noten.
D laat W zelf verwoorden wat er gespeeld moet worden (hoe het ritme moett). Dit weet W en speelt het vervolgens goed.

CASUS 4

WEEK 1 (*casus 4*)

Leerling: F
Instrument: piano
Docent: D

F is een jongen van 13 jaar en zit 4 jaar op pianoles.

D: 'speel je met beide handen?'

F: 'Eerst apart'.

D: 'Goed, mag jij rechts doen en ik links. 1,2,3,4'.

D pakt de laatste noot op tijd. F moest even zoeken naar de juiste noten.

Liedje is klaar.

D: 'Ok. We doen het andersom. We doen eerst stukje bij beetje. En 1,2,3,4'.

D en F spelen nogmaals. Nu speelt F alleen met links.

De eindnoot pakt D weer eerder (op tijd). F pakt het later.

D: 'En nou samen. Iets rustiger'.

F speelt met beide handen.

D: 'Ok. Moeilijke van piano is dus twee tegelijk lezen. Er zitten een paar plekken in die lastig zijn.

Weet je zo waar ze zitten?'

F: 'Umm...'

D: 'Geeft niet, je hoeft het niet te weten. Ik weet het ook zo niet meer precies. Kun je het nog een keer proberen en iets rustiger. Dat we iets meer tijd hebben.'

F speelt het langzaam nogmaals met beide handen.

D onderbreekt: 'Ok...dat is een lastige. Dat heeft niet met lezen te maken maar met verplaatsing.

Ok.. gaan we even dat plekje isoleren. Maat 4. Precies met goede vingers beginnen. Met rechts begin je met die...'

F speelt

D: 'Ok, dank je wel. Het ging al iets beter maar wat moet je doen? Kun je vertellen wat je moet doen op dit plekje?'

F denkt

D: 'Wat moet je met rechts doen? Iets schuiven/verplaatsen?'

F: 'Nee'.

D: 'Nee, wat moet je links doen?'

F: 'Je moet je hand verplaatsen'.

D: 'ja, je moet springen. Doe links eens alleen'.

F speelt

D: 'Dit is gemeen want nu heb je alle tijd om te kijken. Lekker ruim springen'.

F Speelt

D: 'Ok, nu met beide handen samen'.

F speelt

D: 'Is goed, ok'.

Frank kijkt nog een keer naar zijn muziek.

D: 'Alleen maar dit. Rechts rustig blijven, niet verplaatsen. Alleen links'. D doet het voor

F speelt weer.

D: 'Nou is ie bijna goed'.

D: 'Ok, snap je hoe je het moet studeren. We beginnen vooraan de tweede regel'.

F speelt.

D onderbreekt.

D: 'Ok dank je wel. Doe links eens alleen op dit plekje'.

F speelt met links.

D: 'Juist ok. Probeer F weer ruim te spelen'. D speelt even ruim voor.

F Speelt.

D: 'Zo gaat dat. Nu zelfde met rechts'.

D: 'Je gaat te vroeg. Rustig aan'.

F speelt.

D: 'Juist'.

D: 'Ok...volgende week gaan we dit eens even heel goed behandelen'.

Nu een ander liedje:

D: 'speel eens een es-akkoord'.

Frank speelt

D: 'Speel eens de 'C- mineur'.

Frank speelt

D: 'ok'.

D onderbreekt: 'Hoelang duurden de akkoorden in de eerste regel'.

F: '2'.

D: 'Ja, je moet heel alert zijn, want soms duren ze 2 en som duren ze 4'.

D en F spelen weer.

Tussendoor zegt D: 'Heel goed'.

D stopt en lacht. 'Twee tellen heh'. En wijst het aan.

Dan gaan ze weer verder.

D: 'Ok, wil je nog even een keer een fis-mineur akkoord spelen?'

F speelt

D: 'Dat is hem idd. Bmineur'.

F speelt.

D: 'E-mineur'.

