

Adviesrapport
Expertgroep
Nieuwe taaleisen
in het MBO



Inhoudsopgave

1	Inleiding	4	3	Uitwerking nieuwe taaleisen	30
1.1	Aanleiding voor de adviesvraag	5	3.1	Inleiding	31
1.2	Adviesvraag	6	3.2	Lezen	32
1.3	Huidige taaleisen en examinering	7	3.3	Luisteren	37
2	Uitgangspunten en overwegingen bij nieuwe taaleisen in het mbo	9	3.4	Spreken	41
2.1	Inleiding	10	3.5	Schrijven	46
2.2	Nieuwe taaleisen in relatie tot het Referentiekader Taal	11	4	Passende examinering	51
2.3	Relevante begrippen	13	4.1	Inleiding	52
2.4	Taalonderwijs in het mbo en de volwasseneneducatie	17	4.2	Uitgangspunten en overwegingen	53
2.5	Doelgroepen in het mbo	20	4.3	Samenvatting uitgangspunten en adviezen over passende examinering	73
2.6	Taaldomeinen	23	5	Verantwoording werkwijze expertgroep	77
2.7	Onderwijs aan de hand van nieuwe taaleisen	25	5.1	Opdracht aan de expertgroep	78
2.8	Samenvatting uitgangspunten en adviezen met betrekking tot de uitwerking van nieuwe taaleisen	28	5.2	Totstandkoming van het advies	81
			5.3	Samenstelling expertgroep	82
			6	Bronnen	84

Bijlage I	Bestaande raamwerken en niveaubeschrijvingen	88
Beschikbare raamwerken en niveaubeschrijvingen		89
Het Common European Framework of References (CEFR) - 2001		89
Het raamwerk NT2 - 2003		89
Het Raamwerk Nederlands: Nederlands in (v)mbo-opleiding, beroep en maatschappij – 2007		90
Het Referentiekader Taal en rekenen – 2009		90
De standaarden en eindtermen volwasseneneducatie - 2013		90
Niveaubeschrijvingen van PISA en PIAAC		90
Bijlage II	Inventarisatie betekenisvolle situaties	92
Inleiding		93
Aanpak		93
Situaties		93
Studenten		97
Docenten zien studenten worstelen		98
Beroepenveld		99
Conclusie		99
Bijlage III	Bevindingen veldraadplegingen	100
Inleiding		101
Gepresenteerde adviezen		102
Bevindingen studenten		103
Bevindingen docenten		104
Bevindingen bestuurders, beleidsmedewerkers en overige onderwijsprofessionals		107



1

Inleiding



1.1 Aanleiding voor de adviesvraag

Aanleiding voor de
adviesvraag

Adviesvraag

Huidige taaleisen en
examinering

Een goede taalvaardigheid is nodig om nieuwe kennis op te doen, voorbereid te worden op vervolgonderwijs en maatschappelijke participatie in het algemeen. Er zijn echter over de gehele linie van het onderwijs zorgen over de taal- en rekenvaardigheid van kinderen, jongeren en volwassenen. Daarom zijn er verschillende onderzoeken gedaan naar de factoren die zorgen voor achterblijvende taal- en rekenvaardigheden. Eén van deze onderzoeken is de evaluatie van (de bruikbaarheid) van het Referentiekader Taal en Rekenen geweest (Van den Broek et al., 2022). De referentieniveaus werden in 2010 ingevoerd, om het taal- en rekenonderwijs van leerlingen in het primair, voortgezet (speciaal) onderwijs én mbo-studenten te verbeteren (Expertgroep doorlopende leerlijnen taal en rekenen, 2008). Ook moesten de referentieniveaus zorgen voor een betere aansluiting tussen deze onderwijssectoren. Uit de evaluatie van het Referentiekader Taal en Rekenen kwam een aantal knelpunten voor het mbo naar voren, waaronder het ontbreken van een beroepsgericht karakter binnen het referentiekader, de aansluiting van het referentiekader bij de verschillende niveaus en doelgroepen binnen het mbo, de onduidelijkheid en onbekendheid van het referentiekader onder docenten en het ontbreken van aandacht voor actuele ontwikkelingen, zoals de positie van digitale geletterdheid in het onderwijs. De belangrijkste conclusie uit de evaluatie van het Referentiekader Taal en Rekenen was dat er sinds de invoering van het referentiekader weliswaar tal van initiatieven zijn geweest om het taalonderwijs in het mbo te verbeteren, maar dat deze initiatieven vooralsnog niet het gewenste effect hebben gehad op de prestaties van studenten:

“Het is onduidelijk of de invoering van de referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen hebben geleid tot betere prestaties op het gebied van taal en rekenen.”

(Van den Broek et al., 2022)

De expertgroep is gevraagd om een advies uit te brengen aan het ministerie van OCW over de mogelijke vervolgstappen.

1.2 Adviesvraag

Aanleiding voor de
adviesvraag

Adviesvraag

Huidige taaleisen en
examinering

Naar aanleiding van de bevindingen en opgehaalde knelpunten uit de evaluatie van het Referentiekader Taal en Rekenen (Van den Broek et al., 2022) heeft het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (verder: OCW) in de werkagenda MBO 2023-2027 ‘Samen werken aan talent’ met MBO Raad, NRTO en BVMBO afgesproken een expertgroep voor nieuwe taaleisen in het mbo in te stellen.

OCW heeft deze Expertgroep Nieuwe taaleisen mbo gevraagd om binnen de bandbreedte van de referentieniveaus voor het mbo (2F en 3F) taaleisen te adviseren en formuleren met aandacht voor een goede aansluiting bij de verschillende mbo-studentengroepen, de drievoudige kwalificatieopdracht van het mbo en advies te geven over examinering die past bij de nieuwe taaleisen. De doelstelling van de opdracht luidt dan ook:

Een advies uitbrengen over én uitwerken van haalbare en toch uitdagende taaleisen voor mbo-studentengroepen welke een doorlopende leerlijn vormen in de beroepskolom en binnen het mbo, rekening houdend met wat in het toeleverend onderwijs is aangeleerd en wat nodig is om succesvol door te kunnen stromen of goed te kunnen functioneren op de arbeidsmarkt en in de maatschappij. Het is belangrijk dat de eisen door de mbo-instellingen kunnen worden vertaald naar onderwijs en examinering. In het advies worden onderbouwde keuzes gemaakt over zowel de wenselijkheid als de haalbaarheid.

De volledige opdracht zoals deze aan de expertgroep is verstrekt, inclusief randvoorwaarden en uitgangspunten, is opgenomen in Hoofdstuk 5.

Voor dit traject is een begeleidingscommissie samengesteld, bestaande uit vertegenwoordigers van OCW, de MBO Raad, BVMBO en de NRTO. De begeleidingscommissie ziet toe op de kwaliteit van het advies. De leden van de begeleidingscommissie hebben de experts voor de expertgroep aangedragen.



1.3 Huidige taaleisen en examinering

Aanleiding voor de
adviesvraag

Adviesvraag

Huidige taaleisen en
examinering

Het Referentiekader Taal kent een indeling in de volgende domeinen:

- Mondelinge taalvaardigheid (met daarin een onderscheid in gesprekken, luisteren en spreken);
- Lezen (met daarin een onderscheid in het lezen van zakelijke teksten en fictionele, narratieve en literaire teksten);
- Schrijven;
- Begrippenlijst en taalverzorging.

Elk domein is uitgewerkt in vier taalniveaus. Die niveaus beschrijven welk niveau leerlingen en studenten nodig hebben om goed voorbereid te zijn op de volgende fase in hun schoolloopbaan, beginnend bij het primair onderwijs tot en met het hoger onderwijs. Ze gaan uit van de Nederlandse onderwijskolom en bijbehorende leeftijden die leerlingen en studenten bij uitstroom op een bepaald opleidingsniveau hebben.

Voor het mbo is in het besluit Referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen (17 juni 2010) vastgelegd dat de referentieniveaus 2F en 3F gelden voor de mbo-opleidingen:

- Voor de entreeopleiding, assistentenopleiding, basisberoepsopleiding (mbo 2) en vakopleiding (mbo 3) geldt het referentieniveau 2F, met uitzondering van het onderdeel Fictionele, narratieve en literaire teksten.
- Voor de middenkaderopleiding (mbo 4) en specialistenopleiding (mbo 4) geldt het referentieniveau 3F, eveneens met uitzondering van het onderdeel Fictionele, narratieve en literaire teksten.

Mbo-opleidingen kunnen aanvullende taaleisen opnemen in het kwalificatiedossier van de opleiding, in de vorm van een kerntaak of van een keuzedeel, in het geval voor de uitoefening van een beroep nog extra taalvaardigheden nodig zijn naast de generieke vaardigheden.

De huidige examinering van Nederlands in het mbo bestaat uit een centraal examen voor de domeinen lezen en luisteren (digitale afname), en instellingsexamens voor de overige domeinen (spreken, gesprekken, schrijven en begrippenlijst & taalverzorging). Het centrale examen wordt ontwikkeld en uitgevoerd door Cito in opdracht van het College voor Toetsen en Examens (CvTE). Het instellingsexamen is aan de mbo-instelling zelf. Dit wordt veelal ingekocht bij een externe examenleverancier.

De waardering voor het centrale examen en de instellingsexamens wordt uitgedrukt in een cijfer. Het diplomacijfer voor het vak Nederlands bestaat uit een gemiddelde van het cijfer op het centrale examen en het samengestelde gewogen gemiddelde cijfer van de instellingsexamens. Er zijn geen regels over de manier waarop de cijferbeoordeling van instellingsexamens tot stand komt.

Voor mbo-niveau 2 wordt een cijferdifferentiatie toegepast. Dit wil zeggen dat mbo 2-studenten hetzelfde examen maken als mbo 3-studenten (op taalniveau 2F). Zij krijgen bij het vaststellen van het cijfer een extra cijferpunt toegevoegd.

Aanleiding voor de
adviesvraag

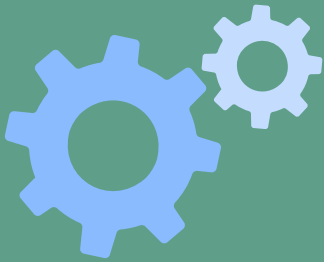
Adviesvraag

Huidige taaleisen en
examinering

Om een mbo-diploma te halen, is een slaagzakregeling voor Nederlands, rekenen en Engels van kracht:

- Studenten van de entreeopleiding behalen een mbo-diploma als zij hebben deelgenomen aan de examens Nederlands. Het resultaat heeft geen invloed op de slaagzakregeling. Voor rekenen moeten entreestudenten hun rekenontwikkeling aantonen richting mbo 2-niveau van de nieuwe rekeneisen.
- Studenten van een mbo 2- of 3-opleiding behalen een mbo-diploma als zij voor Nederlands of rekenen minimaal een 5 halen en dat compenseren met een voldoende voor het andere vak.
- Studenten van een mbo 4-opleiding behalen een diploma als zij voor Nederlands, rekenen of Engels minimaal een 5 halen en dat compenseren met een voldoende voor de beide andere vakken.





2



**Uitgangspunten en
overwegingen bij nieuwe
taaleisen in het mbo**

2.1 Inleiding

Inleiding

Nieuwe taaleisen
in relatie tot het
Referentiekader Taal

Relevante begrippen

Taalonderwijs in
het mbo en de
volwasseneneducatie

Doelgroepen in het mbo

Taaldomeinen

Onderwijs aan de hand
van nieuwe taaleisen

Samenvatting
uitgangspunten en
adviezen met betrekking
tot de uitwerking van
nieuwe taaleisen

In dit hoofdstuk geven we een beschrijving van de uitgangspunten en overwegingen van de expertgroep bij de ontwikkeling van nieuwe taaleisen in het mbo. Allereerst gaan we in 2.2 in op de relatie van de nieuwe taaleisen tot de huidige taalniveaus uit het referentiekader taal. Hoe verhouden de nieuwe taaleisen zich tot de bestaande taalniveaus en welke overwegingen van de expertgroep hebben daarin een rol gespeeld? In 2.3 beschrijven we enkele relevante begrippen in relatie tot de formulering van nieuwe taaleisen. Als expertgroep hechten wij er namelijk waarde aan dat er een eenduidige terminologie wordt gehanteerd in het advies, zodat we allen dezelfde taal spreken. Vervolgens gaan we in op de context van het mbo en de volwasseneducatie (2.4). We beschrijven welke uitgangspunten wij hanteren om die context centraal te zetten bij de ontwikkeling van nieuwe taaleisen. In 2.5 illustreren we de diversiteit aan doelgroepen in het mbo en beschrijven we onze uitgangspunten om met de nieuwe taaleisen meer recht te doen aan die diversiteit. Daarna gaan we in op de domeinindeling van de huidige taaleisen en de ervaren knelpunten (2.6). We beschrijven onze overwegingen om die knelpunten met de nieuwe domeinindeling zoveel mogelijk te verminderen. Tot slot gaan we in 2.7 in op het belang van een goede implementatie en doen we enkele suggesties voor onderwijsinstellingen. In 2.8 beschrijven we tot welke adviezen de expertgroep komt op basis van de uitgangspunten en overwegingen. Aan het einde van elke paragraaf vatten we in een kader kort samen wat de geschetste overwegingen betekenen voor de uitgangspunten van het advies van de expertgroep. Het betreft uitgangspunten die aanvullend zijn op de uitgangspunten die al in de opdracht zijn meegegeven.



2.2 Nieuwe taaleisen in relatie tot het Referentiekader Taal

Inleiding

Nieuwe taaleisen
in relatie tot het
Referentiekader Taal

Relevante begrippen

Taalonderwijs in
het mbo en de
volwasseneneducatie

Doelgroepen in het mbo

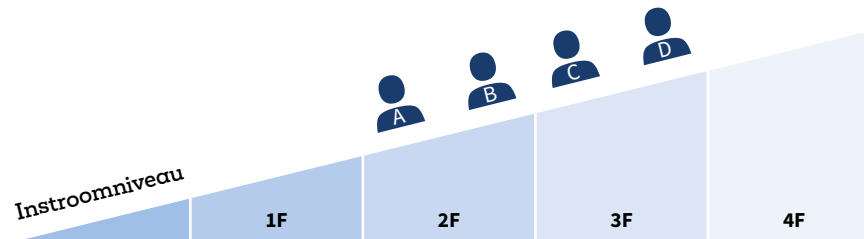
Taaldomeinen

Onderwijs aan de hand
van nieuwe taaleisen

Samenvatting
uitgangspunten en
adviezen met betrekking
tot de uitwerking van
nieuwe taaleisen

De bestaande referentieniveaus voor taal weerspiegelen een doorlopende schaal van taalvaardigheid (continuüm), zoals weergegeven in figuur 2.1. Dat betekent dat er in theorie oneindig veel tussenpunten geformuleerd kunnen worden. De plek op de schaal voor de grens tussen de vier referentieniveaus is gekozen op basis van de drempels in het Nederlandse onderwijssysteem. Binnen elk niveau zijn er echter veel tussenstappen te zetten, die uiteindelijk leiden tot het volgende niveau. Voor het definiëren van niveaus geldt dat er onder het laagst gedefinieerde niveau (1F) nog een niveau is. Er zijn immers altijd mensen die het laagste niveau niet halen. Bij de uitwerking voor de volwasseneneducatie bleek dat het geformuleerde 1F-niveau voor een deel van de doelgroep niet passend is: sommige volwassenen beschikten over een taalvaardigheid onder taalniveau 1F. Daarom is er in de Standaarden en eindtermen voor de volwasseneneducatie een niveau onder 1F geformuleerd, namelijk het Instroomniveau.

