

SCHOOLBEOORDELINGEN IN DE OPLEIDING AG: GEEN REVOLUTIE

MDGO

Ook het MDGO kent een combinatie van centraal geregelde landelijke examens en examenonderdelen die op schoolniveau worden afgenomen. Ton Verhoeven, docent Nederlands aan de AG-opleiding van scholengemeenschap Mariënborg te 's-Hertogenbosch, beschrijft hoe de vaksectie vorm en inhoud geeft aan de schoolbeoordelingen van toekomstige dokters-, tandarts- en apothekers-assistenten.

Eerlijke inzicht

In het artikel 'Nederlands in het MDGO' (Moer 1987/4) gaven Ans Buys en ik een beeld van de rol van ons vak in het Middelbaar Dienstverlenings- en Gezondheidszorg Onderwijs. In dit aansluitende artikel verbijzonder ik die taak en positie naar één opleiding: die tot Assistenten in de Gezondheidszorg (AG). Het is mijn bedoeling 'objectieve' informatie te verstrekken; een onbelemmerde inzicht te gunnen op dat wat is gedacht, ontwikkeld, bereikt, ervaren en vergeten.

Hemelbestormend is dat alles niet. De lezer zou na de volgende pagina's moeten weten wat we aan het vak Nederlands binnen deze specifieke beroepsopleiding doen en vooral hoe we de waarde van ons produkt bepalen in het kader van de eindexamenbeoordeling. Indien die lezer er aardige ideeën aan overhoudt, is dat meegenomen. Hoofddoel is dat zeker niet.

Ten behoeve van beide artikelen hebben Ans

Buys en ik een beperkt aantal vakcollega's geënquêteerd over de wijze waarop zij het vak invullen. De zo verkregen informatie gebruik ik bij het hoofdstukje 'Regelgeving en rekensommen'.

In de cursief gezette tekstgedeelten vindt u het ongecensureerde commentaar van de leerlingen.

Het gezicht van de praktijk

De driejarige full-time dagopleiding tot assistent in de gezondheidszorg is een volledig nieuwe onderwijsvorm in deze sector. Voor het eerst zijn drie uiteenlopende beroepsvelden als onderscheiden afstudeerrichtingen in één opleiding samengebracht: Apothekers-, Dokters- en TandartsAssistent (AA, DA en TA).

Voorheen waren opleidingsmogelijkheden op dit gebied beperkt: cursussen met minimale beroepsspecifieke pakketten (LOI), of door be-

roepsbeoefenaars zelf verzorgde opleidingen, zoals de apothekers dat tot de invoering van het MDGO deden. Vooral omdat, in tegenstelling tot het laatstgenoemde werkveld, artsen en tandartsen niet wettelijk verplicht zijn gediplomeerden in dienst te nemen, konden deze hun assistenten zelf opleiden. Het selectie- en kwalificatieproces is simpel: men plukte een aardig ogende, wel- en vooral beschaafd-bespraakte jongedame van de straat of uit de vriendenkring en lere die in een zo beperkt mogelijke periode de allernoodzakelijkste beroepsspecifieke handelingen. De beknopte AA-opleiding is met de invoering van het MDGO verdwenen. Bij de dokters- en tandarts-assistenten bestaan daarentegen nog verschillende cursussen en bovendien kennen deze beroepssectoren de opleiding-in-eigen-praktijk. Toch neemt de animo voor de dagopleiding zowel in het werkveld als bij de leerlingen toe. Enerzijds omdat op landelijk niveau de discussie over de verplichting om in de huisarts- en tandartspraktijk gediplomeerde assistenten te werk te stellen nog steeds gevoerd wordt. Anderzijds omdat men in de praktijk de meerwaarde van op middelbaar niveau opgeleide assistenten ervaart. Nu de spoeling aan cliënten en patiënten dunner wordt, mede omdat de afnemer bewuster kiest en de concurrentie groeit, worden verkoop binnen de toko en efficiency binnen de organisatie belangrijker. De taken van de assistenten verschuiven. Niet langer legt de apotheker prioriteiten bij het zo stilletjes en perfect mogelijk bereiden van recepten op de half verborgen werkplek achter de opstand van de handverkoopartikelen. Ook voorlichting blijkt een aspect van service waarmee je kwaliteit kunt tonen. Van de receptuur naar het afleveren. Van het bereiden naar perfecte balie-transacties als middel om cliënten te binden.

Ook bij de tandarts speelt efficiency een rol. Deed hij vroeger zoveel mogelijk zelf, nu heeft hij ontdekt dat vier handen aan de patiëntenmond meer kunnen in minder tijd. Een assistent die zelfstandig patiënten met medisch-technische vragen te woord kan staan, schept ruimte om het eigenlijke declarabele werk te doen. Steeds vaker treedt in de gezondheidszorg de assistent als eerste gezicht-van-de-praktijk op de voorgrond. Naast medisch-technisch assistent(e) is hij of zij ook gastheer of -vrouw. Kortom: de vraag naar een brede opleiding, die naast een beroepstechnische

ook een persoonlijkheidsvormende training biedt, neemt toe.

De AG-opleiding is een eindopleiding. Eens een assistent, altijd een assistent. Wel is het werkveld zeer divers. De ene assistentenbaan is beperkt tot de telefonische gastvrouw-functie, de andere houdt in zelfstandig gebitselementen reinigen of urineonderzoeken doen. In al die situaties zal de door ons opgeleide leerling ook als taalgebruiker uit de voeten moeten kunnen. Daar ligt het doel van ons vak in deze beroepsopleiding. Nederlands wordt beroeps-ondersteunend en helpt zo mee het gezicht van de praktijk vorm te geven.

Afdelingscultuur

Helaas is de AG-opleiding een onderwijssoort die wat leerlingenpopulatie betreft voor vrouwen gereserveerd lijkt. Het assisterende karakter van het vak blijkt voor adviserende decanen en vacatures biedende werkgevers geslachtsgebonden. Gastheren in de gezondheidszorgpraktijken zijn een zeldzaamheid. Mannen aannemen op dit niveau, betekent direct carrièreplanning aanbieden. Jongens die 'de verzorging' in willen, worden primair naar de verpleging gedirigeerd. Aan onze opleiding bijvoorbeeld studeren 214 vrouwen en 3 mannen. Bij binnenkomst hebben de leerlingen geen duidelijk beroepsbeeld en vaak te hoge verwachtingen van de opleiding.