F speelt.

D: 'Ja, dat is geen probleem. Hoe moet je van een majeure ene mineur akkoord maken?'

F: 'Umm..1 halve omhoog?'

D: 'Dus van majeure naar mineur akkoord maken. Kijk ff , hier. Dus van majeure naar mineur 1 halve omhoog. Dit is majeure en dit is een halve omhoog. Is dit mineur?'

F: 'Ja, omlaag'.

D: 'Doe is een majeure. Nu mineur'.

F speelt.

D: 'Wat heb je nu gedaan?'

F: 'Halve toon omlaag'.

D: 'Wat een halve toon omhoog?'

F: 'Wijst aan'.

D: 'Ja die, maar welke. De onderste, bovenste of middelste?'

F: 'De middelste.

D: 'De middelste vinger. Dat is de algemene regel steeds'.

D: 'Ja, je weet het maar je moet het ook goed kunnen omschrijven'.

D: 'Mooi, ik zie je volgende week'.

WEEK 2 (casus 4)

Leerling: F

Instrument: piano

Docent: D

D: 'Hoe heet zo'n ding?'

F: 'Fis'.

D: 'Nee, je hebt mollen en...'.
F: 'Kruizen'.
D: 'Wat betekent een kruis?'
F: 'Een halve toon omhoog'.
D: 'Hoe heet deze noot (cis)?'
F: 'Stilte'.
D: 'Hoe heet een f met een kruis?'
F: 'Fis'.
D: 'Dus...'.
F: 'Cis'.
D: 'Wat is legato spelen?'
F: '??' (Dit behoort hij wel te weten)
D moet continue de gegevens herhalen.

WEEK 3 (*casus 4*)

Leerling: F
Instrument: piano
Docent: D (invaller)

F speelt

D: 'Ja, ok, nou, de noten zijn goed. Soms nog even het ritme. Kijk hier'. (D zingt). 'Het moet precies op de tweede tel komen'.

D speelt en zingt het gedeelte hardop met de telling.

Daarna spelen D en F het samen, terwijl D meetelt.

D: 'Weet je wat maestoso is?'

F: 'Nee'.

D: 'Dat is koninklijk, majesteit. Dus heel erg....(D zingt)'. Net als ene volkslied, maar niet statig. Het is indrukwekkend'. D speelt het stukje voor.

D: 'We beginnen niet zachtjes. Meteen met de deur in huis vallen'. D speelt weer een klein stukje.

D: 'Speel maar eens'.

F speelt

D tikt en zingt mee tussendoor.

De volgende paar maten gaat F door. Ondertussen telt of zingt D het ritme nog mee.

F stopt.

D: 'Ja, dus ook hier 'japa japa japa...' dat je het ritme erin hoort. Dat begrijp je wel heh?'

F: 'Ja'.

Docent speelt de andere stem mee. D en F spelen.

Het gaat fout.

D: 'Hier gaan we wat langzamer. Speel heel erg ritmisch. Het stukje speelt D voor. Dan meteen weer samen. (*F heeft dus niet even gespeeld...*)

D: 'We doen het eerst even tot hier...?'

Ze spelen.

D: 'Nog een keer (de herhaling)?'

Ze spelen weer.

D: 'Nog een keer?'

Het zelfde stukje wordt dus tot 3 maal toegespeeld en vervolgens gingen ze verder.

D: 'Ok, dat ging al heel goed. We doen nu tot daar, vanaf hier'.

Nogmaals wordt hetzelfde stukje gespeeld.

Een ritme gaat lastig. Enkele noten moeten overgebonden gespeeld worden. D zingt voor. Dan speelt F. F gaat fout. D zingt en F speelt. Dan hoort F het en gaat goed.

Bij het samenspel weer fout.

Dan laat D het F weer alleen doen.

D: 'Die komt iets te snel. Hoor je dat?'

F: 'Ja'.

D: 'Nog een keer'.