Figuur 2.1 - Taaleisen op een doorlopende schaal



De niveaus die geformuleerd zijn in het Referentiekader Taal zijn vrij breed. Dat betekent in de praktijk dat de taalvaardigheid van iemand aan de bovenkant van het ene niveau veel lijkt op de taalvaardigheid van iemand aan de onderkant van het volgende niveau. Bijvoorbeeld: iemand die beschikt over een taalniveau aan de bovenkant van 2F (in de figuur weergegeven als persoon B), gebruikt taal die meer lijkt op de taalvaardigheid van iemand aan de onderkant van het 3F-niveau (weergegeven als persoon C), dan op de taalvaardigheid van iemand aan de onderkant van het 2F niveau (weergegeven als persoon A). Terwijl zowel persoon A als persoon B wel over hetzelfde referentieniveau beschikken, namelijk 2F.

De expertgroep is niet gevraagd om de referentieniveaus te herzien. Met andere woorden: de expertgroep zal zich niet buigen over de plek op de doorlopende schaal waar bijvoorbeeld 2F eindigt en 3F begint. De expertgroep is wel gevraagd om vanuit de referentieniveaus 2F en 3F taaleisen te formuleren, die passender, haalbaar én toch uitdagend zijn voor mbo-studentengroepen. De taaleisen beschrijven de gewenste activiteiten en handelingen van mbo-studenten op het gebied van taal op de doorlopende schaal zoals weergegeven in figuur 2.1.

Om beter te begrijpen hoe het huidige referentiekader tot stand is gekomen, heeft de expertgroep in kaart gebracht welke andere bronnen en kaders beschikbaar waren ten tijde van de ontwikkeling van het referentiekader taal (Bijlage I). Uit dat bronnenonderzoek kwam naar voren dat er drie documenten met name relevant zijn voor de opdracht aan de expertgroep nieuwe taaleisen mbo:

- het Common European Framework of Reference for Languages¹ (CEFR) vanwege het feit dat veel gangbare kaders daarvan zijn afgeleid;
- het raamwerk Nederlands voor het (v)mbo;
- de Standaarden en eindtermen Volwasseneneducatie vanwege de doelgroep volwassenen (één van de studentgroepen in het mbo).

Voor het uitwerken van de referentieniveaus is in 2008 gebruik gemaakt van onder meer het CEFR en het raamwerk Nederlands voor het (v)mbo. Toen de referentieniveaus ingevoerd werden, was het Raamwerk Nederlands gangbaar in het mbo. Om die reden is in 2010 een vergelijking gemaakt tussen het raamwerk Nederlands en het Referentiekader Taal (Litjens et al., 2010). Daarin is geconcludeerd dat de vier referentieniveaus in grote lijnen overeenkomen met de vier niveaus uit het Raamwerk Nederlands (A2 tot C1). Verschillen die naar voren komen zijn dat het raamwerk Nederlands soms explicieter is en dat de beschrijvingen uit het raamwerk passender zijn voor de mbo-sector. Ook valt met name het onderdeel spelling en grammatica op: in het Referentiekader taal is taalverzorging een apart domein, terwijl dit in het raamwerk Nederlands is ondergebracht binnen de andere domeinen.

Die verschillen zijn te herleiden tot overwegingen die destijds een rol hebben gespeeld bij de formulering van de referentieniveaus. Het Referentiekader Taal moest onder andere bijdragen aan een niveauverhoging van de taalvaardigheid van mbo-studenten. Daarnaast moest de invoering ertoe leiden dat er een duidelijke doorlopende leerlijn kwam. Om die doelen te bereiken zijn keuzes gemaakt bij de beschrijving van de referentieniveaus; bijvoorbeeld om vier niveaus (of drempels) te beschrijven (die de overgang naar een volgende onderwijssector markeren) en voor de indeling van taaldomeinen.

¹ In het Nederlands wordt vaak de afkorting ERK gebruikt: Europees Referentiekader voor de Talen.

Toen de referentieniveaus taal (en rekenen) in 2010 ingevoerd werden in het onderwijs, is besloten om voor de volwasseneneducatie een eigen uitwerking te maken: de Standaarden en eindtermen volwasseneneducatie (ve) (CINOP, 2013). De reden dat gekozen is voor een nadere uitwerking van het referentiekader is om de beschrijvingen beter aan te laten sluiten op de context van het leren en werken van volwassenen.

De expertgroep heeft vastgesteld dat niet alle inhoudelijke keuzes meer passend en relevant zijn. Hoewel het nog altijd wenselijk is om een doorlopende leerlijn te beschrijven, zijn er in 2008 inhoudelijke keuzes gemaakt die een heroverweging vragen, bijvoorbeeld met betrekking tot indeling in domeinen, de beschrijving van niveaus gekoppeld aan overgangen naar vervolgopleidingen en een andere uitwerking voor de volwassenen.

Aanvullende uitgangspunten van de expertgroep voor het advies over nieuwe taaleisen in het mbo

Op basis van de geschetste overwegingen met betrekking tot de nieuwe taaleisen in relatie tot het Referentiekader Taal, komt de expertgroep tot het volgende aanvullende uitgangspunt:

1. De expertgroep maakt voor de formulering van nieuwe taaleisen gebruik van de formuleringen van taaleisen in het Europees Referentiekader voor de Talen, het raamwerk Nederlands voor het (v)mbo en de Standaarden en eindtermen Volwasseneneducatie.

2.3 Relevante begrippen

In het huidige onderwijsconcept wordt Nederlands (net als rekenen, Engels en burgerschap) als generiek vak gegeven in het mbo en binnen de volwasseneneducatie. Raaphorst en Steehouder (2011, p. 20) zien dat de wettelijke verankering van de referentieniveaus en de invoering van centrale examinering zorgt voor de aanname bij onderwijsinstellingen dat het apart aanbieden van taalonderwijs de kortste en makkelijkste weg is naar het bereiken van de vereiste taalniveaus. En ze stellen daarbij de vraag of dat werkelijk zo is.

Door het vak Nederlands een afgescheiden plaats in het curriculum te geven, dreigt het gevaar dat docenten van de beroepsgerichte vakken ervan uitgaan dat Nederlands bij het vak Nederlands geleerd wordt en dat zij er in hun theorie- en praktijklessen (dus) geen aandacht meer aan hoeven te besteden, waardoor er geen sprake is van transfer naar de beroepsgerichte situaties. Knippenberg (2012) spreekt van “de valkuil van de herintroductie van het vak Nederlands op het lesrooster”. Er is voornamelijk aandacht voor methodische oefeningen en toetsing en examinering, terwijl het de vraag is of mbo-studenten wel voldoende ervarings- en taalbasis hebben om zich ook werkelijk te ontwikkelen.

Als expertgroep zien wij verschillende definities van de begrippen ‘generiek onderwijs’, ‘basisvaardigheden’ en andere begrippen die daaraan gerelateerd zijn. Wij hechten er waarde aan dat er een eenduidige terminologie wordt gehanteerd in het advies, zodat we allen dezelfde taal spreken. Hiertoe zijn de volgende begrippen gedefinieerd:

1. Generiek onderwijs

De vakken die binnen iedere mbo-opleiding en de volwasseneneducatie een plek hebben, worden vaak de algemene of generieke vakken genoemd. Het gaat om de vakken²:

- Nederlands;
- Rekenen;
- Burgerschap;
- Engels (bij een opleiding op niveau 4).

2. Basisvaardigheden

Wij verstaan onder basisvaardigheden, een combinatie van taal- en rekenvaardigheden naast digitale vaardigheden, oftewel ‘levensvaardigheden’ die ervoor zorgen dat men optimaal kan functioneren in de samenleving en het (vervolg)onderwijs, en in staat is keuzes in het leven na te streven (zoals besluitvorming, conflicthantering, ontwikkeling van een gezonde levensstijl, contactlegging, verantwoordelijkheid nemen, kritisch denken en creativiteit (United Nations, 2001; SLO, 2024)).³

Tussen de basisvaardigheden is sprake van overlap (zie figuur 2.2): hedendaagse communicatie is steeds vaker een combinatie van taal (woorden) met getallen, grafieken en diagrammen die aangeboden worden in een digitale context. Vaardig kunnen omgaan met deze nieuwe vormen van communicatie vraagt dus om voldoende kennis en vaardigheden van alle drie de basisvaardigheden. Gezien de opdracht aan de expertgroep richten wij ons in dit conceptrapport op geletterdheid.

² NB Studieloopbaanbegeleiding is geen onderdeel van de algemene of generieke vakken, maar wordt over het algemeen onder ‘begeleiding’ van studenten geschaard.

³ NB Dit is een andere definitie dan de definitie die gehanteerd wordt door de inspectie van het onderwijs en het ministerie van OCW, en de definitie in de aanpak basisvaardigheden in het mbo.

Figuur 2.2 – Verhoudingen tussen basisvaardigheden

Inleiding

Nieuwe taaleisen
in relatie tot het
Referentiekader Taal

Relevante begrippen

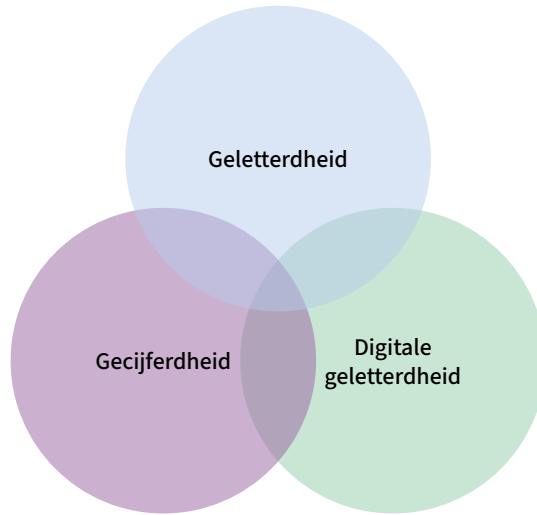
Taalonderwijs in
het mbo en de
volwasseneneducatie

Doelgroepen in het mbo

Taaldomeinen

Onderwijs aan de hand
van nieuwe taaleisen

Samenvatting
uitgangspunten en
adviezen met betrekking
tot de uitwerking van
nieuwe taaleisen



3. Geletterdheid

Het begrip geletterdheid lijkt tegenwoordig steeds breder gebruikt te worden. In de media komen veel verschillende combinaties voor, waaronder financiële geletterdheid, digitale geletterdheid, informatiegeletterdheid en culturele geletterdheid. Uit deze begrippen blijkt de verwevenheid van taal met andere vakgebieden. Gezien de opdracht aan de expertgroep, hanteren wij in deze rapportage een smalle definitie van geletterdheid, waarbij het alleen gaat om taalvaardigheid en niet om andere (basis) vaardigheden. Doordat we de taaleisen functioneel benaderen, komen wel aspecten van digitale vaardigheden aan bod zoals het kunnen omgaan met digitale teksten en het benutten van digitale middelen bij schrijven.

4. Laaggeletterdheid

Als je na afronding van het initiële onderwijs niet beschikt over taalniveau 1F, dan kan je wel een beetje lezen en schrijven, maar niet genoeg om je zelfstandig in de meest voorkomende situaties te kunnen redden (De Greef, 2019). Mensen zijn dan laaggeletterd, wat betekent dat ze een groot aantal teksten niet kunnen lezen en daardoor een groot aantal taken niet begrijpen (Houtkoop, 2011).

5. Mediation

Mediation heeft betrekking op het kunnen (her)vertalen van mondeling of schriftelijk taalgebruik in eigen woorden, op zo'n manier dat een ander het kan begrijpen. De definitie van mediation die wij hanteren is:

Wanneer een student als mediator optreedt, heeft hij de taak om anderen te helpen bij het begrijpen van informatie die voor hen niet automatisch toegankelijk is. De student 'tolkt' dan tussen sprekers, of tussen een spreker en tekstuele informatie, zoals een brochure of artikel. Strategieën die hierbij van belang zijn, zijn onder andere vertalen, parafraseren/versimpelen, toelichten en samenvatten. (Van Batenburg (te verschijnen))

6. Meertaligheid

De wereld en daarmee het beroepenveld wordt steeds meertaliger. Bij meertaligheid gaat het niet alleen om studenten met een migratieachtergrond of nieuwkomers. Meertalige studenten zijn ook studenten die thuis een streektaal of dialect spreken. En meertaligheid is van toepassing op studenten in Caribisch Nederland, waar het Nederlands veelal niet de thuistaal of moedertaal is, maar een vreemde taal. Vanwege de meertalige samenleving zijn niet alleen studenten met een meertalige achtergrond maar alle studenten gebaat bij toerusting voor beroepsuitoefening in die meertalige context. In de praktijk zullen zich immers steeds vaker situaties voordoen waarin ook eentalige studenten met anderen te maken krijgen die meertalig zijn. Een meertalige benadering zorgt ervoor dat studenten zich bewust worden van de aanwezige talige diversiteit en

daardoor meer openstaan voor andere talen en culturen (Hesson et al., 2014).

De talen die je thuis spreekt leveren de basis voor je cognitieve, sociale, emotionele en identiteitsontwikkeling. Meertaligheid benaderen als een kans in plaats van als probleem bevordert het leerproces en welbevinden van alle studenten. Dit vraagt dat we in de taaleisen aansluiten bij de meertalige ervaringen van alle mbo-studenten, ongeacht hun taalachtergrond, zodat zij kunnen leren hoe zij hun meertalig repertoire kunnen inzetten in hun taalontwikkeling én in de ontwikkeling in hun werk, studie en persoonlijke ontwikkeling.

Omdat meertaligheid eerder een gegeven is dan een uitzondering, betekent het voor de taaleisen dat we ruimte moeten maken voor zowel Nederlandsprekende studenten (NT1) als voor anderstalige studenten (NT2). We doen dit door, net als in het ERK, uit te gaan van taaleisen die ook inspelen op leren, leven en werken in een meertalige context waarin alle variaties een mogelijkheid zijn en waarin alle studenten zich moeten kunnen bewegen. Meertaligheid loopt om die reden als een vanzelfsprekende rode draad door alle taaleisen heen.