'Ik wil doktersassistent worden omdat ik het zo leuk vind met mensen om te gaan.' En: *'Ik denk dat de lessen voor driekwart praktijkuren zijn.'*

De leerlingenpopulatie is heterogeen. Lbo-, mavo- en havo-leerlingen, met wisselende pakketten, in één groep. Nóg een geluk voor ons vak: Nederlands zit in elk pakket en toelaatbaar is een leerling pas met minimaal C-niveau. Ook het AG-team is heterogeen samengesteld en mede daardoor zo kleurrijk. Meestal zijn de mensen werkzaam in meerdere opleidingen. Intensieve kennis van het werkveld is bij het grote deel van het team niet aanwezig. Voor de beroepsspecifieke docenten en leerlingen ligt de nadruk op vakgerichte aspecten van de opleiding. Dat betekent voor docenten van algemene vakken veel extra ontwikkelingswerk. Willen de leerlingen hun vak als zinvol binnen de beroepsscholing ervaren, dan is werkveldgerichte ombuiging noodzakelijk. Zelfs

als men in die aanpassingen slaagt brengen leerlingen weinig enthousiasme op voor de balast van de algemene vakken.

De beroepsspecifieke vakken worden veelal gegeven door werkgever-docenten. Artsen en apothekers met een eigen winkel zijn vaak één dagdeel in het onderwijs werkzaam. Hun motivatie is uiteenlopend en dat geldt ook voor hun didactische kwaliteiten of interesses. Zij zijn immers primair vak-technisch geschoold. In de praktijklessen, bijvoorbeeld receptuur of verpleegkunde, ondersteunt een lesassistent: een gediplomeerd beroepsbeoefenaar. Vaak heeft deze een gecombineerde baan: het onderwijs en de praktijkassistentie in de gezondheidszorg.

De indrukwekkend ogende technische outillage, de aanwezigheid van zich-zakelijk-opstellende docent-werkgevers en al die witte schorten benadrukken de eigen afdelingscultuur.

Indigo: flauw-blauw

In veel publikaties steekt men terecht de loftrumpet over de Indigo-reeks, een serie informatiebrochures ten behoeve van de invoering en ontwikkeling van het MDGO, geschreven onder verantwoordelijkheid van de SLO. Ze hebben onder meer ten doel ontwikkelde producten uit de projectfase algemeen toegankelijk te maken en docenten vergaande handreikingen te geven bij de uitbouw van vakleerplannen.

Middels Indigo werden voor beroepsspecifieke of onderwijskundige elementen zinvolle producten gerealiseerd. De publikaties over ons vakgebied (te vinden in de serie *Opleidingsspecifieke vakprogramma's*) vind ik echter ronduit slecht. De sterke kleur van de kaft is niet toonaangevend voor de kwaliteit van de inhoud. Veel open deuren die naar mijn mening zelfs beter gesloten hadden kunnen blijven: *'Taalonderwijs kan en moet een bijdrage leveren aan de vergroting van zicht van de leerlingen op de maatschappij en hun eigen positie daarin.'*

De opzet van het taalonderwijs voor de verschillende opleidingen loopt weinig uiteen, hooguit een wisselende prioriteiten-stelling van de verschillende hoofdgebieden. Daarnaast geeft men per opleiding een uitwerking van een bepaalde lescyclus, waarvan de present-

exemplaren-verzamelende collega's de herkomst direct kunnen aangeven. Indigo dicteert voor AG: Taalbeheersing, Taalbeschouwing en Literatuur. De uitwerking van de eerste twee hoofdstukken biedt niets nieuws. Literatuur richt zich in de Indigo-opzet op algemene vorming.

Gelukkig kennen docenten Nederlands als fenomeen een lange historie. Ook in het verleden hielden we ons met taalonderwijs bezig. Voor de opzet van het AG-programma hebben we voornamelijk van die ervaring gebruik gemaakt. Binnen AG leer je in principe niet anders spellen of naslagwerken gebruiken dan elders. We gebruiken alleen ander materiaal. Niet enkel om de leerlingen te motiveren, maar vooral omdat het element van herkenning en het-jezelf-concreet-voor-kunnen-stellen een wezenlijk onderdeel is van een efficiënte en individuele leerroute. In lessen waar communicatieve aspecten aan bod komen, gebruiken we dus de eigen stage-ervaringen van de leerlingen. We werken tot nu toe met eigen stencils waarin we zelf dat speciaal beroepsgerichte materiaal hebben verzameld, bewerkt en ontwikkeld. Daarnaast hebben we een aantal theoretische katernen gerealiseerd: *stage-verslagen*, *grammatica* en *literatuur* zijn gereed.

'De stencils zijn saai en niet netjes. Ik mis illustraties en een duidelijke nummering. Je zoekt je rot als je één keer verkeerd opbergt. Ze zijn wel goed hoor. Bijvoorbeeld de stencils van spelling uit het eerste jaar, die gebruik ik heel vaak. Ook als het niet om stukken voor school gaat. Kunnen jullie trouwens niet dezelfde typemachine gebruiken?'

Vanaf het schooljaar 1987/1988 starten we in het eerste jaar van alle opleidingen met de methode *Totaal*, dat wil zeggen met het basisboek, dat een algemeen theorieaanbod geeft. De speciale katernen per afdeling gebruiken we niet. Ons inziens is het daarin verzamelde beroepsgerichte materiaal snel gedateerd. Bovendien zijn de zelf ontwikkelde werk- en oefenproducten van een beter niveau: recenter materiaal, meer toegespitst en met meer didactische creativiteit in het leerproces ingebouwd. De speciale katernen van *Totaal* zijn voor ons overbodig.

De vakgroep kiest om verschillende redenen voor een uniforme methode als basis. Aller-

eerst omdat ook docenten Nederlands regelmatig van opleiding wisselen, zolang leerlingenaantallen blijven fluctueren. Niet ongunstig, zo'n opgelegde job-rotation. Wel handig als dan de theoretische elementen op een zelfde wijze worden aangepakt.

Bovendien, en dat is de tweede reden voor aanschaf, maakt de vakgroep zo tijd vrij om elk jaar beroepsgericht materiaal en noodzakelijke eigen katernen aan te passen of te ontwikkelen.

Kortom: het is een kwestie van efficiënt werken.

Regelgeving en rekensommen

In het vorige artikel hebben Ans Buys en ik de regeling van het eindexamen in het MDGO uitvoerig behandeld: geen eindexamenvakken maar examenonderdelen, per onderdeel óf SchoolBeoordelingen (SB) óf Centrale Examens (CE).

Binnen de opleiding AG zijn enkele beroepsondersteunende vakken als eindexamenonderdeel opgenomen: Nederlands, Omgangskunde, Natuur/Scheikunde. Voor Nederlands kennen we alleen de toetsing op schoolniveau. Bij een aantal MDGO-opleidingen geeft het examenprogramma aan dat Nederlands samen met andere vakken een examenonderdeel moet realiseren. In die gevallen lijkt integratie noodzaak. AG kent deze voorgeschreven samenwerking voor ons vak niet.

Normen voor de toetsing zijn er niet. Naar inhoud geeft het Concept Examenbesluit sturing:

Aantal toetsen: tenminste 2.

Vorm: tenminste één schriftelijke en één mondelinge toets.