D: 'Je moet in je zelf, de noot die er niet is, wel tellen. Doe nog een keer'.

F speelt

D: 'Goed zo'.

D speelt dan mee met de baslijn.

Het gaat goed.

Dan speelt D de baslijn en akkoorden met F mee.

Ook dan gaat het overgebonden gedeelte goed.

Enkele stukken worden alsmaar herhaald.

D: 'Goed zo. En nu hier.....'. (weer wordt het overgebonden gespeeld)

Dit ging goed.

Er worden stukken geoefend in het muziekstuk. Telkens weer een ander stukje en op een bepaald moment weer terugkomen op het geoefende stukje...!!

D: 'Nu nog een keer van het begin'. (weer een ander ritme)

Dit gaat fout. D telt het ritme even voor: '1,2je, 3, 4'.

F speelt het dan goed.

D: 'Ok, nu eens even verder kijken'.

De eerste pagina's hadden ze dus net geoefend die F thuis moest oefenen.

Nu wordt er gekeken naar de volgende pagina's. F speelt het twijfelend. Dan speelt en zingt D het voor.

F speelt. D telt mee.

Het stukje wordt geoefend, zonder dat D meespeelt. D telt voornamelijk daar waar het fout gaat.

D: 'Goed zo, het begint goed te lopen. Ga nu hier flink op studeren, want we moeten het sneller spelen'.

D speelt een stukje voor in sneller tempo.

CASUS 5

WEEK 1 (*casus 5*)

Leerling: J
Instrument: piano

J is een jongen van 11 jaar en zit 3 jaar op pianoles.

Het volgende liedje heeft J niet goed geoefend de laatste week.

D: 'Kan je zoals dit, de linkerhand meteen spelen?'

J: 'Moet ik even weten hoe ik moet staan?'

J kijkt en probeert te spelen.

D kijkt mee op bladmuziek

J: 'Wat is dat?'

J: 'Maar ik snap het niet. Deze met nog wat erachter?'

D: 'Als je dat er achter eens weg laat?'

J speelt.

D: 'Ok?'

D: 'De boogjes deed je niet?'

J: 'Dat deed ik wel?'

D: 'Deze niet opnieuw aanslaan? (boog overgebonden).'

J: 'Dat deed ik ook niet?'

D: 'Deed je wel, helaas, maar dat geeft niet?'

D: 'Nu mag je de rechterhand proberen. Kijken of je er leesfoutjes in maakt?'

J speelt.

D: 'Goed gezien J, dat was m'n vraag geweest. Wat was het verschil tussen dit en dit? Maar je hebt het al gespeeld?'

J: 'ja?'

D: 'Nu alleen dit stukje nog eens?'

J: 'Alleen dit?'

D: 'Misschien?'

J speelt.

D: 'Is dit heel anders dan dat?'

J: 'Nee?'

D: 'Waar begin je?'

J: 'g?'

D: 'Is dit een g?'

J: 'Deze'. (J wijst een noot aan).

D: 'Dus dit is een?'

J: 'B?'

D: 'Ja, goed. Je begon op een a, maar dat geeft niet?'

J: 'Oo, begon ik met deze?'

D: 'ja?'

J: 'Dus ik moet zo staan?'

D: 'Ja precies?'

Nieuw stuk.

D: 'En op je mooist heh. Je best doen?'

J speelt.

J: 'oe...dat was verkeerd. En speelt het goed en gaat verder?'

D: 'Ok...je kent het bijna uit je hoofd heh?'

J: 'ja'.

D: 'Mooi is dat'.

Volgende liedje

D: 'Goed..'

J wil het boek weg doen.

D: 'Nee nee, we gaan er nog mee spelen. Je doet erg je best. Bij de laatste regel moet je zachtjes beginnen'.

D speelt voor.

J praat tussen door: 'Zacht beginnen en steeds harder'.

J probeert het ook.

D: 'Ok, nog een keer'.

