



onderwijs dat werkt

Doorstromen en elkaar verstaan

Een contrastieve analyse van de 'competentietalen'
in het beroepsonderwijs

Doorstromen en elkaar verstaan

Een contrastieve analyse van de 'competentietalen'
in het beroepsonderwijs

Inhoud

1	Inleiding	6
2	Vraagstelling	7
2.1	Centrale vraag	7
2.2	Fase 1: de contrastieve analyse	7
3	Analyse en expertmeeting	8
3.1	De contrastieve analyse	8
3.2	Raadpleging expertpanel	8
4	Beschrijvingskader mbo	9
4.1	Inleiding	9
4.2	Beschrijving van het systeem	9
4.3	Definities	11
4.4	Actuele ontwikkelingen	12
4.5	Bevindingen	12
5	Beschrijvingskader vmbo	13
5.1	Inleiding	13
5.2	Beschrijving van het systeem	13
5.3	Advies Onderwijsraad basisvakken	15
5.4	Project 'Leergang VM2'	15
5.5	Bevindingen	15
6	Beschrijvingskader hbo	17
6.1	Inleiding	17
6.2	Beschrijving van het systeem	17
6.3	Ontwikkelingen in het hbo	18
6.4	Bevindingen	19
7	EQF/NQF	21
7.1	Inleiding	21
7.2	Beschrijving van het systeem	21
7.3	Uitvoering: keuze voor Nationaal Coördinatiepunt	21
7.4	Elementen van het systeem	22
7.5	Definities	22
7.6	Bevindingen	23
8	Drie pilotprojecten	24
8.1	Inleiding	24
8.2	Beschrijvingen	24
8.3	Elementen	24
8.4	Definities in het systeem	25
8.5	Bevindingen	25
9	Project Ruggengraat/4C your way	26
9.1	Inleiding	26
9.2	Beschrijving van het systeem	26
9.3	Elementen van het systeem	26
9.4	Definities in het systeem	27
9.5	Bevindingen	27
10	De basiscompetenties taal en rekenen	28
10.1	Inleiding	28
10.2	Beschrijving van het systeem	28
10.3	De definities in het systeem	29
10.4	Bevindingen	29
11	Bevindingen uit de expertmeeting	31
11.1	Inleiding	31
11.2	De vragen en de antwoorden	31
12	Aanbevelingen	34
13	Geraadpleegde bronnen	36
	Bijlagen	38
	Bijlage 1: Overzicht competenties uit het KBB competentiemodel powered bij SHL	38
	Bijlage 2: Voorbeeld van Kerntaken met Werkprocessen	39
	Bijlage 3: Overzicht van de kerntaken van het document Leren, Loopbaan en Burgerschap	40
	Bijlage 4: Preambule vmbo	41
	Bijlage 5: Voorbeeld van eindtermen vmbo (kerndeel bouwtechniek)	43
	Bijlage 6: hbo-competenties en generieke domein- competenties	45
	Bijlage 7: De Dublin Descriptoren	46
	Bijlage 8: Voorbeeld van een BoKS (Opleidingsdomein Economische beroepen hbo)	47
	Bijlage 9: Het Referentiekader Meijerink	48
	Bijlage 10: De globale schalen van het Europees Referentiekader voor de talen	49
	Bijlage 11: Ruwe data uit de expertmeeting	51

1 Inleiding

Het procesmanagement MBO 2010 heeft het plan opgevat om één model te laten ontwikkelen waarin de verschillende 'competentietalen' (de 'taal' waarin competenties of eindtermen zijn beschreven) in de beroepskolom kunnen worden vergeleken.

Op dit moment vallen er nog teveel leerlingen uit tijdens de studie of maken ze een overstap naar een andere studierichting. Dit gebeurt vooral in het eerste jaar waarin ze de overstap hebben gemaakt van vmbo naar mbo of van mbo naar hbo. Een belangrijke reden is dat de aansluiting tussen de onderwijsprogramma's van de verschillende schooltypen onvoldoende is. Dit wordt onder andere veroorzaakt door het feit dat iedere schakel in de beroepskolom vmbo-mbo-hbo de groei en ontwikkeling van de leerling definieert en beschrijft volgens een eigen methodiek, in een eigen 'taal'. Deze 'onvergelijkbaarheid' bemoeilijkt een soepele doorstroom van leerlingen in de beroepskolom.

MBO 2010 heeft het initiatief genomen om te komen tot een stroomlijning van deze doorstroom. Op dit moment zijn er al diverse initiatieven die hetzelfde doel beogen:

- Het project Ruggengraat van de Groene Kenniscoöperatie. In dit project worden de competentiebeschrijvingen van vmbo, mbo en het hbo in de groene sector in kaart gebracht op basis van de SHL-competentieset van de AOC's. Het prototype van de hier ontwikkelde basistaal heet '4C your way' (spreek uit als 'forsee

your way') en is bedoeld om eenduidig met elkaar te kunnen praten over de ontwikkeling, groeipotenties en competenties van leerlingen en studenten.

- Het Noorderpoortcollege. Ontwikkeling van een digitale competentiemeter voor de doorstroom vmbo-mbo.
- De Fontys Competentiewijzer (FCW). Fontys Hogescholen en negen ROC's uit Brabant en Limburg werken samen om een competentiewijzer te implementeren. Deze FCW biedt mbo'ers de mogelijkheid hun competenties voor het hbo in te schatten. Inmiddels hebben ook andere hogescholen in Zuid-Nederland zich bij dit project aangesloten (o.a. HAN, Avans Hogeschool, Hogeschool Zuid).
- Saxion Hogescholen en ROC van Twente en ROC Aventus. In diverse pilots worden doorstroomprogramma's geoptimaliseerd en op elkaar afgestemd. Dit moet leiden tot een format voor de ontwikkeling van nieuwe doorstroomprogramma's.

Deze projecten en initiatieven zijn waardevol. Ze hebben echter het nadeel dat ze of regionaal zijn of slechts binnen één sector of opleiding worden geïmplementeerd. Het ontbreekt aan een landelijk model voor de gehele beroepskolom waarmee de groei en ontwikkeling van studenten in de gehele kolom helder en eenduidig kan worden beschreven en begrepen.

2 Vraagstelling

2.1 Centrale vraag

Ontwikkel één model waarin de verschillende 'competentietalen' met elkaar kunnen worden vergeleken. In dit model moeten alle elementen van opleidingen, zoals algemene competenties, vakinhoudelijke onderdelen en anderen uitstroomseisen (zoals talen en rekenen, Leren, Loopbaan en Burgerschap) op een inzichtelijke manier vergelijkbaar gemaakt kunnen worden.

In de eerste fase van het project wordt er een overzicht gemaakt van de gehanteerde competentie modellen in het vmbo-mbo-hbo en een analyse van de overeenkomsten en verschillen. We noemen dit product '*de contrastieve analyse*'. Dit rapport is het resultaat van deze analyse.

De centrale vraag gaat over het '*wat*' in het onderwijs, over de onderwijshouden en functieniveaubeschrijvingen. Het gaat om kennis, vaardigheden en attitudes en/of competenties. De vraag en het te ontwikkelen model gaan nadrukkelijk *niet* over het '*hoe*': de pedagogisch didactische benadering of de organisatie van het leren. Het vertrekpunt van de benadering is de competentiegerichte kwalificatiestructuur in het mbo. Andere ankerpunten zijn de Europese ontwikkelingen met betrekking tot het European Qualifications Framework (EQF) en het National Qualifications Framework (NQF). Voor de basisvaardigheden taal en rekenen kan het referentiekader van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen onder voorzitterschap van H. Meijerink (*Over de drempels met taal en rekenen*) als uitgangspunt worden genomen.

Het doel is één operationeel model te maken waarin de verschillende 'talen' kunnen worden vergeleken. Met dit model moet de groei en ontwikkeling van studenten in de hele kolom helder en eenduidig kunnen worden beschreven. In dit model moeten alle ingrediënten van opleidingen, zoals algemene competenties, vakinhoudelijke onderdelen en andere uitstroomseisen (bijvoorbeeld voor taal en rekenen) vergelijkbaar worden.

De op te leveren producten krijgen vooralsnog de status van 'advies'. De producten worden vooralsnog niet beproefd. Validatie vindt plaats door het voeren van

gesprekken met experts. Zij moeten zich herkennen in de gekozen aanpak.

Het is uitdrukkelijk niet de bedoeling om een nieuwe kwalificatiestructuur te ontwikkelen of een nieuw format voor de kwalificatiedossiers of nieuwe eindtermendocumenten. De huidige bestaande documenten vormen het uitgangspunt.

2.2 Fase 1: de contrastieve analyse

In deze fase worden de competentiebeschrijvingen uit het mbo, de eindtermen en competentiebeschrijvingen uit het vmbo en de descriptoren en eindtermen uit het hbo met elkaar vergeleken qua systematiek en taal, op het niveau van de beschrijving van kennis, vaardigheden en attitudes en/of competenties.

Bij de contrastieve analyse wordt ook gekeken naar wat er op dit gebied al is ontwikkeld aan vergelijkingen, doorstroombeschrijvingen en nieuwe beschrijvingskaders of -talen. Ook de Europese ontwikkelingen op het gebied van het EQF en de nationale ontwikkelingen met betrekking tot het NQF worden hierin meegenomen. Voor de Nederlandse taal en rekenen gaan we uit van het Referentiekader van de Commissie Meijerink en de Raamwerken Nederlands en Rekenen/Wiskunde. Voor de moderne vreemde talen gebruiken we het Europees Referentiekader voor de talen (ERK).

Vanuit deze analyse zou een *operationeel model* kunnen worden ontwikkeld.

Het operationele model wordt een nieuw referentiekader waarin kennis, vaardigheden en attitudes en/of competenties geplaatst kunnen worden op een bepaald niveau (verticaal) en binnen een bepaald domein (horizontaal). Het operationele model moet een praktische handleiding worden waarmee de beoogde doelgroep (studenten, docenten, managers, ontwikkelaars, praktijkopleiders) kennis, vaardigheden en competenties van deelnemers op juiste waarde kan schatten en vergelijken met de opleidingseisen. Deze praktische handleiding moet zijn voorzien van een aantal sprekende voorbeelden.

3 Analyse en expertmeeting

3.1 De contrastieve analyse

Dit document is het product van de eerste fase van het project: het maken van een contrastieve analyse van de verschillende beschrijvingskaders. Hiertoe zijn diverse bronnen bestudeerd. De documenten betreffen niet alleen de officiële kwalificatiedossiers mbo en eindtermendocumenten vmbo en hbo, maar ook alle formats, modellen en 'talen' die in de diverse pilots, genoemd in de vraagstelling, al zijn ontwikkeld. Ook de EQF en NQF documenten en de referentieniveaus voor Taal en Rekenen van de commissie Meijerink zijn hierbij betrokken. De documenten zijn inhoudelijk vergeleken op overeenkomsten en verschillen qua opzet en formulering en definities (kennis, vaardigheden en attitudes en/of competenties). Naast de overeenkomsten en verschillen zijn de documenten en de modellen beoordeeld op hun waarde in groter verband (nationaal, internationaal, opleidingoverstijgend).

In vervolg hierop is een expertpanel geraadpleegd. Het expertpanel heeft ter voorbereiding op de raadpleging een concept rapportage ontvangen.

3.2 Raadpleging expertpanel

De verwachting was dat de contrastieve analyse veel vragen en dilemma's zou oproepen. Om die reden zijn deze vragen en dilemma's ook voorgelegd aan een expertpanel. De vragen die uit de analyse naar voren zijn gekomen hebben vooral te maken met de uitlijning van dit project met de ontwikkeling van een NQF (een

nationaal kwalificatiekader) dat dit jaar zal starten in opdracht van OCW. Ook zijn er vragen en dilemma's ten aanzien van de eisen voor taal en rekenen zoals die zijn vastgesteld in het Referentiekader van de commissie Meijerink. Zowel het NQF als het Referentiekader taal en rekenen zijn landelijke ontwikkelingen die het beroepsonderwijs overstijgen, maar die wel degelijk van invloed zijn. Omdat ook reeds ontwikkelde instrumenten zijn betrokken in de analyse kan het ook zo zijn dat een van deze instrumenten zo beloftevol is dat we hiermee verder willen ontwikkelen. Dit geeft een heel ander beeld van het vervolg van dit project dan de beslissing om helemaal iets nieuws te ontwikkelen. Ook deze vraag is aan het expertpanel voorgelegd.

Het expertpanel is geconsulteerd in een GDR (Group Decision Room) sessie. Het grote voordeel van een dergelijke sessie is dat iedereen op gelijke voet mee kan denken en input kan leveren, dat er snel tot besluitvorming kan worden overgegaan en dat er een automatische rapportage uit komt met de resultaten van de discussie en besluitvorming.

Na de raadpleging is er een rapportage gemaakt en zijn de aanbevelingen voor een vervolg gedaan.

4 Beschrijvingskader mbo

4.1 Inleiding

Dit hoofdstuk bevat een korte beschrijving van de mbo-kwalificatiestructuur. Deze vormt het uitgangspunt van de vergelijkingen met de andere systemen.

4.2 Beschrijving van het systeem

Met de invoering van de Wet Educatie Beroepsonderwijs (WEB) in 1996 veranderde de opleidingsstructuur van het middelbaar beroepsonderwijs. Voor 1996 bestond het middelbaar beroepsonderwijs uit twee vormen: het leerlingwezen en het 'schoolse' beroepsonderwijs. Het leerlingwezen was een combinatie van leren op school en leren en werken in de praktijk. Met de invoering van de WEB werden deze vormen in elkaar geschoven en ontstond een mbo met vier niveaus. Deze niveaus zijn de assistentenopleiding (niveau 1), de basisberoepsopleiding (niveau 2), de vakopleiding (niveau 3) en de middenkader- en specialistenopleiding (niveau 4). Met de invoering van de WEB zijn eindtermendocumenten met deelkwalificaties geïntroduceerd. In de vorm van theoretische en praktische eindtermen was daarin vastgelegd wat leerlingen moesten kunnen en kennen.

De arbeidsmarkt verandert snel en vereist flexibiliteit van werknemers. Dit vergt een andere manier van opleiden in het middelbaar beroepsonderwijs. In plaats van afzonderlijke theorie en praktijk eindtermen zijn diploma-eisen nu beschreven met behulp van kerntaken, werkprocessen en competenties. Daarin zijn de oorspronkelijke eindtermen geïntegreerd en geactualiseerd. Door in het beroepsonderwijs uit te gaan van competenties zijn werknemers mobieler op de arbeidsmarkt en kunnen ze aan de veranderende eisen blijven voldoen.

Er zijn verschillende soorten onderwijsinstellingen voor middelbaar beroepsonderwijs en volwasseneneducatie:

- *Regionale opleidingscentra (ROC's)* bieden het volledige pakket aan opleidingen in het middelbaar beroepsonderwijs en de volwasseneneducatie (exclusief de agrarische opleidingen).
- *Agrarische opleidingscentra (AOC's)* verzorgen de opleidingen op het gebied van voeding, natuur en milieu.
- *Vakinstellingen* richten zich op het opleidingsaan-

bod voor één beroepenveld binnen één sector uit het middelbaar beroepsonderwijs, zoals de scheepvaart, de grafische- en designsector of de voedingsindustrie.

Kwalificatiedossiers

De Kenniscentra Beroepsonderwijs Bedrijfsleven hebben, samen met de onderwijsinstellingen, de kwalificatiedossiers opgesteld. De paritaire commissies (met vertegenwoordigers uit het werkveld en het onderwijs) stellen de kwalificatiedossiers vast en waken over het onderhoud. Een kwalificatiedossier beschrijft voor een beroep of beroepsgroep:

- de inhoud van het beroep
- de benodigde competenties voor een beginnende beroepsbeoefenaar
- de benodigde kennis en vaardigheden voor een beginnende beroepsbeoefenaar

De kwalificatiedossiers zijn gebaseerd op competenties. Een competentie is in principe een combinatie van kennis, vaardigheden en houding. Een kwalificatiedossier geeft een beschrijving van de eisen aan een beroep of een beroepsgroep. Binnen één kwalificatiedossier kunnen meerdere opleidingen van verschillende niveaus vallen. Een onderwijsinstelling kan dus op basis van een dossier meerdere diploma's uitgeven.

Een kwalificatiedossier is dus een verzameling van één of meer kwalificaties. Het bevat meer kwalificaties wanneer deze zodanig verwant zijn dat ze deels gemeenschappelijk beschreven kunnen worden. Een kwalificatie is het geheel van beroepseisen waaraan iemand die met een diploma voor het eerst aan het werk gaat voldoet, de competenties die hij of zij daarbij gebruikt en het gedrag dat hij of zij daarbij laat zien. Het kwalificatiedossier bestaat uit vier delen. De delen hangen met elkaar samen, maar hebben elk een verschillende functie.

In **deel A** staat de informatie over het beroep/cluster van beroepen voor een algemeen geïnteresseerd publiek.

Deel B beschrijft de relevante en herkenbare aspecten van de beroepsuitoefening in de vorm van kerntaken en werkprocessen voor alle kwalificaties van het dossier ge-

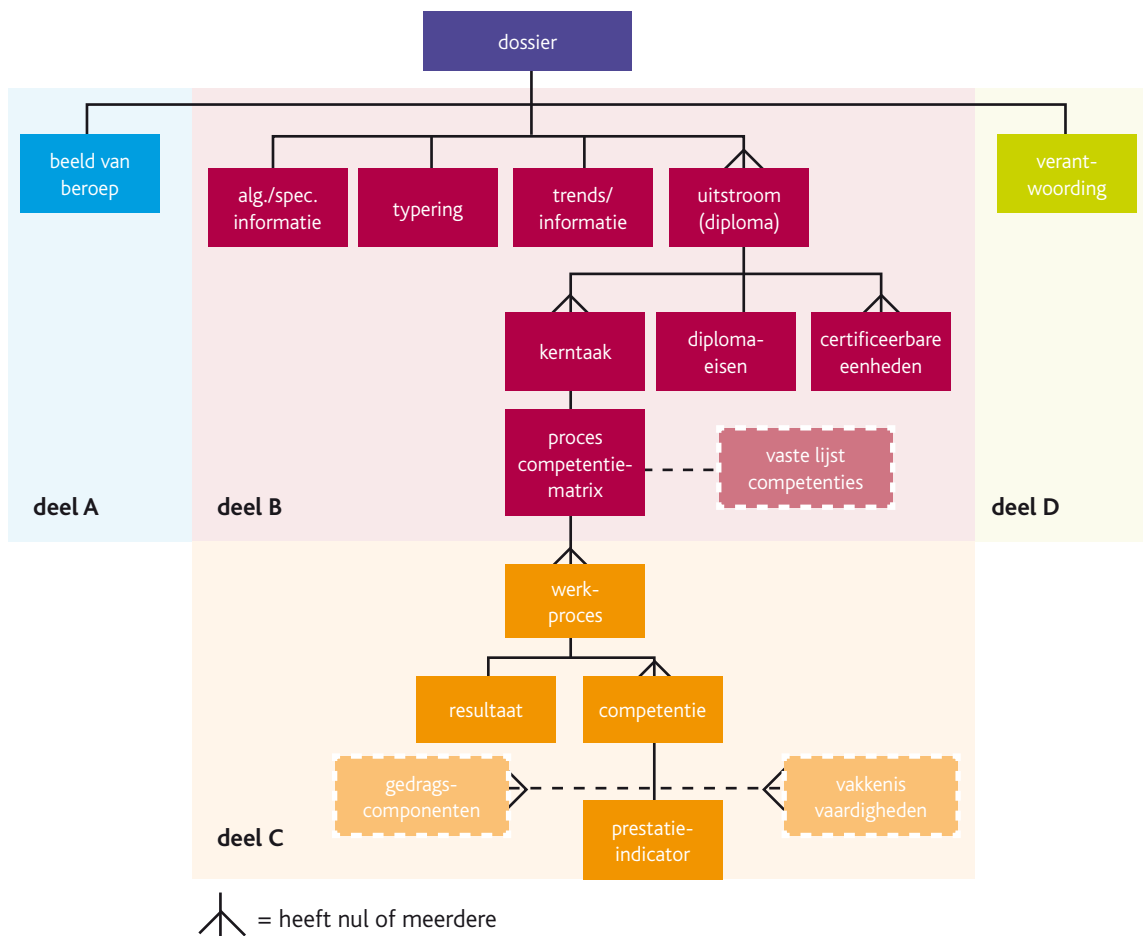
zamenlijk. De competenties die nodig zijn om de werkprocessen succesvol te kunnen uitvoeren zijn benoemd, waarmee het beeld van de gevraagde vakbekwaamheid van de beginnende beroepsbeoefenaar is gecompleteerd. Deel B bevat ook de algemene en specifieke informatie die wettelijk vereist is (onder andere niveau, typering, wettelijke beroepsvereisten) voor elke kwalificatie van het betreffende dossier afzonderlijk. Tevens is de beschrijving van trends en innovatie in de beroepsuitoefening in deel B opgenomen.

Ook bevat deel B de eisen voor de talen, gezien vanuit de eisen voor het beroep: Nederlands en de moderne vreemde talen. De niveaus zijn weergegeven in de vorm van een taalcompetentieprofiel, een format dat is afgeleid van het Europees Referentiekader voor de talen.

Deel C is de inhoudelijke en methodologische uitwerking van deel B voor elke kwalificatie van het dossier afzonderlijk. Deel C bevat onder andere de kennis- en vaardigheidselementen die noodzakelijk zijn voor de uitvoering van de in deel B genoemde kerntaken gespecificeerd naar elke kwalificatie.

Deel D bevat de verantwoording van de gemaakte keuzes bij de ontwikkeling van het dossier en de agenda voor het onderhoud en innovatie van het dossier.

Met het vaststellen van de drievoudige kwalificering is bepaald dat het middelbaar beroepsonderwijs niet alleen een beroepsopleiding verzorgt. Het middelbaar beroepsonderwijs heeft ook de maatschappelijke opdracht om deelnemers een stevige basis in de samenleving mee te geven én hen voor te bereiden op vervolgonderwijs, al dan niet direct volgend op de mbo-opleiding. Daarom is het document Leren, Loopbaan en Burgerschap onlosmakelijk met het kwalificatiedossier verbonden. De kwalificatie-eisen die in dit LLB-document worden beschreven, vormen samen met de diplomaverensten in dit kwalificatiedossier de wettelijke basis voor het onderwijs. Het document LLB bevat zeven kerntaken: twee voor Leren en Loopbaan en vijf voor Burgerschap (zie bijlage). Daarnaast bevat het algemene niveau-eisen voor Nederlands. Vanaf 2010 komen daar algemene niveau-eisen voor Rekenen en Engels (alleen voor niveau 4) bij.