Inhoudsomschrijving: De kandidaat

- * kan met name in het kader van de beroepsuitoefening correspondentie voeren, rapporteren, aantekeningen maken, notuleren, registreren, notities en verslagen maken;
- * kan met name voor wat betreft spelling, woordkeuze en stijl, correct Nederlands schrijven;
- * kan verschillende leesvormen onderkennen en gebruiken;
- * kan de structuur van een geschreven tekst herkennen en de hoofd- en bijzaken in die tekst onderscheiden;
- * kan in het kader van het eigen leerproces

en de verwerking van studiemateriaal een geschreven tekst op een juiste wijze interpreteren;

- * kan in het kader van de beroepsuitoefening een geschreven tekst, met name juridische en ambtelijke rapporten en correspondentie, op een juiste wijze interpreteren;
- * kan voldoende vaardig spreken en luisteren.

Het eindexamen vangt in het tweede leerjaar aan. Al in de loop van het tweede jaar kunnen dus bepaalde SB-en van het examenonderdeel Nederlands worden afgesloten. De regelgeving voor zakken-en-slagen geeft aan dat in de drie examenonderdelen Nederlands, Natuur/Scheikunde en Administratie Specifiek slechts eenmaal het cijfer 5 voor mag komen.

Voor het vak Nederlands staan 120 uren op de basistabel. Tot aan augustus 1987 bieden we alle leerjaren twee in het rooster geclusterde uren per week. De lesperiodes worden, behalve door vakanties, ook regelmatig onderbroken door stageperiodes. Die periodes worden op jaarbasis verrekend.

leerjaar	lessen	stage	echte uren	tabel-uren
1e jaar	35w x 2u	1 x 1w 1 x 2w	64	40x2x37/40 = 74
2e jaar	35w x 2u	2 x 6w	46	40x2x28/40 = 56
3e jaar	35w x 2u	2 x 6w vanaf mei eind-examen	30	40x2x28/40 = 56
Totaal lesuren			140	196

Uit de enquête onder MDGO-docenten blijkt dat de meeste opleidingen ons vak 'overbetalen'. Ik vrees dat dat vaak met overspannen en onjuiste verwachtingen gepaard gaat. Nederlands nog zien als het vak dat het meest intensief en breed persoonlijk vormt, is binnen het MDGO onjuist. Attitudevorming is een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor alle vakken en zeker niet specifiek voor Nederlands. Nederlands houdt zich bezig met taalonderwijs en helpt de leerling een taalgebruik te ontwikkelen dat hem mede kwalificeert als beginnend beroepsbeoefenaar. Zelfs wat betreft die taalvorming wordt vaak te veel verantwoordelijkheid naar ons vak en onze vakcollega's ge-

schoven. Als leerlingen niet ook bij Maatschappijleer, Geneesmiddelenkennis of Verpleegkunde getraind worden hun vakproducten taaltechnisch optimaal te verzorgen, zijn onze lessen 'spelling', 'schrijven' en 'spreken-luisteren' inefficiënt in de opleiding ingebouwd. Nederlands reikt de techniek aan. Samen zullen we die moeten leren toepassen.

Leren en beoordelen

De facetten van taal die de leerlingen in hun latere beroepsuitoefening nodig hebben, komen in het vakwerkplan Nederlands aan bod. Uitgangspunt is dat al die facetten bij de beoordeling in het kader van het eindexamen worden betrokken. Wat je hebt geleerd, moet deel uitmaken van het punt dat uiteindelijk voor dit examenonderdeel wordt gescoord.

'In eerste instantie vonden we zoveel schoolbeoordelingen hartstikke overdreven. Zes, en eigenlijk wilde je er nog meer. Achteraf is het wel fijn. Je kunt makkelijk compenseren. Sommige dingen zijn nu eenmaal moeilijker voor je dan andere. Alles leek zo ook even belangrijk. We hebben niet echt iets voor niks gedaan in de lessen.'

Schoolbeoordelingen zijn niet meer dan een laatste stap in een gepland leerproces. Het is geen toegevoegde afsluitfase. Ook beoordelingen in het kader van het eindexamen mogen qua vorm en sfeer niet afwijken van de leswerkelijkheid. Ik wil bij schoolbeoordelingen de stress-verwekkende gesloten-enveloppe-sfeer uitsluiten. Ik wil geen opgefokte toetssituaties. Ze behoren een realistische afsluiting te zijn van een lessencyclus.

'Omdat de schoolbeoordelingen zo gespreid waren kon je je goed concentreren. Soms dacht ik wel: nog zoveel, ik ben nooit op tijd klaar. Maar iedere keer bleek het wel mee te vallen. Maar je zei ook iedere keer precies hoeveel lessen we zouden krijgen, hoe we moesten voorbereiden. Soms werd ik er gek van. Altijd maar met Nederlands bezig. Achteraf leek het gewoon huiswerk.'

Wie spreekt over toetsing, spreekt over onderwijs. Als ik verduidelijk hoe en wat ik toets, moet ik ook beschrijven hoe en wat ik onder-

wijs. Dat doe ik wanneer ik de verschillende SB-en bespreek. Leerlingen hebben recht op inzage in je onderwijsaanbod vooraleer ze een leerproces met je aangaan. Ook de toetsingscriteria en de wijze waarop die worden gehanteerd, moeten tijdens het leerproces duidelijk worden. Toetsen mogen geen verrassende overrompelingsstrategieën zijn. Beoordelings-schema's gebruik ik ook in de leer- en oefenfase van de lessen. Die oefenfase is qua sfeer en werkwijze dus identiek aan het toetsmoment. Het helpt niet altijd:

'Eigenlijk waren de toetsen zelf nog leuker. Het ging net als in de lessen, maar het was "echt", dus spannender. Ik was wel nerveus hoor. Soms. Bijvoorbeeld bij Spreken/Luisteren. Maar dat was achteraf onnodig. Maar dat hou je toch. Ik ben altijd nerveus bij een toets. Maar we wisten altijd precies wat er zou komen. Ik was bij Nederlands wel om andere dingen zenuwachtig als bij andere schoolbeoordelingen. Ik was nooit bang dat ik voor niks had geleerd, of dat ik het verkeerde had voorbereid.'

'Bij Nederlands waren we altijd met het examen bezig. Je kon nooit zomaar wegblijven. Ik ben blij dat niet alle leraren zo werken.'

'Bij andere vakken waren we veel minder met het examen bezig. Af en toe hoorden we er wat van. Bij jou was alles examen. Altijd daarvoor werken en oefenen. Toch vielen jouw schoolbeoordelingen wel mee. Gek eigenlijk ... Ik weet eigenlijk niet of ik het nou wel of niet leuk vind. Of goed.'

'Bij jou hebben we hard moeten werken. Ik heb veel geleerd. Vooral van dingen die niet over Nederlands gaan. Hoe je eigenlijk moet werken en studeren en zo. En dat je een planning had vond ik goed.'