7. Mbo-studenten

Binnen het mbo hebben we te maken met een grote verscheidenheid aan doelgroepen. Mbo-studenten zijn studenten vanaf 16 jaar en ouder die deelnemen aan een opleiding mbo-niveau 1 (entreeopleiding), mbo-niveau 2 (basisberoepsopleiding), mbo-niveau 3 (Vakopleiding), mbo-niveau 4 (middenkaderopleiding of specialistenopleiding) of volwasseneneducatie. Dit kunnen jongeren, jongvolwassenen of volwassenen zijn met een verschillende onderwijsachtergrond en verschillende vaardigheden. Op het mbo leren de mbo-studenten zowel basis- als beroepsvaardigheden eigen te maken. We hanteren in het vervolg van het rapport de term mbo-studenten voor zowel jongeren, jongvolwassenen als volwassenen.

8. Volwasseneneducatie

De volwasseneneducatie bestaat uit leertrajecten voor volwassenen die vallen onder de zogenoemde opleidingen *overige educatie*. Dat zijn trajecten basisvaardigheden (taal, rekenen en digitale vaardigheden) voor volwassenen die moeten voldoen aan de eindtermen die op grond van artikel 7.3.3 van de WEB zijn vastgelegd in de 'Regeling eindtermen educatie' (Overheid.nl, 2024a, 2024b). Deze trajecten worden gefaciliteerd voor volwassen leiders en studenten en kunnen in formeel (gestructureerd leren met als doel behalen van een diploma of certificaat), non-formeel (georganiseerd leren maar minder gestructureerd en niet gericht op het behalen van een diploma of certificaat) of in informeel (onbedoeld leren mogelijkerwijs in een georganiseerde leersetting) verband plaatsvinden (Volwassenenleren.nl, 2017). Na het behalen van een eventueel diploma moet er de mogelijkheid zijn dat men kan functioneren als beroepsbeoefenaar, kan participeren als burger en ook verder kan leren of kan doorstromen naar een vervolgopleiding (formeel beroepsonderwijs).

Op basis van bovenstaande definiëringen, zou je kunnen stellen dat:

- generiek onderwijs een taak is van de docenten Nederlands, Engels, rekenen en burgerschap;
- werken aan de basisvaardigheden een taak is van iedere onderwijsprofessional, om te voorkomen dat iemand na afstuderen over beperkte basisvaardigheden beschikt.

Dit is schematisch weergegeven in figuur 2.3: zowel generiek onderwijs als aandacht voor basisvaardigheden in beroepsgerichte vakken dragen bij aan een toename van de beheersing van basisvaardigheden. Dat leidt uiteindelijk tot een afname van laaggeletterdheid.

Inleiding

Nieuwe taaleisen
in relatie tot het
Referentiekader Taal

Relevante begrippen

Taalonderwijs in
het mbo en de
volwasseneneducatie

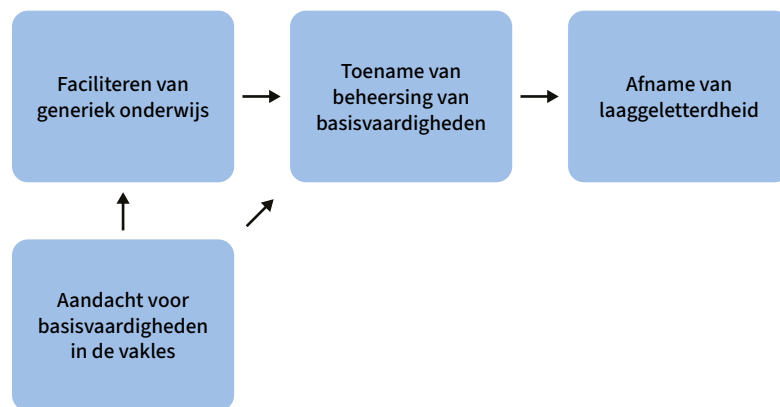
Doelgroepen in het mbo

Taaldomeinen

Onderwijs aan de hand
van nieuwe taaleisen

Samenvatting
uitgangspunten en
adviezen met betrekking
tot de uitwerking van
nieuwe taaleisen

Figuur 2.3 – Verhoudingen tussen basisvaardigheden, generiek onderwijs en laaggeletterdheid



Aanvullende uitgangspunten van de expertgroep voor het advies over nieuwe taaleisen in het mbo

Op basis van de geschetste overwegingen met betrekking tot relevante begrippen, komt de expertgroep tot de volgende aanvullende uitgangspunten:

2. De expertgroep hanteert een smalle definitie van geletterdheid, waarbij het alleen gaat om taalvaardigheid en niet om andere (basis)vaardigheden.
3. De expertgroep is van mening dat het verzorgen van generiek onderwijs een taak is van de docenten Nederlands, Engels, rekenen en burgerschap, maar dat iedere onderwijsprofessional een taak heeft in het stimuleren van de basisvaardigheden van mbo-studenten.
4. De expertgroep gaat uit van een meertalige benadering waarin eentalige én meertalige studenten tot hun recht komen.

2.4 Taalonderwijs in het mbo en de volwasseneneducatie

Inleiding

Nieuwe taaleisen
in relatie tot het
Referentiekader Taal

Relevante begrippen

Taalonderwijs in
het mbo en de
volwasseneneducatie

Doelgroepen in het mbo

Taaldomeinen

Onderwijs aan de hand
van nieuwe taaleisen

Samenvatting
uitgangspunten en
adviezen met betrekking
tot de uitwerking van
nieuwe taaleisen

In het mbo worden studenten opgeleid voor een drievoudige kwalificatie. Ze moeten na het behalen van hun diploma kunnen functioneren als beroepsbeoefenaar, participeren als burger en ook verder kunnen leren. Dat geldt in principe ook voor de volwasseneneducatie, waarin volwassen studenten kunnen worden opgeleid voor of in een beroep, maar daarnaast is er de mogelijkheid om enkel de basisvaardigheden te optimaliseren of een opleiding te doen om door te stromen naar vervolgonderwijs (formeel beroepsonderwijs). Dat vraagt van het onderwijs om bij mbo-studenten en volwassenen het functioneel handelen centraal te stellen. Bij functioneel gedrag gaat het om meer dan het beschikken over de kennis en vaardigheden om taal te kunnen toepassen. Waar in het primair en voortgezet onderwijs de nadruk ligt op het aanleren van een goede basis in kennis en vaardigheden, zoals spelling, grammatica en technisch lezen, verschuift die focus in het mbo en in de volwasseneneducatie naar het kunnen toepassen van taal. Taal is een middel om te kunnen participeren en functioneren. Taal is geen doel op zich. Het is wel mogelijk (en waarschijnlijk) dat sommige elementen in de kennis en vaardigheden nog weinig ontwikkeld zijn bij studenten, hetgeen aan het licht kan komen bij het toepassen van de taalvaardigheid in functionele situaties. In dat geval zal er in het onderwijs aandacht moeten zijn voor het gericht ontwikkelen van die specifieke elementen, zodat alle studenten bij afronding van hun mbo –of volwasseneneducatie over voldoende repertoire beschikken om te kunnen functioneren en participeren.

Er zijn diverse studies uitgevoerd naar het leren van mbo-studenten in verschillende leer-settingen in verschillende landen. Resultaat van een systematisch literatuuronderzoek onder 90 studies laat zien, dat er vier vormen van leren zijn die leersucces kunnen bevorderen (De Greef & Langeveld, 2024). Deze vormen van leren zijn:

1. Functioneel leren

Het leren binnen het mbo is functioneel. De beroepspraktijk en de ontwikkeling van de eigen beroepsidentiteit staan voorop. Naast aandacht voor theoretische inzichten, moet er vooral sprake zijn van betekenisvol leren, waarbij de student direct ziet wat hij of zij met de inzichten kan doen in de eigen praktijk.

2. Transfergericht leren

Het leren binnen het mbo is gericht op actie. Onderzoek onder studenten in het voortgezet onderwijs toont aan, dat de studenten die een voorkeur hebben voor het middelbaar beroepsonderwijs een actieve en pragmatische leerstrategie hebben.

3. Reflectief leren

Het leren binnen het mbo is ook terugkijken om het eigen leerproces te optimaliseren. De student moet reflecteren op wat hij of zij heeft gedaan en geleerd en wat een mogelijke vervolgstap kan zijn. Centraal staan onder andere: het becommentariëren van elkaars ideeën en acties en het helpen om denken en gedrag expliciet te maken, het koppelen van theoretische perspectieven aan beroepsactiviteiten en het beschrijven van eigen competenties en interesse in de beroepspraktijk. Centrale vraag is wat de student dan behoudt en wat hij of zij anders zou doen om het leersucces te kunnen optimaliseren.

4. Gezamenlijk leren

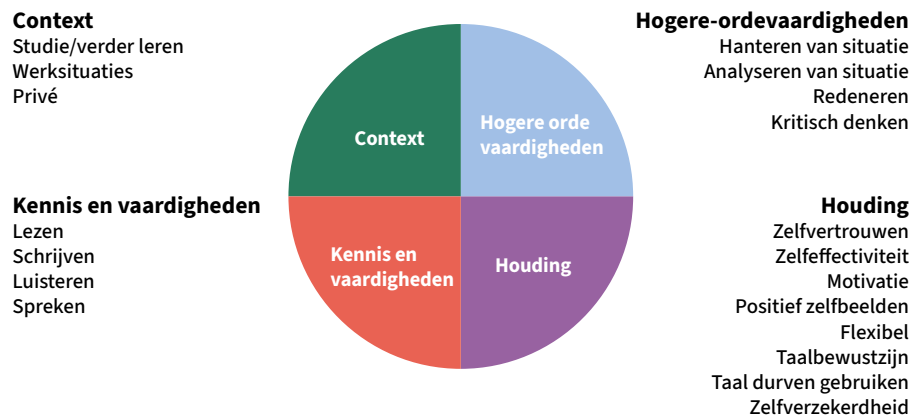
Het leren binnen het mbo vindt gezamenlijk plaats. Studenten gaan samen aan de slag. Ondanks dat de student zelf zijn weg moet bepalen, moeten er voldoende momenten zijn om gezamenlijk een project aan te pakken, een probleem op te lossen of een opdracht te doen.

Op basis van deze literatuurstudie wordt duidelijk dat de *beheersing* van de vaardigheid centraal moet staan in tegenstelling tot het enkel aanleren van kennis. Ook in het aanleren van taal. Daarom is het uitgangspunt voor de expertgroep om naar de taal*beheersing* van de mbo-studenten te kijken.

Om mbo-studenten goed voor te bereiden om taalvaardig te functioneren in alle situaties waar zij na hun diploma mee in aanraking komen, moet het onderwijs zich ook richten op het ontwikkelen van meer dan kennis en vaardigheden alleen. Dit is visueel weergegeven in figuur 2.4.

Figuur 2.4 – Elementen die de taalbeheersing beïnvloeden (gebaseerd op het raamwerk gecijferdheid www.cenf.eu⁴)

Elementen die beïnvloeden dat je taalvaardig kunt functioneren



Of een mbo-student uiteindelijk in staat is om taalvaardig te functioneren, wordt beïnvloed door de kennis en vaardigheden die een student heeft, maar ook door de context waarin een student zich begeeft, de hogere-ordevaardigheden waarover de student beschikt en de houding die een student aanneemt. Het huidige taalonderwijs in het mbo is voornamelijk gericht op het aanleren van kennis en vaardigheden. Bij de volwasseneneducatie zien we steeds vaker dat ook de context centraal staat. De expertgroep adviseert om in het onderwijs en de examinering:

- meer aandacht te besteden aan de contexten waarin studenten uiteindelijk moeten kunnen functioneren;
- hogere-ordevaardigheden in te zetten om de juiste conclusies te kunnen trekken op basis van wat studenten gehoord of gelezen hebben;
- meer aandacht te hebben voor houdingsaspecten.

Dat is namelijk het wezenlijke verschil met het taalonderwijs in het funderend onderwijs: waar in het funderende onderwijs de nadruk ligt op het leggen van het fundament in kennis en vaardigheden, is het onderwijs in het mbo en de volwasseneneducatie erop gericht dat studenten in functionele situaties hun kennis en vaardigheden kunnen toepassen.

Belangrijk aandachtspunt daarbij is dat in het mbo studenten instromen vanuit zowel het funderend onderwijs als de volwasseneneducatie, of in het kader van een leven lang ontwikkelen. Alle mbo-studenten hebben dan ook een onderwijsloopbaan achter zich. Die loopbaan is voor de ene student langer dan voor de andere student, en bij de ene student is die succesvoller verlopen dan bij de andere student. Het onderwijs in het mbo en de volwasseneneducatie moet aansluiten op het repertoire dat die studenten al ontwikkeld hebben op het gebied van taalvaardigheid en moet studenten begeleiden om die kennis en

⁴ Hoogland, Díez-Palomar & O'Meara (2021); Hoogland & Díez-Palomar (2021).

Inleiding

Nieuwe taaleisen
in relatie tot het
Referentiekader Taal

Relevante begrippen

Taalonderwijs in
het mbo en de
volwasseneneducatie

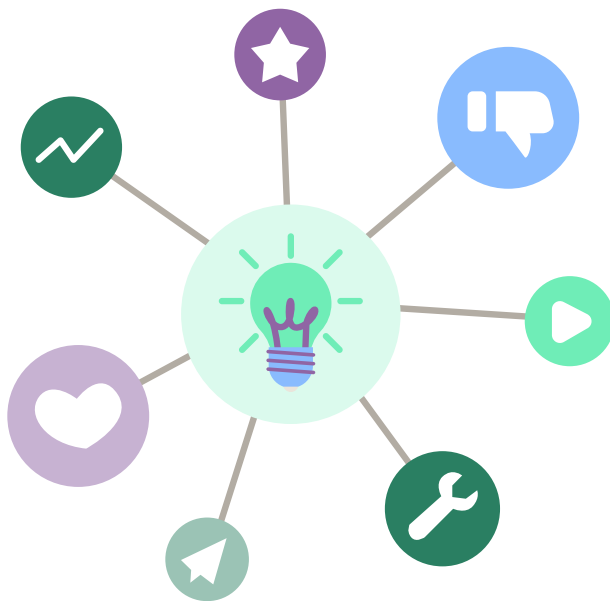
Doelgroepen in het mbo

Taaldomeinen

Onderwijs aan de hand
van nieuwe taaleisen

Samenvatting
uitgangspunten en
adviezen met betrekking
tot de uitwerking van
nieuwe taaleisen

vaardigheden toe te passen in de functionele situaties waar zij mee te maken krijgen. Dat betekent dat zij niet opnieuw alles hoeven te leren wat ook in het funderend onderwijs aan bod komt. Bij sommige studenten zullen bepaalde elementen in de kennis en vaardigheden nog weinig ontwikkeld zijn. Dat komt aan het licht bij het toepassen van de taalvaardigheid in functionele situaties. In dat geval zal er in het onderwijs aandacht moeten zijn voor het gericht ontwikkelen van die specifieke elementen indien ze nog ontbreken. Door uit te gaan van de functionele situaties waarin die elementen belangrijk zijn, leren studenten ook het belang van die elementen in te zien.