Met het vaststellen van de drievoudige kwalificering is bepaald dat het middelbaar beroepsonderwijs niet alleen een beroepsopleiding verzorgt. Het middelbaar beroepsonderwijs heeft ook de maatschappelijke opdracht om deelnemers een stevige basis in de samenleving mee te geven én hen voor te bereiden op vervolgonderwijs, al dan niet direct volgend op de mbo-opleiding. Daarom is het document *Leren, Loopbaan en Burgerschap* onlosmakelijk met het kwalificatiedossier verbonden. De kwalificatie-eisen die in dit LLB-document worden beschreven, vormen samen met de diplomaverensten in dit kwalificatiedossier de wettelijke basis voor het onderwijs. Het document LLB bevat zeven kerntaken: twee voor Leren en Loopbaan en vijf voor Burgerschap (zie bijlage). Daarnaast bevat het algemene niveaueisen voor Nederlands. Vanaf 2010 komen daar algemene niveaueisen voor Rekenen en Engels (alleen voor niveau 4) bij.

Onderzoek kwalificatiedossiers

In het rapport 'Onderzoek naar invoering van competentiegerichte kwalificatiedossiers in het mbo' (2009) komt onder andere naar voren dat het draagvlak op het uitvoerende niveau duidelijk kleiner is dan op het bestuurlijke en managementniveau binnen mbo-instellingen. Uit het deelonderzoek naar de kwalificatiedossiers zelf blijkt dat de kwalificatiedossiers voldoende ruimte laten voor de didactische vormgeving binnen onderwijsinstellingen (het 'hoe'). Wel is het 'wat' in de kwalificatiedossiers soms zo omvangrijk en gedetailleerd geformuleerd, dat het beeld kan ontstaan dat ze zich wel tot die didactische invulling uitstrekken. Ook in een internationale vergelijking met Denemarken, Duitsland en Vlaanderen valt de omvang van vooral deel C (uitwerking van de kwalificatie-eisen) erg op. Een andere opvallende afwijking is dat de hoogste uitstroomprofielen (in Nederland is dat niveau 4) in andere landen veel meer gericht zijn op doorstroming naar het hoger onderwijs. In Nederland is dat profiel uitsluitend geformuleerd in arbeidsmarktgerichte termen, terwijl dat niet de bedoeling was.

4.3 Definities

Wat is een competentiegerichte kwalificatiestructuur? De structuur van het beroepsonderwijs is aan het veranderen. Het beroepsonderwijs gaat over naar een nieuwe competentiegerichte kwalificatiedossiers. Beroepscompetentieprofielen zijn de basis van de nieuwe kwalificatiedossiers. Een beroepscompetentieprofiel beschrijft de beroepsuitoefening door een ervaren beroepsbeoefenaar. Een kwalificatiedossier bevat een of meer kwalificaties. Alle kwalificatiedossiers samen vormen de kwalificatiestructuur.

Wat is een kwalificatiedossier?

In een kwalificatiedossier staat de beroepsbeschrijving van beroepen die delen gemeenschappelijk hebben. Kerntaken, werkprocessen en competenties vormen samen die beroepsbeschrijving in een kwalificatiedossier. De kerntaken bestaan uit werkprocessen. Bij elk werkproces is aangegeven welke competenties voor de uitvoering hiervan nodig zijn.

Wat zijn kwalificaties?

Kwalificaties beschrijven de eisen waaraan de beginnend beroepsbeoefenaar voldoet wanneer hij of zij gediplomeerd de opleiding verlaat. Hoe een school ervoor zorgt dat leerlingen hun diploma behalen, is de verantwoordelijkheid van de school. De school is vrij om het onderwijs vorm te geven.

Competenties

Competenties zijn ontwikkelbare vermogens van mensen waarmee ze in voorkomende situaties adequaat, gemotiveerd, proces- en resultaatgericht kunnen handelen. Competenties zijn samengesteld van karakter en relatoren aan onderliggende vaardigheden, kennis en houding. Competenties krijgen pas betekenis in een context. Of iemand over de gevraagde competenties beschikt, wordt zichtbaar in gedrag dat, als één van de voorwaarden, leidt tot succes bij uitoefenen van het beroep.

Component

Dezelfde competentie kan – bij toepassing ervan in verschillende (beroeps)contexten – verschillende accenten hebben. Daarom heeft elke competentie in het KBB-competentiemodel een aantal componenten. Per situatie kan worden aangegeven op welke component(en) bij het aanwenden van de competentie het accent ligt. Componenten zijn verbijzonderingen en associaties van competenties. Zo kent de competentie 'Overtuigen en beïnvloeden' als componenten onder andere 'Indruk maken op anderen', 'Onderhandelen' en 'Overeenstemming nastreven'. De componenten maken het mogelijk preciezer aan te geven welk gedrag bij het toepassen van een bepaalde competentie in een bepaalde context gevraagd wordt.

KBB-competentiemodel (powered by SHL)

Het KBB-competentiemodel is een consistent, samenhangend en geordend geheel van termen, die worden gebruikt bij het beschrijven van competenties in de kwalificatiedossiers. Het model kent vijftientig competenties. De inhoud van elke competentie is verbijzonderd aan de hand van componenten en gedragsankers. Het KBB-competentiemodel is voor de kenniscentra gemaakt door SHL, een internationaal werkende HRM-organisatie. Op basis van research en analyse van

duizenden beroepen wereldwijd heeft SHL een Universal Competency Framework (UCF) ontwikkeld. Het KBB-competentiemodel is een voor de landelijke context van het beroepsonderwijs op maat gemaakte versie van dit UCF.

Kerntaak

Een kerntaak is een substantieel deel van de beroepsuitoefening naar belang, omvang (tijdsbeslag of frequentie) of beide. Een kerntaak bestaat uit een geheel van inhoudelijk met elkaar samenhangende werkprocessen, kenmerkend voor de beroepsuitoefening. Een kwalificatiedossier heeft een beperkt aantal kerntaken. Alle kerntaken samen beschrijven de essentie van de beroepsuitoefening van de betreffende beroepengroep. Kerntaken, werkprocessen en competenties vormen samen het hart van de beroepsbeschrijving in een kwalificatiedossier. Elke kerntaak heeft een proces-competentie-matrix waarin is aangegeven welke competenties moeten worden aangewend bij het uitvoeren van een werkproces van de betreffende kerntaak.

Prestatie-indicator

De prestatie-indicator beschrijft hoe men kan 'zien' dat een beginnend beroepsbeoefenaar de competentie (en componenten), waar nodig gebruik makend van vakken-nis en vaardigheden, succesvol inzet om bij te dragen aan het gewenste resultaat van een werkproces. De prestatie-indicator is beschreven in termen van gedrag. De prestatie-indicator is beschreven in deel C en maakt deel uit van de informatie behorend bij een werkproces met het te bereiken resultaat in een kerntaak. Deze specificiert de toepassing van de competenties ten behoeve van het resultaat. Zie ook de definitie van kwalificatiedossier.

Werkproces

Een werkproces is een afgebakend geheel van beroepshandelingen binnen een kerntaak. Het werkproces kent een begin en een eind, heeft een resultaat en wordt als kenmerkend herkend in de beroepspraktijk. Een werkproces bestaat dus nooit uit één handeling of gedraging. Meerdere werkprocessen kunnen gelijktijdig lopen.

4.4 Actuele ontwikkelingen

Het brondocument Leren, Loopbaan en Burgerschap (LLB) in de huidige vorm leidt tot uitvoeringsproblemen in de scholen, vooral wat betreft het toezicht. De MBO Raad stelt een andere opzet voor waarbij afzonderlijk de minimumeisen voor de algemene vakken (Nederlands, moderne vreemde taal, rekenen) worden vastgelegd en waarbij voor burgerschap een onderscheid wordt aangebracht tussen de kennisaspecten en de vormings-

aspecten. In de nieuwe opzet kunnen instellingen in hun beleidsvisie aangeven hoe zij burgerschap in hun onderwijs aan de orde laten komen. Daarmee wordt de verantwoordelijkheid van de instellingen zelf steviger benadrukt. De staatssecretaris heeft aangegeven dat zij zich kan vinden in het voorstel van de MBO Raad.

Om een duidelijker onderscheid aan te kunnen geven tussen de aard en functie van de verschillende niveaus binnen het mbo worden de niveaus 1 en 2 sinds kort fbo – funderend beroepsonderwijs – genoemd. Niveau 3 en 4 heten mbo: middelbaar beroepsonderwijs.

Om meer kwaliteit van examinering te waarborgen is er een ontwikkeling gaande naar meer standaardisatie van de examens in het mbo. Hiertoe worden examenprofielen ontwikkeld die een format bieden waaraan de examinering moet voldoen.

4.5 Bevindingen

De kwalificatiestructuur is een landelijk systeem van beschrijvingen dat vanaf 2010 voor alle mbo-opleidingen zijn werk zal doen. Het is tot stand gekomen in nauwe samenwerking met het bedrijfsleven.

Hieronder wordt een aantal thema's opgenoemd die op dit moment voor spanning zorgen binnen het systeem of bij de uitvoering van het systeem.

- Er is overlap tussen gelijksoortige kwalificaties. Het is lastig om een goede vergelijking te maken en dossiers samen te voegen. Er worden hiertoe wel initiatieven genomen.
- De kwalificatiedossiers worden als lijk ervaren.
- Er zijn verschillen in niveaus tussen kwalificatieprofielen die eenzelfde niveauaanduiding hebben.
- De beschrijvingen van niveau-4 opleidingen sluiten niet voldoende aan op het vervolgonderwijs (hbo).
- De eisen in het LLB-document zullen anders worden geïmplementeerd.
- BOL/BBL spanningsveld: in de uitvoering is het lastig om aan alle eisen te voldoen, ook in de BBL-variant, vooral als het gaat om LLB.
- De lijst met SHL-competenties kent geen niveaus. De uitwerking gebeurt in de uitvoering en leidt tot verschillen.
- Toetsing kan niet op niveau van competenties, maar gebeurt op het niveau van de werkprocessen.

5 Beschrijvingskader vmbo

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt beschreven op welke manier de leerdoelen/eindtermen in het vmbo tot stand komen en worden beschreven, in vergelijking met het mbo.

5.2 Beschrijving van het systeem

De nieuwe onderbouw

In 1993 is in het voortgezet onderwijs de basisvorming ingevoerd. Inmiddels bestaat de 'basisvorming' niet meer en is de 'nieuwe onderbouw' daarvoor in de plaats gekomen. Doel van deze wijziging was om te komen tot minder 'losse' vakken en meer integratie van vakgebieden. De nieuwe onderbouw beslaat de eerste twee jaren van het voortgezet onderwijs (vmbo, havo en vwo) en heeft als doel een brede algemene ontwikkeling voor alle leerlingen. De nieuwe onderbouw bestaat uit een uitgebreid vakkenpakket, waarvan de inhoud bepaald wordt door zogenaamde kerndoelen.

In totaal zijn er 58 kerndoelen, verdeeld over de zeven domeinen (Nederlands, Engels, wiskunde, mens en natuur, mens en maatschappij, kunst en cultuur en bewegen en sport), die gezamenlijk twee derde van de onderwijstijd in de eerste twee leerjaren bepalen. Iedere school is verplicht om inzichtelijk te maken hoe en waar de kerndoelen aan bod komen in het onderwijsprogramma. De kerndoelen zijn echter dusdanig globaal geformuleerd dat er voor scholen en leraren nog voldoende ruimte is om op verschillende manieren met de inhoud van het onderwijsprogramma om te gaan.

Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO) heeft de opdracht van het ministerie van OCW gekregen om de kerndoelen te concretiseren en per kerndoel voorbeelduitwerkingen op te stellen. Hierdoor krijgen docenten meer houvast bij het invullen van het onderwijs. Per kerndoel heeft SLO aldus mogelijke leerstofinhouden uitgewerkt, aangevuld met voorbeelden van leerling-activiteiten en didactische mogelijkheden voor leraren. Deze uitwerkingen zijn bedoeld als inspiratiebron voor de scholen om uiteindelijk zelf tot een schooleigen invulling van de kerndoelen te komen.

Bovenbouw vmbo: eindtermen

Na twee jaar onderbouw kiest een leerling, die doorstroomt naar het vmbo één van de vier leerwegen (basisberoepsgerichte, kaderberoepsgerichte, gemengde of theoretische leerweg) in één van de vier sectoren (Landbouw, Techniek, Zorg en Welzijn, Economie). De leerling volgt per sector twee verplichte vakken, twee sectorvakken. Vanaf 1 augustus 2010 kent elke sector één sectorverplicht vak en moet de leerling daarnaast een sectorvak kiezen uit een beperkt aanbod. In de vrije ruimte kiest de leerling, afhankelijk van de leerweg waarin hij zit, één beroepsgericht programma (voor de basis- en kaderberoepsgerichte leerweg, één beroepsgericht en een algemeen vormend vak (gemengde leerweg) of twee algemene vakken (theoretische leerweg). In nevenstaande tabel staat dit vakkenpakket per sector aangegeven.

Een leerling doet uiteindelijk in alle vakken eindexamen. Daarnaast volgt de leerling ook nog drie verplichte algemene vakken (maatschappijleer 1, LO 1 en CKV 1), die echter niet worden meegenomen in het eindexamen. Leerlingen moeten voor deze vakken echter wel een voldoende halen om deel te kunnen nemen aan het examen.

De inhoud van de bovenbouw wordt bepaald door zogenaamde eindtermen. Eindtermen zijn omschrijvingen van zowel kennis als vaardigheden waarover een leerling aan het eind van zijn schoolloopbaan moet beschikken. De eindtermen voor het vmbo zijn in exameneenheden gegroepeerd. Ieder vak beslaat daardoor een aantal exameneenheden die vervolgens dus weer zijn opgebouwd uit eindtermen.

In 2007 zijn alle eindtermen, voor alle vakken en programma's in de het vmbo, globaal beschreven. Dat wil zeggen dat elke exameneenheid uit één, twee of maximaal drie eindtermen bestaat. Dit biedt scholen de mogelijkheid een eigen invulling te geven aan de eindtermen, omdat ze zich niet meer hoeven te houden aan zeer gedetailleerd omschreven doelen. Een derde van de eindtermen wordt getoetst tijdens het centraal examen, twee derde tijdens het schoolexamen. Voor

Sector	Verplicht sectorvak	Keuze sectorvak vanaf 1 augustus 2010	Verplichte algemene vakken	Vrije vakken
Techniek	wiskunde	Een keuze uit: - Franse taal, - Duitse taal, - maatschappijleer II, - geschiedenis en staatsinrichting, - aardrijkskunde, - economie, - wiskunde, - natuur- en scheikunde I, of - biologie. Voor zover dat vak niet als verplicht sectorvak wordt aangeboden	Nederlands en Engels	In de basis en kaderberoepsgerichte leerweg een beroepsgericht vak of intrasectoraal programma van 960 uur In de gemengde leerweg een beroepsgericht vak met de omvang van 240 uur én een algemeen vak In de theoretische leerweg twee algemene vakken
Zorg en Welzijn	biologie		Nederlands en Engels	een beroepsgericht vak of intrasectoraal programma van 960 uur
Economie	economie		Nederlands en Engels	een beroepsgericht vak of intrasectoraal programma van 960 uur
Intersecto-raal	Afhankelijk van het gekozen programma*		Nederland en Engels	een beroepsgericht vak of intrasectoraal programma van 960 uur
Landbouw	biologie		Nederlands en Engels	een beroepsgericht vak of intrasectoraal programma van 960 uur

*Intersectorale programma's en sectorverplichte vakken:

- ICT-route: het vak wiskunde
- technologie in de gemengde leerweg: het vak wiskunde
- intersectoraal, technologie & dienstverlening: het vak wiskunde
- intersectoraal, technologie & commercie: het vak wiskunde
- intersectoraal, dienstverlening & commercie: het vak economie
- sport, dienstverlening en veiligheid: het vak biologie

de eindtermen die afgesloten worden met het centraal examen zijn syllabi ontwikkeld waarin nog wel vrij gedetailleerd wordt aangegeven wat leerlingen moeten kunnen en kennen. Dit is noodzakelijk om houvast te hebben voor de ontwikkeling van examenopdrachten en leerlingen op de juiste wijze voor te kunnen bereiden voor het examen. Voor de exameneenheden die met een schoolexamen worden afgesloten zijn voorbeeldmatige handreikingen ontwikkeld. Scholen kunnen hiervan gebruik maken, maar hoeven dat niet te doen.

Alle beroepsgerichte programma's in het vmbo worden afgesloten met een zogenaamd CSPE (Centraal schriftelijk en praktisch eindexamen) waarin praktijk en theorie gekoppeld worden geëxamineerd.

De beschrijvingskaders van deze eindtermen vormen de basis voor onze contrastieve analyse omdat ze van belang zijn voor de aansluiting met het mbo.

Examenprogramma

Ieder vak in het vmbo heeft een eigen examenprogramma. In dit examenprogramma staan de verschil-

lende exameneenheden met bijhorende eindtermen beschreven voor het desbetreffende vak. De examenprogramma's in het vmbo beschrijven de kwaliteiten op het gebied van kennis, inzicht en vaardigheden waarop elke leerling in een periode van examinering wordt beoordeeld.

Naast de vak- en sectorspecifieke exameneisen dienen de examenprogramma's in het vmbo te voldoen aan zes algemene onderwijsdoelen (bij elkaar preambule genoemd, zie bijlage), die voor alle vakken, leerwegen en sectoren in het vmbo gelden. Deze zes onderwijsdoelen zijn:

- 1 Werken aan vakoverstijgende thema's
- 2 Leren uitvoeren
- 3 Leren leren
- 4 Leren communiceren
- 5 Leren reflecteren op het leer- en werkproces
- 6 Leren reflecteren op de toekomst

De algemene onderwijsdoelen worden per vak uitgewerkt en geïntegreerd in de verschillende examenprogramma's. Op deze manier leveren alle vakken een bijdrage aan het bereiken van de algemene onderwijsdoelen.

Procedure van totstandkoming

De examenprogramma's zijn onder regie van het ministerie ontwikkeld in samenspraak met het onderwijsveld en externe deskundigen afkomstig uit vakverenigingen, beroepenveld en vervolgonderwijs.

5.3 Advies Onderwijsraad basisvakken

De Onderwijsraad heeft onlangs onderzoek gedaan naar de vraag in hoeverre de eis voor maximaal één 5 (onvoldoende) voor de basisvakken Nederlands, Engels en wiskunde net als in het havo en vwo ook in het vmbo gewenst is. De raad stelt voor om de exameneisen voor de basisvakken ook in het vmbo in te voeren, maar daarbij voor de basis- en kaderberoepsgerichte leerwegen Engels te vervangen door het beroepsgerichte programma. Ook pleit de raad voor het borgen van rekenen buiten de slaag-/zakregeling (met behulp van een diplomasupplement). De te behalen streefniveaus worden gerelateerd aan het Referentiekader Meijerink. Dit diplomasupplement zou ook de kans bieden om in beeld te brengen welke (overige) competenties een leerling beheerst, omdat de cijferlijst niet veel inzicht geeft.

5.4 Project 'Leergang VM2'

In het kader van actuele ontwikkelingen met betrekking tot het bevorderen van de doorstroom tussen vmbo en mbo dient in het bijzonder het experiment 'Leergang VM2' genoemd te worden. In augustus 2008 zijn twintig vmbo-scholen en mbo-instellingen gestart met het experimenteren met de leergang vmbo-mbo2. In deze experimenten (36 in totaal) wordt de bovenbouw van de basisberoepsgerichte leerweg van het vmbo samengevoegd met een mbo-opleiding niveau 2. Hierdoor ontstaat één nieuwe geïntegreerde beroepsopleiding. Voor veel vmbo-leerlingen en met name de leerlingen in de basisberoepsgerichte leerweg blijkt de overstap naar het mbo lastig te zijn. Een deel van de leerlingen schrijft zich niet in voor een vervolgopleiding in het mbo. Van het deel dat zich wel inschrijft vallen veel leerlingen in de eerste maanden van het mbo uit. De omschakeling naar een andere school lijkt voor deze leerlingen een groot struikelblok te zijn.

Door het VM2-traject hoeven leerlingen niet meer tussentijds over te stappen: ze krijgen op één locatie les, met één pedagogisch-didactische aanpak van hetzelfde docententeam (vmbo en mbo-docenten). De kans dat deze leerlingen een startkwalificatie halen (diploma op minimaal mbo-niveau 2) neemt hierdoor toe; voortijdig schooluitval wordt voorkomen. In augustus 2009 start een tweede ronde van het experiment. Hiervoor zijn 130 experimenten toegewezen. In totaal nemen maximaal 5.000 leerlingen deel aan het experiment, dat duurt tot 2013.

5.5 Bevindingen

- Met het globaal formuleren van eindtermen voor het vmbo heeft de overheid gestreefd naar het bieden van kaders voor scholen waarbinnen tegelijkertijd voldoende ruimte is voor eigen keuzes. Ditzelfde geldt voor de mbo-scholen: de kwalificatiedossiers zijn sturend bij het inhoudelijk invullen van het onderwijsprogramma. Maar hoe deze inhoud vervolgens bereikt wordt is aan de school. Voor zowel het vmbo als het mbo heeft de overheid daarmee dus wel bepaald wat er geleerd wordt, maar niet hoe er geleerd wordt.
- Naast het verplichte inhoudelijk deel (voor het vmbo bepaald door de eindtermen en voor het mbo bepaald door het kwalificatiedossier) is er voor zowel het vmbo als het mbo nog een vrije ruimte, waarmee de school zelf de inhoud van een deel van het onderwijsprogramma kan bepalen (voor het mbo is dit 20 procent van de nominale opleidingstijd en voor de bovenbouw van het vmbo 960 uur in een of twee keuzevakken of in een intrasectoraal programma)
- In het vmbo zijn de eindtermen voor doorstroom en voorbereiding op het functioneren als burger in een maatschappij gevat in de preambule. In het mbo gebeurt dit in het document Leren, Loopbaan en Burger-schap. De inhoud en de opzet van deze beschrijvingen bevatten zowel overeenkomsten als verschillen.
- Er komt in het vmbo hernieuwde aandacht voor de basisvakken Nederlands, Engels en Rekenen/wiskunde. Er komen nieuwe exameneisen, gebaseerd op het niveau 2F van het Referentiekader Meijerink en een nieuwe slaag-/zakregeling. Dit alles in afstemming met wat er in het mbo en de rest van het vo en het po gebeurt.
- Engels is verplicht in alle leerwegen en sectoren. In het mbo wordt in vrijwel alle opleidingen Engels aangeboden. Voor alle niveau-4 opleidingen wordt Engels vanaf 2010 verplicht.
- De examenprogramma's in het vmbo bestaan uit exameneenheden, die vervolgens weer zijn opgebouwd uit eindtermen. De eindtermen zijn geformuleerd op het niveau van kennis en vaardigheden waaraan een leerling moet voldoen. Er is getracht om zoveel mogelijk integratie van kennis en vaardigheden te formuleren. Het kwalificatiedossier in het mbo gaat daarentegen uit van kerntaken en werkprocessen en de daaraan onderliggende competenties, waarbij integratie van kennis, vaardigheden en houding in de context van het beroep centraal staat. De manier van beschrijven verschilt sterk. Op het oog lijken de beschrijvingen weinig op elkaar. Toch zitten er in de onderliggende beschrijvingen van kennis, vaardigheden en attitude veel overeenkomsten.