J speelt

D: 'Luister nog een keer'. (D speelt).

J speelt.

J: 'Aa.., ik ga helemaal in de war'.

D: 'Ja, je moet veel tegelijk doen heh'.

D: 'Nu proberen beetje bij te studeren'.

Nieuw liedje:

D: 'Hoe heet de eerste noot?'

J: 'Deze?'

D: 'Ja'.

J: 'e'.

D: 'Een e. Waar zit die op de piano?'

J wijst aan.

D: 'Ok nu ben je precies op de plek waar je moet beginnen'.

J moet proberen te spelen

Tijdens het spelen zegt J: 'crescendo?'

D: 'Ja, daar moet je nog niet op letten'.

J probeert te spelen.

Een akkoord zoekt J op.

D: 'Je duim zit nog niet goed'.

J: 'Weet ik'.

D: 'Hoe heet die?'

J: 'gis'.

D: 'Ja, gis'.

D pakt het boek weg van J.

D: 'Speel het nog een keer'. (Dus uit het hoofd, moest J het akkoord nogmaals pakken).

J: 'Het hele liedje?'

D: 'Nee, alleen het laatste akkoord'.

J speelt

D: 'Goed zo, haal nu je handen weg en doe het meteen'. (Vanuit het niets, moet J proberen meteen het akkoord aan te slaan).

J speelt.

D: 'Goed zo'.

J en D spelen samen.

D: 'Ben je er klaar voor?'

J: 'Ja'.

D: 'Komt ie, 1,2,3,4'.

D: 'Wie heeft de melodie? Jij of ik?'

J: 'Ik?'

D: 'Ja dat hoor ik aan je!' (Ironisch).

D speelt wat J speelt.
D: 'Nee ik heb de melodie'.
J: 'Ooo..?'
D: 'Jij doet steeds hoempapa, dus ik wil dat je zachter doet'.
J: 'Maar ik moet mf'.
D: 'En ik f..'.
D en J spelen weer.
Tussendoor zegt D: 'Mooi'.
(beiden achter 1 piano) (Dit doet D niet altijd). Wel bij J.
D: 'Volgende keer doe je deze hand erbij'.
J: 'Dus ik moet ze alle twee?'
D: 'Tuurlijk, maar wel tegelijk'.
D: 'Doeg J, volgende week zien we elkaar weer'.

WEEK 3 (*casus 5*)

Leerling: J
Instrument: piano
Docent: D (Invalleur)

J speelt.
D: 'Ja, mooi. Heel goed'.
D: 'Kun je het ook met pedaal?'
J speelt met pedaal.
D: 'Ja, goed zo. Het klinkt Spaans. Weet je dat?'
J: 'Nee. Ik weet niet hoe Spaans klinkt'.
D lacht.

Het volgende liedje.

J speelt wat fout: 'Ah...'. en speelt nogmaals.
D: 'Ja, ok. Ik moet nog wat meer een walsje horen. Het is een driekwartsmaat en dat wil zeggen...'. D speelt.
D: 'Ik zal eens flink fout voordoen'. D speelt. 'Dan krijg je een boeren dansje, maar we moeten een elegant walsje hebben'. D speelt het nu goed.
Dan speelt J en D samen.
D: 'Voel je dat?'
J: 'Dat is wel lekker'.
D: 'Ja, we doen het nog een keer'.
D: 'Doe het nu nog eens wat sneller'.
Het begin gaat tot een paar maal toe fout.
D: 'Doe het maar rustig'.
J speelt weer rustig.
D: 'Dus de tweede en derde tel licht spelen'.
D schrijft dit op in het schriftje. *Dan laat D het nogmaals horen. D luistert niet, maar zoekt alvast een volgend liedje.*

Een nieuw liedje:

J doet het, maar gaat fout. D doet het voor. J speelt het dan na. (een toonladder omhoog).
D: 'De andere gaat dan omlaag'.
D speelt ene hand toonladder omhoog en de andere omlaag.
Ze laat J eerst de andere hand omlaag spelen, voordat hij met beide handen speelt.
D doet voor hoe de vingerzetting moet omhoog. Ze speelt het voor. Daarna mag J spelen.