Aanvullende uitgangspunten van de expertgroep voor het advies over nieuwe taaleisen in het mbo

Op basis van de geschetste overwegingen met betrekking tot taalonderwijs in het mbo en de volwasseneneducatie, komt de expertgroep tot het volgende aanvullende uitgangspunt:

5. De expertgroep hanteert een functionele benadering van taal, waarbij de nadruk ligt op betekenisvolle situaties waarin mbo-studenten hun taal (leren) toepassen.

2.5 Doelgroepen in het mbo

Inleiding

Nieuwe taaleisen
in relatie tot het
Referentiekader Taal

Relevante begrippen

Taalonderwijs in
het mbo en de
volwasseneneducatie

Doelgroepen in het mbo

Taaldomeinen

Onderwijs aan de hand
van nieuwe taaleisen

Samenvatting
uitgangspunten en
adviezen met betrekking
tot de uitwerking van
nieuwe taaleisen

Binnen het mbo hebben we te maken met een grote verscheidenheid aan doelgroepen. In diverse vormen werken zij in een schoolse context aan taalontwikkeling. Zo zijn er studenten die na een schoolcarrière werkzaam zijn in een beroepscontext, of die los van de context willen werken aan hun taalontwikkeling. Naast die tweedeling zijn er nog meer indelingen van doelgroepen mogelijk, zoals aan de hand van het mbo-niveau, of op basis van de leerweg die zij volgen (de beroepsopleidende leerweg (bol), beroepsbegeleidende leerweg (bbl) en de derde leerweg) of op basis van hun taalachtergrond (NT1 en NT2). Er is ook een doelgroep vanuit het perspectief Leven Lang Ontwikkelen: het mbo heeft dus ook te maken met volwassenen, allen met hun eigen achtergronden, niveaus en leerdoelen.

Er kunnen grofweg vijf basisdoelgroepen in het mbo worden onderscheiden die verder onderverdeeld kunnen worden in diverse subgroepen:

Basisdoelgroepen

- Entree (niveau 1)
- Niveau 2
- Niveau 3
- Niveau 4
- Volwassenen (Afdeling Educatie)

Specifieke (sub)groepen

- Leerweg
 - BOL
 - BBL
 - Derde leerweg
- Taalachtergrond
 - NT1
 - Deelnemers met rijke taalachtergrond
 - Deelnemers met beperkte taalachtergrond
 - NT2
 - Deelnemers met rijke taalachtergrond
 - Deelnemers met beperkte taalachtergrond
 - NT1,5 (anderhalf)⁵
- Niet-geïndiceerde oudere deelnemers met een bepaalde taalachterstand
- Niet-geïndiceerde oudere deelnemers met een bepaalde taalontwikkelingsstoornis
- Deelnemers met een certificaat vanuit Vluchtelingentraject
- Studenten uit Caribisch Nederland
- Studenten met dialecten, die thuis geen Nederlands spreken
- Studenten met een ondersteuningsvraag (zoals een taalontwikkelingsstoornis, dyslexie, een auditieve of visuele beperking, etc.).

⁵ Het onderscheid tussen NT1 en NT2 is niet altijd duidelijk. Met NT1,5 wordt de groep bedoeld die zowel kenmerken van NT1'ers laat zien, als kenmerken van NT2'ers. Bijvoorbeeld studenten die wel in Nederland naar school zijn geweest maar thuis een andere taal spreken en daardoor vaak diep ingesleten grammaticale fouten hebben geïnternaliseerd.

Inleiding	Het referentiekader maakt onderscheid in drie groepen: 1. studenten van entree, mbo 2 en mbo 3 voor wie het taalniveau 2F geldt; 2. studenten van mbo 4 voor wie het taalniveau 3F geldt; 3. deelnemers aan de volwasseneneducatie die eigen taaleisen hebben.	complexiteit te nemen van functionele situaties waar studenten mee te maken krijgen. Het gaat om situaties waarin van hen verwacht wordt dat zij een samenhangende combinatie van verschillende taalvaardigheden inzetten. Ongeacht hun achtergrond is de complexiteit van situaties vergelijkbaar waar studenten op hetzelfde mbo-niveau mee te maken krijgen. Door taaleisen te formuleren in termen van observeerbaar gedrag in die functionele situaties bieden de nieuwe taaleisen ruimte om rekening te houden met de diversiteit aan achtergronden en doelgroepen in het mbo.
Nieuwe taaleisen in relatie tot het Referentiekader Taal	Die indeling levert diverse uitdagingen op in de praktijk. Het huidige referentiekader sluit onvoldoende aan bij de verschillende mbo-niveaus en de verschillende studentgroepen in het mbo (zie Van den Broek et al., 2022). Door betrokkenen bij het taalonderwijs in het mbo wordt bijvoorbeeld aangegeven dat het referentiekader niet altijd haalbaar is voor hun mbo-studenten.	De expertgroep kiest er ook voor om taaleisen te formuleren onder het mbo 2-niveau. De expertgroep ziet deze descriptoren op instroomniveau en mbo 1-niveau als een logische doorgaande lijn van taalvaardigheid, doordat de standaarden en eindtermen VE worden geïntegreerd met de nieuwe taaleisen in het mbo. De taaleisen onder mbo 2 zijn met name voor een grote groep volwassenen relevant. Deze eisen zijn bedoeld om een gerichte ontwikkeling aan te kunnen tonen richting de taaleisen op mbo 2-niveau. Dit komt overeen met wat er voor het onderdeel rekenen gevraagd wordt van entreestudenten.
Relevante begrippen	Een tweede uitdaging is dat het referentieniveau 2F voor een te grote en diverse groep studenten van toepassing is. Een derde uitdaging is dat de taaleisen voor de volwasseneneducatie (uit de Standaarden en eindtermen voor de volwasseneneducatie) verschillen van de taaleisen in het mbo. Dit belemmert de doorstroom vanuit bijvoorbeeld een educatietraject naar een mbo-opleiding.	
Taalonderwijs in het mbo en de volwasseneneducatie	De expertgroep kiest ervoor om nieuwe taaleisen te formuleren per mbo-niveau. De reden voor deze keuze is dat een student na het behalen van zijn diploma op dat mbo-niveau, ongeacht zijn taalachtergrond, extra ondersteuningsvraag of gevolgde leerweg, als werknemer moet kunnen functioneren in praktijksituaties binnen het werk waarvoor hij is opgeleid en zich moet kunnen redden in de maatschappij of bij een vervolgopleiding. Studenten moeten gezien hun achtergrond mogelijk wel anders voorbereid worden om aan de gestelde taaleisen te kunnen voldoen. In dat geval gaat het echter niet om de gestelde taaleisen maar over de inrichting van het onderwijs.	Een entreestudent die door wil stromen naar een mbo 2-opleiding kan door die descriptoren een gerichte ontwikkeling van taalvaardigheid laten zien en toewerken naar het vereiste niveau op een mbo 2-opleiding. Het heeft de voorkeur dat de student in de entreeopleiding de taaleisen op mbo-niveau 1 (entree) beheerst, waardoor deze kan doorstromen naar mbo-niveau 2. Voor deze groep mbo-studenten heeft het tevens de voorkeur om de ontwikkeling in beeld te brengen, in plaats van een summatieve beoordeling met cijfers. Zo wordt niet alleen helder in welke mate zij het gewenste taalniveau beheersen, maar is ook helder voor de vervolgopleiding hoe zij deze ontwikkeling op maat kunnen doorzetten. Het in beeld brengen van de ontwikkeling stimuleert dat zowel de instelling als de student zich inspant om te werken aan taalvaardigheid en niet te stoppen als een student bijvoorbeeld het mbo 1-niveau al beheerst. Gezien de diversiteit van de doelgroep wisselt het niveau sterk waarop de ontwikkeling gericht is. Mocht een student aan het einde van de entreeopleiding
Doelgroepen in het mbo		
Taaldomeinen		
Onderwijs aan de hand van nieuwe taaleisen		
Samenvatting uitgangspunten en adviezen met betrekking tot de uitwerking van nieuwe taaleisen		

Inleiding

Nieuwe taaleisen
in relatie tot het
Referentiekader Taal

Relevante begrippen

Taalonderwijs in
het mbo en de
volwasseneneducatie

Doelgroepen in het mbo

Taaldomeinen

Onderwijs aan de hand
van nieuwe taaleisen

Samenvatting
uitgangspunten en
adviezen met betrekking
tot de uitwerking van
nieuwe taaleisen

nog over een zeer beperkt taalniveau beschikken, dan is de haalbaarheid van de taaleisen op mbo 2 sterk afhankelijk van het taalonderwijs op mbo 2 en de ondersteuning die een instelling aan een student biedt om alsnog het gewenste taalniveau aan het eind van de opleiding op mbo 2 te kunnen bereiken.

Door ook de taaleisen voor volwassenen op instroomniveau en entree-niveau op deze manier te integreren met de taaleisen op de andere mbo-niveaus wordt de overgang tussen de volwasseneneducatie en het mbo verbeterd. Om die reden zijn ook voor het instroomniveau en entreeniveau descriptoren geformuleerd: het maakt zichtbaar wat er nodig is aan taalontwikkeling als een volwassene doorstroomt uit een educatietraject naar een mbo-opleiding.

Deze gemaakte keuzes om eisen per mbo-niveau te formuleren en geen eisen voor te schrijven voor entreestudenten, zijn in lijn met de keuzes die gemaakt zijn door de expertgroep voor nieuwe rekeneisen in het mbo. Dit kan de implementatie van zowel de taaleisen als de rekeneisen versterken

Aanvullende uitgangspunten van de expertgroep voor het advies over nieuwe taaleisen in het mbo

Op basis van de geschetste overwegingen met betrekking tot doelgroepen in het mbo, komt de expertgroep tot de volgende aanvullende uitgangspunten:

6. De expertgroep formuleert taaleisen per mbo-niveau.
7. De expertgroep neemt als uitgangspunt voor verschillen tussen mbo-niveaus de complexiteit van functionele situaties waar studenten mee te maken krijgen. Ongeacht hun achtergrond is de complexiteit van situaties vergelijkbaar waar studenten op hetzelfde mbo-niveau mee te maken krijgen.
8. De expertgroep formuleert taaleisen in termen van observeerbaar gedrag, zodat rekening gehouden kan worden met de diversiteit aan achtergronden en doelgroepen in het mbo.
9. De expertgroep formuleert ook taaleisen op instroomniveau en mbo 1-niveau en integreert op die manier de Standaarden en eindtermen Volwasseneneducatie met de nieuwe taaleisen mbo. Hierdoor verbetert de doorstroom van de educatietrajecten naar het mbo. Deze eisen zijn bedoeld om een gerichte ontwikkeling aan te kunnen tonen richting de taaleisen op mbo 2-niveau.

2.6 Taaldomeinen

Inleiding

Nieuwe taaleisen
in relatie tot het
Referentiekader Taal

Relevante begrippen

Taalonderwijs in
het mbo en de
volwasseneneducatie

Doelgroepen in het mbo

Taaldomeinen

Onderwijs aan de hand
van nieuwe taaleisen

Samenvatting
uitgangspunten en
adviezen met betrekking
tot de uitwerking van
nieuwe taaleisen

Het Referentiekader Taal kent een indeling in de volgende domeinen:

- Mondelinge taalvaardigheid (met daarin een onderscheid in gesprekken, luisteren en spreken);
- Lezen (met daarin een onderscheid in het lezen van zakelijke teksten en fictionele, narratieve en literaire teksten);
- Schrijven;
- Begrippenlijst en taalverzorging.

De huidige indeling in domeinen naar vaardigheden en met taalverzorging wordt in de praktijk als verkokerd ervaren (Van den Broek et al., 2022). Deze vaardigheden worden veelal in losse blokken aangeboden en geëxamineerd. Daarnaast wordt het onderwijs en de examinering in niet-realistische en/of niet-functionele contexten aangeboden. Terwijl studenten in de praktijk hun taalvaardigheden veelal gecombineerd inzetten. Voorbeelden uit de praktijk zijn: studenten lezen instructies en stellen daarna vragen; ze schrijven een overdracht en lichten dat mondeling toe of ze maken afspraken in een werkoverleg en leggen de afspraken vast in een taakverdeling voor die dag. Ook uit de beroepspraktijk komen signalen naar voren dat studenten niet in staat zijn om te handelen in de praktijk waarvoor ze zijn opgeleid (Bruin et al., 2019).

De expertgroep heeft zich gebogen over de vraag hoe de domeinindeling minder verkokerd kan worden ingericht. Hierbij is gekeken naar hoe het ERK⁶ deze verkokering heeft doorbroken.

De manier waarop aan die wens tegemoet kan worden gekomen is volgens de expertgroep door in de formulering van nieuwe taaleisen:

- per domein meer aandacht te hebben voor de samenhang tussen de verschillende vaardigheden;
- meer nadruk te leggen op functionele taalvaardigheden. De studenten worden immers opgeleid om hun taal toe te passen in de praktijk, in situaties waar zij mee te maken krijgen vanuit hun studie, op hun werk of thuis;
- waarneembaar gedrag te beschrijven (in plaats van descriptoren in termen van kennis en vaardigheden), waarin de complexiteit van de context centraal staat en wat in die context gevraagd wordt aan hogere-ordevaardigheden en houding.

De expertgroep kiest voor een indeling in vier domeinen: lezen, luisteren, spreken en schrijven. Hoewel de indeling in aparte vaardigheden in het Referentiekader Taal als knelpunt werd ervaren, vindt de expertgroep het belangrijk dat er zowel aandacht is voor de verbinding tussen vaardigheden maar ook voor het versterken van afzonderlijke vaardigheden en het ontwikkelen van een routine in die vaardigheden. De expertgroep is van mening dat het ervaren knelpunt van verkokering verminderd wordt door in de afzonderlijke domeinbeschrijvingen meer aandacht te hebben voor de samenhang tussen de domeinen. Het ERK bevestigt dit.

⁶ Het Common European Framework of Reference for Languages of Europees Referentiekader voor de Talen.

Inleiding

Nieuwe taaleisen
in relatie tot het
Referentiekader Taal

Relevante begrippen

Taalonderwijs in
het mbo en de
volwasseneneducatie

Doelgroepen in het mbo

Taaldomeinen

Onderwijs aan de hand
van nieuwe taaleisen

Samenvatting
uitgangspunten en
adviezen met betrekking
tot de uitwerking van
nieuwe taaleisen

Anders dan het referentiekader, kiest de expertgroep ervoor om geen onderscheid te maken tussen spreken en gesprekken voeren. De expertgroep ziet gesprekken voeren als een vorm van spreken waarbij meer interactie plaatsvindt. Ook kiest de expertgroep ervoor om geen apart domein voor begrippenlijst en taalverzorging te formuleren. We zien begrippenlijst en taalverzorging als onderliggende vaardigheden, die in elk domein van belang zijn. Er is in de evaluatie van het referentiekader ook gesuggereerd om een apart domein voor ‘mediation’ te formuleren (zie begrippenlijst in 2.3). De expertgroep erkent het belang van een dergelijke vaardigheid, die ook in het ERK benoemd wordt, en kiest ervoor om geen losse beschrijving te maken maar deze vaardigheid eveneens als onderliggende vaardigheid in alle domeinen te verwerken.