- Nationaal en internationaal perspectief: Het vmbo kent voor elk vak een apart examenprogramma dat voor een derde centraal wordt afgenomen. Voor dit deel heeft het vmbo minder ruimte om een eigen invulling te geven aan hun examens. Voor twee derde zijn er globaal geformuleerde eindtermen die veel ruimte laten voor een eigen invulling door de scholen. De eindtermen vmbo zijn niet afgeleid van een Europees of internationaal kader.

6 Beschrijvingskader hbo

6.1 Inleiding

Dit hoofdstuk schetst op welke manier in het hbo de eindtermen of competenties van de beginnende beroepsbeoefenaar worden beschreven en hoe ze tot stand komen. In de bevindingen worden beschreven welke knelpunten we zien in relatie tot de doorstroom mbo-hbo.

6.2 Beschrijving van het systeem

Sectoren, clusters en domeinen

In het hoger beroepsonderwijs worden zeven sectoren onderscheiden: economie, gezondheidszorg, kunst, landbouw, pedagogisch, sociaalagogisch en techniek. Deze sectoren kennen clusters van opleidingen. Zo kent het hoger economisch onderwijs vijf clusters van opleidingen (domeinen), te weten: Business Administration, Commerce, Communications, Economics en Laws.

Competentiebeschrijvingen

Hogescholen gebruiken verschillende definities voor het begrip competentie. De overeenkomst daarbij is dat het gaat om een samenhang of integratie van kennis, vaardigheden en houdingsaspecten die nodig zijn om adequaat te handelen in de beroepspraktijk.

Elke opleiding van een hogeschool heeft in samenspraak met het beroepenveld vastgelegd wat een afgestudeerde van die opleiding moet kennen en kunnen (de *beroepscompetenties*). Dit hebben zij vastgelegd in documenten met verschillende namen: *opleidingsprofiel*, opleidingskwalificaties, opleidingskader.

Daarnaast hebben de hogescholen afgesproken om voor elke opleiding die door meer hogescholen wordt aangeboden een *landelijk opleidingsprofiel* op te stellen.

Het kan bovendien gebeuren dat opleidingen, die wat betreft inhoud en werkveld veel verwantschap hebben, een domein vormen en een overkoepelend landelijk opleidingsoverleg hebben die *domeincompetenties* vaststellen, meestal in overleg met het beroepenveld. Daarbinnen zijn twee *generieke domeincompetenties* vastgesteld (zie bijlage 6).

De HBO-raad heeft bovendien *generieke hbo-competenties* (zie bijlage 6) beschreven, die voor alle hbo-opleidingen gelden en die sommige hogescholen aanvullen (bijvoorbeeld de loopbaancompetentie van Windesheim).

Sommige opleidingen, landelijke opleidingsoverleggen of domeinen hebben, in samenspraak met vertegenwoordigers van het werkveld, ook een *Body of Knowledge and Skills* (BoKS) opgesteld (zie bijlage 8). In een BoKS wordt per competentie dieper ingegaan op achterliggende basiskennis- en deskundigheidsgebieden. De ambitie is het bieden van landelijke transparantie. Een BoKS fungeert als collectief referentiekader voor de betrokken hogescholen. Verschillen tussen hogescholen in met name de aard van de regionaal economische bedrijvigheid kunnen een logische reden zijn voor verschillen in de eigen invulling van een BoKS.

Vaststelling

Gelijke opleidingen stellen landelijk en in overleg met het beroepenveld een opleidingsprofiel en Body of Knowledge & Skills op. Verwante opleidingen kunnen zich scharen onder een domein. Deze opleidingen formuleren, in overleg met het beroepenveld, domeincompetenties. De generieke domeincompetenties gelden voor alle domeinen. De generieke hbo-competenties, hbo-kenmerken of kerncompetenties zijn opgesteld door de HBO-raad en gelden voor alle hbo-opleidingen.

De HBO-raad stelt de opleidingsprofielen, domeincompetenties en Body's of Knowledge & Skills vast, nadat zij heeft geconcludeerd dat het relevante werkveld op een goede manier betrokken is geweest bij het opstellen ervan. De HBO-raad publiceert deze documenten in de informatiebank 'Competenties hbo opleidingen' op haar website.

Hbo-opleidingen hebben veel autonomie om op basis van bovenstaande richtlijnen hun onderwijs samen te stellen. Wanneer bijvoorbeeld het landelijk overleg van gelijke opleidingen een opleidingsprofiel heeft opgesteld, blijven de afzonderlijke opleidingen vrij om binnen deze kaders een eigen invulling te geven aan de eigen opleiding. Soms wordt afgesproken dat er een bepaald

percentage van de landelijke afspraken wordt besteed aan het aanleren van de afgesproken competenties. De rest van de opleiding wordt dan op basis van eigen inzichten ingevuld.

Accreditatie

In principe staan het opleidingen vrij om een eigen koers te varen, mits zij dit bij een accreditatie kunnen verantwoorden aan de Nederlands Vlaamse Accreditatie Organisatie (NVAO). De overheid heeft NVAO de opdracht gegeven het hoger onderwijs op kwaliteit te toetsen. Dit doet zij middels het accreditatiekader waaraan iedere opleiding één keer in de zes jaar wordt getoetst. Voor bepaalde opleidingen zijn wettelijke richtlijnen geformuleerd die specifiek zijn voor een bepaald beroep (bijvoorbeeld de (para)medische beroepen, wet BIG).

De NVAO omschrijft het niveau van Bachelors en Masters door middel van de zogenaamde 'Dublin Descriptoren'. Deze Dublin Descriptoren zijn ontworpen om meer transparantie en internationale afstemming te bewerkstelligen over niveaus van diploma's. Het zijn algemene beschrijvingen voor de eindniveaus van het hoger onderwijs (Bachelor, Master en Doctor) op vijf verschillende onderdelen: kennis en inzicht, toepassen van kennis en inzicht, oordeelsvorming, communicatie en leervaardigheden (zie bijlage 7). Door ze te gebruiken als instrument bij de accreditatie wordt geborgd dat het onderwijs op het juiste niveau wordt gegeven.

6.3 Ontwikkelingen in het hbo

Het werkveld

De inbreng van het werkveld wordt door de meeste hbo-opleidingen steeds belangrijker gevonden. Zij worden hierin gestuurd door het NVAO. Verder ondersteunt de HBO-raad dit door alleen door opleidingen gemaakte documenten vast te stellen waarbij de inbreng van het beroepenveld aantoonbaar is. Opleidingen en hbo-instellingen zoeken naar een meer structurele verbinding met het beroepenveld. Dit kan verschillende vormen aannemen, bijvoorbeeld de instelling van een beroepenveldcommissie per opleiding die input heeft in het beschrijven van de opleidingsprofielen, het curriculum of het onderwijs.

Associate degree

De Associate degree (Ad) is in 2007 opgenomen in de wet, nadat in 2006 de eerste pilots waren gestart. De Ad-graad wordt gepositioneerd als 'niveau 5' van het European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF for LLL, zoals aangenomen door het Europees Parlement in april 2008), met de daarbij behorende kenmerken voor de niveaus 1 tot en met 8. In Nederland

betekent dit een positionering tussen mbo-4 en een hbo-bachelor degree. De doelgroepen voor een Ad-programma (doorgaans twee jaar) zijn werkenden die willen doorleren en doorstromers vanuit mbo-4.

Bachelor Master

In 1999 hebben 29 Europese landen afspraken gemaakt om in het hoger onderwijs te komen tot internationaal vergelijkbare graden. Uiteindelijk doel is te komen tot gemeenschappelijk en open Europees onderwijs. De diploma's van Nederlandse hbo- en wo-instellingen zijn in die landen dus erkend. Het gelijkstellen van de opleidingen betreft het behaalde eindniveau, niet de duur van de opleiding. Ook zijn er afspraken over de kwaliteit en inhoud van de onderwijsprogramma's. Nederland is in het studiejaar 2002 gestart met deze bachelor-masterstructuur in het hoger onderwijs. Inmiddels zijn alle vierjarige hbo-opleidingen omgezet naar bachelor- en masteropleidingen. Hogescholen kunnen zelf erkende masteropleidingen ontwikkelen, die door de NVAO beoordeeld worden.

Major-Minor structuur

Bacheloropleidingen of bachelors zijn ingedeeld in zogenaamde 'smalle' of 'brede' bachelors. De 'smalle' bachelor is gericht op een bepaald vakgebied. De brede bacheloropleiding is multidisciplinair. Dit betekent dat de opleiding zich ook op programmaonderdelen uit andere opleidingen richt. Hierbij heeft de student de mogelijkheid een hoofdvak ('major') en keuzevakken ('minors') te kiezen. Binnen dit zogenaamde 'major-minor-model' gelden geen voorschriften. In sommige instellingen is er een keuze tussen 'smalle' en 'brede' bachelors, sommige opleidingen combineren de major, die bestaat uit een aantal brede competenties die voorkomen bij verschillende opleidingen. Het minorprogramma is dan een opleidingsspecifiek programma dat de studenten competent maakt voor het beroep of de beroepen waar de opleiding voor opleidt.

Door middel van differentiatie-minors kan de student zich verder specialiseren binnen of buiten de opleiding. Er zijn verdiepende en verbredende differentiatie-minors. Verdiepende differentiatie-minors richten zich op het verdiepen van de beroepsspecifieke competenties. Verbredende differentiatie-minors kunnen deze verbreden doordat studenten de minors volgen bij andere opleidingen en studierichtingen. De invulling van majors en minors verschilt per hogeschool en per opleiding, dit geldt ook voor de omvang in European Credits (EC's).

Fasetoetsing

Sommige opleidingen zijn bezig om fasetoetsing in te voeren. Hierbij toetsen zij de beschreven niveaus: be-

roepsgeschikt, stagebekwaam, beroepsgevoerd en start-bekwaam. Deze faseniveaus zijn vastgesteld op basis van de mate van complexiteit, transfer en verantwoording. De competenties en indicatoren van het studieprogramma zijn dan zo geformuleerd dat het faseniveau herkenbaar is.

6.4 Bevindingen

Er zijn grote verschillen tussen het mbo en hbo. Hieronder wordt een aantal thema's beschreven, met daarbij de overeenkomsten en verschillen rondom elk thema.

Beroepen

Mbo en hbo zijn beide beroepsopleidingen. De beroepen waarvoor het mbo opleidt, zijn specifieker en eenduidiger beschreven dan die waar het hbo voor opleidt. Als je de beroepen waarvoor het mbo opleidt vergelijkt met die waarvoor het hbo opleidt, kom je tot verschillen. Het mbo leidt meer op tot beroepen als bakker, kapper, kok, onderwijsassistent. Het hbo leidt op tot beroepen als hbo-jurist, sociaal juridisch dienstverlener, MER afgestudeerde (is geen eenduidig beroep bij benoemd). Uiteraard zijn er beroepen waarvoor het hbo opleidt die eenduidiger zijn benoemd: onderwijzer maar dit zijn er minder dan in het mbo.

Een 'rechte' oversteek van het mbo naar het hbo (binnen één sector of beroepsgroep) is aan te bevelen boven een 'scheve' oversteek. Maar zelfs bij een 'rechte' oversteek zijn er grote verschillen in beschrijvingen van de vereiste competenties.

Maatschappelijk opleiden

Onderwijsinstellingen in het mbo zijn ook verantwoordelijk voor het maatschappelijk opleiden van leerlingen (burgerschapscompetenties, taal en rekenen), terwijl het hbo daar niet op is gericht. Er zijn wel generieke hbo-competenties en generieke domeincompetenties, maar die worden beroepsgericht opgevat. Het hbo kent wel competenties die gericht zijn op leren en loopbaan, maar niet op (algemeen) burgerschap (en taal en rekenen).

Competenties

Beide onderwijssoorten richten zich op het competentiegericht opleiden van studenten. De plaats van de competenties bij het mbo en hbo is echter anders. In het mbo is er voor elke kwalificatie (beroep(sgroep)/niveau) een kwalificatiedossier met daarin precies beschreven wat het beroep/niveau inhoudt en wat iemand met dat beroep/niveau moet kennen en kunnen. Dit is beschreven door middel van kerntaken en werkprocessen, waar (in deel C van het kwalificatiedossier) de

competenties aan worden gekoppeld en waar de 'kennis en vaardigheidselementen' worden benoemd (prestatie-indicatoren).

In het hbo wordt landelijk per opleiding een aantal (meestal tussen de zes en tien) eindcompetenties opgesteld in samenspraak met het beroepenveld, voor het beroep of de beroepen waarvoor de opleiding opleidt. De opleidingen zijn zelf verantwoordelijk voor het vertalen van deze competenties naar niveaubepalingen (faseniveaus/jaarindeling) en indicatoren. Daarbij moeten zij er zelf voor zorgen dat de generieke hbo-competenties, de (landelijke) beroepscompetenties, de (generieke) domeincompetenties, en de Body of Knowledge & Skills een plaats krijgen in het curriculum. De Dublin Descriptoren geven het (eind)niveau aan, de opleidingen bepalen zelf hoe zij dit door middel van de faseniveaus willen bereiken. Daarbij zijn de opleidingen vrij om zelf een invulling te geven aan hun curriculum (zie boven). De uitwerkingen van de landelijk vastgestelde competenties kan per opleiding dus heel anders zijn.

Onderliggende kennis- en vaardigheden

Er is een grote discrepantie tussen wat in het mbo wordt beschreven in de werkprocessen (deel C) en wat in het hbo in de Body of Knowledge & Skills.

Beroepenveld

In beide opleidingssoorten is het beroepenveld belangrijk. Zij zijn immers de afnemers van de afgestudeerden. De rol van het beroepenveld is echter anders in beide onderwijssoorten. In het mbo geeft het beroepenveld meer input en sturing aan het onderwijs. De Kenniscentra Beroepsonderwijs Bedrijfsleven hebben immers, in samenwerking met de onderwijsinstellingen, de kwalificatiedossiers opgesteld waar het onderwijs aan moet voldoen. Ook bij de inhoud van het onderwijs en de toetsing is het beroepenveld in de vorm van kenniscentra nauwer en meer sturend betrokken. Het hbo gebruikt ook de input van het beroepenveld in het curriculum en het onderwijs. De opleidingen stellen samen met het beroepenveld de opleidingscompetenties, de domeincompetenties en de Body's of Knowledge & Skills vast. Het beroepenveld is daarin echter niet sturend, het is meer een samenwerking tussen opleidingen en bedrijven. Opleidingen moeten wel bij het NVAO de betrokkenheid van het beroepenveld bij het onderwijs aantonen.

Toetsing

In het mbo is het bedrijfsleven sterk betrokken bij de toetsing: veel kenniscentra construeren en valideren samen met de opleidingen de kwalificerende examens. De verantwoordelijkheid voor de examinering ligt echter

bij de scholen. Er is een tendens naar meer standaardisering in de examinering in het mbo. Het hbo kent geen kwalificerend examen. Een reeks aan summatieve toetsen leidt uiteindelijk tot het diploma. Praktijktotering (Proeve van Bekwaamheid) lijkt in het mbo verder ontwikkeld te zijn dan in het hbo. In het hbo wordt het beroepenveld wel betrokken bij de beoordeling van studenten. Dit gebeurt nog niet algemeen en veelvuldig en is meestal op aanvraag van de opleidingen.

Nationaal en internationaal perspectief

Met de komst van de bachelor/master structuur past het hbo beschrijvingskader in een nationaal en internationaal kader.

7 EQF/NQF

7.1 Inleiding

In dit hoofdstuk maken we een analyse van de stand van zaken met betrekking tot EQF/NLQF. De volgende documenten zijn hiervoor geanalyseerd:

- een Nederlands Kwalificatiekader NLQF. Document ter vaststelling van een aantal uitgangspunten voor de ontwikkeling van een Nederlands nationaal kwalificatiekader NLQF
- het Europees kwalificatiekader voor een Leven Lang Leren (EKK)

7.2 Beschrijving van het systeem

Het European Qualification Framework for Life Long Learning (EQFLLL) is een gemeenschappelijk Europees referentiekader dat kwalificatiesystemen van landen aan elkaar koppelt en als vertaalinstrument werkt om kwalificaties van verschillende landen en systemen in Europa 'leesbaarder' en inzichtelijker te maken. Het heeft twee belangrijke doelstellingen: het bevorderen van de mobiliteit van burgers tussen landen en het vergemakkelijken van hun deelname aan een leven lang leren. Als instrument voor de bevordering van een leven lang leren omvat het EQF alle niveaus van kwalificaties die in het algemeen vormend onderwijs, het beroepsonderwijs en de beroepsopleiding en in het academisch onderwijs worden verworven. Bovendien behelst het kader zowel initiële als permanente educatie en opleiding en moet het ruimte bieden aan de validatie van non-formeel en informeel leren.

De aanbeveling van het Europees Parlement en de Raad tot vaststelling van het EQFLLL werd officieel van kracht in april 2008¹. In dat document wordt 2010 aanbevolen als streefdatum waarop landen hun nationale kwalificatiesystemen aan het EQFLLL moeten hebben gerelateerd. In 2012 moeten landen de nodige maatregelen hebben genomen om ervoor te zorgen dat alle nieuwe kwalificatiecertificaten en Europass documenten een verwijzing naar het bijpassende niveau van het EQFLLL bevatten. Dit kan – indien dit nodig wordt geacht –

overeenkomstig de nationale wetgeving en praktijk door een nationaal kwalificatiekader (NQF) te ontwikkelen.

De Nederlandse regering heeft besloten de aanbevelingen rondom het EQFLLL te volgen en de implementatie in Nederland te starten. Het ministerie van OCW heeft zich uitgesproken ter implementatie van het EQFLLL een Nederlands kwalificatiekader (NLQF) te ontwikkelen en in te voeren. Bij de ontwikkeling van het NLQF moet gebruik gemaakt worden van de adviezen vanuit de EQF Advisory Group, de ervaringen van andere lidstaten en lopende relevante projecten. Eind mei 2009 moet er een advies liggen aan OCW hoe de ontwikkeling en implementatie te realiseren.

7.3 Uitvoering: keuze voor Nationaal Coördinatiepunt

De Europese Commissie beveelt aan om een nationaal coördinatiepunt aan te wijzen.

Dit nationale coördinatiepunt heeft volgens de aanbeveling onder meer de volgende taken:

- a) kwalificatieniveaus in de nationale kwalificatiesystemen relateren aan de beschreven niveaus van het Europees kwalificatiekader
- b) ervoor zorgen dat een transparante methode wordt gebruikt om de nationale kwalificatieniveaus aan het EQF te relateren om vergelijkingen daartussen makkelijker te maken en ervoor te zorgen dat de daaruit resulterende beslissingen worden bekendgemaakt
- c) belanghebbenden de toegang waarborgen tot informatie over hoe nationale kwalificaties via de nationale kwalificatiesystemen verband houden met het EQF
- d) medewerking bevorderen van alle relevante belanghebbenden, waaronder (overeenkomstig de nationale wetgeving en praktijk) instellingen voor hoger onderwijs, beroepsonderwijs en -opleiding, sociale partners, sectoren en deskundigen inzake de vergelijking en het gebruik van kwalificaties op Europees niveau

Het is een nationale keuze hoe de uitvoering van de bovenstaande taken plaatsvindt en in welke mate het

¹ http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/eqf/broch_nl.pdf

NCP deze taken zelf uitvoert dan wel dat de uitvoering (gedeeltelijk) plaatsvindt door andere organisaties en het NCP hierop toeziet en/of coördineert.

In ieder geval moet volgens de aanbeveling in ieder land het NCP ervoor zorg dragen dat:

- de niveau descriptoren zijn geformuleerd in termen van leeropbrengsten
- de nationale kwalificatieniveaus, eventueel in de vorm van een nationaal kwalificatiekader, worden gerelateerd aan het EQF
- alle besluiten hieromtrent worden gepubliceerd
- alle stakeholders goed zijn geïnformeerd en bij het proces zijn betrokken

7.4 Elementen van het systeem

De karakteristieken, vervat in de descriptoren om het niveau te duiden, kunnen we descriptor elementen noemen. De descriptoren en hun samenstellende elementen karakteriseren dus de onderscheiden niveaus van het raamwerk. Het EQF maakt gebruik van de elementen kennis, vaardigheden en competenties en hanteert hierbij de volgende definities:

Kennis

Het resultaat van de assimilatie van informatie door leren. Kennis is het geheel van feiten, beginselen, theorieën en manieren van werken dat verband houdt met een werk- of studiegebied. In het kader van het EQF wordt kennis beschreven als theoretische kennis en/of feitenkennis.

Vaardigheden

Vermogens om kennis toe te passen en knowhow te gebruiken om taken uit te voeren en problemen op te lossen. In het kader van het EQF worden vaardigheden beschreven als cognitief (logisch, intuïtief en creatief denken) en praktisch (handigheid en de toepassing van methodes, materialen, hulpmiddelen en instrumenten).

Competentie

Het bewezen vermogen om kennis, vaardigheden en persoonlijke, sociale, interculturele en/of methodologische capaciteiten te gebruiken bij werk of studie en voor professionele en persoonlijke ontwikkeling. In het kader van het EQF wordt competentie beschreven in termen van verantwoordelijkheid en zelfstandigheid.

De descriptoren van het EQF zijn abstract geformuleerd om ruimte te bieden aan een veelheid van typen kwalificaties en systemen. Een nationaal kwalificatiekader kan,

passend bij de nationale situatie, gedetailleerder worden geformuleerd. Ook kunnen descriptoren elementen worden gebruikt die aansluiten bij de nationaal gehanteerde begrippen. Voorwaarde is dat ook in het NLQF leeropbrengsten worden beschreven en het mogelijk is de descriptoren elementen te relateren aan het EQF.

Het NQF-HO heeft gebruik gemaakt van de volgende elementen:

- kennis en inzicht
- toepassen kennis en inzicht
- oordeelsvorming
- communicatie
- leervaardigheden

Het mbo werkt in de beschrijving van de nieuwe competentiegerichte kwalificatiestructuur met de volgende begrippen²:

- rol en verantwoordelijkheid: rol, verantwoordelijkheid en zelfstandigheid
- complexiteit: aard van het werk, aard van de benodigde kennis en vaardigheden

Alle niveaus in het NLQF moeten beschreven worden met gebruik van één set van descriptoren elementen. Het is daarom belangrijk een set van descriptoren elementen te zoeken die enerzijds aansluit bij de in Nederland gehanteerde begrippen en anderzijds te relateren is aan het EQF.