D: 'Ja, ik schrijf het op in je schrift. Linker en rechterhand heen en weer apart en in tegengestelde richting'.

D: 'Kijk en daar gaat dit liedje ook over'. D speelt.

D zingt de melodie omhoog en omlaag.

D: 'Probeer maar eens even wat er allemaal staat'.

J speelt.

D: 'Doe maar niet zo snel hoor'.

J: 'Mag het eerst met de ene hand?'

D: 'Ja hoor'.

D: 'Juist en nu de rechter hand'.

J: 'Misschien zo?' (en speelt) 'uhm...?'

D: 'Ja hoor'.

J speelt.

D: 'Ok, dat komt helemaal goed. Picobello'.

Het volgende liedje (quatre mains) speelt J met beide handen. Zo heeft hij het geoefend zegt hij.

D: 'Ja mooi'.

J: 'Ik speel hier wat anders dan er staat. Dat vind ik makkelijker'.

D: 'Het klinkt in iedergeval goed'.

D: 'Het enige wat niet goed was is dat je hier de d vergat'.

J: 'Ah, die vergeet ik soms'.

Het liedje wordt nogmaals gespeeld, en D speelt een melodie mee.

D: 'Ok, dat gaan we nog een keer doen, want het is wel even wennen heh?'

J: 'Ik heb het ook nog nooit samen gespeeld'.

D: 'Nou het gaat al heel goed. We gaan het een tikje sneller proberen.

Ze spelen.

D: 'Dat gaat al wel goed'.

Nu gaan de stemmen omgedraaid. Rechts zit J en links D.

J speelt.

D: 'Ja, ok. Laten we het even samen proberen'. D pakt de andere stem.

Er gaat een stukje fout. Meteen feedback van D door te tellen en het nog een keer te doen.

Daarna oefenen ze het stukje nogmaals wat fout ging. D telt hardop mee.

D: 'Juist, nu past ie inderdaad'.

CASUS 6

WEEK 2 (*casus 6*)

Leerling: Y

Instrument: dwarsfluit

Y is een meisje en zit 2 jaar op dwarsfluitles.

Y speelt een stukje met cd.

Het stukje is klaar en Y geeft zelf aan wat ze fout deed.

D: 'Waar was dat dan?'

Y wijst aan.

D: 'Geeft niet we doen het gewoon nog een keertje. Waar gaat het hier eigenlijk om?'

Y: 'Forte en piano.'

D: 'Forte en piano en je moet hoog en laag spelen. Dat je dat afwisselt.'

Y: 'Ja'.

D: 'Juist, goed. Je hebt forte-piano gespeeld. Precies ingevallen. Waarom schrijven we dit eigenlijk zo op? Weet je dat nog? Die kruisjes en stipjes?'

Y: 'Dan kun je zien dat het vier tellen zijn.'

D: 'Ja, maar weet je voor welk instrument dat is? Wij hebben dit nog nooit gezien. Wij hebben elke noten. Als je slagwerk speelt, wordt het zo opgeschreven'. (Y krijgt niet de kans om te antwoorden).

D: 'Ok, het was helemaal goed.'

D: 'Deze vond je nog een beetje lastig met de cd samen?' (de vorige keer)

Y: 'Ik vond het wel makkelijk alleen dit stukje nog niet.'

D: 'Zullen we het dan even alleen spelen?'. (zonder cd)

Y speelt alleen.

D: 'Ja, viel best wel mee heh eigenlijk?'

Y: 'Ja'.

D: 'Hoe kan het dat het dan nou meevalt? Nou, er staat er op het einde rit. Wat is dat?'

Y: 'Ritenuito'.