Aanvullende uitgangspunten van de expertgroep voor het advies over nieuwe taaleisen in het mbo

Op basis van de geschetste overwegingen met betrekking tot de taaldomeinen, komt de expertgroep tot de volgende aanvullende uitgangspunten:

10. De expertgroep kiest voor een indeling in vier domeinen: lezen, luisteren, spreken en schrijven.
11. De expertgroep maakt geen onderscheid tussen spreken en gesprekken voeren.
12. De expertgroep hanteert geen aparte domeinen voor Begrippenlijst en taalverzorging of mediation, maar ziet deze onderdelen als ondersteunende vaardigheden.

2.7 Onderwijs aan de hand van nieuwe taaleisen

Inleiding

De nieuwe taaleisen zijn bedoeld voor het onderwijs. De taaleisen geven inzicht in de gewenste activiteiten en handelingen van studenten in het mbo.

Nieuwe taaleisen
in relatie tot het
Referentiekader Taal

De nieuwe taaleisen zijn geen toetsmatrijs of examenprogramma. Aan de hand van de taaleisen zal een aparte uitwerking moeten worden gemaakt voor de examinering. De taaleisen beschrijven wat studenten in het mbo leren. De eisen beschrijven echter niet *hoe* studenten dat leren. De eerdere ervaring met het Referentiekader Taal leert dat enkel het formuleren van eisen nog niet betekent dat de eisen daardoor op een passende manier ingevoerd worden.

Relevante begrippen

Taalonderwijs in
het mbo en de
volwasseneneducatie

Doelgroepen in het mbo

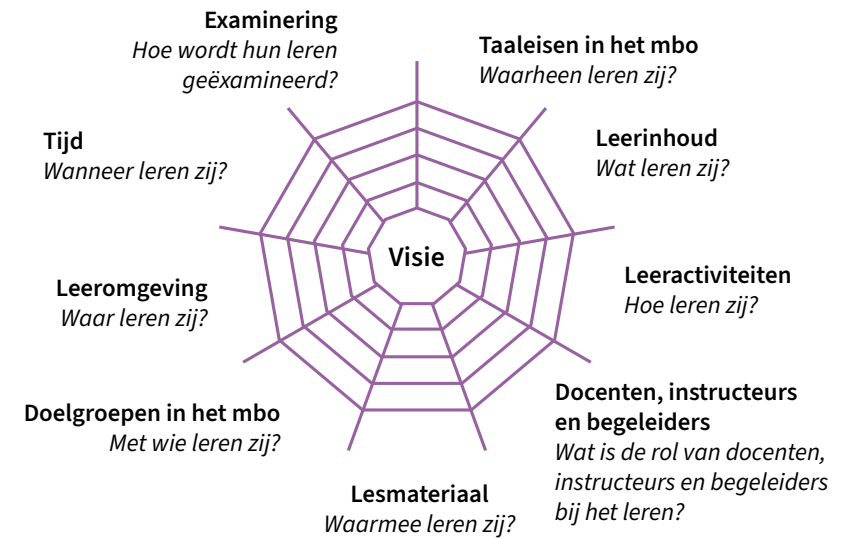
Om te verduidelijken wat de taaleisen voor het onderwijs betekenen, maken we gebruik van het curriculaire spinnenweb ([Het curriculaire spinnenweb: het leerplan - SLO](#)) (zie Figuur 2.5).

Taaldomeinen

Onderwijs aan de hand
van nieuwe taaleisen

Samenvatting
uitgangspunten en
adviezen met betrekking
tot de uitwerking van
nieuwe taaleisen

Figuur 2.5 - Bouwstenen van het onderwijsproces (geïnspireerd op het curriculaire spinnenweb.
Bron: [Het curriculaire spinnenweb: het leerplan - SLO](#))



Inleiding

Nieuwe taaleisen
in relatie tot het
Referentiekader Taal

Relevante begrippen

Taalonderwijs in
het mbo en de
volwasseneneducatie

Doelgroepen in het mbo

Taaldomeinen

Onderwijs aan de hand
van nieuwe taaleisen

Samenvatting
uitgangspunten en
adviezen met betrekking
tot de uitwerking van
nieuwe taaleisen

De taaleisen vormen (slechts) één van de tien bouwstenen die van invloed zijn op wat studenten in het mbo leren. De andere bouwstenen zijn ontwerpbaar: die kunnen zo ingericht worden dat het studenten helpt om het einddoel te halen. De vraag is hoe deze bouwstenen ingericht kunnen worden zodat deze aansluiten op de nieuwe taaleisen in het mbo. De taaleisen beschrijven gewenste handelingen in termen van gedrag. In welke functionele situatie een student dat gedrag laat zien, is niet beschreven. Dit kan in maatschappelijke situaties zijn, in schoolsituaties en in beroepsgerichte situaties. We beschrijven hieronder enkele suggesties voor onderwijsinstellingen op welke manier de bouwstenen ingericht kunnen worden, zodat zij zoveel mogelijk stimuleren dat studenten hun functionele taalvaardigheid ontwikkelen:

- Bij *leerinhoud* gaat het om wat de studenten (en volwassenen) in de lessen leren. Bij de leerinhoud is het belangrijk dat de lesinhoud relevant is voor de doelgroep en eraan bijdraagt om het leerdoel (in dit geval de taaleisen) te bereiken. Uit de inventarisatie van knelpunten kwam naar voren dat met betrekking tot de leerinhoud met name de verbinding voor docenten en studenten onduidelijk is tussen wat bij het vak Nederlands geleerd wordt en het toekomstige beroep waarvoor geleerd wordt. Door het ontbreken van die verbinding zijn studenten moeilijk te motiveren voor het vak Nederlands. De nieuwe taaleisen stimuleren om die reden meer verbindingen tussen het vak Nederlands en de overige vakken doordat in de descriptoren gedrag in functionele situaties wordt beschreven. Dat kunnen zowel functionele situaties zijn uit de beroepspraktijk als situaties uit het dagelijks leven van studenten.
- Bij *leeractiviteiten* gaat het om *hoe* studenten leren. De activiteiten moeten afgestemd zijn op de doelgroep. De nieuwe taaleisen stimuleren dat niet alleen de activiteiten bij het onderdeel Nederlands benut worden voor de taalontwikkeling van studenten, maar dat er ook aan taalontwikkeling gewerkt wordt bij andere vakken of tijdens de stage en het werken op de werkplek, doordat ook daar veel situaties zich voordoen waarbij taal functioneel moet worden toegepast.

- In het mbo worden studenten door veel verschillende personen opgeleid: *docenten* van de generieke onderdelen, maar ook *beroepsdocenten*, *instructeurs* en *begeleiders* op de stage- of werkplek. In de huidige situatie in het mbo wordt de docent Nederlands meestal als enige verantwoordelijk gehouden voor de taalontwikkeling van de student. De expertgroep is van mening dat werken aan de basisvaardigheden een taak is van iedere onderwijsprofessional (zie 2.2). Dit betekent niet dat anderen dan de docent Nederlands de examinering van taal moeten verzorgen, maar wel dat er in alle vakken aandacht is voor functionele taalvaardigheid die vaak toch al aan bod komt (denk aan vaktaal, communicatie met klanten, het lezen van handleidingen of veiligheidsvoorschriften enz.). Door in de descriptoren uit te gaan van het gedrag van studenten in functionele situaties zijn de nieuwe taaleisen begrijpelijk(er) voor alle docenten, instructeurs en begeleiders van studenten. De verwachting is dat dit eraan bijdraagt om ook beroepsdocenten en instructeurs (meer) te betrekken bij de taalontwikkeling van studenten.
- De *leeromgeving* heeft betrekking op de plek waar mbo-studenten leren. Naast de leeromgeving in het klaslokaal leren studenten ook in verschillende beroepsgerichte contexten zowel op school als op de werkplek. De nieuwe taaleisen stimuleren dat ook de betekenisvolle situaties buiten het klaslokaal benut worden voor taalontwikkeling, doordat in de descriptoren gedrag in functionele situaties wordt beschreven. Dat kunnen zowel functionele situaties zijn uit de beroepspraktijk als situaties uit het dagelijks leven van studenten.
- In het mbo wordt als *lesmateriaal* veel gebruikgemaakt van ingekochte lesmethodes. In de huidige situatie volgen veel docenten de opbouw van de methode, waarvan onduidelijk is wat de effectiviteit is. De meeste methodes zijn er vooral op gericht om studenten voor te bereiden op het behalen van het examen en minder op duurzame taalontwikkeling. Binnen de methodes is bovendien beperkt aandacht voor een beroepsgerichte invulling. Ook is er weinig aandacht voor authentieke opdrachten en rijke taaltaken. De nieuwe taaleisen beschrijven dat er authentieke materialen benut worden voor de taalontwikkeling van studenten.

Inleiding

Nieuwe taaleisen
in relatie tot het
Referentiekader Taal

Relevante begrippen

Taalonderwijs in
het mbo en de
volwasseneneducatie

Doelgroepen in het mbo

Taaldomeinen

Onderwijs aan de hand
van nieuwe taaleisen

Samenvatting
uitgangspunten en
adviezen met betrekking
tot de uitwerking van
nieuwe taaleisen

- *Tijd* gaat over hoeveel lestijd er (nodig) is om de leerdoelen (in dit geval het beoogde taalniveau en de geformuleerde taaleisen) te halen. In de huidige situatie zien we vaak dat de lestijd voor het vak Nederlands zo gericht mogelijk wordt begroot om de studenten (en volwassenen) voor te bereiden op het halen van de taalexamens. Betekenisvol onderwijs wil echter zeggen dat leerstof over langere tijd wordt verspreid en aangeboden (Nuthall, 2007; Son & Simon, 2012). Dat betekent dat er niet alleen voldoende tijd vrijgemaakt moeten worden in het curriculum voor het vak Nederlands, maar dat er ook in de beroepsvakken tijd is om te werken aan de taalontwikkeling van studenten, bijvoorbeeld doordat er gericht(er) aandacht is voor de functionele taalvaardigheid. De onderwijstijd voor met name de studenten in de beroepsbegeleidende leerweg (bbl) is beperkt: door te stimuleren om situaties uit hun stage en op hun werkplek te benutten waarin zij hun taalvaardigheid toepassen wordt er niet alleen meer tijd besteedt aan de taalontwikkeling van studenten maar wordt het onderwijs ook betekenisvoller. Gezien de diversiteit van de doelgroep is het niet mogelijk om een algemene richtlijn te definiëren hoeveel lestijd er nodig is om de leerdoelen te halen. Dat vraagt om maatwerk.

Hoewel de descriptoren aanknopingspunten bieden voor het vormgeven van het onderwijs, kan dit ook vraagtekens oproepen over wat dit nu concreet betekent voor de implementatie van de nieuwe taaleisen. De expertgroep adviseert daarom om een addendum te ontwikkelen bij dit rapport waarin voorbeelden zijn opgenomen van contexten passend bij de diverse doelgroepen van het mbo en waarin verschillen tussen niveaus tot uiting komen. De voorbeelden schetsen een beeld van het taalonderwijs in het mbo, passend bij de nieuwe taaleisen. Daarbij is het belangrijk om de inventarisatie van situaties en thema's waar studenten mee te maken krijgen, te benutten en een divers palet aan voorbeelden te schetsen waarin alle doelgroepen van het mbo zich in kunnen herkennen (zie Bijlage II). Door deze uitwerkingen worden verschillen in complexiteit van de handelingen zichtbaar: wat is het gewenste (taalvaardige) gedrag van een student op een bepaald mbo-niveau in een betekenisvolle situatie? Hieruit komt naar voren hoe

studenten in eenzelfde situatie omgaan met vragen en problemen en op welke manier opdrachten geformuleerd kunnen worden, zodat de student het gewenste niveau bereikt.

De expertgroep realiseert zich ook dat het belangrijk is om onderwijsinstellingen niet alleen via een rapport en een addendum te informeren. Het is wenselijk om onderwijsinstellingen hierbij verder te ondersteunen, bijvoorbeeld in de vorm van een begeleidingstraject waarin docententeams begeleid worden om de nieuwe taaleisen in te voeren en waarbij de inhoud van het addendum benut wordt.

Aanvullende uitgangspunten van de expertgroep voor het advies over nieuwe taaleisen in het mbo

Op basis van de geschetste overwegingen met betrekking tot onderwijs aan de hand van de nieuwe taaleisen in het mbo, komt de expertgroep tot de volgende aanvullende uitgangspunten:

13. De expertgroep ontwikkelt nieuwe taaleisen ten behoeve van het taalonderwijs op het mbo. Het advies over passende taaleisen en examinering bevat geen nadere uitwerking van de taaleisen voor de examinering in het mbo.
14. Het advies over passende taaleisen en examinering bevat geen nadere uitwerking van de taaleisen voor het onderwijs in het mbo. Een toelichting over hoe het taalonderwijs passend bij de nieuwe taaleisen eruit zou kunnen zien, volgt in een addendum bij dit rapport.

2.8 Samenvatting uitgangspunten en adviezen met betrekking tot de uitwerking van nieuwe taaleisen

Inleiding

Nieuwe taaleisen
in relatie tot het
Referentiekader Taal

Relevante begrippen

Taalonderwijs in
het mbo en de
volwasseneneducatie

Doelgroepen in het mbo

Taaldomeinen

Onderwijs aan de hand
van nieuwe taaleisen

Samenvatting
uitgangspunten en
adviezen met betrekking
tot de uitwerking van
nieuwe taaleisen

We hebben in dit hoofdstuk diverse uitgangspunten en overwegingen geschetst bij de formulering van nieuwe taaleisen voor het mbo. We vatten hieronder samen welke uitgangspunten de expertgroep hanteert, die aanvullend zijn op de uitgangspunten die al in de opdracht zijn meegegeven. We sluiten het hoofdstuk af met de adviezen die de expertgroep formuleert voor het ministerie van OCW.

De eerder genoemde uitgangspunten kunnen onderverdeeld worden in twee categorieën: uitgangspunten die betrekking hebben op de doelgroepen van het mbo en uitgangspunten die betrekking hebben op de formuleringen van de nieuwe taaleisen in het mbo.

Uitgangspunten met betrekking tot de doelgroepen van het mbo

- De expertgroep formuleert taaleisen per mbo-niveau.
- De expertgroep neemt als uitgangspunt voor verschillen tussen mbo-niveaus de complexiteit van functionele situaties waar studenten mee te maken krijgen. Ongeacht hun achtergrond is de complexiteit van situaties vergelijkbaar waar studenten op hetzelfde mbo-niveau mee te maken krijgen.
- De expertgroep formuleert ook taaleisen op instroomniveau en mbo 1-niveau en integreert op die manier de Standaarden en Eindtermen volwasseneneducatie met de nieuwe taaleisen mbo. Hierdoor verbetert de doorstroom van de educatietrajecten naar het mbo. Deze eisen zijn bedoeld om een gerichte ontwikkeling aan te kunnen tonen richting de taaleisen op mbo 2-niveau.

Uitgangspunten met betrekking tot de formuleringen van de nieuwe taaleisen.