7.5 Definities

In het kader van EQFLLL wordt de volgende definitie van een kwalificatie gehanteerd: Een kwalificatie is een formeel resultaat van een beoordelings- en validatieproces, dat wordt verworven wanneer een bevoegde instantie bepaalt dat de leerprestaties die een individu heeft bereikt, aan bepaalde eisen beantwoorden (zie ook kenmerken).

Overeenkomsten verschillen met het mbo/hbo systeem. Een NQF heeft tot doel de transparantie van het nationale kwalificatiesysteem te verbeteren en daarmee de toegang tot, en doorstroom in het systeem. Het NLQF kan daarnaast individuele personen ondersteunen die over een uitgebreide werkervaring beschikken of over ervaring die ze bij andere activiteiten hebben opgedaan, doordat het een waarde toekent aan werk- en leerervaringen. Het NLQF kan bijdragen aan een betere afstemming van de werelden van leren en werken. Het reikt hiervoor een gemeenschappelijke taal, een ordeningsprincipe en referentiekader aan, dat de gesprekken

² Zie het COLO document: *Referentiedocument voor de beschrijving van de Mbo-niveaus*

tussen actoren met een verschillende achtergrond en verschillende doelstellingen kan vergemakkelijken.

Het EQF is een instrument in het kader van een leven lang leren. Het heeft tot doel een gemeenschappelijk referentiekader te scheppen dat als vertaalinstrument werkt voor de verschillende kwalificatiesystemen en kwalificatieniveaus, zowel voor het algemeen vormend en hoger onderwijs als voor het beroepsonderwijs en de beroepsopleiding. Elk kwalificatieniveau dient in beginsel via een veelheid van onderwijs- en loopbaantrajecten bereikbaar te zijn. Dat wil zeggen via de wegen van het formele leren maar ook via (combinaties van) non-formeel en informeel leren.

De niveaus 5, 6, 7 en 8 van het EQF zijn afgestemd op het Framework for Qualifications of The European Higher Education Area (EHEA) dat naar aanleiding van de Bologna-verklaring tot stand kwam. Het kwalificatieraamwerk van de Europese ruimte voor hoger onderwijs onderscheidt drie cycli en bijhorende cyclusdescriptoren, beter gekend als de Dublin Descriptoren. Deze Dublin Descriptoren geven een generieke beschrijving van de kenmerken en de context van de leerresultaten die bereikt moeten zijn op het einde van de betrokken cyclus.

Het EQF onderscheidt acht kwalificatieniveaus. Elk niveau wordt beschreven aan de hand van een algemene beschrijving of niveau descriptor. De twee raamwerken gebruiken dus hun eigen descriptoren. De descriptoren voor het hoger onderwijs korte cyclus, eerste cyclus, tweede cyclus en derde cyclus stemmen overeen met de leerresultaten voor de respectievelijke EQF niveaus 5, 6, 7 en 8. Dit impliceert echter niet dat de hoogste niveaus van het EQF exclusief zijn gereserveerd voor de cycli in het hoger onderwijs. Deze cycli zijn expliciet gerelateerd aan de bijbehorende bachelor-, master- en doctortitels.

tel. De opleidingstructuur in het ho is een combinatie van niveau en ECTS (studiepunten). De ECTS geven de studieduur weer en introduceren daarmee een volume-element dat de niveaus van het EQF niet kennen. Het is denkbaar dat non-formele kwalificaties weliswaar tot een van deze hogere niveaus kunnen opleiden, echter zonder de rechten van de bijbehorende titels.

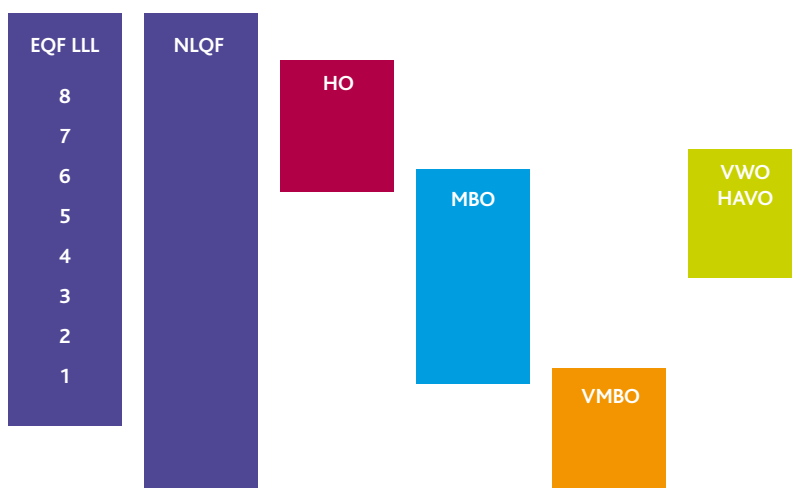
7.6 Bevindingen

De vraag is: ontwikkel één model waarin de verschillende 'competentietalen' met elkaar vergeleken kunnen worden. Het doel is één operationeel model te maken waarin de verschillende 'talen' kunnen worden vergeleken.

Het European Qualification Framework for Life Long Learning (EQFLLL) is een gemeenschappelijk Europees referentiekader dat kwalificatiesystemen van landen aan elkaar koppelt en als vertaalinstrument werkt om kwalificaties van verschillende landen en systemen in Europa 'leesbaarder' en inzichtelijker te maken.

Een NQF heeft tot doel de transparantie van het nationale kwalificatiesysteem te verbeteren en daarmee de toegang tot, en doorstroom in het systeem. Het NLQF kan bijdragen aan een betere afstemming van de werelden van leren en werken. Het reikt hiervoor een gemeenschappelijke taal, een ordeningsprincipe en referentiekader aan, dat de gesprekken tussen actoren met een verschillende achtergrond en verschillende doelstellingen kan vergemakkelijken.

De nu voorliggende opdracht zien we terug in de EQFLLL en NQF. Beide streven naar een overkoepelend geheel, een gemeenschappelijke taal.



Schematische weergave
verbindend kwalificatiekader

8 Drie pilotprojecten

8.1 Inleiding

In dit hoofdstuk maken we een analyse van een aantal projecten die zijn aangereikt door MBO 2010 als zijnde relevant voor de analyse. De volgende projecten zijn geanalyseerd:

- Competentiegericht doorstroom instrument (CDI) ten behoeve van doorlopende leerlijnen vmbo- mbo (Noorderpoortcollege, SLO)
- Fontys Competentiewijzer
- Doorstroomprogramma's mbo – hbo (ROC van Twente, ROC Aventus en Saxion Hogescholen)
- Ruggengraat/4 C your way

De eerste drie projecten bespreken we gezamenlijk in dit hoofdstuk. Het Ruggengraat project wordt apart besproken in het volgende hoofdstuk. Dit omdat het project van een andere orde is dan de eerst genoemde projecten.

8.2 Beschrijvingen

Het project *Competentiegericht Doorstroom Instrument (CDI)* ten behoeve van de doorlopende leerlijnen vmbo mbo is een initiatief van Noorderpoortcollege, SLO en de Netwerk VO scholen.

Doel van het project is:

- ontwikkelen van een instrument voor het vmbo om competenties in het vmbo te herkennen, erkennen en te waarderen
- dezelfde competentietaal in het vmbo en mbo
- versterken doorlopende leerlijn in competentieontwikkeling van vmbo naar mbo

Het project is ontwikkeld voor vmbo'ers in leerjaar drie en vier op alle niveaus en voor de programma's Techniek, Economie en Zorg en Welzijn. Het resultaat zijn diverse doorstroominstrumenten.

De *Fontys Competentiewijzer* is een initiatief van Fontys en acht ROC's. Het doel van het project is het verbeteren doorstroom mbo-hbo door het invullen van een digitale vragenlijst:

- studiekeuze en voorbereiding
- Fontys interesse test

- algemene hbo begincompetenties
- sectorspecifieke hbo begincompetenties
- leerstrategieën
- studiegedrag

Uit de test komt een persoonlijk FCW profiel op een school van 0-100 procent voor studenten die willen doorstromen van het mbo naar het hbo. Voor een kansrijk beginniveau wordt als norm de 70 procent grens gehanteerd.

Het *doorstroomprogramma mbo- hbo* (Saxian, Aventus, ROC van Twente) is gericht op de aansluiting mbo-hbo, en het voorkomen van uitval in het hbo van mbo instromers. Knelpunten die worden geconstateerd bij mbo-studenten zijn: beperkte transparantie voor de kiezende student, competentiekloof tussen mbo en hbo, het ontbreken van integrale studiebegeleiding mbo-hbo. Binnen het project zijn de volgende producten ontwikkeld om in te kunnen spelen op de competentiekloof:

- doorstroomprogramma's
- lesprogramma's om te werken aan zelfstandigheid, kunnen plannen, eigen initiatief nemen en kunnen organiseren
- intakeassessment

8.3 Elementen

Binnen *CDI* wordt gebruik gemaakt van de volgende elementen.

- 1 Competentiematrix vmbo met voor elke sector:
 - drie kerntaken vmbo
 - vijftien werkprocessen met bijbehorende competenties
- 2 Per kerntaak detaillering van de werkprocessen in
 - gedragskenmerken gerelateerd aan eindtermen vmbo
- 3 Een fasering in competentieontwikkeling.
- 4 Drie kerntaken:
 - kerntaak 1: functioneert als aankomend medewerker
 - kerntaak 2: verricht werkzaamheden in...
 - kerntaak 3: participeert als burger in de Nederlandse samenleving

De moeilijkheidsgraad wordt bepaald door:

- mate van complexiteit
- mate van zelfstandigheid/begeleiding
- beheersingniveau

De elementen van het *CDI* zijn afgeleid van:

- eindtermen vmbo
- kwalificatiestructuur mbo
- SHL competenties

De *Fontys Competentiewijzer* maakt gebruik van de volgende elementen.

Algemene hbo-begincapaciteiten:

- communicatief vermogen
- samenwerkend vermogen
- analyserend vermogen
- probleemoplossend vermogen
- zelfsturend vermogen
- reflectief vermogen

Opleidingspecifiek bijvoorbeeld pabo

- pedagogisch handelen
- didactisch handelen
- organisatorisch, invoelend vermogen
- rekenkundig vermogen
- leerstrategie
- studiegedrag

Het *doorstroomprogramma mbo en hbo* bevat programma's waarmee studenten al tijdens hun mbo-opleiding kunnen werken aan de benodigde generieke competenties op hbo-niveau. De lesprogramma's bevatten uiteindelijk voor alle opleidingen dezelfde generieke componenten. Daarnaast kan ook al aan een aantal beroepsspecifieke competenties worden gewerkt.

8.4 Definities in het systeem

Binnen *CDI* worden dezelfde definities gebruikt als in het mbo: kerntaken, werkprocessen et cetera. Het streven is om dezelfde competentietaal vmbo en mbo te ontwikkelen als basis voor het herkennen, waarderen en erkennen van competenties.

De *Fontys competentiewijzer* maakt gebruik van algemene hbo-competenties.

Binnen het *doorstroomprogramma mbo en hbo* wordt ingezoomd op generieke hbo-competenties: zelfstandigheid, kunnen plannen, eigen initiatief nemen en kunnen organiseren.

8.5 Bevindingen

Doel van het *CDI* project is om dezelfde competentietaal tussen vmbo en mbo te ontwikkelen. Hierdoor ontstaan doorlopende leerlijnen in competentieontwikkeling van vmbo naar mbo. Doel van de *Fontys competentiewijzer* is het verbeteren van de doorstroom mbo-hbo door het invullen van een loopbaan Kompas. Op deze manier worden mbo-studenten voorbereid op het leren en werken binnen een competentiegerichte hbo-opleiding. Binnen het project in het oosten van het land (*doorstroomprogramma mbo-hbo*) wordt ook gewerkt aan het verbeteren van de doorstroom van het mbo naar het hbo door het aanbieden van lesprogramma's binnen het mbo gericht op generieke hbo-competenties.

Alle drie de projecten werken aan het verbeteren van de doorstroom (vmbo-mbo en mbo-hbo). Op uiteenlopende manieren wordt getracht de competentieklouf die een goede doorstroom in de weg staat te dichten. De projecten zijn niet specifiek gericht op het ontwikkelen van een nieuwe competentietaal.

Hoewel alle drie de projecten overdraagbaar zijn naar andere sectoren, opleidingen en regio's bieden ze in zichzelf geen nationaal of internationaal perspectief.

9 Project Ruggengraat/4C your way

9.1 Inleiding

Project Ruggengraat is eveneens genoemd in de opdracht als een project dat in de analyse dient te worden meegenomen. We beschrijven het hier in een apart hoofdstuk omdat het een breed overkoepelend project is dat hetzelfde doel heeft als wat de opdrachtgever beoogt te bereiken: het ontwikkelen van één nieuwe competentietaal voor de beroepskolom.

9.2 Beschrijving van het systeem

Het ideaal is: leerlingen, studenten en werknemers die probleemloos kunnen in-, en doorstromen van vmbo, mbo, hbo tot wo. De realiteit is vaak anders: bij de overgang naar een volgend onderwijsniveau of leerweg sluiten onderwijsprogramma's geregeld niet goed op elkaar aan. Leerlingen en studenten en hun studieadviseurs weten daardoor niet goed waar ze staan. Invoering van competentiegericht onderwijs lijkt in eerste instantie niet positief bij te dragen aan een soepelere doorstroming door een Babylonische spraakverwarring over competenties.

Een gemeenschappelijke taal waarmee de vorderingen van leerlingen en studenten van vmbo tot wo eenduidig zijn te waarderen, kan de doorstroming van leerlingen en studenten versoepelen. Dit geldt ook voor in- en uitstroom, wanneer vragen ontstaan over wat leerlingen/studenten of afgestudeerden nu precies aan competenties in huis hebben.

Het competentiegericht onderwijs kijkt verder dan het diploma. Het gaat ook om wat leerlingen en studenten aan inzetbaar vermogen en groeipotentie hebben na het diploma. De invoering van het competentiegericht onderwijs is daarom een uitgelezen moment om verder leren makkelijker te maken. Het biedt een unieke kans een gemeenschappelijke taal en terminologie te ontwikkelen op basis van competenties. In het project Ruggengraat van de Groene Kennis Coöperatie heeft een aantal groene vmbo-, mbo- en hbo-scholen en Wageningen Universiteit een prototype van zo'n taal gedefinieerd: *4C your way* (spreek uit als 'forsee your way').

Het project is een initiatief van de Projectgroep Ruggengraat 2006-2008, waarbinnen de volgende organisaties hebben samengewerkt:

- Stoas Hogeschool & CAH (projectleiding)
- Helicon Opleidingen
- Ver. Buitengewoon Groen, CPS
- CAH Dronten
- CAH Dronten
- Stoas Hogeschool
- WUR
- AEQUOR
- AOC-Raad

In samenwerking met de 4C-community wordt het veld uitgedaagd om de ontwikkelde taal op te pakken.

9.3 Elementen van het systeem

Als basis zijn de 'big 8' van Bartram (2005) en de vijfentwintig (SHL)competenties uit het groene vmbo en mbo genomen. De Dublin Descriptoren – een beschrijving van het niveau waaraan afgestudeerden aan bachelor- of masteropleidingen moeten voldoen – blijken hier goed in te passen. Voor elk onderwijsniveau of leerweg zijn bij alle competenties omschrijvingen gemaakt om de ontwikkelde 'capaciteitsprofiel' van een leerling of student in beeld te brengen. Om het praten over competenties

Contextcriterium	Groei aspect
Verantwoordelijkheid	Rollen Verantwoordelijkheid Zelfstandigheid
Reikwijdte	Publiek Tijdshorizon
Complexiteit	Werk Procedures Kennis en inzicht
Transfer	Ambigüiteit Veranderen Bereik

diepgang, structuur en een ontwikkeldimensie te geven, is elke competentie op basis van vier contextcriteria beschreven. Deze criteria geven inzicht in *verantwoordelijkheid, reikwijdte, complexiteit en transfer*. Deze criteria zijn weer verdeeld in twee of drie groeiaspecten. De in totaal elf groeiaspecten concretiseren de ontwikkeldimensie.

9.4 Definities in het systeem

Het project focust op:

- een integrale (groene) kolom
- compatibel onderwatersysteem
- flexibele in en uitstroom
- sporend met OCW structuren
- overstap met behoud van reeds verworven competenties
- diplomering op het hoogste niveau
- Europese erkenning

Dit door gebruik te maken van:

- clusters van competenties
- SHL competenties
- componenten

De definities sluiten aan bij de gehanteerde definities in het (v)mbo, hbo en wo.

Overeenkomsten verschillen met het mbo/hbo systeem. Voor elk van de vier onderwijsniveaus (elf leerwegen) zijn competentiewaarderingen en –omschrijvingen gegeven. Ook Dublin Descriptoren en de Bologna-beschrijvingen van het hbo passen erin.

9.5 Bevindingen

De vraag van MBO 2010 is: ontwikkel één model waarin de verschillende 'competentietalen' met elkaar vergeleken kunnen worden. Het doel is één operationeel model te maken waarin de verschillende 'talen' kunnen worden vergeleken.

Een gemeenschappelijke taal waarmee de vorderingen van leerlingen en studenten van vmbo tot wo eenduidig zijn te waarden, kan de doorstroming van leerlingen en studenten versoepelen. Een taal voor de totale beroepskolom, zo luidt het ideaal van 4C your way.

De essentie van de vraagstelling zien we terug in 4C your way. Beide streven naar een overkoepelend geheel, gemeenschappelijke taal.

De competentietaal 4C is uitdrukkelijk ontwikkeld om werkzaam te kunnen zijn in een groter, nationaal of misschien zelfs internationaal perspectief. Andere sectoren en opleidingen worden uitgenodigd om van 4C gebruik te maken en het uit te breiden.

10 De basiscompetenties taal en rekenen

10.1 Inleiding

In dit hoofdstuk maken we een analyse van de stand van zaken met betrekking tot de basiscompetenties Nederlandse taal en rekenen/wiskunde. Ook de moderne vreemde talen worden hierin betrokken met een focus op het Engels.

De volgende documenten zijn van belang:

- het Raamwerk Nederlands voor het (v)mbo
- het Raamwerk Moderne Vreemde Talen (MVT) voor de bve
- het Raamwerk Rekenen voor het mbo
- het Referentiekader Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen van de Commissie Meijerink (kort: Referentiekader Meijerink)

Zowel het Raamwerk Nederlands als het Raamwerk MVT zijn afgeleid van het Europees Referentiekader voor de talen (het 'Common European Framework of Reference for Languages' van de Raad van Europa). Inmiddels heeft de overheid het besluit genomen dat het Referentiekader Meijerink leidend zal worden voor Nederlandse taal en rekenen in het hele onderwijs. Dit wordt vanaf 2010 in de wet verankerd.

Voor de MVT's is een langer traject voorzien. Ook daar zien we dat het ERK leidend wordt in de niveaubeschrijvingen. OC&W ondersteunt een project om het ERK te verankeren in het hele onderwijs (Masterplan ERK).

10.2 Beschrijving van het systeem

In het vmbo zijn de eisen voor de talen en rekenen/wiskunde vastgelegd in de landelijke eindtermen die door SLO zijn ontwikkeld. Dit in opdracht van het ministerie. Deze eindtermen zijn gespecificeerd voor de verschillende niveaus in het vmbo (basis, kader, theoretisch en gemengde leerweg) en de verschillende uitstroomrichtingen. Nederlands en Engels zijn op alle niveaus en in alle richtingen verplicht. De overige talen worden soms alleen in de onderbouw aangeboden.

Deze eindtermen voor de moderne vreemde talen zijn (nog) niet gekoppeld aan de niveaus van het ERK. SLO

is op dit moment bezig, in opdracht van OC&W, om de doorlopende leerlijnen voor de MVT's inzichtelijk te maken en te relateren aan het ERK. Cito heeft al onderzoek gedaan naar de relatie tussen de centraal schriftelijke eindexamens voor de MVT's en de niveaus van het ERK. Voor Nederlands gaan vanaf 2010 de niveaueisen van Meijerink gelden voor de cohorten die dan starten.

Wiskunde is in de onderbouw verplicht voor alle leerlingen. In bovenbouw is wiskunde niet altijd verplicht. Wiskunde is bovendien niet hetzelfde als rekenvaardigheid. Voor Rekenvaardigheid gaan vanaf 2010 de niveaueisen van de commissie Meijerink gelden voor alle leerlingen die dan starten in het vmbo.

In het mbo worden de eisen voor Nederlands en de MVT's vastgesteld door de Kenniscentra in overleg met het onderwijsveld in de zogenaamde paritaire commissies. Op basis van wat nodig is voor een bepaald beroep wordt vastgesteld welke vaardigheden (Lezen, Luisteren, Spreken, Gesprekken voeren en Schrijven) de leerling moet beheersen op welk niveau. De niveauaanduidingen zijn conform het ERK. Dit vormt een zogenaamd 'taalcompetentieprofiel'. In het document *Leren, Loopbaan en Burgerschap* zijn niveaueisen gesteld voor Nederlands die voor alle leerlingen gelden. Dit om te voorkomen dat er laaggeletterden uitstromen uit het mbo voor beroepsrichtingen waarin de Nederlandse taal niet nodig is op een zelfstandig niveau.

Voor Rekenen/wiskunde heeft de staatssecretaris aangekondigd dat in 2009 eenzelfde procedure zal worden gevolgd. Er komen generieke eisen voor alle leerlingen om een basale gecijferdheid te waarborgen voor iedereen met een mbo-diploma. Daar bovenop worden per kwalificatie eisen gesteld aan rekenen/wiskunde die afhankelijk zijn wat in het beroep nodig is. Als referentiekader voor het vaststellen van de niveaus wordt het Referentiekader van de commissie Meijerink gebruikt.

In het hbo zijn er geen algemene landelijke eisen voor Nederlands en/of voor Engels. Per opleiding of instelling worden er soms wel eisen gesteld bij de instroom – denk aan de Pabo's met de reken- en taaltoetsen. Bij Engelstalige opleidingen worden er eisen gesteld aan het

niveau van het Engels. Deze zijn vaak (nog) niet gekoppeld aan het ERK, maar worden gerelateerd aan scores op internationale tests zoals Cambridge of IELTS.

Sommige hbo-opleidingen die taalbeleid implementeren stellen zelf eisen vast voor Nederlands en proberen dat gezamenlijk met andere hbo-opleidingen te stroomlijnen. Er is (nog) geen landelijk kader.