D: 'Ja, wat betekent dat dan?'

Y: 'Dat stukje langzamer spelen'.

D: 'Ja, kun je dat eens proberen. Kun je dat proberen?'

Y speelt

D: 'Juist, heel goed'.

D: 'Zorg dat je vingers goed gelijk gaan. Soms gaat het heel goed, soms een beetje 'hlojop'. Dat is even belangrijk. Verder goed hoor. Gaan we verder naar het volgende liedje'.

D: 'Die wel met cd of niet?'

Y: 'Ja'.

D: 'Ja die is mooi heh, zullen we die samen doen?'

Y: 'Ja, maar ik de bovenste'.

Y en D stemmen

Y zegt: 'Ik ben lager'.

D trekt haar fluit uit.

Ze stemmen nogmaals

Y: 'Ja, je was lager'.

D: 'Ja, mooi stukje heh? Hoe kan het dat het zo snel is? Kun je dat ergens zien?'

Y: 'Nee'.

D: 'Nee het staat nergens'.

D: 'Wat zou je erbij zetten als die langzaam zou moeten?'

Y: 'Euh...dat weet ik niet'.

D: 'Kies uit allegro of andante'.

Y is stil

D: 'Allegro (snel zeggend) of andante (langzaam zeggend)'.

Y andante

D: 'Komt nog wel'.

Het volgende liedje geeft Y aan dat ze het nog niet zo goed kan.

D: 'Lees de noten eens op'.

Y leest de noten op

D: 'Ja, je leest allemaal goed. Nu nog de goede grepen...'

Y: 'En het ritme..'

D: 'Ja en het ritme is lastig'.

Speel het is even dan.

Y speelt.

D: 'Ja, op zich doe je het goed, maar het is nog een beetje een gek stukje. Je kunt nog niet horen hoe het liedje echt is'.

D speelt het voor

D: 'Eigenlijk twee keer bijna hetzelfde, en bij de tweede keer speel je er een slotje aan. Speel nu eens het slot van het lied'. (opeens een ander stuk moet ze spelen....)

Y speelt.

D: 'Ja, goed'.

CASUS 7

WEEK 2 (casus 7)

Leerling: S
Instrument: Piano
Docent: D

S is een meisje en zit 3 jaar op les.

S speelt een liedje met D.

D: 'Ik hoor dit van jou'. (D speelt). 'Beetje van die slappe. Probeer een beetje steviger'.

S gaat fout: S: 'Nee'.

D: 'Gaat ie nog een keer'.

S en D spelen

Tussendoor D: 'Lekker, laat je horen'.

D: 'Het eind is nog niet goed heh'.

S: 'Nee, het ging niet meer goed'.

D speelt.

D: 'Speel is. Weet je waar ik begin?'

S: 'umm..hier'.

D: 'Ja , goed'.

S speelt

D: 'ok, 1,2,3,4 we spelen samen. Probeer het net zo te doen. 1,2,3,4'. (Veel sneller opeens telt D af, dan dat S het speelde)

Tot 2 maal toe lukt het S niet.

Dan moet ze het alleen doen. Dit gaat weer goed.

Dan weer fout samen.

Dan weer fout.

D: 'Dit stukje moet je nog even oefenen'.

D: 'Wat betekent dit?' (Halve noot punt).

S weet het niet.

D: 'Punt achter halve noot is 3 tellen. De helft van de waarde komt erbij'.

D: 'Hoelang duurt een kwartnoot?'

S: '1tel'.

D: 'En een kwartnoot punt?'

S: '1,5 tel'.

S begrijpt het.

D: 'Wat betekent de tweede kruis?'

S wil een noot aanwijzen om te laten zien dat het te maken heeft met die noot. (S moet dus de c aanwijzen). Dit doet ze verkeerd. Ze keek alleen naar de eerste regel.

D: 'Kijk eens naar de volgende regel'.

S: 'Wijst de c aan.'