De schoolbeoordelingen

Ontleden en spellen: 'Waardeloos'

Binnen technische vakken leren leerlingen het achterliggende systeem om in de praktische beroepsbeoefening goed te kunnen functioneren. De wijze van opname en werking van geneesmiddelen in het lichaam moet je in theorie kennen om aan de balie vragen te kunnen beantwoorden. Dit principe geldt volgens mij ook voor het gebruiken van taal: de kennis

van het systeem helpt het niveau van toepassing te verhogen. Ontleden vind ik, in tegenstelling tot veel vakcollega's en de Moerredactie, wel belangrijk. Inzicht in het systeem achter de moedertaal helpt kritisch en efficiënt te reflecteren op eigen taalprodukten en die van anderen. Als leerlingen over hun taal praten, moeten ze kunnen constateren dat hun zinnen fout zijn doordat onderwerp en persoonsvorm in een verschillend getal staan, dat een voorzetsel fout is omdat het een voorzetselvoorwerp betreft en dat er geen dubbele 'd' of 't' komt omdat het om een bijvoeglijk naamwoord gaat. Juist bij stijlproblemen kan kennis van grammatica een efficiënt hulpmiddel zijn bij de analyse.

'Bij jou moesten we foute zinnen altijd ontleden. In de les kwam ik er meestal wel achter wat verkeerd was. Als ik alleen zit te werken kost dat teveel tijd. Je hebt uitgelegd waarom wij moesten kunnen ontleden. Je zult wel gelijk hebben maar ik werk niet op die manier. Ik snap het niet meer uit mijn hoofd. En alles opzoeken doe ik niet meer. Ik maak nu gewoon een andere zin zodat die naar mijn gevoel wel goed is.'

'Ontleden was waardeloos. Ik doe er niks meer mee.'

'Pas nog in een sollicitatiebrief heb ik het gebruikt. Ik neem dan de stencils en zoek op hoe ik iets moet ontleden. Ik vind het leuk als ik dan nog kan ontdekken waarom de zin ook echt fout was. Soms ook in de krant. Als ik zin heb. Dan denk ik echt na. Soms weet ik de fout.'

'Van spellen snapte ik nooit iets. Maar bij jou moest ik eerst ontleden en nu snap ik het meestal wel. Bijvoorbeeld van de werkwoorden. Dat doe ik nooit meer fout. Enkelvoud en meervoud ook niet meer. En de voorzetsels ook maar af en toe. Ik weet nou hoe ik het moet vragen voor mezelf.'

'Ontleden was gezellig. Net als wiskunde. Je kon het leren en dan de oefeningen maken. Ik wist tevoren of ik mijn huiswerk goed had.'

Het gaat er hier om inzicht te verwerven. Niet om trucs van buiten te leren. Vandaar dat ik van Paardekooper slechts diens notatiesysteem hanteer. Ik volg de terminologie en systematiek van Van den Toorn, en behandel achtereenvolgens zinsdelen en woordsoorten. De onderdelen worden zeer traditioneel door-

gewerkt. Ik heb een eigen, door leerlingen zelfstandig te lezen, theoriekatern samengesteld, waarin ook oefenmateriaal per stap is opgenomen. In de voorbeelden heb ik gepoogd wat aardigers aan te bieden dan de overbeken- de zinnen uit de oude doos. Datzelfde geldt spelling.

'Ik vond jouw stencils flauw. Altijd over appels zinnen verzinnen. Op de havo was het ook saai, maar dit vond ik flauw. Andere zinnen zijn net zo goed.'

'Ik vond het leuk al die gekke zinnen over appels. Op de havo kregen we altijd van die zotte zinnen. Het was nooit een verhaaltje, hier wel. Ik heb trouwens nooit geweten dat je zoveel zinnen zou kunnen maken. Soms kon ik gewoon niet geloven dat je weer een zin over appels had. En in de oefenzinnen ging dat gewoon door.'

De leerlingen krijgen per onderdeel een korte instructie van tien à vijftien minuten, gevolgd door klassikale behandeling van enkele voorbeelden. Er volgen dan steeds huiswerkopdrachten om de theorie zelfstandig in te oefenen. Gedurende het eerste en tweede leerjaar worden theorie en oefeningen regelmatig zeer kort herhaald.

Zinsdelen en woordsoorten worden in vijftien lessen behandeld en spelling in ongeveer tien. Per les steeds ongeveer twintig minuten, totaal dus dertien hele lesuren. Met de oefening in het eerste en tweede jaar blijven we ruim onder de twintig lesuren, inclusief de SB en nabespreking daarvan.

De SB spellen en ontleden wordt in één schriftelijke toets aan het einde van het tweede jaar afgenomen. Per zin uit een samenhangende tekst is aangegeven welke zinsdelen of woordsoorten moeten worden benoemd. De toets van het onderdeel spelling wijkt evenmin af van de bekende vorm: in een beroepsgerichte tekst lossen leerlingen spellingproblemen op.

'We hebben lang geoefend op spelling en ontleden. Twee jaar. Langzaam kreeg ik het door. Ik wist van tevoren dat ik de Schoolbeoordeling goed zou maken.'

'Op de havo had ik alles al gehad. Voor al die lessen bij jou was ik niet nodig. Ik had de Schoolbeoordeling net zo goed in het eerste jaar kunnen maken.'

'Spelling en ontleding oefende jij heel vaak.'

We moesten er altijd aan denken. Ook bij de stageverslagen. Ik vond het goed dat jij ook werkstukken van Omgangskunde beoordeelde. Ik gebruik jouw spellinggids net zo vaak als het woordenboek.'

Tekstverklaren en samenvatten: Nadenken

Uitgangspunt vind ik dat leerlingen de analyse van alle soorten teksten via een vaststaand systeem uitvoeren. Het maakt niet uit wat voor soort tekst het betreft, je stelt altijd vragen van dezelfde strekking. Die vragen komen zelfs terug bij andere onderdelen: spreken/luisteren en schrijven.