10.3 De definities in het systeem

Nederlands

Voor Nederlands is er een specifieke uitwerking van het ERK gemaakt voor het (v)mbo: het Raamwerk Nederlands. Dit is specifieker en soms ook veeleisender dan het ERK zelf. Dat komt doordat Nederlands de standaardtaal in het onderwijs is en voor veel (maar lang niet alle) leerlingen de moedertaal is.

Het Referentiekader Meijerink heeft gebruik gemaakt van het Raamwerk Nederlands om de referentieniveaus voor taal te beschrijven voor de hele onderwijskolom. Uit onderzoek is echter gebleken dat er toch enkele belangrijke verschillen zijn. Grofweg komen die hierop neer:

- Het Referentiekader Meijerink bevat nauwkeurige beschrijvingen voor spelling en grammatica (taalverzorging en taalbeschouwing) en plaatst die op een bepaald niveau. Deze ontbreken in het Raamwerk Nederlands voor het (v)mbo.
- Het referentiekader Meijerink bevat beschrijvingen betreffende het lezen van literaire en fictionele teksten. Deze ontbreken in het Raamwerk Nederlands voor het (v)mbo.

OC&W streeft naar de ontwikkeling van één referentiekader. De bestaande verschillen moeten daarom worden opgeheven.

MVT

De niveaubeschrijvingen zijn weergegeven in een zogenaamd 'taalcompetentieprofiel'. Dit is een overzicht van de vijf vaardigheden en de vijf relevante niveaus (het hoogste niveau C2 is buiten beschouwing gelaten).

Een taalcompetentieprofiel bevat geen contextbeschrijvingen. Die contexten waarbinnen de taal kan worden geleerd zijn de beroepscontexten (zoals beschreven in de kerntaken en werkprocessen) en de algemene maatschappelijke contexten (zoals beschreven in het document Leren, Loopbaan en Burgerschap). Een taalcompetentieprofiel bevat ook geen prestatie-indicatoren. Deze kunnen worden gevonden in de raamwerken en het ERK (kwaliteit van de prestatie).

De taalcompetentie-beschrijvingen staan los van de SHL-competenties. Echter, er is geen enkele competentie die kan worden ontwikkeld zónder taal. Daarom zijn de taalcompetenties overkoepelend.

Vaardigheden

Het is kenmerkend voor het ERK dat de taalvaardigheid wordt opgesplitst in vijf deelvaardigheden (Lezen, Luisteren, Spreken, Gesprekken voeren en Schrijven). Iemand kan heel verschillend scoren op deze vaardigheden. Voor bepaalde beroepen zijn ze ook van verschillend belang. In het mbo wordt dit onderkend en kunnen de eisen per vaardigheid verschillen.

Prestatie-indicatoren

In de mbo-kwalificatiedossiers wordt gesproken van 'prestatie-indicatoren' die kunnen helpen om vast te stellen of iemand een bepaalde competentie behaald heeft. In de referentiekaders over taal ontbreekt dit begrip. Daar spreekt men over: kwaliteit van de uitvoering, kenmerken van de uitvoering, kwaliteit van de prestatie.

Rekenen

Voor Rekenen is er het nieuwe Referentiekader Meijerink. De daarin gebruikte indeling van vaardigheden en niveaus komt echter niet overeen met de voor het (v)mbo ontwikkelde Raamwerk Rekenen/Wiskunde. Het Referentiekader Meijerink wordt echter leidend voor het hele onderwijs.

10.4 Bevindingen

Nederlands

Voor het vmbo en het mbo worden de niveaubeschrijvingen van Meijerink vanaf 2010 leidend. Het is aan te bevelen dit als uitgangspunt te nemen. Het wachten is nog op een reactie van OCW op de vergelijkende analyse en een eventuele bijstelling op een aantal punten.

Vooralsnog hebben we geen beschrijvingen van vereiste niveaus voor talen en rekenen kunnen ontdekken in de competentiebeschrijvingen van het hbo, behalve voor de instroom in de PABO en specifieke internationale Engelstalige opleidingen. Dit is een belangrijke hiaat, omdat de basisvaardigheden Nederlandse taal, Engels en rekenen/wiskunde expliciet genoemd worden als probleemgebieden in de doorstroom mbo-hbo (zie Lica rapport). Individuele docenten of opleidingen zijn wel al begonnen met het werken met de Europese standaard ERK.

Meijerink wordt niet wettelijk verankerd in het hbo. Het referentiekader geeft echter wel een niveauaanduiding aan. Het is aan te bevelen dit als uitgangspunt te nemen.

Voor specifieke beroepsgerichte eisen kan worden uitgegaan van de eisen in de kwalificatiedossiers. Ook in het hbo kunnen specifieke beroepsgerichte eisen per opleiding worden vastgelegd. Landelijke afstemming hierbij tussen dezelfde en vergelijkbare opleidingen is wenselijk.

In een nieuw te ontwikkelen competentietaal kan voor Nederlands gebruik gemaakt worden van de beschrijvingen in het Referentiekader Meijerink (dat uiteindelijk ook weer voor een groot deel gerelateerd is aan het ERK en het Raamwerk Nederlands).

Rekenen/wiskunde

Voor het vmbo en het mbo worden de niveaubeschrijvingen van Meijerink vanaf 2010 leidend. Het is aan te bevelen dit als uitgangspunt te nemen. We wachten nog op een reactie op de vergelijkende analyse en een eventuele bijstelling op een aantal punten (Deltaplan Taal en Rekenen, voorjaar 2009).

Meijerink wordt niet wettelijk verankerd in het hbo. Het referentiekader geeft echter wel een niveauaanduiding aan. Het is aan te bevelen dit als uitgangspunt te nemen.

Voor specifieke beroepsgerichte eisen kan worden uitgegaan van de eisen in de kwalificatiedossiers. Ook in het hbo kunnen specifieke beroepsgerichte eisen per opleiding worden vastgelegd. Landelijke afstemming hierbij tussen dezelfde en vergelijkbare opleidingen is wenselijk.

In een nieuw te ontwikkelen competentietaal kan voor Rekenen/Wiskunde gebruik gemaakt worden van de beschrijvingen in het Referentiekader Meijerink (dat uiteindelijk ook weer voor een groot deel gerelateerd is aan het ERK en het Raamwerk Nederlands).

Moderne Vreemde Talen

Op dit moment werkt SLO aan een beschrijving van een doorlopende leerlijn voor de MVT's (Engels, Duits, Frans) voor de aansluiting vmbo-mbo. Er wordt gebruik gemaakt van de eindtermen vmbo en deze worden ingeschaald op een ERK-niveau (per leerweg, per taal). Op deze manier wordt inzichtelijk hoe het zit met de aansluiting op het mbo, waar immers ook het ERK wordt gebruikt om taalniveaus te beschrijven.

In het vmbo wordt gebruik gemaakt van één eindcijfer voor de MVT, die een gemiddelde is van scores op de verschillende vaardigheden. In het mbo moet per vaardigheid een bepaald, soms verschillend, niveau worden behaald.

In het hbo is het gebruik van het ERK voor het beschrijven van de taalniveaus nog geen gemeengoed. Om de aansluiting te bevorderen zou ook het hbo over moeten gaan op niveaubeschrijvingen volgens het ERK. Deze kunnen worden gebruikt om het vereiste instapniveau weer te geven en ook het vereiste uitstroomniveau.

Doorstroom pilots

In geen enkele van de vier onderzochte pilots is expliciet aandacht besteed aan taal/talen en rekenen. Dit is een belangrijke omissie.

Nationaal en internationaal perspectief

Het gebruik van het ERK is gemeengoed in alle beschrijvingen die gaan over het leren van talen. In het Europese document 'European Key Competences' worden acht 'key competences' (basis- of sleutelcompetenties) beschreven waarvan de eerste drie zijn:

- 1 Communication in the mother tongue
- 2 Communication in a foreign language
- 3 Mathematical competence

Het ERK wordt in de hele EU geïmplementeerd voor het beschrijven van niveaus van taalvaardigheid.

Het Referentiekader Meijerink Taal en Rekenen wordt via wetgeving verankerd in het gehele Nederlandse primaire, voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs.

11 Bevindingen uit de expertmeeting

11.1 Inleiding

Op 25 mei is een aantal experts bij elkaar gekomen om met elkaar van gedachten te wisselen over het thema 'een nieuwe competentietaal'. Ter voorbereiding hebben de genodigden een conceptversie (versie 0.6) van dit rapport ontvangen. De expertmeeting werd gehouden met gebruikmaking van een Group Decision Room. Vooraf waren enkele vragen en stellingen ingeprogrammeerd. Tijdens de sessie zijn vragen toegevoegd, gewijzigd en zijn vragen overgeslagen die niet meer nodig bleken. Bij elke vraag gaf een van de projectgroepen kort een toelichting. Verder zijn er nog drie inhoudelijke presentaties gegeven over belangrijke producten die met dit thema verband houden: de competentietaal 4C, het NLQF en het Referentiekader Taal en Rekenen.

De volgende personen en organisaties hebben deelgenomen:

- Peter Brink, Noorderpoortcollege
- Frank de Jong, Lector STOAS hogescholen
- Ellen Verheijen, ECBO
- Henny Wiltjer, Noorderpoortcollege
- Karin van der Sanden, OCW
- Agnes Jansen, AOC raad
- Jacqueline Kerkhoffs, Stichting Platforms vmbo
- Janneke Voltman, Colo
- Wiggele Oosterhoff, Christelijke Agrarische Hogeschool in Dronten
- Gertine Fornerod, CINOP
- Rik Feddes, Fontys Hogescholen
- Kitty van der Capellen, MBO 2010
- Ad Borest, ROC van Twente
- Rini Weststrate, MBO 2010

In dit hoofdstuk wordt verslag gedaan van de antwoorden op de vragen die in de expertmeeting aan de orde zijn geweest in de vorm van een samenvatting. De samenvatting is gebaseerd op de ruwe gegevens uit MeetingWorks (de software uit de GDR). De data zijn opgenomen als bijlage. De samenvatting wordt afgesloten met enkele voorlopige conclusies die moeten leiden tot een advies aan de opdrachtgever. Per vraag zijn enkele in veel voorkomende uitspraken opgenomen in blauw.

11.2 De vragen en de antwoorden

Vraag 1: *Herken je deze problemen? Kun je nog andere voorbeelden geven van problemen?*

- Ja, ik herken ze wel. Er is ook een probleem met de didactische aansluiting, adaptief en voortbouwend op het niveau dat uitstroomt dan wel binnenkomt.
- Geen warme overdracht.
- Meervoudige problematiek bij deelnemers kan ook oorzaak zijn van doorstroomproblemen.
- Onvergelijkbaarheid diverse competentietalen.
- Doorlopende leerlijnen vraagt flexibilisering in organiseren onderwijs. Lukt veel scholen nog niet.

Samenvatting

De problemen met de verschillende competentietalen worden herkend. De projectgroep noemt echter ook allerlei andere thema's die de doorstroom negatief beïnvloeden. Enkele daarvan zijn wel degelijk terug te voeren op een gebrek aan goede, eenduidige beschrijvingen van de eisen aan kennis, vaardigheden en competenties. Zo is de grote overlap die er is in programma's (en die leidt tot onnodige verlenging van de studie) duidelijk een gevolg van slechte afstemming in de beschrijvingen van wat iemand al in huis heeft.

Vraag 2: *Welke oplossingen zouden er kunnen zijn voor deze problemen?*

- Eén competentietaal helpt echt bij doorstroom, doen!
- Zorgen dat we beter op de hoogte zijn van elkaars kwalificatiestructuren/ beoordelingsstructuren.
- Een belangrijk deel van een aantal van de problemen ligt op het gebied van begeleidingsvaardigheden. Niet alleen van de begeleider, ook vanuit organisatie en zelfs student
- Flexibeler onderwijs waardoor onderwijs op maat mogelijk is.
- Denken vanuit de beroepskolom (niveaus van functioneren) in plaats van vanuit de onderwijskolom (schoolniveaus).

Samenvatting

De experts zijn van mening dat één competentietaal wel degelijk helpt om iets aan de problematiek te doen. Hierbij wordt ook opgemerkt dat er, naast goede niveau-beschrijvingen van competenties ook goede, eenduidige beschrijvingen nodig zijn van kennis en vaardigheden (zoals onlangs door de Commissie Meijerink is gedaan voor taal en rekenen). Daarnaast worden nog andere belangrijke punten genoemd die moeten bijdragen aan een betere doorstroom: beter en vaker overleg/communicatie tussen de diverse onderwijssoorten en het bedrijfsleven, meer aandacht voor studieloopbaanbegeleiding, meer flexibilisering van het onderwijs om onderwijs op maat te kunnen bieden, denken vanuit het grote geheel en niet in kleine losse oplossingen.

Vraag 3: Geef aan waarom volgens jou een gemeenschappelijke competentietaal noodzakelijk is.

- Om met elkaar te communiceren heb je een zelfde taal nodig om in te spreken.
- Maakt doorstroom in de beroepskolom zichtbaar.
- Een competentietaal heeft grote voordelen voor zij-instromers/EVC.
- Gemeenschappelijke taal is mooi, maar vergeet vooral het onderling contact niet (nog belangrijker).
- Gemeenschappelijke taal is mooi, maar ga niet uit van een bestaande taal, ontwikkel iets nieuws voor iedereen.

Samenvatting

Er zijn veel redenen genoemd om toe te werken naar één gemeenschappelijke competentietaal. De transparantie in de communicatie is daarbij het vaakst genoemde voordeel. Er zijn echter ook bedenkingen. Is dit het instrument dat bijdraagt aan de oplossing van de problemen? Er wordt benadrukt dat dit maar één onderdeel van de oplossing kan zijn. Ten slotte wordt er nog een aantal punten genoemd die vooral niet moeten worden vergeten bij de ontwikkeling van een nieuwe competentietaal, zoals de verschillen in beelden en beleving per sector die toch tot interpretatieverschillen kunnen leiden.

Vraag 4: Geef aan waarom volgens jou een gemeenschappelijke competentietaal zinvol is.

- Eenduidig begrippenkader.
- Zinvol omdat je een constructief proces van gesprek over competenties op gang brengt.
- Zinvol om een hanteerbaar taalreferentiekader te hebben over alle dialecten en te uitgebreide beschrijvingen heen.
- Zinvol omdat er in de praktijk erg veel behoefte aan is.

Samenvatting

Deze vraag overlapt deels vraag 3. In deze vierde vraag wordt al uitgegaan van een keuze voor de ontwikkeling van een gemeenschappelijke competentietaal. Er zijn nog enkele te verwachten voordelen toegevoegd. Belangrijke toevoeging is dat het proces zelf ook een toegevoegde waarde heeft omdat sectoren met elkaar om tafel moeten. Dit valt weer samen met de eerder genoemde noodzaak tot communicatie tussen de verschillende onderwijssectoren en het bedrijfsleven.

Vraag 5: Wat zou de status moeten zijn van een gemeenschappelijke competentietaal?

- Verplichtend en vervangend voor alle niveaus.
- Vastgesteld en voorschrijvend.
- Net als het NQF straks de vertaling is van NL diploma's naar Europees niveau, zouden instellingen hun beoordelingsniveaus (ook tussentijds) moeten relateren aan de niveaus vastgelegd in deze nieuwe taal.
- Wel als een soort formele spreektaal uitroepen maar daarmee de dialecten niet verbannen omdat daar meer contextuele inkleuring mogelijk is.

Samenvatting

Een deel van de experts neigt er sterk naar om de te ontwikkelen competentietaal voorschrijvend op te leggen. Hiermee zouden de voordelen het sterkst naar voren komen. Echter, er zijn veel bedenkingen. Een ander deel van de experts vindt juist dat de taal zichzelf moet bewijzen: als deze zoveel voordelen oplevert zal men hem wel gaan gebruiken. Het is hoe dan ook belangrijk dat er breed draagvlak voor is en dat hij in de praktijk bruikbaar is.

Vraag 6: Welke elementen uit deze drie initiatieven zijn bruikbaar voor een gemeenschappelijke competentietaal?

NLQF

- De taalelementen uit het NLQF zouden gebruikt moeten worden in de competentietaal.
- Bruikbaar i.v.m. LLL, niet alleen bekostigd onderwijs.
- Meetlat om te vergelijken, geen beoordelingsinstrument.
- Functie ten behoeve van EVC, non formal learning.

Samenvatting

Over het algemeen denken de experts dat het NLQF waardevolle elementen zal bevatten die als startpunt kunnen dienen voor de ontwikkeling van een nieuwe competentietaal. Men denkt daarom dat het goed is om eerst het NLQF te laten ontwikkelen en daarna pas

verder te gaan met een nieuwe competentietaal. Deze moet specifiek en bruikbaar voor assessment. Verder lost een nieuwe niveaubeschrijving enkele knelpunten van overlap niet helemaal op. Die moeten wel beter zichtbaar worden.

Referentiekader Taal en Rekenen (Meijerink)

- 'Can-do' statements op leerling-niveau maken duidelijk wat leerlingen kennen en kunnen.
- Onderscheid competentietaal en referentiekader.
- Te gebruiken als referentie.

Samenvatting

Een deel van de experts is van mening dat dit een goed voorbeeld is van een eenduidige beschrijving van wat leerlingen moeten kennen en kunnen op een bepaald niveau (bijvoorbeeld bij de overgang van het vmbo naar het mbo). Het is duidelijk en heel specifiek. Dit heeft ook weer zijn nadelen. Daarom is een ander deel van mening dat dit geen goed voorbeeld is van een gemeenschappelijke competentietaal. Het is immers té specifiek en gaat teveel over kennis en vaardigheden en juist niet over competenties. Dit referentiekader is tot stand gekomen onder grote politieke druk. Dit leidt tot de vraag: 'Wat als die er niet is?'

4C your way

- Geschikt voor niveauomschrijving algemene competenties, uitbreiden rest onderwijs.
- Doordat het mbo als uitgangspunt is genomen (25 SHL), is de gebruikswaarde/acceptatie hoog.
- Samen ontwikkelen proces is minstens zo belangrijk als resultaat.
- Ontwikkeld door alle betrokkenen, waardoor de taal van hen wordt.
- Hiermee (4C) verder gaan (uitbreiden) zou bij deze drie opties mijn keuze zijn.

Samenvatting

De experts zien veel elementen uit de 4C-taal die bruikbaar zijn voor een nieuw te ontwikkelen competentietaal. Men benadrukt tevens het feit dat de taal met het veld is ontwikkeld en men daar de bruikbaarheid ervaart. Enkelen spreken zich expliciet uit en geven aan te kiezen voor 4C als uitgangspunt voor een nieuw te ontwikkelen competentietaal, juist vanwege de gebleken bruikbaarheid. Wanneer deze weg wordt gekozen moet er wel voor worden gewaakt dat er opnieuw draagvlak moet worden verworven en dat niet kan worden volstaan met het overnemen van 4C.

Vraag 7: Wie zou verantwoordelijk moeten zijn voor het ontwikkelen en invoeren van een gemeenschappelijke competentietaal?

- Ministerie van OC&W.
- Het onderwijs zelf.
- Degenen die daar belang bij hebben.

Samenvatting

Over deze vraag lopen de meningen sterk uiteen. Aan de ene kant zijn er experts die vinden dat het ministerie van OC&W hierin haar verantwoordelijkheid moet nemen. Aan de andere kant zijn er experts die vinden dat de verantwoordelijkheid voor de ontwikkeling en implementatie van een gemeenschappelijke competentietaal bij het onderwijs zelf moet liggen, dus de raden en besturen. Een tussenweg zou kunnen zijn dat het onderwijs ontwikkelt en implementeert en dat OC&W de kaders stelt.

Vraag 8: Welk probleem gaat een gemeenschappelijke competentietaal oplossen?

- Een gemeenschappelijk ontwikkelde taal.
- Het gaat bijdragen aan een homogener beeld bij docenten, assessoren, bedrijfsleven van wat competenties zijn en hoe mensen zich daar in ontwikkelen.

Samenvatting

Deze vraag levert een herhaling op van antwoorden bij vraag 3. De experts zien duidelijk een aantal belangrijke voordelen.

Vraag 9: Welke tips en opmerkingen heb je nog bij dit vraagstuk?

- Ga door!!!!
- Dit jaar wordt het NLQF ontwikkeld, moet voor het eind van het jaar klaar zijn. Daarbij zal gebruik gemaakt worden van ondermeer 4C your way. Bekijk dan of de 'taal' die gebuikt wordt voor het NLQF ook bruikbaar is voor het doel van de opdrachtgever.

Samenvatting

De experts geven aan dat zij dit een belangrijke ontwikkeling vinden die door moet gaan. Daarbij is het belangrijk om het veld en alle 'stakeholders' goed te betrekken om breed draagvlak te krijgen. Het is goed om gebruik te maken van wat al is ontwikkeld. Bij de ontwikkeling van het NLQF zal ook 4C worden gebruikt. Daarom lijkt het verstandig dat af te wachten en daarop voort te bouwen.

12 Aanbevelingen

Op basis van de contrastieve analyse en de resultaten uit de expertmeeting komen we tot de conclusie dat het zinvol is om door te gaan met de ontwikkeling van één 'competentietaal'. De experts geven aan dat ze dit een zeer wenselijke en ook noodzakelijke ontwikkeling vinden en sporen MBO 2010 aan om vooral hiermee door te gaan. Zij zien het ontwikkelen van een competentietaal als een van de oplossingen voor de problemen rondom uitval tijdens de studie of bij het overstappen naar een andere studierichting of vervolgstudie. Een nieuwe competentietaal kan een belangrijke impuls zijn om de beschrijvingen van onderwijsprogramma's die nu onvergelykbaar zijn, te stroomlijnen.

Een volgende stap zou kunnen zijn het ontwikkelen van een zogenaamd 'operationeel model'. In deze volgende fase moeten de volgende punten in acht worden genomen:

Gebruik de basisgedachte van de 4C-taal als uitgangspunt.

Uit de analyse van de verschillende projecten is gebleken dat deze 'basistaal' het meest tegemoet komt aan de vraagstelling van MBO 2010. De experts herkennen zich in de basisgedachte van deze taal, maar verdere modificatie moet nog wel plaatsvinden. De taal is met name ontwikkeld in de context van het agrarisch onderwijs.

Zorg opnieuw voor draagvlak door het mbo-veld bij de ontwikkelingen te betrekken. Wij verwachten ook binnen het mbo snel een breed draagvlak te kunnen genereren. Veel scholen zijn zelf al bezig met de ontwikkeling van aansluitingsprojecten met de daar bij behorende beschrijvingen. Zij zullen graag meewerken aan een landelijk initiatief. Daarnaast zijn samenwerking met Het Coördinatiepunt en afstemming met de MBO Raad van groot belang.