D: 'Weet je nog wat een kruis betekent?'

S weet het niet

D: 'Dit heb je al veel eerder geleerd. Alle c's gaan omhoog'.

D: 'Welke noot staat hier?' (de noot f)

S gokt en wijst de noot a aan.

D: 'Nee , helemaal niet. Deze weet je (de c), dus dit is een...'

S: 'f'.

D: 'Wat betekent een kruis?'

S: 'Halve omhoog'.

D: 'Precies zeggen'.
S: 'De f gaat omhoog'.
D: 'Nee, niet alleen dé f'.
S: 'Alle f'en gaan omhoog'.
S gaat spelen en pakt vervolgens de f ipv een fis.
D: 'Wat zei ik net!'
S: 'Oja... alle f'en'.

WEEK 3 (*casus 7*)

Leerling: S

Instrument: Piano

Docent: D (invaller)

Docent zit naast S achter dezelfde piano.
S speelt een liedje.
D laat M rustig spelen. Ook wanneer ze fout gaat.
D: 'Ja, nou, gaat al heel goed. Het is een leuk stukje heh. Heel grappig. De achtste noten moeten springen en dan wat korter'. D speelt het voor.
D: 'Speel nu eens mee met je rechterhand'. (D en S)
D: 'Net als je op de grond springt met touwtje springen'.
S lacht
D: 'Steeds veren met je hele arm. Toe maar'.
S probeert het met haar rechterhand.
D: 'Nu nog een keer het begin proberen'. Samen met D speelt S.
D: 'Nu eens alleen'.
D: 'Dus heel erg kort'. D speelt voor.
S speelt weer na.
D: 'Jaa..'.
D: 'Nu naar het volgende stukje'.
Al springend spelen D en S het stukje. De handen moeten springen en de noten kort.
Enkele malen oefenen ze.
D: 'Ja, dus heel kort. Je deed alles goed, maar de puntjes mogen wat korter'.
Dan spelen S en D samen. D met de rechterhand heel kort en S links.
Gespeeld.
D: 'En deze ook (links), heel erg bewegen met je arm'. D doet het voor.
D: 'Probeer maar'.
D: 'Ja, ik zal het opschrijven. Veren in de toetsen. Weet je dan wat ik bedoel?'
S: 'Ja'.
D: 'Je bleef te dicht bij de toets'.

S speelt het volgende liedje.
D: 'Dat deed je al heel mooi. Heel goed'.
D: 'We gaan het nog even samen oefenen. Het is heel anders heh, wanneer er iemand anders doorspeelt'.
D en S spelen.
D: 'Ok, das mooi. Ik denk dat je een octaaf hoger moet spelen. Het klinkt wel heel laag'.
D: 'Doe maar weer'.
S speelt.
D: 'Dat ging heel goed. Je mag wel wat luider spelen. Er staat mf, dus matig sterkt. Het is een uitbundig en vrolijk stuk'.
S speelt alleen.

D: 'Ja, precies. Nu even over nieuw. Toe maar'.

D en S spelen.

D: 'Ja, hoor je dat, dat beter klonk. Je mag wel wat steviger spelen'.

D schrijft het op: mf en f spelen. Niet te zacht.

Het volgende liedje wordt gespeeld door S.

D: 'Ja, die gaat ook heel goed. Gaan we die ook even samen doen. Er staat ook forte, maar daar kijken we straks naar'.

D: 'Hoeveel tellen staan er in de maat?'

S: 'Twee'.

D: 'Tel jij maar twee tellen vooraf'.

D en S spelen samen (eerste en tweede stem).

D: 'Heel leuk. Nu gaan we nog wat meer verschil in geluid maken. We beginnen forte

S: 'Ja'.

D: 'En dan mezzo forte'.

S: 'Tets zachter'.

D: 'ja'.

D: 'Wat betekent dit dan?' (crescendo en decrescendo)

S: 'Dit van hard naar zacht en dit van zacht naar hard'.