- De expertgroep maakt voor de formulering van nieuwe taaleisen gebruik van de formuleringen van taaleisen in het Europees Referentiekader voor de Talen, het raamwerk Nederlands voor het (v)mbo en de Standaarden en eindtermen volwasseneneducatie
- De expertgroep hanteert een smalle definitie van geletterdheid, waarbij het alleen gaat om taalvaardigheid en niet om andere (basis)vaardigheden.
- De expertgroep is van mening dat het verzorgen van generiek onderwijs een taak is van de docenten Nederlands, Engels, rekenen en burgerschap, maar dat iedere onderwijs-professional een taak heeft in het stimuleren van de basisvaardigheden van mbo-studenten.
- De expertgroep gaat uit van een meertalige benadering waarin eentalige én meertalige studenten tot hun recht komen.
- De expertgroep hanteert een functionele benadering van taal, waarbij de nadruk ligt op betekenisvolle situaties waarin mbo-studenten hun taal (leren) toepassen
- De expertgroep formuleert taaleisen in termen van observeerbaar gedrag, zodat rekening gehouden kan worden met de diversiteit aan achtergronden en doelgroepen in het mbo.
- De expertgroep kiest voor een indeling in vier domeinen: lezen, luisteren, spreken en schrijven.
- De expertgroep maakt geen onderscheid tussen spreken en gesprekken voeren.
- De expertgroep hanteert geen aparte domeinen voor begrippenlijst en taalverzorging of mediation, maar ziet deze onderdelen als ondersteunende vaardigheden.

Inleiding

Nieuwe taaleisen
in relatie tot het
Referentiekader Taal

Relevante begrippen

Taalonderwijs in
het mbo en de
volwasseneneducatie

Doelgroepen in het mbo

Taaldomeinen

Onderwijs aan de hand
van nieuwe taaleisen

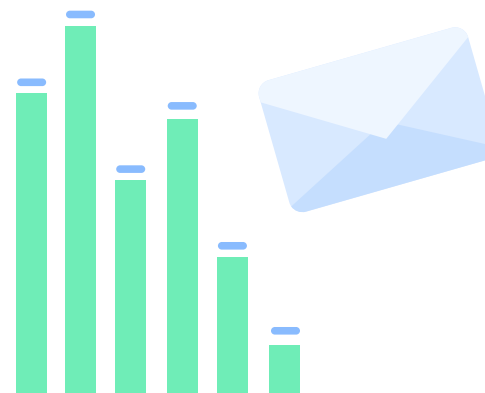
Samenvatting
uitgangspunten en
adviezen met betrekking
tot de uitwerking van
nieuwe taaleisen

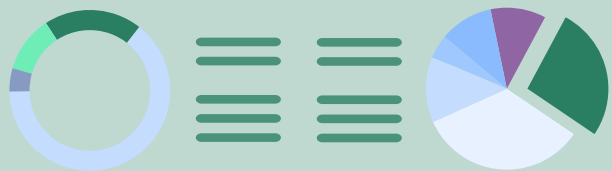
- De expertgroep ontwikkelt nieuwe taaleisen ten behoeve van het taalonderwijs op het mbo. Het advies over passende taaleisen en examinering bevat geen nadere uitwerking van de taaleisen voor de examinering in het mbo.
- Het advies over passende taaleisen en examinering bevat geen nadere uitwerking van de taaleisen voor het onderwijs in het mbo. Een toelichting over hoe het taalonderwijs passend bij de nieuwe taaleisen eruit zou kunnen zien, volgt in een addendum bij dit rapport.

Naast deze aanvullende uitgangspunten, formuleert de expertgroep de volgende adviezen voor het ministerie van OCW:

De expertgroep adviseert om onderwijsinstellingen gericht te ondersteunen bij de implementatie van de nieuwe taaleisen. De ervaring leert dat enkel het invoeren van nieuwe taaleisen niet voldoende is om het doel te bereiken dat mbo-studenten taalvaardiger worden. Het ontwikkelen van een addendum voor het onderwijs is een belangrijk onderdeel om instellingen meer houvast te geven hoe zij het taalonderwijs kunnen vormgeven aan de hand van de nieuwe taaleisen. De expertgroep adviseert daarnaast om een begeleidingstraject vorm te geven waarin onderwijsteams ondersteunt worden. Verder adviseert de expertgroep om gericht te monitoren in hoeverre de nieuwe taaleisen mbo passend en haalbaar zijn voor alle doelgroepen in het mbo, in het bijzonder voor studenten uit Caribisch Nederland.

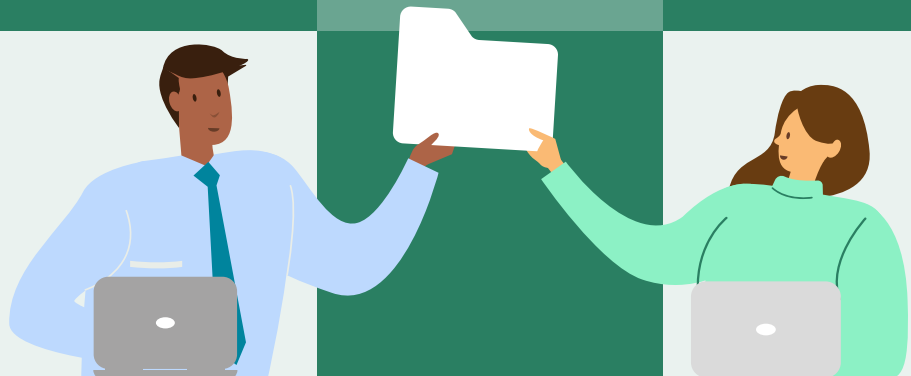
De uitgangspunten en overwegingen zijn door de expertgroep voorgelegd in vijf veldraadplegingen (zie hoofdstuk 5). De input uit die veldraadplegingen (Bijlage III) zijn verwerkt in de formuleringen van de nieuwe taaleisen. De geformuleerde nieuwe taaleisen mbo zijn per domein beschreven in het volgende hoofdstuk (hoofdstuk 3).





3

Uitwerking nieuwe taaleisen



3.1 Inleiding

Inleiding

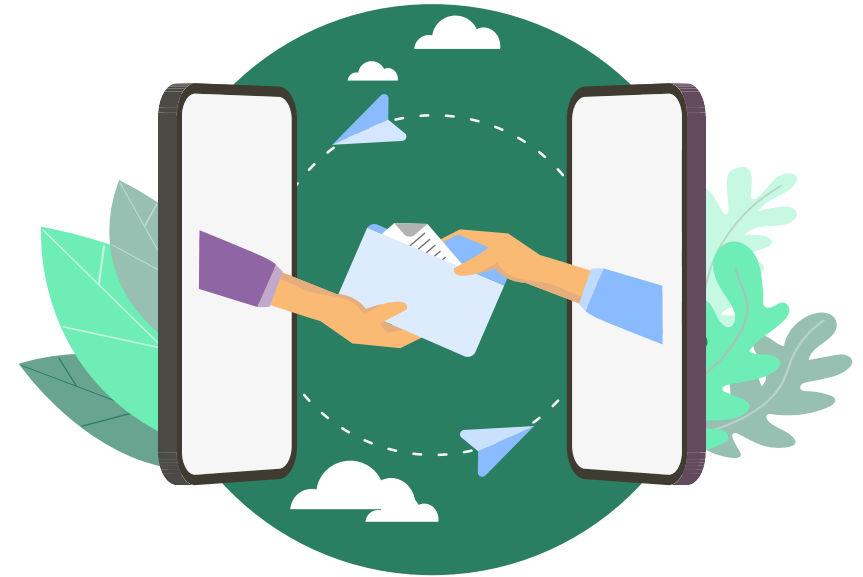
Lezen

Luisteren

Spoken

Schrijven

In dit hoofdstuk beschrijven we de uitwerking van de nieuwe taaleisen per domein. Elk domein is onderverdeeld in descriptoren per mbo-niveau, beginnen bij het instroom-niveau en eindigend bij een beschrijving wat er aan taalvaardigheid nodig is op het hbo. De descriptoren zijn geformuleerd in termen van observeerbaar gedrag. Studenten kunnen dit gedrag in elke betekenisvolle situatie laten zien. Elk domein begint met een karakteristiek waarin is weergegeven wat de inhoud van het betreffende domein is, hoe studenten het domein moeten toepassen en op welke manier verschillen tussen de mbo-niveaus tot uiting komt in de descriptoren. Daarna volgen de descriptoren zelf. Na de descriptoren volgt een set met ondersteunende vaardigheden. Deze vaardigheden zijn in de ogen van de expertgroep belangrijk om succesvol te kunnen handelen in dat domein. Bij sommige studenten zullen mogelijke bepaalde elementen uit deze ondersteunende vaardigheden weinig ontwikkeld zijn. Dat kan aan het licht komen bij het toepassen van de taalvaardigheid in functionele situaties. In dat geval zal er in het mbo-onderwijs aandacht moeten zijn voor het gericht ontwikkelen van die specifieke elementen die nog ontbreken. Door uit te gaan van de functionele situaties waarin die elementen belangrijk zijn, leren studenten ook het belang van die elementen in te zien. Tot slot noemt de expertgroep enkele succesfactoren voor de onderwijsinstelling, die eraan bijdragen dat studenten hun taalvaardigheid in dat domein ontwikkelen.



3.2 Lezen

Inleiding

Lezen

Luisteren

Spreeken

Schrijven

3.2.1 Karakteristiek van het domein

Inhoud

We gebruiken elke dag schriftelijke informatie op veel verschillende manieren. Voorbeelden van schriftelijke informatie zijn (studie- en lees)boeken en tijdschriften, instructies, formuleren, (overdracht)dossiers, naslagwerken, facturen, handleidingen, nieuws- en informatieberichten, diverse vormen van schriftelijke communicatie zoals e-mail of chat-berichten, enzovoorts. Bij het domein lezen gaat het over het kunnen omgaan met al die verschillende vormen van schriftelijke informatie: dat betekent dat lezers teksten vloeiend kunnen lezen, begrijpen, interpreteren, benutten, erop kunnen reflecteren en die kunnen evalueren.

Het is noodzakelijk om de leesvaardigheid van (volwassen) studenten (verder) te ontwikkelen en een leesroutine te onderhouden om te voorkomen dat de leesvaardigheid van studenten afneemt of tekortschiet. Het beheersen van voldoende technische leesvaardigheid (zoals het vloeiend (dat wil zeggen: vlot) kunnen lezen van boeken en teksten) is voorwaardelijk voor het kunnen toepassen van de leesvaardigheid in functionele situaties. Belangrijk is dat in het onderwijs zoveel mogelijk gebruik gemaakt wordt van authentieke (rijke⁷) teksten, zodat studenten zoveel mogelijk input krijgen voor hun taal- en leesontwikkeling. Het kan daarbij gaan om zowel papieren als digitale teksten⁸. Een (te) beperkte leesvaardigheid

heeft invloed op het functioneren in hun beroep, op het succesvol kunnen volgen van onderwijs, en op het kunnen participeren in de maatschappij. Het domein lezen is immers belangrijk voor mbo-studenten om te kunnen:

- *Studeren tijdens de opleiding*
 - Het lezen van (rijke) boeken en teksten is noodzakelijk om kennis te verwerven.
- *Functioneren in hun beroep*
 - Lezen is in ieder beroep noodzakelijk voor het op niveau kunnen uitvoeren van beroepshandelingen, voor professionele communicatie met anderen en/of voor het kennismaken van intern en/of extern beleid en protocollen.
- *Participeren in de maatschappij en voor het persoonlijk welbevinden*
 - Lezen is noodzakelijk in de communicatie met de overheid of maatschappelijke instanties. Lezen maakt daarnaast contact met anderen in de privésfeer mogelijk en heeft invloed op de persoonlijke ontwikkeling.

Hoe moeten studenten dit domein toepassen

Studenten leren binnen dit domein om te gaan met schriftelijke informatie waar zij tijdens hun studie, werk (of stage) en in de privésfeer mee te maken (kunnen) krijgen. Het kan daarbij gaan om zowel papieren als digitale teksten. Studenten leren de betekenis van nieuwe informatie uit de context te achterhalen of op te zoeken. Ze leren om hulp te vragen als ze er niet uitkomen. Studenten onderhouden hun leesroutine door zelfgekozen (rijke)

⁷ Met rijke teksten bedoelen we teksten die authentiek zijn en die niet vereenvoudigd zijn door methodemakers. Door de verarming van de woordenschat, verkorting van de zinslengte, weglating van verwijfwoorden en door opsommingen worden ze moeilijk leesbaar en oninteressant voor studenten.

⁸ Waar in het vervolg gesproken wordt over 'teksten' bedoelen we zowel papieren als digitale teksten.

studie- en leesboeken vloeiend te lezen en de inhoud te interpreteren en te benutten bij andere vakken of bij andere vaardigheden. Zij leren hoe ze de informatie uit die teksten kunnen begrijpen door de inhoud weer te geven, ze leren ze te evalueren en erop te reflecteren. Studenten leren hun leesvaardigheid ook toe te passen in contacten met anderen, bijvoorbeeld doordat ze de gelezen informatie presenteren, in gesprek gaan over de gelezen informatie en met anderen afstemmen wat die tekst voor hun werk of persoonlijk leven betekent of doordat zij teksten lezen naar aanleiding van een gesprek of presentatie.

Kortom: studenten leren in het domein lezen op verschillende manieren met verschillende vormen van geschreven informatie omgaan door:

1. te **begrijpen** en de inhoud weer te geven;
2. te **interpreteren en te benutten** voor hun studie, hun beroep, de samenleving en hun persoonlijke ontwikkeling;
3. te **evalueren** in relatie tot verschillende opvattingen die erover kunnen bestaan door een passende reactie te geven;
4. te **reflecteren** op de inhoud met betrekking tot hun persoonlijke gevoelens en opvattingen.

Niveaueverschillen

(Volwassen) studenten krijgen te maken met een grote diversiteit aan situaties tijdens hun studie, werk en in het maatschappelijke leven waarbij een beroep wordt gedaan op hun leesvaardigheid. Elk van deze praktijksituaties verschilt in complexiteit. Of een situatie complex of eenvoudig is voor een student, wordt bepaald door de vraag hoe concreet of abstract die is, hoe bekend of onbekend en hoe herkenbaar of nieuw voor een student. Daarnaast bepaalt de mate van zelfstandigheid waarmee de student zich tot de situatie kan verhouden of een situatie complex is. En tot slot is belangrijk welke communicatieve vaardigheden van een student worden gevraagd in een situatie.

- *Concreetheid*: in hoeverre is de situatie duidelijk en specifiek of juist abstract?
- *Bekendheid*: staat de situatie dichtbij of veraf van de eigen leefwereld (persoonlijke interesse, beroepspraktijk, directe omgeving)?
- *Herkenbaarheid*: kent de student de situatie of is de situatie nieuw en is de gevraagde handeling daarmee frequent of zeldzaam?
- *Zelfstandigheid*: voert de student handelingen zelfstandig of onder begeleiding uit?
- *Communicatie*: is de afstemming en communicatie met anderen in de situatie vooral persoonlijk of professioneel?