Gebruik het Referentiekader Taal en Rekenen van Meijerink voor de basisvaardigheden taal en reken en het ERK voor de moderne vreemde talen.

Vanaf de cohorten van 2010 moet Nederlandse taal en rekenen verplicht worden geëxamineerd. ROC's zijn zich hierop aan het voorbereiden en doen dat ook al bij de intake en in hun contacten met de vmbo-scholen.

Volg de ontwikkelingen van het NLQF op de voet en zorg ervoor dat de nieuwe competentietaal hierbij aansluit.

Dit kan consequenties hebben voor de planning aangezien een eerste versie van het NLQF pas begin 2010 gereed zal zijn. Het is in elk geval van belang om personen uit het NLQF project bij de volgende fase te betrekken.

De te ontwikkelen competentietaal moet naast de bestaande beschrijvingen een waarde hebben.

Net als het referentiekader taal en rekenen van Meijerink en het EQF moet het niet de bestaande beschrijvingen vervangen, maar een referentiekader bieden waaraan in de bestaande beschrijvingen kan worden gerefereerd.

Voorstel volgende fase: het operationele model

De volgende fase in het project is het ontwikkelen van een operationeel model van een nieuwe competentietaal die een 'rechte oversteek' moet vergemakkelijken. Op basis van de aanbevelingen stellen we voor om een werkgroep in te richten die dit gaat oppakken. In deze werkgroep, die later eventueel een rol als resonansgroep zou kunnen krijgen, zouden belangrijke partijen zitting moeten hebben, zoals NLQF, project Ruggengraat (4C), het Coördinatiepunt en de MBO Raad.

Wij stellen voor om eerst een conceptversie te ontwikkelen, in samenwerking met de eerder genoemde initiatieven (in elk geval 4C en NLQF). Met behulp van deze conceptversie worden vervolgens enkele exercities uitgevoerd om vergelijkingen uit te voeren. We denken aan twee voorbeeldmatige uitwerkingen die betrekking hebben op de aansluiting vmbo-mbo op verschillend niveaus en in twee verschillende sectoren. Daarnaast maken we twee voorbeeldmatige uitwerkingen die betrekking hebben op de aansluiting mbo-hbo in twee verschillende sectoren. Vanuit het mbo heeft dit automatisch betrekking op niveau-4. De werkgroep of resonansgroep kan mede bepalen welke uitwerkingen er komen. Gedacht wordt aan uitwerkingen in de horeca, techniek en handel.

Deze conceptversie van het operationele model, plus de vier uitwerkingen, worden voorgelegd aan het panel

van experts. Op basis van hun inbreng wordt het model aangepast en verbeterd. Het operationele model plus de uitwerkingen wordt vervolgens in een deelrapport opgeleverd.

De volgende fasen worden doorlopen:

- 1 definitiestudie van het operationele model op basis van de uitkomsten van de contrastieve analyse en de reikwijdte van de hernieuwde opdrachtschrijving van de opdrachtgever
- 2 ontwerp van de aanpak om te komen tot een operationeel model
- 3 realisatie conceptversie
- 4 uitvoeren van vier voorbeeldmatige vergelijkingen
- 5 raadpleging expertpanel
- 6 realisatie definitieve versie, herschrijven voorbeeldmatige uitwerkingen
- 7 rapportage

Op basis van de contrastieve analyse en het operationele model wordt een advies gegeven. Dit advies heeft betrekking op:

- de opzet van het operationele model zelf
- de manier van werken met het operationele model, voorzien van enkele voorbeelden (vier)
- voorstellen voor implementatie in het mbo (aansluiting vanuit het vmbo en doorstroom naar het hbo)

Planning

Bij een besluitvorming door MBO 2010 in augustus kan de werkgroep en het project starten in september. De uitvoering kan dan tussen september 2009 en mei 2010 plaatsvinden. Een gedetailleerde planning wordt samen met de opdrachtgever opgesteld.

13 Geraadpleegde bronnen

Mbo

- www.mбораad.nl
- www.coördinatiepunt.nl
- www.kwalificatiesmbo.nl
- www.mbo2010.nl
- Overlap en verwantschap binnen de kwalificatiestructuur. Onderzoek door het Coördinatiepunt toetsing kwalificaties MBO (januari 2009).
- Tweede Kamer (2009), Onderzoek naar de invoering van competentiegerichte kwalificatiedossiers in het mbo.

Vmbo

- <http://www.balkconsultancy.nl/> (over vm2-traject)
- <http://www.examenblad.nl> (over het examenprogramma in het vmbo)
- <http://ko.slo.nl/> (over kerndoelen in het vmbo)
- <http://www.onderwijsinspectie.nl/nl/home/naslag/sectoren/Voortgezetonderwijs>
- <http://www.onderbouwvo.nl>
- Onderwijsraad (april 2009) Examens in het vmbo

Hbo

- HBO-raad (www.hbo-raad.nl, 2/2/09, telefonisch geraadpleegd op 2/4/09 en 9/4/09)
- HBO-raad, Toelichting Informatiebank Competenties op de website van de HBO-raad
- HBO-raad, brief aan OCW over convenant werkveldoverleg, 20 december 2005
- HBO-raad, Convenant Werkveldoverleg, 20 december 2005
- HBO-raad, Procedure/werkwijze voor plaatsing in de informatiebank competenties, 20 april 2007
- NVAO, Dublin Descriptoren (www.nvao.nl)
- Ministerie van OCW (www.minocw.nl)
- Websites van Hva (www.hva.nl), Fontys (www.fontys.nl), Inholland (www.inholland.nl) (geraadpleegd op 2/2/09)
- Eigen stuk hbo rechten/sjd 'Hoe komt het onderwijs tot stand' (hulpdocument voor docenten t.b.v. accreditatie)
- www.leido.nl (geraadpleegd op 22 april)

EQF/NQF

- Een Nederlands Kwalificatiekader NLQF. Document ter vaststelling van een aantal uitgangspunten voor de ontwikkeling van een Nederlands nationaal kwalificatiekader NLQF; (gedragen adviesdocument OCW, status: adviezen zijn nog niet vastgesteld)
- Het Europees kwalificatiekader voor een Leven Lang Leren (EKK) (http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/eqf/broch_nl.pdf)

Pilotprojecten

- Competentiegericht doorstroom instrument (CDI) ten behoeve van doorlopende leerlijnen vmbo mbo (Noorderpoort College, SLO)
- Fontys competentiewijzer
- Doorstroomprogramma's mbo – hbo (ROC van Twente, ROC Aventus en Saxion Hogescholen)
- Ruggengraat/4C your way

Taal en rekenen

- Bohnenn, E., Jansen, F., Kuijpers, C., Thijssen, R., Schot, I. & Stockmann, W. (2007). *Raamwerk Nederlands in (v) mbo-opleiding, beroep en maatschappij*. 's-Hertogenbosch: CINOP/Ministerie OCW, MBO Raad, Colo
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching assessment*. Cambridge: Cambridge University Press
- Driessen e.a. (2004) Referentiedocument *Talen in de kwalificatieprofielen: Moderne Vreemde Talen en Nederlands*
- Nederlandse Taalunie (2008). *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor modern vreemde talen: leren, onderwijzen, beoordelen*
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008). *Over de drempels met taal en rekenen*. Eindrapportage van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (Commissie Meijerink). Enschede: SLO
- Wijers, M., Jonker, V., Huisman, J., Van Groenestijn, M. & Van der Zwaard, P. (2007). *Raamwerk rekenen/wiskunde mbo*. Versie 0.9 december 2007. Utrecht: Freudenthal Instituut
- Liemberg (2001). *Raamwerk Moderne Vreemde Talen*. De Bilt: BVE-raad
- Liemberg e.a. (2004). *Taalprofielen*. Enschede: Nationaal Bureau Moderne Vreemde Talen

- LICA rapport: *Pontons tussen twee bewegende oevers* (2006)
- Concept rapportage SLO, doorlopende leerlijnen Engels, Duits en Frans
- http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_en.pdf (european key competences)
- <http://www.taalenrekenen.nl>
- <http://www.steunpuntaalenrekenenmbo.nl>

Bijlage 1: Overzicht competenties uit het KBB competentiemodel

powered bij SHL

Factoren	Competenties
Leiden en beslissen	Beslissen en activiteiten initiëren Aansturen Begeleiden
Ondersteunen en samenwerken	Aandacht en begrip tonen Samenwerken en overleggen Ethisch en integer handelen
Interacteren, beïnvloeden, presenteren	Relaties bouwen en netwerken Overtuigen en beïnvloeden Presenteren
Analyseren en interpreteren	Formuleren en rapporteren Vakdeskundigheid toepassen Materialen en middelen inzetten Analyseren
Creëren en leren	Onderzoeken Creëren en innoveren Leren
Organiseren en uitvoeren	Plannen en organiseren Op de behoeften en verwachtingen van de "klant" richten Kwaliteit leveren Instructies en procedures opvolgen
Aanpassen en aankunnen	Omgaan met verandering en aanpassen Met druk en tegenslag omgaan
Ondernemen en presteren	Gedrevenheid en ambitie tonen Ondernemend en commercieel handelen Bedrijfsmatig handelen

Bijlage 2: Voorbeeld van Kerntaken met Werkprocessen

Uitstroom: Allround ondernemer klussenbedrijf

Kerntaak Werkproces

Kerntaak 1: Verricht werkzaamheden aan en in gebouwen

- 1.1 Vaststellen/opnemen werkzaamheden
- 1.2 Opstellen offerte
- 1.3 Inplannen uit te voeren werk x
- 1.4 Organiseren materialen en middelen x
- 1.5 Voorbereiden uit te voeren werk x x
- 1.6 Geschikt maken gebouw(onder)deel voor uit te voeren werk x x
- 1.7 Onderhouden en uitbreiden x x
- 1.8 Afronden werkzaamheden aan/in gebouwen x x

Kerntaak 2: Voert een bedrijf

- 2.1 Starten onderneming x
- 2.2 Vorm geven aan de onderneming x
- 2.3 Promoten en profileren onderneming op de markt x
- 2.4 Netwerken vormen en hierin participeren x
- 2.5 Beoordelen investeringen x
- 2.6 Beheren bedrijfsadministratie x
- 2.7 Bewaken en verantwoorden financiële situatie x

Bijlage 3: Overzicht van de kerntaken van het document Leren, Loopbaan en Burgerschap

<p>Kerntaak 1: Benoemt zijn eigen ontwikkeling en gebruikt middelen en wegen om daarbij passende leerdoelen te bereiken</p>	<ul style="list-style-type: none"> 1.1 Benoemt leerdoelen voor de eigen ontwikkeling. 1.2 Inventariseert geschikte manieren van leren. 1.3 Kiest bij de situatie en bij zichzelf passende manieren van leren. 1.4 Plant zijn eigen leerproces en voert het uit. 1.5 Evalueert de gekozen manier van leren.
<p>Kerntaak 2: Stuurt de eigen loopbaan</p>	<ul style="list-style-type: none"> 2.1 Reflecteert op eigen kwaliteiten en motieven. 2.2 Onderzoekt welk werk er is en wat bij hem past. 2.3 Stuurt de eigen loopbaan en onderneemt acties die daarbij nodig zijn.
<p>Kerntaak 3: Participeert in het politieke domein, in besluitvorming en beleidsbeïnvloeding</p>	<ul style="list-style-type: none"> 3.1 Oriënteert zich op onderwerpen waarover politieke besluiten genomen worden. 3.2 Vormt een eigen mening. 3.3 Onderneemt acties naar aanleiding van gemaakte keuzen.
<p>Kerntaak 4: Functioneert als werknemer in een arbeidsorganisatie</p>	<ul style="list-style-type: none"> 4.1 Gedraagt zich als werknemer bij het uitvoeren van het werk. 4.2 Maakt gebruik van werknemersrechten. 4.3 Stelt zich collegiaal op.
<p>Kerntaak 5: Functioneert als kritisch consument</p>	<ul style="list-style-type: none"> 5.1 Oriënteert zich op de consumentenmarkt en houdt rekening met eigen wensen en mogelijkheden. 5.2 Onderneemt acties om producten en diensten aan te schaffen.
<p>Kerntaak 6: Deelnemen in allerlei sociale verbanden en respectvol gebruiken van de openbare ruimte</p>	<ul style="list-style-type: none"> 6.1. Neemt deel in diverse sociale verbanden en leeft in de openbare ruimte. 6.2. Voert activiteiten uit voor de leefbaarheid van zijn sociale omgeving.
<p>Kerntaak 7: Zorgt voor de eigen gezondheid (vitaal burgerschap)</p>	<ul style="list-style-type: none"> 7.1 Zoekt informatie over een gezonde leefwijze. 7.2 Beslist op basis van informatie en handelt ernaar. 7.3 Onderneemt activiteiten om de gezondheid te bevorderen.

Bijlage 4: Preambule vmbo

Er zijn zes algemene onderwijsdoelen die gelden voor alle vakken, afdelingen en sectoren in mavo/vbo/vso:

1 Werken aan vakoverstijgende thema's

In het kader van een brede en evenwichtige oriëntatie op mens en samenleving leert de leerling enig zicht te krijgen op relaties met de persoonlijke en maatschappelijke omgeving. Daarbij wordt expliciet aandacht besteed aan:

- 1.1 het kennen van en omgaan met eigen en anderen normen en waarden
- 1.2 het onderkennen van en omgaan met de verschillen tussen de seksen
- 1.3 de relatie tussen de mens en de natuur en het concept van duurzame ontwikkeling
- 1.4 het functioneren als democratisch burger in een multiculturele samenleving, ook in internationaal verband
- 1.5 het op een voor henzelf en anderen veilige manier functioneren in de beroepspraktijk en in eigen omgeving
- 1.6 de maatschappelijke betekenis van technologische ontwikkeling, waaronder met name moderne informatie- en communicatietechnologie
- 1.7 de maatschappelijke betekenis van betaalde en onbetaalde arbeid;
- 1.8 de verworvenheden en mogelijkheden van kunst en cultuur, waaronder ook de media

2 Leren uitvoeren

De leerling leert in zoveel mogelijk herkenbare situaties, mede met gebruikmaking van ICT, een aantal schoolse vaardigheden verder te ontwikkelen. Het gaat daarbij om:

- 2.1 Nederlandse en Engelse teksten lezen en beluisteren
- 2.2 schriftelijke en mondelinge teksten produceren in correct Nederlands
- 2.3 informatie in verschillende gegevensbestanden opzoeken, selecteren, verzamelen en ordenen
- 2.4 rekenvaardigheden toepassen (hoofdrekenen, rekenregels gebruiken, meten en schatten)
- 2.5 voldoen aan eisen van milieu, hygiëne, gezondheid en ergonomie

- 2.6 doelmatig en veilig omgaan met materialen, gereedschappen en apparatuur;
- 2.7 computervaardigheden

3 Leren leren

Mede met gebruikmaking van ICT leert de leerling zoveel mogelijk eigen kennis en vaardigheden op te bouwen. Daartoe leert hij onder andere een aantal strategieën die het leer- en werkproces kunnen verbeteren. Het gaat daarbij om:

- 3.1 informatie beoordelen (op betrouwbaarheid, representativiteit en bruikbaarheid), verwerken en benutten
- 3.2 strategieën gebruiken voor het aanleren van nieuwe kennis en vaardigheden (memoriseren, aantekeningen maken, schematiseren, verbanden leggen met aanwezige kennis)
- 3.3 strategieën gebruiken voor het begrijpen van mondelinge en schriftelijke informatie
- 3.4 op een doordachte wijze keuzeproblemen oplossen
- 3.5 een eenvoudig bedrijfsmatig, natuurwetenschappelijk of maatschappelijk vraagstuk planmatig onderzoeken
- 3.6 persoonlijke ervaringen en opdrachten van anderen verwerken in woord, klank, beeld en beweging
- 3.7 op basis van argumenten tot een eigen standpunt komen

4 Leren communiceren

Mede via een proces van interactief leren leert de leerling een aantal sociale en communicatieve vaardigheden verder te ontwikkelen. Het gaat daarbij om:

- 4.1 elementaire sociale conventies in acht nemen
- 4.2 overleggen en samenwerken in teamverband
- 4.3 passende gesprekstechnieken hanteren
- 4.4 verschillen in meningen en opvattingen benoemen en hanteren
- 4.5 culturele en seksegebonden verschillen tussen mensen benoemen en hanteren
- 4.6 omgaan met formele en informele afspraken, regels en procedures
- 4.7 zichzelf en eigen werk presenteren

5 Leren reflecteren op het leer- en werkproces

Door te reflecteren op het eigen cognitief en emotioneel functioneren, leert de leerling zicht te krijgen op en sturing te geven aan het eigen leer- en werkproces.

Het gaat daarbij om:

- 5.1 een leer- en/of werkplanning maken
- 5.2 het leer- en/of werkproces bewaken
- 5.3 een eenvoudige product- en procesevaluatie maken en hieruit conclusies trekken

6 Leren reflecteren op de toekomst

Door te reflecteren op het eigen cognitief en emotioneel functioneren, leert de leerling zicht te krijgen op de eigen toekomstmogelijkheden en interesses.

Daarbij wordt expliciet aandacht besteed aan:

- 6.1 het inventariseren van de eigen mogelijkheden en interesses
- 6.2 het onderzoeken van de mogelijkheden voor verdere studie

- 6.3 het zicht krijgen op beroepen, de beroepspraktijk en actuele ontwikkelingen daarbinnen
- 6.4 de rol en het belang van op school geleerde kennis, inzicht en vaardigheden voor het maatschappelijk leven (dagelijks leven, vrije tijd, vrijwilligerswerk)
- 6.5 de kenmerken van de arbeidsmarkt op dit moment en in de nabije toekomst
- 6.6 de organisatie van branches en bedrijven
- 6.7 het beoordelen van de eigen mogelijkheden en interesses in het licht van vervolgstudie, beroepen en maatschappelijk functioneren
- 6.8 het kunnen maken van een verantwoorde keuze voor een vervolgopleiding

Bijlage 5: Voorbeeld van eindtermen vmbo (kerndeel bouwtechniek) B/K/2 Professionele vaardigheden

De kandidaat kan:

1 Op systematische wijze werkzaamheden uitvoeren

- werk plannen/werk voorbereiden
- systematisch uitvoeren
- tussentijds controleren en bijstellen
- eindcontrole uitvoeren
- afleveren/opleveren
- evalueren (oog hebben voor verbeteringen volgende opdracht)

2 De Nederlandse taal functioneel gebruiken

- Op basaal niveau lees- en schrijfvaardigheden toepassen bij de administratieve verwerking van zijn werkzaamheden
- Een eenvoudig zakelijk verslag schrijven met gebruikmaking van geautomatiseerde systemen
- mondeling communiceren:
 - werkoverleg
 - vaktaal
 - mondelinge opdrachten interpreteren
 - informeel communiceren

3 Tijdens de werkvoorbereiding en de werkuitvoering op basaal niveau

berekeningen maken

- de zakrekenmachine doelmatig gebruiken
- aftekenen
- bepalen van maat en plaats van de te installeren/plaatsen onderdelen
- verwerken meetgegevens

4 Met gebruikmaking van een computer eenvoudige administratieve werkzaamheden uitvoeren

- binnen het vakgebied gericht informatie opzoeken met behulp van moderne technieken
 - bronnen gebruiken, geautomatiseerde gegevensbestanden, internet
 - informatie op waarde schatten, kiezen en ordenen
 - informatie bewerken: samenvatting, tabel, grafiek
- CAD-applicatie een eenvoudige tekening maken/lezen
- materiaalstaat uittrekken en invoeren in een beheerapplicatie
- eenvoudige calculatie uitvoeren (spreadsheet)

- eigen werkplanning maken
- werkbonden invullen en invoeren in een beheerapplicatie (spreadsheet) en lezen
- werkvoortgangsstaat maken en invoeren in een beheerapplicatie
- magazijnvoorraadbeheer (database)
- eenvoudige tekstverwerkingsapplicatie
- omgaan met een gebruikershandleiding

5 Tijdens de werkvoorbereidingen en de werkuitvoering werktekeningen

tekenen en bestaande bouwonderdelen opmeten en in verhouding schetsen

- bouwkundige tekeningen:
 - schetsen
 - werktekeningen
 - bestektekeningen
 - bouwkundige en installatietechnische symbolen
- projectiemethodes
 - Europese projectie
 - isometrische projectie
- bestaande bouwonderdelen opmeten en op schaal schetsen

6 Werkzaamheden uitvoeren volgens de regels van integrale KAM-zorg

- Arbo-risicoherkenning
 - gezondheid
 - veiligheid
 - welzijn
- algemene en persoonlijke preventie maatregelen
 - juiste werkhouding
 - persoonlijke beschermingsmiddelen
 - beschermingsmiddelen en wegwerpgereedschap verzamelen en afvoeren
- werkplekorganisatie
 - inrichting werkplek
 - gereedschapsgebruik
 - materiaal ge- en verbruik
 - materieelgebruik
 - verletbestrijding
- ISO-certificering
- milieuzorg/duurzaam bouwen
 - energieverbruik
 - materiaalgebruik

- hergebruik bouwmaterialen
- aansluitingen bouwelementen
- nauwkeurig werken
- afvalstoffenscheiding

7 Zich aan- en inpassen in de bedrijfscultuur

- bedrijfsnormen
- overzicht arbeidsorganisatie
- plaatsen van eigen arbeid
- functioneren in hiërarchie

8 Samenwerken bij het uitvoeren van werkzaamheden

- taken verdelen
- overleggen
- zich houden aan afspraken
- omgaan met kritiek
- rapporteren

9 Een kritische instelling tot eigen belang manifesteren

- afstand nemen van werk
- risico's onderkennen
- omgaan met werkdruk
- belangenbehartiging
- eigen belang bij conflicten
- speelruimte benutten

10 Omgaan met verschillen op basis van culturele gebondenheid en geslacht

- normen
- waarden
- gewoontes

Bijlage 6: hbo-competenties en generieke domeincompetenties

De hbo-competenties (ook wel: algemene of generieke hbo-competenties of hbo-kenmerken genoemd) zijn competenties die algemeen vereist zijn voor het uitoefenen van beroepen op het hbo-niveau:

- 1 brede professionalisering
- 2 multidisciplinaire integratie
- 3 wetenschappelijke toepassing
- 4 transfer en brede inzetbaarheid
- 5 creativiteit en complexiteit in handelen
- 6 probleemgericht werken
- 7 methodisch en reflectief denken en handelen
- 8 sociaal-communicatieve bekwaamheid
- 9 basiskwalificering voor management functies
- 10 besef van maatschappelijke verantwoordelijkheid

Domeincompetenties

Domeincompetenties (ook wel generieke eindkwalificaties genoemd) zijn competenties die landelijk zijn vastgesteld door opleidingen die soortgelijk zijn voor verwante beroepen. Er zijn twee generieke domeincompetenties geformuleerd, die gelden voor ieder domein. Dit zijn sociale en communicatieve competenties en zelfsturende competenties.