D: 'Ja, probeer het eens'.

S probeert

D: 'Probeer wat zachter te beginnen'.

D zingt mee van zacht naar sterker.

Dan speelt D het voor.

S speelt het weer.

D: 'Goed zo, dat was hem al'.

D: 'Wat is dit?'

S: 'Extra hard'.

D: 'Ja, probeer het eens'.

S speelt.

D zingt het vervolgens in hard en zacht.

Dan speelt S en zingt D.

D: 'O, ik zie nog wat. Deze moet je vasthouden. Die duurt twee tellen'.

S speelt.

D: 'Ja, we gaan het samen spelen in een rustiger tempo. Let op alle dingen'.

S: 'alle dingen'. (en lacht)

D: 'Ja, alle piano enzo'.

D en S spelen

D: 'Mooi, daar begint ie al te komen. Zullen we het nog een keer oefenen? 1,2,, 1,2'.

D en S spelen nogmaals.

D: 'Ok, dus de volgende keer let je extra op de accenten, deze dingen etc.'. D schrijft het op.

WEEK 4 (*casus 7*)

Leerling: S

Instrument: Piano

Docent: D

Liedje is gespeeld.

D: 'Snel voorbij heh. Hij is wel leuk. Zullen we nog een keertje?'

D en S spelen nogmaals.

D: 'Klaar. Leuk hoor. Zo'.

Het volgende liedje wordt gespeeld die ze ook de vorige keer bij de invaldocent speelde. (Er moest kort gespeeld worden...)

S gaat fout.

D: 'Niets gezien, ga maar door'.

S ziet dat ze fout gaat

D: de noten lees je goed, maar de nummertjes niet. Verder gaat het heel goed.

S speelt weer verder.

D: 'Ok. Er zit 1 ding bij, waar ik niet zo gelukkig mee ben. Kan je het uit je hoofd?'

D speelt voor.

D: 'Je moet hier... spreiden opeens met je vingers. Doe het eens uit je hoofd'.

S probeert het.

D: 'Lukt het niet? Rustig blijven en goed luisteren'.

S probeert.

D: 'Nee, nee'.

S probeert weer

D: 'Juist'.

D: 'De volgende keer spelen we het heel flitsend. Zou ik leuk vinden?'

D speelt voor hoe S speelt, zodat ze hoort waar de fout zit. Dit schrijft D op.

Het volgende liedje speelt S alleen met de rechterhand.

D: 'Dank je wel. Hartstikke goed. Noten zijn goed. Maar dit...hoe was dat ook alweer?'

S denkt na en speelt het dan.

D: 'Dat is goed. Weet je nog welk liedje erbij hoorde?'

S: 'Ja, maar weet niet meer hoe die heet'.

D: 'Aloutette. Speel het begin eens. Ja, dus dit ritme onthouden?'

D zingt het ritme voor. S zingt het na uit haar zelf.

S speelt.

D: 'Hier gaat het raar. Je stopt, maar moet gewoon door'.

S speelt.

D: 'Doe je het nu goed?'

S: 'Nee'.

D laat S zelf het stukje spelen.

S speelt en D doet de tweede stem.

D: 'Het klinkt heel leuk, maar weet je dat dat er niet staat? Speel eens?'

S speelt

D: 'Ok goed. D klapt het ritme zoals S het speelt. Maar er staat eigenlijk...'D klapt

S: 'Maar de huppel vind ik leuk?'

D: 'Kun je dat ook zonder?' D klapt nogmaals.

S speelt

D: 'Ok! Als je weet hoe het kan, mag je het andere doen?'

D en S spelen samen (1^e en 2^e stem)

D: 'Goed'.

D: 'Jij links en ik rechts?'

D speelt heel snel. S doet niets.

D: 'Zal ik het een beetje langzamer doen?'

S: 'Ja'.

Ze spelen nogmaals.