In de eindfase van het leerproces *lezen* moet de leerling de volgende vragenreeks kunnen beantwoorden:

1 achtergrondinformatie

- * de auteur
 - wie is de auteur
 - wat is zijn positie
 - wat heeft hij al eerder geschreven
 - hoe schrijft hij meestal
- * het onderwerp
 - hoe ligt het maatschappelijk
 - wat weet jij ervan/jouw visie
 - wat heb je er al over gelezen
- * de bron
 - waaruit is de tekst afkomstig
 - naam en faam van die bron
 - aard van publikaties daarin

2 deze tekst

- * het publiek
 - doelgroep
 - bedoeling auteur
 - soort tekst
 - centrale thema
- * algemene vragen
 - inleiding: tot waar/welke techniek
 - afsluiting: idem
 - titel versus inhoud
 - hoofdlijn uit kern
 - feiten/mening auteur/mening anderen/conclusies
- * tekst-gerichte vragen
 - open vragen
 - multiple choice vragen

* samen-vatten

- per alinea kernzinnen onderstrepen
- per alinea inhoud met trefwoorden
- opbouw kern: handhaven of wijzigen
- in eigen zinnen alinea of groter tekstdeel behandelen
- centrale thema

3 jouw mening over:

- nieuwswaarde/leeswinst
- beïnvloeding jouw eigen manier van denken over het onderwerp
- relevantie van informatie die de tekst geeft
- stijl
- woordgebruik
- opbouw (inleiding-kern-slot)
- titel en eventueel subtitels, tussenkopjes
- publiekgerichtheid
- herkenbaarheid auteur/bron
- maatschappelijke betekenis

De leerlingen leren niet enkel in de lessencyclus *lezen* deze vragen te beantwoorden. Bij lezen beginnen we met training in *tekstgerichte vragen*, gevolgd door de *algemene vragen*. Deze laatste komen samen met *het publiek bij schrijven* expliciet aan bod. Nadat die onderdelen daar behandeld zijn, wordt de vraagstelling bij tekstverklaren daarmee uitgebreid. Bij lezen wordt vervolgens de concrete strategie die de leerling bij het samenvatten moet hanteren, geoefend. Dit oefenen wordt langzaam opgebouwd: van kleine kranteberichtjes of reclamefolders tot een paginagroot artikel.

Bij het onderdeel *literatuur* worden *achtergrondinformatie* en *jouw mening* uitvoerig behandeld. Tegen het einde van de oefenfase werken we met het totale vragenschema zoals dat hiervoor is aangegeven.

Tot nu toe hanteren we nog een te ingewikkelde wijze van beoordelen. Voor de leerlingen blijken de samenhang en opbouw niet duidelijk. Op het einde van het tweede leerjaar nemen we de SB *samenvatten* af. Behalve *tekstgerichte vragen* komt daar alles uit *deze tekst* aan bod. Op het einde van het derde jaar is de SB *tekstverklaren* gepland. Behalve het onderdeel *samenvatten* komen daar weer de vragen uit *deze tekst* en *jouw mening* naar voren, aangevuld met *het onderwerp*. De overige

onderdelen uit achtergrondinformatie worden hier niet getoetst.

In de toekomst zouden we veel efficiënter moeten werken. Eén SB in het derde jaar in de vorm van een werkstuk waaraan de leerlingen thuis en in de bibliotheek kunnen werken. Daarin zou dan de hele vragenlijst aan bod moeten komen. Pas dan worden teksten volledig 'verklaard'. Dat was onze bedoeling, en dat moeten we dus ook toetsen.

'Wij snapt niet waarom wij overal hetzelfde moesten doen. Bij tekstverklaren en samenvatten en literatuur stel jij altijd dezelfde vragen. Maar we hebben nu wel geleerd hoe we goede vragen moeten stellen. Zelf doe ik het niet altijd. Het kost zoveel tijd.'

'Eigenlijk moet je altijd op dezelfde manier lezen. Maar ik ben niet altijd zo kritisch. Ik vind het ook niet leuk om altijd zo kritisch te zijn. Het is wel leuk om te ontdekken dat het met boeken ook zo gaat.'

'Eigenlijk moet het niet zoveel uitmaken of je een tekst behandelt of een boek. Ik had het nog nooit zo bekeken. Ik ging ook zo nadenken bij de artikelen voor de opdracht spreken/luisteren.'

Literatuur: 'Veel te veel tijd'

In het nieuwe concept-examenprogramma is het onderdeel literatuur voor AG niet langer opgenomen. In de Indigo-reeks noemt men Literatuur echter als het derde hoofdgebied voor AG. *'Het doel van het onderdeel literatuur is de leerling in staat te stellen: plezier te krijgen in het bezig zijn met allerlei creatieve taaluitingen, voorzover dit kan bijdragen tot de verruiming van de leef- en denkwereld van de student.'*

Bovendien moet een leerling een mening over literatuur en trivialectuur aan de hand van verifieerbare argumenten kunnen verdedigen. In Indigo verbijzondert men dit uitgangspunt tot de volgende leerdoelen:

'De leerling:

- * kan een relatie leggen tussen zijn eigen werkelijkheid (ervaringswereld), de historische werkelijkheid en de autonome werkelijkheid van het werk;*
- * kan een oordeel geven over de realiteitswaarde van het gelezen werk;*
- * heeft inzicht in de middelen die de auteur kan gebruiken om de lezer te manipuleren;*

** kan de visie die de auteur in zijn werk tot uitdrukking brengt herkennen.'*

Ik onderschrijf het hoofddoel zoals men dat in Indigo formuleert niet. *Plezier krijgen in ...* kan een prettige bijkomstigheid zijn, mij gaat het om andere doelen. Ik wil dat de leerling ontdekt dat je een schrijfprodukt met behulp van een vaststaand systeem moet analyseren om het te kunnen doorgronden. Of het daarbij een roman betreft, een essay, een krantartikel, een vakpublicatie of een triviale roman, maakt niet uit. Binnen de opleiding AG komt literatuur niet aan bod omdat dit cultuurgood moet worden doorgegeven, noch omdat assistenten in de gezondheidszorg hun vak pas goed kunnen uitoefenen nadat ze zich dat wat men tot literatuur rekent eigen hebben gemaakt. Literatuur is voor mij een tamelijk toevallig object bij het onderdeel leesonderwijs. In het tweede leerjaar maak ik de leerlingen in vijf lessen vertrouwd met het analysemodel. Ik gebruik daartoe een door mijzelf geproduceerd literatuurkatern, waarin voorbeelden als toelichting en oefenstof zijn opgenomen. In deze lessen leren leerlingen hoe je een titel verklaart, een eigen mening formuleert of de maatschappelijke betekenis van het werk verwoordt. Met behulp van het *Kritisch Literatuur Lexicon*, *Diepzee*, *Bzzlletin* en *informatiemappen over bepaalde auteurs* wordt het gebruik van secundaire literatuur geoefend.

In het derde jaar bereiken we de uitwerkingsfase. Volgens een gezamenlijk afgesproken werkplanning produceren de leerlingen vier werkstukken over vier gelezen werken: een literair werk, een triviale liefdesroman, een probleemboek of gelegenheidswerk — dit kan in samenwerking met het vak Omgangskunde waarvoor leerlingen een speciaal onderwerp moeten uitwerken — en een kort verhaal, novelle of essay.

Het eerste werkstuk wordt intensief begeleid in vier tot vijf lesonderdelen. Keuze van het werk, verzamelen secundaire literatuur, samenvatten van de inhoud, het formuleren van de analyse en het beoordelingsformulier (zie bijlage 1), worden klassikaal besproken. De leerlingen leveren het eerste werkstuk 'in het klad' in en dat beoordeel ik schriftelijk zeer uitvoerig.

'Toen ik het eerste boek terug kreeg werd ik echt bang. Het was meer rood dan zwart.'