1 Sociale en communicatieve competentie (interpersoonlijk, organisatie):

- samenwerken in een beroepsomgeving en meedenken over doelen en inrichting van de organisatie, waaruit eisen voortvloeien die betrekking hebben op de volgende kenmerken: multidisciplinariteit en interdisciplinariteit, klantgerichtheid, collegialiteit, leidinggeven (het sociale deel van de competentie)
- communiceren intern op alle niveaus, effectief en in de gangbare bedrijfstaal, veelal in het Nederlands en/of Engels; in termen van beroepstaken omvat dat zaken als het opstellen en schrijven van plannen en notities, informeren, overleg voeren, draagvlak creëren, stimuleren, motiveren, overtuigen, verwoorden van besluiten

2 Zelfsturende competentie (intrapersoonlijk, beroepsbeoefenaar of professional):

- sturen en reguleren van de eigen ontwikkeling ten aanzien van leren, resultaatgericht werken, initiatief nemen en zelfstandig optreden, flexibiliteit
- nadenken en reflecteren over en verantwoording nemen voor eigen handelen wat wijst op betrokkenheid en kritische zelfbeoordeling
- ontwikkelen van een beroepshouding met ruimte voor normatief-culturele aspecten, respect voor anderen, een beroepscode en ethische principes voor het professioneel handelen
- leveren van een bijdrage aan de verdere professionalisering van de branche, publicaties, bijdragen aan congressen, enzovoort

Bijlage 7: De Dublin Descriptoren

Omschrijving niveau bachelors en masters

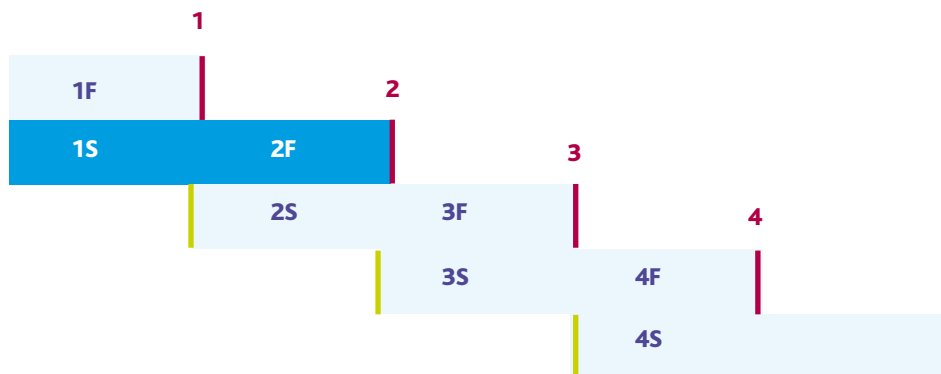
	Kwalificaties Bachelor	Kwalificaties Masters
Kennis en inzicht	Heeft aantoonbare kennis en inzicht van een vakgebied, waarbij wordt voortgebouwd op het niveau bereikt in het voortgezet onderwijs en dit wordt overtroffen; functioneert doorgaans op een niveau waarop met ondersteuning van gespecialiseerde handboeken, enige aspecten voorkomen waarvoor kennis van de laatste ontwikkelingen in het vakgebied vereist is.	Heeft aantoonbare kennis en inzicht, gebaseerd op de kennis en het inzicht op het niveau van Bachelor en die deze overtreffen en/of verdiepen, alsmede een basis of een kans bieden om een originele bijdrage te leveren aan het ontwikkelen en/of toepassen van ideeën, vaak in onderzoeksverband.
Toepassen kennis en inzicht	Is in staat om zijn/haar kennis en inzicht op dusdanige wijze toe te passen, dat dit een professionele benadering van zijn/haar werk of beroep laat zien, en beschikt verder over competenties voor het opstellen en verdiepen van argumentaties en voor het oplossen van problemen op het vakgebied.	Is in staat om kennis en inzicht en probleemoplossende vermogens toe te passen in nieuwe of onbekende omstandigheden binnen een bredere (of multidisciplinaire) context die gerelateerd is aan het vakgebied; is in staat om kennis te integreren en met complexe materie om te gaan.
Oordeelvorming	Is in staat om relevante gegevens te verzamelen en interpreteren (meestal op het vakgebied) met het doel een oordeel te vormen dat mede gebaseerd is op het afwegen van relevante sociaal-maatschappelijke, wetenschappelijke of ethische aspecten.	Is in staat om oordelen te formuleren op grond van onvolledige of beperkte informatie en daarbij rekening te houden met sociaal-maatschappelijke en ethische verantwoordelijkheden, die zijn verbonden aan het toepassen van de eigen kennis en oordelen.
Communicatie	Is in staat om informatie, ideeën en oplossingen over te brengen op publiek bestaande uit specialisten of niet-specialisten.	Is in staat om conclusies, alsmede de kennis, motieven en overwegingen die hieraan ten grondslag liggen, duidelijk en ondubbelzinnig over te brengen op een publiek van specialisten of niet-specialisten.
Leervaardigheden	Bezit de leervaardigheden die noodzakelijk zijn om een vervolgstudie die een hoog niveau van autonomie veronderstelt aan te gaan.	Bezit de leervaardigheden die hem of haar in staat stellen een vervolgstudie aan te gaan met een grotendeels zelfgestuurd of autonoom karakter.

Bijlage 8: Voorbeeld van een BoKS (Opleidingsdomein Economische beroepen hbo)

Competentie 4: Onderzoeken

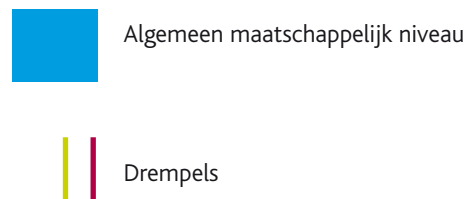
Deskundigheidsgebied	Basics	Visions	Trends
Onderzoeksopzet	Formuleren van probleemstelling en onderzoeksvraag, inzicht in methoden en technieken, selectie en verantwoording van methoden en technieken	Onderzoeksmethoden en technieken (Baarda en de Goede)	
Desk Research	Zoeken en gebruiken van relevante (digitale) gegevensbronnen		
Kwalitatieve en kwantitatieve methoden van gegevens verzamelen	Interviewtechnieken, enquêtes, observatieschema's, literatuur en brononderzoek		
Analyse van onderzoeksgegevens	Statistische methoden, verwerking van onderzoeksgegevens m.b.v. SPSS		
Typen Onderzoek	Imago-onderzoek, onderzoek naar doelgroepen, effectmeting, kwaliteitsonderzoek, usability onderzoek		Eyetracker
Interpretatie en Rapportage	Schriftelijke en mondelinge rapportage		

Bijlage 9: Het Referentiekader Meijerink



Referentiekader

- 1F Fundamentele kwaliteit niveau 1
- 1S Streefkwaliteit niveau 1
- 2F Fundamentele kwaliteit niveau 2, tevens algemeen maatschappelijk gewenst niveau
- 2S Streefkwaliteit niveau 2
- 3F Fundamentele kwaliteit niveau 3
- 3S Streefkwaliteit niveau 3
- 4F Fundamentele kwaliteit niveau 4
- 4S Streefkwaliteit niveau 4



Bijlage 10: De globale schalen van het Europees Referentiekader voor de talen

	Begrijpen		Spreken		Schrijven
	Luisteren	Lezen	Productie	Interactie	
C2	Ik kan moeiteloos gesproken taal begrijpen, in welke vorm dan ook, hetzij in direct contact, hetzij via radio of tv, zelfs wanneer in een snel moedertaaltempo gesproken wordt als ik tenminste enige tijd heb om vertrouwd te raken met het accent.	Ik kan moeiteloos vrijwel alle vormen van de geschreven taal lezen, inclusief abstracte, structureel of linguïstisch complexe teksten, zoals handleidingen, specialistische artikelen en literaire werken.	Ik kan een duidelijke, goedlopende beschrijving of redenering presenteren in een stijl die past bij de context en in een doeltreffende logische structuur, zodat de toehoorder in staat is de belangrijke punten op te merken en te onthouden.	Ik kan zonder moeite deelnemen aan welk gesprek of discussie dan ook en ben zeer vertrouwd met idiomatische uitdrukkingen en spreektaal. Ik kan mezelf vloeiend uitdrukken en de fijnere betekenisnuances precies weergeven. Als ik een probleem tegenkom, kan ik mezelf hernemen en mijn betoog zo herstructureren dat andere mensen het nauwelijks merken.	Ik kan een duidelijke en vloeiend lopende tekst in een gepaste stijl schrijven. Ik kan complexe brieven, verslagen of artikelen schrijven waarin ik een zaak weergeef in een doeltreffende, logische structuur, zodat de lezer de belangrijke punten kan opmerken en onthouden. Ik kan samenvattingen van en kritieken op professionele of literaire werken schrijven.
C1	Ik kan een langer betoog begrijpen, zelfs wanneer dit niet duidelijk gestructureerd is en wanneer relaties slechts impliciet zijn en niet expliciet worden aangegeven. Ik kan zonder al te veel inspanning tv-programma's en films begrijpen.	Ik kan lange en complexe feitelijke en literaire teksten begrijpen, en het gebruik van verschillende stijlen waarderen. Ik kan gespecialiseerde artikelen en lange technische instructies begrijpen, zelfs wanneer deze geen betrekking hebben op mijn terrein.	Ik kan duidelijke, gedetailleerde beschrijvingen geven over complexe onderwerpen en daarbij subthema's integreren, specifieke standpunten ontwikkelen en het geheel afronden met een passende conclusie.	Ik kan mezelf vloeiend en spontaan uitdrukken zonder merkbaar naar uitdrukkingen te hoeven zoeken. Ik kan de taal flexibel en effectief gebruiken voor sociale en professionele doeleinden. Ik kan ideeën en meningen met precisie formuleren en mijn bijdrage vaardig aan die van andere sprekers relateren.	Ik kan me in duidelijke, goed gestructureerde tekst uitdrukken en daarbij redelijk uitgebreid standpunten uiteenzetten. Ik kan in een brief, een opstel of een verslag schrijven over complexe onderwerpen en daarbij de voor mij belangrijke punten benadrukken. Ik kan schrijven in een stijl die is aangepast aan de lezer die ik in gedachten heb.
B2	Ik kan een langer betoog en lezingen begrijpen en zelfs complexe redeneringen volgen, wanneer het onderwerp redelijk vertrouwd is. Ik kan de meeste nieuws- en actualiteitenprogramma's op de tv begrijpen. Ik kan het grootste deel van films in standaarddialect begrijpen.	Ik kan artikelen en verslagen lezen die betrekking hebben op eigentijdse problemen, waarbij de schrijvers een bepaalde houding of standpunt innemen. Ik kan eigentijds literair proza begrijpen.	Ik kan duidelijke, gedetailleerde beschrijvingen presenteren over een breed scala van onderwerpen die betrekking hebben op mijn interessegebied. Ik kan een standpunt over een actueel onderwerp verklaren en de voordelen en nadelen van diverse opties uiteenzetten.	Ik kan zodanig deelnemen aan een vloeiend en spontaan gesprek, dat normale uitwisseling met moedertaalsprekers redelijk mogelijk is. Ik kan binnen een vertrouwde context actief deelnemen aan een discussie en hierin mijn standpunten uitleggen en ondersteunen.	Ik kan een duidelijke, gedetailleerde tekst schrijven over een breed scala van onderwerpen die betrekking hebben op mijn interesses. Ik kan een opstel of verslag schrijven, informatie doorgeven of redenen aanvoeren ter ondersteuning vóór of tégen een specifiek standpunt. Ik kan brieven schrijven waarin ik het persoonlijk belang van gebeurtenissen en ervaringen aangeef.

Begrijpen		Spreken		Schrijven	
	Luisteren	Lezen	Productie	Interactie	
B1	Ik kan de hoofdpunten begrijpen wanneer in duidelijk uitgesproken standaarddialect wordt gesproken over vertrouwde zaken die ik regelmatig tegenkom op mijn werk, school, vrije tijd enz. Ik kan de hoofdpunten van veel radio- of tv-programma's over actuele zaken of over onderwerpen van persoonlijk of beroepsmatig belang begrijpen, wanneer er betrekkelijk langzaam en duidelijk gesproken wordt.	Ik kan teksten begrijpen die hoofdzakelijk bestaan uit hoogfrequente, alledaagse of aan mijn werk gerelateerde taal. Ik kan de beschrijving van gebeurtenissen, gevoelens en wensen in persoonlijke brieven begrijpen.	Ik kan uitingen op een simpele manier aan elkaar verbinden, zodat ik ervaringen en gebeurtenissen, mijn dromen, verwachtingen en ambities kan beschrijven. Ik kan in het kort redenen en verklaringen geven voor mijn meningen en plannen. Ik kan een verhaal vertellen, of de plot van een boek of film weergeven en mijn reacties beschrijven.	Ik kan de meeste situaties aan die zich kunnen voordoen tijdens een reis in een gebied waar de betreffende taal wordt gesproken. Ik kan onvoorbereid deelnemen aan een gesprek over onderwerpen die vertrouwd zijn, of mijn persoonlijke belangstelling hebben of die betrekking hebben op het dagelijks leven (bijvoorbeeld familie, hobby's, werk, reizen en actuele gebeurtenissen).	Ik kan eenvoudige samenhangende tekst schrijven over onderwerpen die vertrouwd of van persoonlijk belang zijn. Ik kan persoonlijke brieven schrijven waarin ik mijn ervaringen en indrukken beschrijf.
A2	Ik kan zinnen en de meest frequente woorden begrijpen die betrekking hebben op gebieden die van direct persoonlijk belang zijn (bijvoorbeeld basisinformatie over mezelf en mijn familie, winkelen, plaatselijke omgeving, werk). Ik kan de belangrijkste punten in korte, duidelijke eenvoudige boodschappen en aankondigingen volgen.	Ik kan zeer korte eenvoudige teksten lezen. Ik kan specifieke voorspelbare informatie vinden in eenvoudige, alledaagse teksten zoals advertenties, folders, menu's en dienstregelingen en ik kan korte, eenvoudige, persoonlijke brieven begrijpen.	Ik kan een reeks uitdrukkingen en zinnen gebruiken om in eenvoudige bewoordingen mijn familie en andere mensen, leefomstandigheden, mijn opleiding en mijn huidige of meest recente baan te beschrijven.	Ik kan communiceren over eenvoudige en alledaagse taken die een eenvoudige en directe uitwisseling van informatie over vertrouwde onderwerpen en activiteiten betreffen. Ik kan zeer korte sociale gesprekken aan, alhoewel ik gewoonlijk niet voldoende begrijp om het gesprek zelfstandig gaande te houden.	Ik kan korte, eenvoudige notities en boodschappen opschrijven. Ik kan een zeer eenvoudige persoonlijke brief schrijven, bijvoorbeeld om iemand voor iets te bedanken.
A1	Ik kan vertrouwde woorden en basiszinnen begrijpen die mezelf, mijn familie en directe concrete omgeving betreffen, wanneer de mensen langzaam en duidelijk spreken.	Ik kan vertrouwde namen, woorden en zeer eenvoudige zinnen begrijpen, bijvoorbeeld in mededelingen, op posters en in catalogi.	Ik kan eenvoudige uitdrukkingen en zinnen gebruiken om mijn woonomgeving en de mensen die ik ken, te beschrijven.	Ik kan deelnemen aan een eenvoudig gesprek, wanneer de gesprekspartner bereid is om zaken in een langzamer spreekt tempo te herhalen of opnieuw te formuleren en mij helpt bij het formuleren van wat ik probeer te zeggen. Ik kan eenvoudige vragen stellen en beantwoorden die een directe behoefte of zeer vertrouwde onderwerpen betreffen.	Ik kan een korte, eenvoudige Ansichtkaart schrijven, bijvoorbeeld voor het zenden van vakantiegroeten. Ik kan op formulieren persoonlijke details invullen, bijvoorbeeld mijn naam, nationaliteit en adres noteren op een hotelin-schrijvingsformulier.

Bijlage 11: Ruwe data uit de expertmeeting

Vraag 1: Herken je deze problemen? Kun je nog andere voorbeelden geven van problemen?

- Te veel uitval.
- Overstap naar andere studierichting.
- Niveauverschillen lastig te herkennen.
- Studievertraging: waar staat leerling/student onduidelijk.
- Er worden te weinig verkorte leertrajecten ontwikkeld.
- Doorstroom levert geen tijdwinst op.
- Veel overlap in de niveaus die niet goed onderkend worden en waardoor doorstroming ofwel leertijd te lang is.
- Onvoldoende aansluiting van het programma (hbo) voor deeltijdstudenten.
- Zijwaartse instroom en aansluiting met HRM/HRD-instrumentarium waar het gaat om competenties.
- Ja, ik herken ze wel. Er is ook een probleem met de didactische aansluiting, adaptief en voortbouwend op het niveau dat uitstroomt dan wel binnenkomt.
- Geen warme overdracht.
- Meervoudige problematiek bij deelnemers kan ook oorzaak zijn van doorstroomproblemen.
- Voor leerlingen/studenten is het vaak niet duidelijk welke capaciteiten ze echt in huis hebben omdat ze op een uitstroomniveau beoordeeld worden in plaats van gewaardeerd worden op wat ze allemaal aan vermogens in huis hebben.
- Onvoldoende bekendheid met elkaars onderwijs.
- Ook doorstroom van/naar het algemeen onderwijs moet makkelijker worden.
- Ja herkenning. Geen doorlopende leerlijn studieloopbaanbegeleiding.
- Grote autonomie, m.n. binnen hbo maakt afstemming last.
- Doorstroomeisen zijn volstrekt onduidelijk.
- Onvergelijkbaarheid diverse competentietalen.
- Herkenning: bij overstap naar andere studierichting vaststellen wat al gedaan is, verder onvergelijkbaarheid van competentietalen bij overgang mbo-hbo. Zoek iets wat ten dienste staat van deelnemer.
- Met op het voorgaande onderwijs behaalde resultaten/opgedane kennis wordt in het vervolgonderwijs te weinig rekening gehouden.
- Onvoldoende aansluiting tussen niveaus in het mbo.
- Onvoldoende aansluiting in de beroepskolom.

- In intake geen/weinig aandacht voor verworven competenties.
- Maak onderscheid tussen kennis (BoKS) en competenties.
- Te weinig ontwikkeling doorlopende leerlijn met bedrijven, alle niveaus ontwikkelen apart in/met de praktijk.
- Doorlopende leerlijnen vraagt flexibilisering in organiseren onderwijs. Lukt veel scholen nog niet.
- Te weinig op ontwikkeling en groei georiënteerde beoordeling.

Vraag 2: Welke oplossingen zouden er kunnen zijn voor deze problemen?

- 1 competentietaal helpt echt bij doorstroom, doen!
- Eenduidig taalgebruik.
- Transparante documenten.
- Benoem de doorstroomeisen per sector.
- Dezelfde competentietaal, begrippen, niveauaanduidingen.
- Kennis en vaardigheden explicieter beschrijven.
- Maak ook duidelijk welke kennis/vaardigheden per onderwijsniveau van belang zijn: zie discussie taal en rekenen en... maar schuif dit (niet te snel) onder het kopje competentie.
- Een hanteerbaar competentiereferentiekader gebaseerd op expliciete ankerpunten van groei en ontwikkeling.
- Zorgen dat je met elkaar niveaus afspreekt zodat iedere partij de vertaling naar eigen situatie kan maken. Daarnaast moet je wel iets weten over context waarin competenties zijn geleerd.
- Niveauaanduidingen van competenties beter/eenduidiger communiceren.
- Meer met elkaar praten.
- Elkaar beter en vaker informeren.
- Vaker bij elkaar op bezoek, echt meekijken/meelopen.
- Zorgen dat we beter op de hoogte zijn van elkaars kwalificatiestructuren/ beoordelingsstructuren.
- Vooral persoonlijk contact, vraag is of één competentietaal helpt.
- Eerder bij elkaar in de keuken kijken.
- Verplichte nascholing voor docenten buiten hun eigen schooltype.

- Beter communiceren tussen onderwijssoorten.
- Eigen contacten en overleg daarbinnen voor docenten/begeleiders.
- Leerlingen tijdens hun schoolloopbaan doorlopend meenemen in de keuzes die ze (gaan) maken; bezoeken aan de vervolgopleiding, bezoeken van vervolgopleiding bij niveau ervoor.
- Communiceer heel duidelijk met bedrijfsleven, zij snappen heel vaak de onderwijstaal niet.
- Stevigere regionale ontwikkeling van doorlopende leerlijnen in samenwerking met bedrijven.
- Structureer het overleg in de sector om de overstap te regelen.
- In samenwerking met onderwijstypen werken aan ontwikkelingen, niet ieder voor zich en dan maar hopen dat de rest het overneemt.
- Studieloopbaanbegeleiding goed organiseren/implementeren qua aanpak, inhoud.
- Betere begeleiding.
- Een belangrijk deel van een aantal van de problemen ligt op het gebied van begeleidingsvaardigheden. Niet alleen van de begeleider, ook vanuit organisatie en zelfs student.
- Benoem naast competentieontwikkeling de zaken die daarnaast ook doorlopend moeten zijn (zogenaamde rode draden), studieloopbaanbegeleiding is een hele belangrijke.
- Ontwikkelingsgericht beoordelen over modules, jaren en niveaus heen.
- Betere didactische afstemming en adaptiviteit op basis van groei en ontwikkeling van competentieniveaus.
- Ontwikkelen van gemeenschappelijke programma's.
- Beter inzicht in doorstroom/zij stroom mogelijkheden.
- Beter inzicht in waar de 'gaten' tussen de opleidingen zitten.
- Flexibeler onderwijs waardoor onderwijs op maat mogelijk is.
- Flexibilisering organisatie onderwijs.
- Goede intake en meer op maat aanbod.
- Samenwerken in de beroepskolom, leerlingen vmbo doen aan onderdelen in mbo, leerlingen mbo in hbo. Docenten werken samen.
- Continuïteit in beloning/waardering voor studenten enerzijds en organisatorische stabiliteit van aansluitingsprogramma's anderzijds voor helderheid en overzicht.
- Stel een doorstroompakket samen.
- Denken vanuit de beroepskolom (niveaus van functioneren) in plaats van vanuit de onderwijskolom (schoolniveaus).
- Minder vanuit belangen per sector werken, meer centraal, onafhankelijk, op basis van expertise ontwikkelen.
- Gezamenlijk verantwoordelijk voelen voor het te ontwikkelen totaalplaatje, niet 'dat tekort lost het

volgende niveau wel op'.