De situaties op instroom- en mbo 1-niveau zijn concreet, er is vooral sprake van persoonlijke communicatie en de (volwassen) student voert ze onder begeleiding uit. Situaties op mbo-2 niveau zijn *veelal* concreet, de communicatie is veelal persoonlijk en de (volwassen) student voert ze gedeeltelijk zelfstandig uit, voor niveau 3 is een situatie complexer doordat die minder concreet is, doordat de communicatie professioneler is en de situatie zelfstandig wordt uitgevoerd. In niveau 4 zijn situaties abstracter, wordt professionele communicatie verwacht en werkt de (volwassen) student zelfstandig. In het hbo zijn situaties abstract, is de communicatie professioneel, werkt de (volwassen) student zelfstandig en geeft leiding aan anderen. Daarnaast verschilt het per (volwassen) student of een situatie bekender of minder bekend is, herkenbaar of minder herkenbaar, en complexer of minder complex.

Ten aanzien van lezen betekent dit dat niveauverschillen tot uiting komen:

bij boeken en teksten:

- **complexiteit in inhoud** van tekst(en) (dat is mede afhankelijk van hoe begrijpelijk het taalgebruik is en hoe bekend en herkenbaar het onderwerp)
- **complexiteit in vorm** van teksten (als studenten nog niet vloeiend kunnen lezen, zijn de teksten die ze kunnen lezen (tijdelijk) eenvoudiger (kortere teksten, kortere zinnen, eenvoudigere woorden)
- **de hoeveelheid** tekst(en) die gelezen moet(en) worden en **de lengte** van teksten;

bij toepassingen:

- verschillen in **de manier waarop de tekst benut wordt**: de studenten lezen de teksten ten behoeve van de directe uitvoering van een taak of om hierover af te stemmen of te discussiëren over de inhoud met anderen.



3.2.2 Descriptoren Lezen

Lezen						
Gedrag	Instroomniveau	Mbo 1	Mbo 2	Mbo 3	Mbo 4	Hbo
1. Begrijpen en de inhoud kunnen weergeven	Begrijpt met ondersteuning (voor)gelezen boeken en teksten en geeft in eigen woorden aan wat voor hem bekend en belangrijk is.	Begrijpt met ondersteuning (voor)gelezen boeken en teksten en haalt belangrijke informatie uit de tekst met het oog op het doel van het lezen van die teksten.	Begrijpt, eventueel met ondersteuning, gelezen boeken en teksten, haalt hoofdzaken uit de tekst en geeft globaal weer waar de tekst over gaat met het oog op het doel van het lezen van die teksten.	Begrijpt gelezen boeken en teksten en geeft de inhoud op hoofdlijnen weer met het oog op het doel van het lezen van die teksten.	Begrijpt gelezen boeken en teksten en geeft de inhoud van gelezen boeken en teksten weer met het oog op het doel van het lezen van die teksten.	Begrijpt gelezen boeken en teksten en geeft de inhoud van gelezen boeken en teksten weer met het oog op het doel van het lezen van die teksten en legt een relatie met andere (tekst) inhouden.
2. Interpreteren en benutten voor studie, beroep, samenleving en persoonlijke ontwikkeling	Interpreteert met ondersteuning (voor)gelezen boeken en teksten en benut de inhoud in het eigen handelen met veel begeleiding.	Interpreteert met ondersteuning gelezen boeken en teksten en benut de inhoud in het eigen handelen, eventueel met begeleiding.	Interpreteert gelezen boeken en teksten en trekt met ondersteuning conclusies. Benut inhoud en conclusies in het eigen handelen, eventueel met begeleiding.	Interpreteert gelezen boeken en teksten en trekt met ondersteuning conclusies. Benut inhoud en conclusies in het eigen handelen of het handelen van anderen.	Interpreteert gelezen boeken en teksten en trekt conclusies. Benut inhouden en conclusies in het eigen handelen, het handelen van anderen en eventuele handelingen die daarop volgen.	Interpreteert gelezen boeken en teksten en trekt conclusies. Benut inhouden en conclusies in het eigen handelen, het handelen van anderen en eventuele handelingen die daarop volgen. Maakt naar aanleiding van de gelezen boeken en teksten keuzes voor zichzelf of anderen.
3. Evalueren in relatie tot verschillende opvattingen door een passende reactie te geven	Evalueert met ondersteuning (voor)gelezen boeken en teksten en zegt wat hij hiervan vindt.	Evalueert met ondersteuning (voor)gelezen boeken en teksten door een oordeel te geven over de tekst.	Evalueert, eventueel met ondersteuning, gelezen boeken en teksten door uit te leggen tot welke verschillende gevoelens en opvattingen de inhoud kan leiden en benoemt welke consequenties dat heeft.	Evalueert gelezen boeken en teksten door uit te leggen hoe gevoelens en opvattingen in de tekst overeenkomen of verschillen en welke consequenties dat heeft.	Evalueert gelezen boeken en teksten door verschillende gevoelens en opvattingen te onderscheiden, consequenties te benoemen en vanuit diverse perspectieven verbanden te leggen.	Evalueert gelezen boeken en lange teksten op een abstract niveau door die vanuit verschillende perspectieven te verbinden met kennis en processen in beroep, studie en samenleving.

Lezen						
Gedrag	Instroomniveau	Mbo 1	Mbo 2	Mbo 3	Mbo 4	Hbo
4. Reflecteren op de inhoud met betrekking tot hun persoonlijke gevoelens en opvattingen	Reflecteert met ondersteuning op (voor)gelezen boeken en teksten door een persoonlijke reactie te tonen.	Reflecteert met ondersteuning op (voor)gelezen boeken en teksten door een verbale persoonlijke reactie te geven.	Reflecteert op gelezen boeken en teksten door persoonlijke gevoelens en opvattingen kenbaar te maken en uit te leggen, eventueel met ondersteuning.	Reflecteert op gelezen boeken en teksten door genuanceerd persoonlijke gevoelens en opvattingen duidelijk te maken en de herkomst daarvan uit te leggen.	Reflecteert op gelezen boeken en langere teksten op een abstracter niveau door een persoonlijke reactie te geven en onderbouwd eigen opvattingen duidelijk te maken en uit te leggen.	Reflecteert onderbouwd vanuit gelezen boeken en langere teksten op persoonlijke gevoelens en opvattingen.

Ondersteunende vaardigheden ten behoeve van (de ontwikkeling van) leesvaardigheid:

1. Beheersing van technische leesvaardigheid in het Nederlands, waaronder een voldoende mate van vloeiendheid.
2. Benutten van kennis over lay-out, tekststructuur, begripvergroten strategieën en aanpakken en genres.
3. Toepassen van mediatie, dat wil zeggen, kan de inhoud van de gelezen tekst overbrengen op de ander op begrijpelijke en relevante wijze om zo begrip en communicatie te bevorderen.

Succesfactoren voor de onderwijsinstelling:

1. De onderwijsinstelling zorgt voor een motiverende leesomgeving met een grote diversiteit aan (rijke) boeken en teksten.
2. De onderwijsinstelling zorgt voor samenhang tussen de taaldomeinen in het curriculum.
3. De onderwijsinstelling zorgt voor integratie en afstemming tussen taal en andere vakken.

3.3 Luisteren

Inleiding

Lezen

Luisteren

Spoken

Schrijven

3.3.1 Karakteristiek van het domein

Inhoud

We luisteren elke dag op verschillende manieren. We luisteren in gesprekken naar de ander, waarbij we een duidelijke rol hebben. Er wordt van ons verwacht dat we aandachtig zijn en gepast reageren door oogcontact te maken, samen te vatten en empathie te tonen. Daarnaast luisteren we naar gesproken informatie waarbij onze rol wat passiever is. Daarbij kan het ook gaan om gesprekken, zoals wanneer we interviews beluisteren. Het kan eveneens gaan om het luisteren naar luisterteksten, zoals luisterboeken, presentaties, colleges, nieuwsberichten etc. We luisteren naar gesproken informatie, alleen of met anderen, live of niet live en met of zonder beeld.

Bij het domein luisteren gaat het over het kunnen omgaan met al die verschillende vormen van mondelinge informatie door die te begrijpen, te interpreteren en te benutten, erop te reflecteren en te evalueren. Actief kunnen luisteren is een basisvaardigheid die invloed heeft op:

- *studeren tijdens de opleiding*
 - Het kunnen luisteren naar informatie is noodzakelijk om kennis te verwerven.
- *functioneren in hun beroep*
 - Actief kunnen luisteren is noodzakelijk voor het op niveau kunnen uitvoeren van beroepshandelingen (het uitvoeren van mondeling gegeven instructies), voor professionele communicatie met anderen en/of voor het kennisnemen van voor het beroep belangrijke informatie.

- *participeren in de maatschappij en voor het persoonlijk welbevinden*
 - Goed kunnen luisteren is noodzakelijk in de communicatie met de overheid of maatschappelijke instanties. Actief luisteren maakt daarnaast contact met anderen in de privésfeer mogelijk en heeft invloed op de persoonlijke ontwikkeling.

Hoe moeten studenten dit domein toepassen

Studenten leren binnen dit domein om te gaan met gesproken informatie waar zij tijdens hun studie, werk (of stage) en in de privésfeer mee te maken (kunnen) krijgen. Het kan daarbij gaan om het luisteren in gesprekken of het beluisteren van informatie. Beide vormen van luisteren vragen om eigen vaardigheden en reacties. Studenten leren de betekenis van nieuwe informatie uit de context te achterhalen of op te zoeken. Ze leren om hulp te vragen als ze er niet uitkomen. Reacties kunnen zowel mondeling (in een gesprek) als schriftelijk worden gegeven.

Kortom: studenten leren in het domein luisteren op verschillende manieren met verschillende vormen van gesproken informatie omgaan door:

1. in gesprekken **actief te luisteren** en passend te **reageren**;
2. gesproken informatie te **begrijpen** en de inhoud te kunnen weergeven;
3. gesproken informatie te kunnen **interpreteren** en te **benutten** voor hun studie, hun beroep, de samenleving en hun persoonlijke ontwikkeling;
4. gesproken informatie te **evalueren** en een passende reactie te geven;
5. op gesproken informatie te **reflecteren** met betrekking tot persoonlijke gevoelens en opvattingen.

Inleiding

Lezen

Luisteren

Spoken

Schrijven

Niveauverschillen

Studenten krijgen te maken met een grote diversiteit aan situaties tijdens hun studie, werk en in het maatschappelijke leven waarbij een beroep wordt gedaan op hun luistervaardigheid. Elk van deze praktijksituaties verschilt in complexiteit. Of een situatie complex of eenvoudig is voor een student, wordt bepaald door de vraag hoe concreet of abstract die is, hoe bekend of onbekend en hoe herkenbaar of nieuw voor een student. Daarnaast bepaalt de mate van zelfstandigheid waarmee de student zich tot de situatie kan verhouden of een situatie complex is. En tot slot is belangrijk welke communicatieve vaardigheden van een student worden gevraagd in een situatie.

- **Concreetheid:** in hoeverre is de situatie duidelijk en specifiek of juist abstract?
- **Bekendheid:** staat de situatie dichtbij of veraf van de eigen leefwereld (persoonlijke interesse, beroepspraktijk, directe omgeving)?
- **Herkenbaarheid:** kent de student de situatie of is de situatie nieuw en is de gevraagde handeling daarmee frequent of zeldzaam?
- **Zelfstandigheid:** voert de student handelingen zelfstandig of onder begeleiding uit?
- **Communicatie:** is de afstemming en communicatie met anderen in de situatie vooral persoonlijk of professioneel?

De situaties op instroom- en mbo 1-niveau zijn concreet, er is vooral sprake van persoonlijke communicatie en de (volwassen) student voert ze onder begeleiding uit. Situaties op mbo-2 niveau zijn *veelal* concreet, de communicatie is veelal persoonlijk en de (volwassen) student voert ze gedeeltelijk zelfstandig uit. Voor niveau 3 is een situatie complexer doordat die minder concreet is, doordat de communicatie professioneler is en de situatie zelfstandig wordt uitgevoerd. In niveau 4 zijn situaties abstracter, wordt professionele communicatie verwacht en werkt de (volwassen) student zelfstandig. In het hbo zijn situaties abstract, is de communicatie professioneel, werkt de (volwassen) student zelfstandig en geeft leiding aan anderen. De mate waarin een situatie concreet, bekend en herkenbaar is, verschilt per student en daarmee ook of een situatie meer of minder complex is.

Ten aanzien van luisteren betekent dit dat niveauverschillen tot uiting komen:

bij mondeling overgedragen informatie :

- in **complexiteit in inhoud** van informatie (dat is mede afhankelijk van hoe begrijpelijk het taalgebruik is en hoe bekend en herkenbaar het onderwerp);
- in **nabijheid** van informatie. Is er bijvoorbeeld sprake van face-to-face gesprekken of presentaties of van het deelnemen aan audio- of digitale situaties;
- in **de hoeveelheid** informatie die beluisterd wordt en **de lengte** van gesprekken over gesproken overgedragen teksten.

Bij toepassingen:

- verschillen in **de manier waarop de tekst geïnterpreteerd en benut wordt**. De studenten beluisteren de teksten ten behoeve van de directe uitvoering van een taak of gebruiken de gesproken overgedragen informatie om hierover af te stemmen of te discussiëren over de inhoud met anderen.