'De volgende werkstukken gingen veel makkelijker. Ik wist toen wat ik moest doen. Toen snapte ik de theorie pas goed van het tweede jaar.'

'Ik gebruikte jouw manier ook voor boeken van Omgangskunde en Maatschappijleer en Levo. Die werkstukken vonden ze ook allemaal goed.'

De volgende werkstukken worden zelfstandig uitgewerkt. In de loop van drie maanden is de schoolbeoordeling afgewerkt. Natuurlijk kunnen leerlingen een beroep blijven doen op hulp en aanwijzingen. Regelmatig besteed ik in de les enkele minuten aan vragen en problemen.

'Ik vind lezen verschrikkelijk. Alleen romannetjes vind ik leuk. Die heb ik wel honderd. Ik was blij toen ik met alle boeken klaar was. Nathan Sid vond ik heel mooi.'

'Je moet eigenlijk meer aanwijzingen geven van wat we moeten lezen. Ik zou zelf Voor een verloren soldaat nooit hebben gevonden. De aanslag vond ik ook prachtig. En De val ook.'

'Eigenlijk zouden we samen vaker naar de bibliotheek moeten gaan. Het opzoeken van gegevens kost zoveel tijd. Pas de derde keer ging het vlot.'

'Ik had op de mavo nog nooit dingen opgezocht van de schrijver en het boek. Dat vond ik goed dat we dat moesten doen. Eigenlijk wil ik dat ook wel doen als ik zelf een boek ga lezen. Je snapt het dan veel beter. Maar dat zal er wel niet van komen.'

'Ik wist niet dat er over boeken en schrijvers zoveel gegevens waren. Ik vond het leuk om het allemaal op te zoeken. Het was net een zoektocht. Je moest alles zelf ontdekken.'

'... het kostte veel te veel tijd Ton.'

Schrijfvaardigheid: 'goed plannen'

'Schrijven' behandelen we in het eerste en tweede jaar. Zaken als: publiek, schrijfdoel, opbouw en tekstsoort, komen in stappen gepland aan bod en worden steeds ingeoeffend. Het oefenen van een echte schrijfpdracht vindt plaats in het derde jaar. De leerlingen van alle klassen krijgen een serie artikelen uit de Volkskrant over het onderwerp 'Euthanasie' en een reeks daaraan gekoppelde stellingen die door mijzelf zijn geformuleerd. Dit pakket nemen de leerlingen thuis door. Eén les is er

kans om vragen te stellen. Ik formuleer vier schrijfpdrachten waarvan elke leerling er thuis één uitwerkt. Ik corrigeer globaal. Dat wil zeggen: snel-lezen, enkele opmerkingen in de kantlijn, achteraf klassikaal een algemene terugblik, geïllustreerd met voorbeelden uit de oefenprodukten en aan de hand van het beoordelingsformulier voor de SB zelf.

Aan het begin van het derde leerjaar kiezen leerlingen in groepen van vier à vijf een beroepsspecifiek onderwerp, waarvoor maatschappelijke belangstelling bestaat en waarover dan ook recente publikaties voorhanden zijn. Een greep:

AA: *medicijnverslaving, placebo's (fopmedicatie), homeopathie versus allopathie;*

DA: *voorschrijfgedrag van huisartsen, de macht van specialisten, medische fouten, draagmoederschap, KI, gezondheidszorg en religie;*

TA: *werkloosheid onder pas afgestudeerde tandartsen, specialismen binnen de tandheelkunde, de rechtspositie van assistenten.*

De leerlingen verzamelen over dit onderwerp materiaal en maken daarvan korte samenvattingen. Onderling verdelen ze het werk. Ik probeer leerlingen zover te brengen dat ze verder zoeken dan slechts in die media waarmee ze dagelijks in aanraking komen. Ze speuren ook in vakbladen, vragen publikaties op van verenigingen en belangenorganisaties, of interviewen beroepsbeoefenaars.

Voor kerst sluiten we de verzamelperiode af, levert elke groep een 'literatuurlijst' en kopieer ik de samenvattingen. Elke groep formuleert bovendien vanuit de publikaties minimaal vijf discussiestellingen.

'Werkloze tandartsen moeten de kans krijgen minimaal een halve dag per week in de praktijk van een zittende arts te werken om hun handvaardigheid te behouden.'

'Tandartsen met een praktijk zijn ook verantwoordelijk voor het op peil blijven van de vakbekwaamheid van werkloze collega's.'

'Elke kwaal die daarvoor in aanmerking komt, zou eerst met homeopathische middelen bestreden moeten worden.'

'Elke huisarts zou verplicht een cursus homeopathie moeten volgen.'

Voor de uiteindelijke schoolbeoordeling maak ik per groep vier schrijfopdrachten van het volgende type:

een zakelijke of persoonlijke brief, een artikel voor vakblad of regionale krant, een betoog naar aanleiding van een omschreven probleemstelling, een verhaal, een beschrijving, een bouwplan voor een artikel of spreekbeurt, en een pamflet.

Voor de schoolbeoordeling is tweeëneenhalf uur uitgetrokken. Pas op de schoolbeoordeling zelf krijgt de leerling de opdrachten te zien en maakt daaruit een keuze. Uiteraard mogen tijdens het schrijven de map met samenvattingen, het woordenboek en de spellinggids worden gebruikt.

Enkele voorbeelden

'Schrijf een persuasief artikel voor het Brabant's Dagblad. Daarin probeer je de lezer te overtuigen van het voordeel van homeopathische middelen. Bedenk dat jouw lezer weinig of niets van het onderwerp weet. Ook informatie is dus belangrijk. Geef ook aan wat er binnen de gezondheidszorg – en speciaal de farmacie – moet veranderen om homeopathie een kans te geven.'

'In de wijkkrant verschijnt een reeks artikelen over alternatieve gezondheidszorg. Jij verzorgt de bijdrage "homeopathie". Bedenk dat jouw schrijfprodukt aantrekkelijk moet zijn voor de buurvrouw, die alles wat niet van de gewone apotheek komt "onzin" vindt. De lezer moet achteraf begrijpen hoe homeopathie werkt en wat de verschillen met allopathische farmacie zijn.'

'Je bent pas afgestudeerd als tandarts en dus werkloos. Schrijf een brief naar een arts met een bijzonder grote praktijk. Je wilt een middag in de week zijn patiënten behandelen, om zelf handvaardig te blijven. In deze brief zet je ook uiteen hoe je jouw activiteiten financieel, naar de assistenten en naar de patiënten denkt te kunnen organiseren. Bedenk dat jouw voorstel aantrekkelijk moet zijn. Je vermoedt dat je heel wat weerstand moet overwinnen.'

De leerlingen kijken terug

'De opdrachten van de SB waren veel leuker dan die van de oefening "euthanasie", maar

ons onderwerp hadden we ook zelf gekozen. Omdat we er zo lang mee bezig zijn geweest wist ik er op het laatst heel veel vanaf. Ik vond het goed dat je onze stellingen in de opdrachten hebt verwerkt.'