- Vooral niet blijven hangen in projecten, die ieder voor zich effectief zijn, maar niet bijdragen aan het geheel.
- Volhouden.

Vraag 3: Geef aan waarom volgens jou een gemeenschappelijke competentietaal noodzakelijk is.

- Om veel van de genoemde oplossingen te realiseren.
- Komen tot een gemeenschappelijke taal over een onderwerp, zoals bijv. cie Meijerink voorstelt voor taal en rekenen.
- Simpel: leerling/student heeft daar recht op, op het moment dat hij/zij doorstroomt.
- Heldere communicatie naar studenten en ouders.
- Een gemeenschappelijke taal maakt de vergelijking tussen kwalificaties makkelijker.
- Om met elkaar te communiceren heb je een zelfde taal nodig om in te spreken.
- Vergelijkbaarheid in plaats van de babylonische spraakverwarring (die in het conceptrapport wordt aangehaald).
- Het communiceert helderder en duidelijker tussen betrokkenen (studenten/ouders/scholen/etc.), mits goed en eenduidig ontwikkeld.
- Vergelijkbaarheid in prestaties te bevorderen .
- Om bij elkaar in de praktijk te kijken, te benchmarken, heb je een referentie nodig die over de individuele praktijk heen gaat.
- Om elkaar te begrijpen (professionals in beroepskolom) en vervolgens in aanbod passend onderwijs aan te sluiten op de ontwikkelingen van de deelnemer.
- Je werkt dan in de kolom vanuit hetzelfde referentiekader, eigen invullingen zijn niet meer mogelijk.
- Voor werkveld helder.
- Wenselijk gedrag van leerlingen te kunnen vergelijken.
- Een competentietaal heeft grote voordelen voor zij-instromers/EVC-en.
- Om via een totale leerlijn tussen vo-mbo-hbo gezamenlijk verantwoordelijk te kunnen zijn voor het eindresultaat. Iemand die in het vo al op mbo niveau scoort hoeft bepaalde dingen niet meer te doen, andersom kan het mbo of hbo zorgen voor extra ondersteuning.
- Voor de deelnemer/leerling helder.
- Transparantie.
- Om meer in zicht te krijgen wat leerlingen tijdens hun school echt ontwikkeld hebben, opdat er verder gekeken wordt dan de eindtermen en hetgeen geassessed wordt.
- Om de bestaande 'systemen' in stand te houden is een brugfunctie in taal nodig.

- Om een heldere communicatie met de beroepspraktijk te hebben zowel in de context van werkplekleren als ook in de context van HRM en HRD.
- Helderheid te hebben van welk naar welk niveau men leerlingen moet brengen (de tussenfasen dus). Men richt zich nu te vaak op het uitstroomniveau.
- Juiste afstemming onderwijs-arbeid: één taal.
- Maakt doorstroom in de beroepskolom zichtbaar.
- Gezamenlijk overleg mogelijk op diverse terreinen, diverse groepen in het onderwijs- afstemming in het Europese en internationale veld.
- Ik vraag me vooral af of die gemeenschappelijke competentietaal wel de oplossing voor de problemen is.
- Niet noodzakelijk, wel handig om elkaar te verstaan op verschillende niveaus.
- Hiermee beperk je invullingen vanuit de eigen perceptie over competentiebegrippen.
- Gemeenschappelijke taal is mooi, maar vergeet vooral het onderling contact niet (nog belangrijker).
- Een competentietaal is slechts een beperkt onderdeel van de oplossing.
- Is efficiënter om elkaar te begrijpen maar mi niet perse noodzakelijk. De vraag is ook of je alles moet kunnen 'bespreken' in die taal. Wellicht dat met niveauomschrijvingen volstaan kan worden.
- Geen nieuwe taal (Esperanto?), maar misschien liever een woordenboek
o gerelateerd wellicht: wie spreekt de taal? (doelgroep).
- Gemeenschappelijke competentietaal is nog wel een vaag gegeven... uiteindelijk gaat het om de samenwerking tussen de mensen binnen en tussen scholen.
- Stel de leerling/student centraal. Ieder schooltype herkent het profiel van de leerling/student.
- Wel nodig dat dan vooraf duidelijk is wat wel/niet onder competentie wordt verstaan (gedeelde definitie). Is dat nodig? Kun je het ook oneens zijn in dezelfde taal?
- Behalve competentietaal ook gemeenschappelijke afspraken over niveaus van competentieontwikkeling gewenst.
- Hangt er van af in welke documenten de taal gebruikt wordt, op welk aggregatieniveau.
- Gemeenschappelijke taal is mooi, maar ga niet uit van een bestaande taal, ontwikkel iets nieuws voor iedereen.
- Voorkom (teveel) beroepsspecifieke zaken in de competentietaal, deze moet universeel toepasbaar zijn, ongeacht sector.
- Als je een gemeenschappelijke competentietaal ontwikkelt dan zou het de huidige talen wel moeten vervangen, anders moet iedereen 2 competentietalen leren.
- Ook communiceren in 1 taal kan nog verwarrend zijn, de beelden bij een taal zijn voor een ieder verschillend, vooral tussen de beroepssectoren en tussen de onderwijssectoren zal dit verschil in beleving blijven bestaan.

Vraag 4: Geef aan waarom volgens jou een gemeenschappelijke competentietaal zinvol is.

- Eenduidig begrippenkader.
- Voorsortering voor stelselverandering.
- Het lijkt me zinvol als de student zich kan uitdrukken en zijn begeleider hem verstaat.
- Zinvol omdat je een constructief proces van gesprek over competenties op gang brengt.
- Het helpt bij een zinvol gesprek tussen lerende/begeleider over competentieontwikkeling, zet dit gesprek centraal.
- Elkaar verstaan (horen) is nog niet altijd elkaar begrijpen, een gezamenlijke taal helpt hierbij.
- Zinvol omdat het erg veel verheldert in 'competentie-Babylon'.
- Zinvol om een wisselkoers te hebben.
- Het ontwikkelen van een gezamenlijke taal levert veel begrip op over de onderwijssectoren heen
o gezamenlijk ontwikkelproces is in dat geval zinvoller dan de taal op zich.
- Hopelijk helpt het bij het gesprek tussen onderwijs en bedrijfsleven, zou wel zo moeten zijn
o gezamenlijk (vo-mbo-hbo) gesprek tussen onderwijs en bedrijfsleven.
- Zinvol om een hanteerbaar taalreferentiekader te hebben over alle dialecten en te uitgebreide beschrijvingen heen.
- Zinvol omdat er in de praktijk erg veel behoefte aan is.
- Het zou grote voordelen moeten hebben voor studenten die van studierichting (sector) veranderen.
- Kan problemen in kaart brengen.

Vraag 5: Wat zou de status zijn van een gemeenschappelijke competentietaal?

- Verplichtend en vervangend voor alle niveaus.
- Verplicht, anders werkt het niet.
- Deze taal zou door iedereen gehanteerd moeten worden.
- Vastgesteld en voorschrijvend.
- Wanneer de bewuste taal een te overzien gemeenschappelijk kader aangeeft zou het verplichtende karakter een wens zijn- wanneer de taal op Europees niveau aansluit is een verplichtend karakter gewenst- wanneer de taal bijdraagt aan de transparantie tussen onderwijs en werkveld is een verplichtend karakter gewenst.
- Uitgangspunt voor iedereen bij het formuleren van doorstroomeisen.
- Pilot, dan onderzoek naar effect, dan pas verplichten.
- Is weer afhankelijk op welk aggregatieniveau dit wordt ingezet, verplichten zou dan kunnen betekenen dat alle

opleidingen/kwalificaties opnieuw beschreven moeten worden. Los van wenselijkheid is dit nu niet haalbaar.

- De taal moet zichzelf bewijzen; hooguit een centrale regie op de grammatica.
- Als eerste indicatief: verstaan/begrijpen we elkaar binnen de huidige situatie zodanig slecht dat we een nieuwe taal moeten leren hanteren?
- Het krijgt pas status als het gemeenschappelijk ontwikkeld is, met verschillende type functionarissen binnen verschillende onderwijstypen.
- Zodanig geformuleerd dat mensen deze taal uit zichzelf gaan gebruiken.
- Net als het NQF straks de vertaling is van NL diploma's naar Europees niveau, zouden instellingen hun beoordelingsniveaus (ook tussentijds) moeten relateren aan de niveaus vastgelegd in deze nieuwe taal.
- Als tweede ontwikkelingsgericht: iedere belanghebbende moet in staat gesteld worden zich er in uit te drukken.
- De meerwaarde moet zo groot zijn, dat iedereen intrinsiek gemotiveerd meedoet, daarvoor helpt het als je de ontwikkeling van de deelnemer/de leerling/de student echt centraal stelt!
- Het moet wel begrepen moeten worden door de leerlingen/ouders.
- De taal moet omarmd worden door de mensen in de praktijk, zij moeten bruikbaarheid zien en inzetten en van daaruit krijgt de taal autoriteit. Wel goed als de taal rugdekking krijgt door gerenommeerde instituties.
- Een taal is alleen een taal als deze gebruikt wordt en dus levendig is. Dit kun je bevorderen maar niet afdwingen.
- Moet werkbaar en herkenbaar zijn voor professionals, leerlingen, werkveld.
- Wel als een soort formele spreektaal uitroepen maar daarmee de dialecten niet verbannen omdat daar meer contextuele inkleuring mogelijk is.

Vraag 6: Welke elementen uit deze drie initiatieven zijn bruikbaar voor een gemeenschappelijke competentietaal?

NLQF

- De taal elementen uit het NLQF zouden gebruikt moeten worden in de competentietaal.
- Doel van NLQF is vergelijkingsdocument maken: dit bevordert dat de competenties (en niveaus) 'los' van de context worden geschreven. Dat is goed. Toch toewerken naar 1 taal!
- Uitgaan van (verbinding leggen tussen) het bestaande.
- Helder maken of je nu een vergelijkingsdocument wilt, dus een soort kader, of dat je naar 1 taal toe wilt.
- Verenigen van elementen van groei.

- Zie ik als vertaalslag tussen EQF niveaus en huidige kwalificatieniveaus binnen NL. EQF handig om eindniveaus te omschrijven en wat letterlijk taalgebruik betreft zou ik daarbij willen aansluiten. Niet handig om leerlingen formatief op te beoordelen en waarschijnlijk ook niet geschikt voor beroepscompetenties.
- Omzetsfunctie, vertaalfunctie.
- Bruikbaar i.v.m. LLL, niet alleen bekostigd onderwijs.
- Minder bruikbaar want nog te weinig concreet, maar wel handig om bij Europees kader aan te sluiten (maar niet als startpunt, wellicht als eindpunt) – vertaalfunctie.
- Te gebruiken om de groei aan te kunnen geven.
- Vertalen/verbinden van bestaande systemen.
- Meetlat om te vergelijken, geen beoordelingsinstrument.
- De niveaubeschrijvingen in het EQF en straks in het NLQF gaan verder dan alleen het beroepsonderwijs en zijn daardoor breder inzetbaar.
- Aansluiting met EQF is er een noodzaak vanuit de Europese mobiliteit binnen de beroepssector en het internationale karakter van veel beroepssectoren.
- Het 'initiatief' om te komen tot de 8 niveaus, pas dan is m.i. een gezamenlijke competentietaal mogelijk.
- Creëer je met een vertaaldocument niet weer een extra taal.
- Als de taal die gekozen wordt om de Nederlandse niveaus te beschrijven goed gekozen/samengesteld wordt zou dit een goed vertrekpunt kunnen zijn voor een gezamenlijke competentietaal.
- Functie ten behoeve van EVC, non formal learning.
- Pas echt sterk als je ook de zij-instromers meeneemt, dus in relatie met EVC, en ook HRM.
- Taal (NLQF) is niet bedoeld om communicatie tussen onderwijs op gang te brengen.
- Heb oog voor overlap van niveaus, met name in VMBO en MBO (niv. 1 en 2), 'de hernia in de Ruggengraat'.

Referentiekader Taal en Rekenen (Meijerink)

- Niveaubeschrijvingen zijn helder.
- Can do statements op leerling-niveau maken duidelijk wat leerlingen kennen en kunnen.
- Can do formulering en context.
- De niveaubeschrijvingen.
- Gemeenschappelijke taal voor het hele onderwijs, als deze ingeburgerd is weet iedereen wat een niveauaanduiding betekent.
- Typeringen/codes voor niveaus competentieontwikkeling.
- Doordat de overheid uitstroomseisen vastlegt, kan eindelijk het beeld weggenomen worden dat het toelijdend onderwijs (in NL/rek) van te laag niveau zou zijn.
- Prima maar voor zeer specifieke onderwerpen. Meenemen en misschien vergelijkbaar uitwerken van beroepscompetenties binnen de sectoren. Verschillen

tussen KD binnen een sector nu niet onderscheidend genoeg. Niveaus zouden kunnen helpen.

- Op punten wellicht minder goed bruikbaar als normatief vastgesteld door iemand vanuit zijn torenkamertje.
- Te gedetailleerd, lijkt meer met leerdoelen te maken te hebben.
- Leer ervan dat dit traject te gedetailleerd is en niet passend bij de beroepskolom.
- Weinig aandacht in dit traject voor zij-instromers (BBL'ers).
- Maak heel goed duidelijk waar je het over hebt: taal, rekenen of competentieontwikkeling. Aan sommige dingen wil je eisen stellen (taal, rekenen), maar competenties en competentieontwikkeling is totaal iets anders. Voeg dus geen appels met peren en ook nog pruimen samen.
- Onderscheid competentietaal en referentiekader.
- Te gebruiken als referentie.
- En ook meer functioneel, in de beroepscontext zichtbaar maken.
- Referentiekader.
- Maar het is ook een beoordelingskader -> implicatie voor kwalificering. Timmerman die d's en t's fout doet haalt geen diploma.....
- Oppassen met te veel gedragsniveau beschrijvingen, wat is het cognitieve en affectieve niveau (leesplezier, taalcreativiteit, etc. idem voor rekenen).
- Testen met groepen studenten, docenten, bedrijfsleven.
- Ruime financiering en grote politieke druk, dan komt er in zeer korte tijd een lijvig document.

4C your way

- Groei/ontwikkelingsgerichtheid.
- Biedt 'op de werkvloer' houvast, niet (alleen) achter de beleidstafels.
- Over de niveaus heen; plaatsing in een doorlopende leerlijn.
- Systeem van combinatie van criteria en aspecten.
- Niveaus in competentieontwikkeling, groeifactoren (overigens ook opbrengst in CDI Noorderpoort).
- De gemeenschappelijke aanduiding/begrippenkader.
- Anders gaan denken over competenties: meer inzicht in de ontwikkeling van competenties.
- Beoordelen volgt uit waarderen wat iemand in huis heeft en niet andersom: zijnde beoordelen en slechts voor een gedeelte waarderen.
- Het begrip groeiaspecten: d.w.z.: persoonlijke groei, waarbij je kunt variëren in groeifasen op verschillende aspecten.
- Beoordelen = waarderen van competenties -> gericht op ontwikkeling & stimuleert doorstroom.
- Geschikt voor niveauomschrijving algemene competenties, uitbreiden rest onderwijs
- Doordat het mbo als uitgangspunt is genomen (25

SHL), is de gebruikswaarde/acceptatie hoog.

- SHL gebruikt als systematiek, als gemeenschappelijke taal.
- Vanuit de ontwikkeling van leerlingen/studenten gedacht.
- Lijkt een goede basis voor de ontwikkeling van de NLQF taal.
- Voordeel is ook dat het uitgaat van ontwikkeling, daarmee stimuleert het 'het leren' doordat de leerling/de student ziet wat het volgende niveau is.
- De 'wisselkoers' functie, niet vervangend voor het bestaande maar het bestaande beter.
- Bespreekbaar in de hele kolom en naar NQF en EQF te krijgen.
- Concreet, duidelijk wat er van iemand wordt verwacht op een bepaald niveau in een bepaalde competentie.
- Te gebruiken in communicatie naar studenten.
- In praktijk van het (hbo-)onderwijs blijken de 11 groeiaspecten ook heel goed bruikbaar om de context waarin de student leert/zijn taken uitvoert, te beschrijven. Dus dubbel bruikbaar: als groei-indicator voor competenties, als aspect voor de context.
- Het belang van context waarin competenties ingezet worden om de complexiteit en daarmee het niveau aan te duiden.
- Is geen beoordelingsinstrument maar waarderingsinstrument.
- Gebruik van multidisciplinaire en multiniveau groepen (en mogelijk ook beroepsgroepen) in de (verdere) ontwikkeling.
- De aansluiting met de praktijk, bedrijven c.q. professionele loopbaanfasen.
- Maak gebruik van veldraadplegingen; luister zeer goed naar het veld.
- Goede aanpak, goed bruikbaar want taal van het 'veld'.
- Sterk punt: ontwikkeld en werkbaar gebleken voor betrokkenen (docenten).
- Samen ontwikkelen proces is minstens zo belangrijk als resultaat.
- Ontwikkeld door alle betrokkenen, waardoor de taal van hen wordt.
- Het empirische proces.
- Empirie vanuit ALLE sectoren van de beroepskolom.
- Hiermee (4C) verder gaan (uitbreiden) zou bij deze drie opties mijn keuze zijn.
- Als dit initiatief verder gebruikt zou worden erg oppassen voor het 'not invented here' syndroom, maar aanpak en resultaat spreken (breed) aan.
- Voordeel is dat er al veel werk is verzet, dat ook nog goed bruikbaar is.
- Heb een hele lange adem, geef niet te snel op bij tegenslagen.
- Houd het eenvoudig, simpel niet te omvangrijk opdat mensen er mee kunnen werken.

Vraag 7: Wie zou verantwoordelijk moeten zijn voor het ontwikkelen en invoeren van een gemeenschappelijke competentietaal?

- Ministerie van OCW.
- Ik denk dat het ministerie moet initiëren maar het moet gedragen zijn door zowel het scholenveld als het bedrijfsleven.
- Wanneer het gaat om het kader, de 'basis' in de woorden van Frank, dan zou ik omwille van snelheid OCW als verantwoordelijke aan willen wijzen.
- Kijk naar politie. Ministerie maakt afspraken met korpussen. Kunnen onderwijskoepels afspraken maken met ministerie om doorstroom-streefwaarden te halen? Daarvoor is 1 competentie taal nodig.
- Het ministerie moet hier ondersteunend in zijn.
- Het onderwijs zelf.
- Laat MBO Raad en HBO-raad de handen in elkaar slaan. Want onderwijs zelf moet eigenaar zijn, en niet het ministerie.
- Maar laat het vooral geen bestuurlijke exercitie worden, want dan wordt het een compromis, handjeklap.
- Succes valt of staat met draagvlak; het veld zelf.
- Ook samen met AOC-raad, NVU.
- Particulier onderwijs, sociale partners.
- Het samenwerkende onderwijs.
- Degenen die daar belang bij hebben.

Vraag 8: Welk probleem gaat een gemeenschappelijke competentietaal oplossen?

- Als mensen met elkaar praten, spreken ze in elk geval dezelfde taal.
- Een gemeenschappelijk ontwikkelde taal.
- Scharnierpunten worden zichtbaar, aansluiting wordt een tweerichtingsverkeer.
- Vanwege Bologna moet doorstroom mbo-hbo omhoog. Daarbij is constructieve frictie (hbo-schok), en ook herkenning en erkenning op hbo van belang. Iets dergelijks geldt voor vmbo-mbo doorstroom. Een taal helpt erg bij erkenning/herkenning door volgende onderwijslaag. Door gezamenlijk ontwikkelen leren de verschillende lagen elkaar beter kennen. Op dit punt is nog veel werk te doen.
- Doorstroom zal anders worden, studenten etc. zijn beter op de hoogte van eigen kunnen.
- Maakt duidelijker waar een leerling/student staat in de zin van wat hij/zij kan/kent. Kortom aan 'capacity' heeft ontwikkeld (een profielschets i.p.v. van een steeds terugkerende finishlijn) en welke groeipotentie iemand heeft. Derhalve mogelijk bijdraagt aan de 'uitval' en 'doorlopend en een leven lang leren'.
- Het gaat bijdragen aan een homogener beeld bij do-

centen, assessoren, bedrijfsleven van wat competenties zijn en hoe mensen zich daar in ontwikkelen.

- Het gaat bijdragen aan een betere erkenning van nationale diploma's op EU.

Vraag 9: Welke tips en opmerkingen heb je nog bij dit vraagstuk?

- Ga door!!!!
- Doe het niet in je eentje.
- Zoek de verbinding met vo en hbo, ga niet alleen vanuit het mbo de koers uitzetten.
- En dan niet de bestuurders, maar de praktijkmensen!
- Beide lagen zijn noodzakelijk om te betrekken.
- Betrek vooral alle vormen van onderwijs die de taal moeten spreken bij de ontwikkeling.
- Blijf onderwijs in de beroepskolom en bedrijfsleven betrekken bij de ontwikkelingen.
- Beperk het niet tot de beroepsonderwijskolom maar kijk verder naar algemeen onderwijs, HRM en bedrijfslevenbehoefte.
- Bekijk op basis van wat er al is, welke overeenkomsten er zijn: met name in niveauomschrijvingen en gebruik die.
- Dit jaar wordt het NLQF ontwikkeld, moet voor het eind van het jaar klaar zijn. Daarbij zal gebruik gemaakt worden van ondermeer 4C your way. Bekijk dan of de 'taal' die gebuikt wordt voor het NLQF ook bruikbaar is voor het doel van de opdrachtgever.
- In je project een activiteit opnemen waarin een koppeling c.q. samenwerking wordt bewerkstelligd op projecten zoals NQF, EQF, et cetera.
- Maak gebruik van bestaande producten/initiatieven. en gebruik het idee van gelaagdheid in de taal (achterliggende lagen worden steeds gedetailleerder), en ieder kan op zijn laag de taal gebruiken. Met deze manier van denken zijn bestaande producten/initiatieven te bundelen.
- Mogelijkheid: kies een aanpak: bv 4C your way en bouw dat qua taal en omschrijvingen uit naar NLQF, KD's etc.
- Voortbouwen op bestaande en niet schromen om daarin de boel overhoop te gooien als dat moet.
- Maak het kader niet gecompliceerd, bedenk dat de toekomst voor studenten in de kolom er 'baat' bij moeten hebben. Transparant/flexibel.

Colofon

Dit is een uitgave van MBO 2010.

Tekst: Marianne Driessen (red.), Gertine Fornerod, Tijs Pijls, Marjolein Rienties (allen CINOP)

Productie: Ravestein & Zwart

Vormgeving: Lauwers-C

Druk: DPN, Nijmegen

Oplage: 300

Juli 2009



onderwijs dat werkt