'Ik vind schrijven altijd nog moeilijk maar dit vond ik leuk. Ik kon me helemaal voorstellen wat voor brief ik als pas afgestudeerde tandarts zou schrijven. Daarom heb ik deze SB ook zo goed gemaakt denk ik. En ik vind het heel verstandig dat we van jou altijd het woordenboek en de spellinggids mogen gebruiken.'

'Ik zou willen dat alle vakken zo goed georganiseerd waren. Ik heb wel hard moeten werken. Vooral voor schrijven. Maar ik wist precies wat we zouden krijgen. Je hebt alles heel goed gepland en dus moest ik het ook goed plannen.'

'Ik vond het zo gek dat ik voor de SB zelf zo weinig hoefde te doen. Alleen maar de stencils van het eerste en tweede jaar door lezen en de samenvattingen nog een keer. Ik vind het goed dat je er zolang aan gewerkt hebt dat het allemaal vanzelf gaat.'

'In alle beoordelingsformulieren zitten dezelfde onderdelen. Die van de boeken lijkt op die van de schrijfopdracht en van spreken/luisteren. Je moet dikwijls op dezelfde dingen letten.'

Spreken/luisteren:

'De fijnste schoolbeoordeling'

Een assistent kan het werk zelden zwijgend doen. Natuurlijk vormen spreek- en luistervaardigheid in het lesprogramma de hoofdmoot van taalbeheersing. In de eerste jaren van de opleiding komen verschillende facetten aan bod: telefoon- en baliegedrag, informatie, voorlichting en uitleg geven, stemgebruik, aanpassing mondeling taalgebruik aan situatie en cliënt. Praktijksituaties spelen hierin een belangrijke rol. Juist ten behoeve van een beroepsgerichte training in taalbeheersing is vergaande samenwerking met vakken als Praktijkscholing en Omgangskunde voorwaarde. Aan deze voorwaarde voldoen we binnen onze AG-opleiding nog niet. Ook op andere scholen blijkt minimaal integratief gewerkt te worden. Een enkele uitzondering vormt samenwerking met Engels of een éénmalige integratie bij themaweken. Voor ons ligt hier een werkopdracht in de komende jaren.

In mijn eigen lesprogramma heb ik *Spreken/luisteren* gekoppeld aan *Schrijven*. Als basis-

materiaal gebruiken de leerlingen voor beide SB-en hetzelfde onderwerp. Aan de hand van de geleverde samenvattingen en stellingen produceren de leerlingen een schriftelijk stuk dat kan dienen als basis voor een discussie: bijvoorbeeld een fictieve case of een rollenspel waarin verschillende opvattingen ten aanzien van het gekozen onderwerp duidelijk naar voren komen.

In overleg met de hele klas beoordelen we elk stuk op de bruikbaarheid: *is de rolverdeling wel handig, komen voor- en tegenargumenten voldoende aan bod, zijn er stellingen die toegevoegd moeten worden, etc.*

Vervolgens oefenen we de discussie in de klas. Elke groep maximaal tien minuten. De docent is gespreksleider en de klas observeert aan de hand van de beoordelingslijst. Gezamenlijk geven we dan commentaar en aanwijzingen. Ook naar de gespreksleider. De uiteindelijke SB wordt afgenomen in de periode april/mei in eigen lestijd. Groep A fungeert als observator bij groep B en omgekeerd. Voor elke discussie reserveer ik ongeveer 25 minuten.

Ook het observeren en de schriftelijke weergave daarvan zijn klassikaal geoefend in de voorbereidingsfase. Na afloop wordt de kritiek geïnventariseerd en stel ik op grond van het beoordelingsmateriaal het punt vast. Het komt regelmatig voor dat ik punten bijstel naar aanleiding van opmerkingen van observanten (zie bijlage 2).

'Dit vond ik de fijnste schoolbeoordeling. Omdat we ons zo goed hadden voorbereid werd het een echte discussie. Het was geen rollenspel meer, maar net echt.'

'Door de observatiegroep werden we echt goed beoordeeld. Ze gaven echte kritiek. Ik vond het vooral leuk dat je punten wijzigde als ze dat nodig vonden.'

'Omdat we geoefend hadden wist ik dat ik minder op moest vallen. Ik heb in de discussie nu meer vragen aan de anderen gesteld. Daardoor viel ik niet zo op.'

'Hier heb ik nou echt wat aan gehad. Ik weet voortaan waar ik op moet letten en hoe ik in een gesprek op moet treden. Ik denk er nu echt over na als ik in zo'n situatie kom.'

'Discussiëren doe ik nooit zo. Ik praat gewoon met mensen over dingen. Niet zo met meningen tegenover elkaar. Dit was overdreven. Normaal loopt het anders. Ik weet nu wel

waarom mensen denken dat ik niet goed luister.'

Bezuinigen door verminderen?

De bezuiniging beïnvloedt de tabel. Scholen moeten kiezen: óf grotere groepen óf minder uren. Ook Nederlands levert in. In het derde leerjaar worden de uren gehalveerd: één uur op weekbasis. Ik geloof niet dat ik daarom ook het aantal SB-en moet halveren. Overeind blijft immers het uitgangspunt dat dat wat je traint ook in de SB-en terug moet komen. Met welke argumenten zou ik prioriteiten kunnen vaststellen? Een goed lesprogramma brengt die zaken aan bod, waarin een assistent in de gezondheidszorg getraind moet worden. En die zaken behoor je te toetsen. Geen halvering dus. Wel een andere organisatie. Nog meer dan voorheen zullen leerlingen thuis producten moeten verzorgen. Nog meer dan voorheen worden de lessen instructie-strategieën. Een ander deel van de oplossing zal ik in integratie moeten zoeken. Let wel: integratie met andere vakgebieden door de leerstof af te stemmen en te combineren, maar ook door de toetsing efficiënter te organiseren. De docent *Praktijkscholing* zal minstens een deel van *Spreeken/luisteren* moeten oefenen en toetsen. *Schrijven* zou getoetst kunnen worden bij *Omgangskunde*, wanneer leerlingen een werkstuk maken over een speciaal onderwerp. *Correspondentie* kan naar het vak *Administratie Specifiek*. Dit alles vergt een intensieve samenwerking tussen vakgroepen. Na de beroepsgerichte ombuiging per vak breekt nu de periode aan van nauwkeurige afstemming. Natuurlijk is dat tijdrovend. Het MDGO heeft een voortrekkersrol vervuld waar het ging om onderwijskundige vernieuwing van het MBO. Die vernieuwing werd vooral zichtbaar in de beroepsgerichte aanpassing van algemene vakken. Een volgende stap van renovatie zal de onderlinge aanpassing en afstemming zijn, om zó gezamenlijk de beroepstraining te ondersteunen. Pas als ons dat lukt zijn we klaar voor de volgende operatie: SVM. Tot 1990 is door de minister gereserveerd om de organisatorische aspecten op instituutsniveau aan te pakken. Daarna komt de onderwijsinhoudelijke aanpak aan bod. Via vergaande vakintegratie zouden we ons optimaal op die operatie voorbereiden en bieden we tevens de vóór ons liggende bezui-

nigingsronde het hoofd. De inhoud en het rendement van ons onderwijs zouden er dan niet onder lijden, en toetsing en beoordeling worden dan gespreid in plaats van gehalveerd.

De leerlingen aan het woord

Desgevraagd kwamen ze met enkele overwegenswaardige alternatieven.

- * *Ontleden kun je bij Nederlands en Engels samen aanleren en toetsen.*
- * *Correspondentie krijgen we het best bij Administratie Specifiek. Daar is het helemaal op de praktijk gericht. Als jij de theorie behandelt kunnen we het daar oefenen en toetsen.*
- * *Samenvattingen maken moeten we ook bij Omgangskunde. Als jij die nou nakijkt hoeven we het bij jou niet nog eens te doen.*
- * *Spelling kun je bij elk werkstuk nakijken. Bijvoorbeeld van Levo of Maatschappijleer.*
- * *We moeten overal schrijven en werkstuk-*
- ken maken. Waarom dan voor Nederlands apart?*
- * *Bij Praktijkscholing doen we ook wel eens een rollenspel. Kun je daar dan niet bij komen zitten?*
- * *Eigenlijk moet je al goed kunnen spellen en ontleden als je hier komt. Waarom eisen jullie dat niet, net als Natuur/Scheikunde in het pakket?*
- * *Nederlands doet alles dubbel van de andere vakken.*
- * *Tekstverklaren moet je eigenlijk overal. Als jij stukken van Tandheelkunde behandelt en er vragen over stelt hebben we dat meteen geleerd. Margot (de docent tandarts — tv) helpt je wel.*
- * *Andere vakken behandelen zoveel wat net zo goed bij Nederlands kan horen. Omgekeerd trouwens ook. Weet je dat wel?*
- * *Je moet eens twee weken alle lessen meevolgen. Dan zie je vanzelf wat we allemaal dubbel doen.*

Bijlage 1

beoordelingsschema AGI SB3 verhaalanalyse

naam leerling:

klas: opl. 19. / 19 ..

naam beoordeler:

datum:

titel werk:

1 korte inhoud

De leerling:

- | | | |
|---|---|--|
| a | — | vat inhoud begrijpelijk samen |
| b | — | geeft relevante inhoudelijke aspecten weer, zodat antwoorden op analyse-vragen voor beoordeler zijn te herleiden |
| c | — | komt — in relatie tot het boek — tot redelijke lengte |
| d | — | geeft juiste weergave van het gelezen werk |

opmerkingen:

beoordeling



2 de schrijver en het boek

De leerling:

- a — weet en verklaart pseudoniem
- b — geeft in relatie tot dit boek relevante biografische gegevens
- c — geeft algemene stijl- en themakenmerken van deze auteur en legt ook wat dat betreft verband met dit boek
- d — geeft literaire en/of maatschappelijke betekenis van auteur aan

opmerkingen:

beoordeling

☐

3 het werk zelf

De leerling:

- a — geeft concrete en symbolische titelverklaring
- b — geeft juiste thema en motieven aan
- c — beargumenteert vertelperspectief
- d — heeft in theorie en m.b.v. gegevens uit het werk de karakterbeschrijvingen aan
- e — formuleert stijkenmerken van dit werk
- f — geeft aan hoe spanning en tijd in het werk een rol spelen
- g — kan literair etiket beargumenteren

opmerkingen:

beoordeling

☐

4 het boek, de lezer en de maatschappij

De leerling:

- a — verwoordt maatschappelijke betekenis van het werk
- b — verwoordt persoonlijke invloed welke bij het lezen is ervaren (belevingswereld, ideeën, kennis)
- c — geeft uitvoerig eigen oordeel, waarin relevante analyse-aspecten als argumenten worden gehanteerd

opmerkingen:

beoordeling

☐

5 keuzewerk

De leerling kiest een in het kader van de opdracht relevant werk.

beoordeling

☐

6 taaltechnische aspecten

Het werkstuk/verslag voldoet aan de taaltechnische eisen (spelling, woordkeus, zinsbouw, uiterlijke verzorging, layout).

beoordeling

☐

berekening:

- resultaat per item in hele punten 1 t/m 10
- totaal punten : 6 = resultaat AGI SB3

Bijlage 2

beoordeling AGI SB4, spreek- en luistervaardigheid

naam leerling:

klas:

opl. 19 ..-19 ..

datum:

naam beoordeler:

1 inhoud

De leerling:

- a — redeneert logisch, laat argumenten en conclusies bij elkaar aansluiten,
- b — gebruikt steekhoudende argumenten,
- c — onderscheidt feiten van meningen bij zichzelf en gesprekspartners,
- d — neemt beargumenteerd een eigen standpunt in, kan dit standpunt verklaren, uitleggen en verdedigen,
- e — kan een gedachte uitwerken,
- f — haakt in/gaat goed door op gestelde vragen,
- g — geeft er blijk van dat hij kennis heeft verwerkt,
- h — kan meningen van anderen verwoorden en samenvatten,
- i — sluit aan bij hetgeen voorgaande spreker heeft gezegd,
- j — kan conclusies trekken.

opmerkingen:

beoordeling

☐

2 communicatie

De leerling:

- a — onderhoudt contact met de gesprekspartner: hij kijkt haar/hem aan en reageert op diens uitingen,
- b — laat de gesprekspartner uitspreken,
- c — reageert genuanceerd en kritisch,



- d — luistert als anderen spreken,
- e — stimuleert anderen om iets te zeggen.

opmerkingen:

beoordeling

☐

3 taalgebruik

De leerling:

- a — maakt gebruik van een passende woordkeus,
- b — brengt variatie in zijn zinsbouw aan,
- c — gebruikt correcte zinnen volgens de normen voor de spreektaal,
- d — probeert in woordkeus en uitspraak overeen te stemmen met het gangbare Standaard Nederlands,
- e — gebruikt spreektaal, geen boekentaal,
- f — heeft een verzorgd taalgebruik (formeler dan gewone omgangstaal),
- g — spreekt op voor de gesprekspartner verstaanbare wijze: voldoende luid, niet te hard of te snel,
- h — spreekt vlot, zonder storende haperingen en stoplappen,
- i — articuleert voldoende.

opmerkingen:

beoordeling

☐

4 algemene punten

- aandeel in gesprek,
- voorbereiding op deze SB.

opmerkingen:

beoordeling

☐

5 berekening

- resultaat per item 1 t/m 10 in hele punten
- totaal punten : 4 = resultaat AGI SB4

eindbeoordeling SB4

☐