3.3.2 Descriptoren Luisteren

Luisteren						
Gedrag	Instroomniveau	Mbo 1	Mbo 2	Mbo 3	Mbo 4	Hbo
1. Actief luisteren in gesprekken en passend reageren	Luistert in gesprekken actief door met ondersteuning gericht te zijn op de ander en interesse te tonen in wat de ander te zeggen heeft, door oogcontact te maken en door verbaal en non-verbaal te reageren, eventueel met begeleiding.	Luistert in gesprekken actief door, eventueel met ondersteuning, gericht te zijn op de ander en door interesse te tonen in wat de ander te zeggen heeft, door oogcontact te maken en door verbaal en non-verbaal te reageren, eventueel met begeleiding.	Luistert in gesprekken actief door, eventueel met ondersteuning, gericht te zijn op de ander en door interesse te tonen in wat de ander te zeggen heeft, door oogcontact te maken en door verbaal en non-verbaal te reageren.	Luistert in gesprekken actief door gericht te zijn op de ander en laat dat zien door de ander op een gepaste (professionele) manier tegemoet te treden en interesse te tonen in wat de ander te zeggen heeft en verbaal en non-verbaal	Creëert gepaste en veilige goed voorbereide (professionele) gesprekssituaties waarin de ander zich welkom voelt en is in staat om in verschillende gespreksituaties actief te luisteren en op gepaste (professionele) wijze te reageren.	Kan (professionele) gesprekssituaties goed inschatten en zo nodig aanpassen, luistert actief en kan op gepaste (professionele) wijze met empathie reageren.
2. Gesproken informatie begrijpen en inhoud weergeven	Begrijpt met ondersteuning gesproken overgedragen informatie en laat dat op een persoonlijke manier non-verbaal of verbaal zien aan een ander.	Begrijpt, eventueel met ondersteuning, gesproken overgedragen informatie en laat dat zien door belangrijke aspecten te benoemen, eventueel met begeleiding.	Begrijpt gesproken overgedragen informatie en laat dat zien door belangrijke elementen uit de inhoud in eigen woorden weer te geven, eventueel met begeleiding.	Begrijpt gesproken overgedragen abstractere informatie en laat dat zien door de inhoud weer te geven.	Begrijpt gesproken overgedragen abstracte informatie en laat dat zien door de inhoud weer te geven en een relatie te leggen met andere (tekst) inhouden.	Begrijpt gesproken overgedragen informatie en laat dat zien door de inhoud weer te geven belangrijke concepten te verduidelijken en relaties te leggen met andere inhouden.
3. Gesproken informatie kunnen interpreteren en benutten voor studie, beroep, de samenleving en persoonlijke ontwikkeling	Interpreteert en benut met ondersteuning gesproken overgedragen informatie door die toe te passen op het eigen handelen in concrete situaties met veel begeleiding.	Interpreteert en benut met ondersteuning gesproken overgedragen informatie door die toe te passen op het eigen handelen in concrete situaties, eventueel met begeleiding.	Interpreteert en benut gesproken overgedragen informatie door die op een doordachte manier toe te passen op het eigen handelen in concrete situaties, eventueel met begeleiding.	Interpreteert en benut gesproken overgedragen informatie door die op een kritische manier toe te passen op het eigen handelen in diverse situaties.	Interpreteert en benut gesproken overgedragen informatie op een abstract niveau door ze kritisch te betrekken op het eigen handelen, het handelen van anderen en de gevolgen daarvan op diverse situaties.	Interpreteert en benut gesproken overgedragen informatie op een abstract niveau door die kritisch te betrekken op processen in diverse situaties en naar aanleiding daarvan keuzes te maken voor zichzelf of anderen.

Inleiding

Lezen

Luisteren

Spreeken

Schrijven

Luisteren						
Gedrag	Instroomniveau	Mbo 1	Mbo 2	Mbo 3	Mbo 4	Hbo
4. Gesproken informatie evalueren en een passende reactie geven	Evalueert met ondersteuning gesproken overgedragen informatie door er begrip voor te tonen dat die verschillende gevoelens en opvattingen kan oproepen.	Evalueert met ondersteuning gesproken overgedragen informatie door begrip te tonen voor dat die informatie verschillende gevoelens en opvattingen kan oproepen en kan, eventueel met begeleiding de gevolgen daarvan benoemen.	Evalueert, eventueel met ondersteuning, gesproken overgedragen informatie door uit te leggen welke gevoelens en opvattingen dat kan oproepen. Maakt, eventueel met begeleiding, duidelijk hoe die gevoelens en opvattingen zich tot elkaar verhouden.	Evalueert gesproken overgedragen informatie door verschillende gevoelens en opvattingen te onderscheiden, zich bewust te zijn van de consequenties, overeenkomsten en contrasten op te merken.	Evalueert gesproken overgedragen abstractere informatie door verschillende gevoelens en opvattingen te onderscheiden, consequenties te benoemen en vanuit diverse perspectieven verbanden te leggen.	Evalueert gesproken overgedragen abstracte informatie door die vanuit verschillende perspectieven te verbinden met kennis en processen in beroep, studie en de samenleving.
5. Reflecteren op gesproken informatie te met betrekking tot persoonlijke gevoelens en opvattingen.	Reflecteert op gesproken informatie door een persoonlijke reactie te tonen.	Reflecteert op gesproken informatie door een verbale persoonlijke reactie te geven.	Reflecteert op gesproken informatie door persoonlijke gevoelens en opvattingen kenbaar te maken en uit te leggen.	Reflecteert op gesproken informatie door persoonlijke gevoelens en opvattingen duidelijk te maken en de herkomst daarvan uit te leggen.	Reflecteert op abstractere gesproken informatie door een persoonlijke reactie te geven en opvattingen te onderbouwen.	Reflecteert op abstracte gesproken informatie een persoonlijke reactie te geven, opvattingen te onderbouwen en verbanden te leggen.

Ondersteunende vaardigheden ten behoeve van (de ontwikkeling van) luistervaardigheid:

1. Beheersen van technische verstaarbaarheid in het Nederlands.
2. Benutten van kennis over luisterstrategieën voor genres van gesproken teksten passend bij het eigen mbo-niveau.
3. Benutten van kennis over genres van gesproken teksten passend bij het eigen mbo-niveau.
4. Toepassen van mediatie op het onderwijsniveau, dat wil zeggen: de gesproken informatie in eigen woorden over kunnen brengen aan een ander om zo begrip en communicatie te bevorderen.

Succesfactoren voor de onderwijsinstelling:

1. De onderwijsinstelling zorgt voor een omgeving waarin ruimte is om naar een ander te kunnen luisteren.
2. De onderwijsinstelling zorgt voor samenhang tussen de taaldomeinen in het curriculum.
3. De onderwijsinstelling zorgt voor integratie en afstemming tussen taal en andere vakken.

3.4 Spreken

Inleiding

Lezen

Luisteren

Spreken

Schrijven

3.4.1 Karakteristiek van het domein

Inhoud

We spreken iedere dag in allerlei situaties. We vertellen over gebeurtenissen die we hebben meegemaakt of over informatie die we hebben verkregen en willen delen, bijvoorbeeld via instructies of presentaties. We spreken in gesprekken, waarbij van ons verwacht wordt dat we initiatief nemen en reageren op de ander. Bij het domein spreken gaat het over het kunnen omgaan met die verschillende vormen. Dat betekent dat sprekers begrijpelijk en vlot spreken, waarbij ze rekening houden met hun gesprekspartner en spreken om te reageren, informatie over te dragen, te interpreteren, te reflecteren en te evalueren. Spreken is een productieve en reactieve vaardigheid en in allerlei situaties van belang. Deze vaardigheid heeft invloed op:

- *Studeren tijdens de opleiding*
 - Spreken is belangrijk om kennis te verwerven door informatie mondeling te verwoorden of in gesproken interactie met anderen.
- *Functioneren in het beroep*
 - Spreken is noodzakelijk voor het op niveau kunnen uitvoeren van beroepshandelingen, voor professionele communicatie met anderen en voor informatieoverdracht.
- *Deelnemen aan de maatschappij en het persoonlijk welbevinden*
 - Spreken is noodzakelijk voor verschillende vormen van communicatie met de overheid of maatschappelijke instanties. Daarnaast maakt het contact met anderen in de privésfeer mogelijk en heeft spreken invloed op de persoonlijke ontwikkeling.

Hoe moeten studenten dit domein kunnen toepassen

Studenten leren binnen dit domein hoe zij gesproken informatie (waar zij tijdens hun studie, werk (of stage) en in de privésfeer mee te maken (kunnen) krijgen) mondeling kunnen overbrengen en ermee kunnen omgaan tijdens gesproken interactie. Zij leren hoe ze de betekenis van nieuwe informatie uit de context kunnen achterhalen en begrijpen en om hulp te vragen als er ze er niet uitkomen. Studenten leren hun spreekvaardigheid toe te passen in contacten met anderen, bijvoorbeeld doordat ze presenteren over informatie die ze hebben gelezen of van anderen hebben geleerd, in gesprek te gaan over informatie, te spreken over gevoelens, meningen en opvattingen. De verschillende vormen van spreken vragen om eigen vaardigheden en reacties. Studenten leren in het domein spreken op verschillende manieren met gespreksvormen en informatieoverdracht omgaan door:

- In (persoonlijke of professionele) gesprekken initiatief te nemen en passend te reageren op de ander door non-verbale en verbale luisterresponsen, door in een reactie duidelijk te maken dat de informatie wordt begrepen, zal worden benut, dat erop wordt gereflecteerd en dat de beluisterde informatie wordt geëvalueerd.
- Informatie te presenteren met als doel die informatie te verduidelijken en daarbij af te stemmen op de toehoorders.

Kortom: studenten leren in het domein spreken verschillende vormen van mondelinge informatie:

1. te **begrijpen** door op de **inhoud** te reageren, vragen te stellen of te beantwoorden of samen te vatten;
2. te **interpreteren en te benutten** voor hun studie, hun beroep, de samenleving en hun persoonlijke ontwikkeling;
3. **uit te wisselen** door mondeling informatie te geven of te vragen;
4. te **evalueren** in relatie tot verschillende opvattingen die kunnen bestaan door een passende reactie te geven;
5. en daarop te **reflecteren** met betrekking tot persoonlijke gevoelens en opvattingen.

Niveauverschillen

Studenten krijgen te maken met een grote diversiteit aan situaties tijdens hun studie, werk en in het maatschappelijke leven waarbij een beroep wordt gedaan op hun spreekvaardigheid. Elk van deze praktijksituaties verschilt in complexiteit. Of een situatie complex of eenvoudig is voor een student, wordt bepaald door de vraag hoe concreet of abstract die is, hoe bekend of onbekend en hoe herkenbaar of nieuw voor een student. Daarnaast bepaalt de mate van zelfstandigheid waarmee de student zich tot de situatie kan verhouden of een situatie complex is. En tot slot is belangrijk welke communicatieve vaardigheden van een student in een situatie worden gevraagd.

- **Concreetheid:** in hoeverre is de situatie duidelijk en specifiek of juist abstract?
- **Bekendheid:** staat de situatie dichtbij of veraf van de eigen leefwereld (persoonlijke interesse, beroepspraktijk, directe omgeving)?
- **Herkenbaarheid:** kent de student de situatie of is de situatie nieuw en is de gevraagde handeling daarmee frequent of zeldzaam?
- **Zelfstandigheid:** voert de student handelingen zelfstandig of onder begeleiding uit?
- **Communicatie:** is de afstemming en communicatie met anderen in de situatie vooral persoonlijk of professioneel en veelzijdig?

De situaties op instroom- en mbo 1-niveau zijn concreet, er is vooral sprake van persoonlijke communicatie en de (volwassen) student voert ze onder begeleiding uit. Situaties op mbo-2 niveau zijn veelal concreet, de communicatie is veelal persoonlijk en de (volwassen) student voert ze gedeeltelijk zelfstandig uit. Voor niveau 3 is een situatie complexer doordat die minder concreet is, doordat de communicatie professioneler is en de situatie zelfstandig wordt uitgevoerd. In niveau 4 zijn situaties abstracter, wordt professionele communicatie verwacht en werkt de (volwassen) student zelfstandig. In het hbo zijn situaties abstract, is de communicatie professioneel, werkt de (volwassen) student zelfstandig en geeft leiding aan anderen. De mate waarin een situatie concreet, bekend en herkenbaar is, verschilt per student en daarmee ook of een situatie meer of minder complex is.

Ten aanzien van spreken betekent dit dat niveauverschillen tot uiting komen bij:

bij mondeling overgedragen informatie, die verschilt:

- in **complexiteit** van gesprekken of verwachte presentaties van informatie (hoe bekend en herkenbaar is het onderwerp?)
- in de **aard van de bijdrage** die van een student wordt verwacht (fungeert de student als gesprekspartner of presentator? Hoe lang duurt de situatie waarin de student spreekt? etc.)
- in **nabijheid van informatie**. Is er bijvoorbeeld sprake van face-to-face gesprekken of presentaties of van het deelnemen aan audio- of digitale situaties?

bij toepassingen:

- in de **manier waarop** de mondelinge informatie wordt **geproduceerd**. Spreken de studenten vanwege de directe uitvoering van een taak of dragen zij mondelinge informatie over om af te stemmen of te discussiëren over de inhoud met anderen?

3.4.2 Descriptoren spreken

Spreken						
Gedrag	Instroomniveau	Mbo 1	Mbo 2	Mbo 3	Mbo 4	Hbo
1. Begrijpen door op inhoud te reageren, vragen te stellen/ beantwoorden of samen te vatten	Geeft met ondersteuning een beschrijving van algemene aard.	Vertelt met ondersteuning over gebeurtenissen en persoonlijke ervaringen en geeft een beschrijving.	Vertelt, eventueel met ondersteuning, over gebeurtenissen of persoonlijke ervaringen door een samenhangend verhaal of een beschrijving te geven.	Geeft een beschrijving of vertelt in een samenhangend verhaal over onderwerpen uit de eigen leefwereld.	Geeft een beschrijving of vertelt in een samenhangend verhaal over abstractere onderwerpen.	Geeft een beschrijving of vertelt in een sterk samenhangend verhaal in detail over abstracte onderwerpen.
	Reageert met een persoonlijke non-verbale of verbale respons om te laten zien dat gesproken of gelezen informatie is begrepen. Stelt vragen met begeleiding.	Reageert met ondersteuning door belangrijke aspecten te noemen om te laten zien dat gesproken informatie is begrepen. Stelt vragen, eventueel met begeleiding.	Reageert eventueel met ondersteuning door in te gaan op gesproken of geschreven informatie, door een vraag te stellen of te beantwoorden.	Reageert door gesproken of geschreven informatie op hoofdlijnen samen te vatten, vragen te stellen of te beantwoorden.	Reageert door gesproken of geschreven informatie samen te vatten, een relatie te leggen met andere informatie, vragen te stellen of beantwoorden en een eigen mening te verwoorden.	Reageert door gesproken of geschreven informatie samen te vatten, een relatie te leggen met andere informatie, vragen te stellen of beantwoorden, een eigen mening te verwoorden of die van anderen in te brengen en deze toe te lichten.
2. Interpreteren en benutten voor studie, beroep, de samenleving en persoonlijke ontwikkeling	Interpreteert met ondersteuning informatie met het oog op toepassing op het handelen in de eigen context met begeleiding.	Interpreteert met ondersteuning informatie en benut deze om een passende gesproken reactie te geven, eventueel met begeleiding.	Interpreteert, eventueel met ondersteuning, informatie en benut deze om een passende gesproken reactie te geven.	Interpreteert informatie en benut deze om een passende gesproken reactie te geven.	Interpreteert abstractere informatie en benut deze door spontaan een passende reactie te geven en een eigen mening of opvatting te geven.	Interpreteert abstracte informatie en benut deze door spontaan een passende reactie te geven en deze te onderbouwen met informatie, een eigen mening of die van anderen.

Inleiding

Lezen

Luisteren

Spreken

Schrijven

Spreken						
Gedrag	Instroomniveau	Mbo 1	Mbo 2	Mbo 3	Mbo 4	Hbo
3. Uitwisselen door mondeling informatie te geven of te vragen	Geeft met ondersteuning gesproken informatie en reageert met begeleiding op vragen.	Geeft met ondersteuning gesproken informatie door vragen te beantwoorden of door zelf iets te vertellen.	Geeft, eventueel met ondersteuning, informatie over onderwerpen door vragen te beantwoorden en te stellen.	Geeft informatie over onderwerpen door vragen te beantwoorden of te stellen.	Geeft informatie over abstractere onderwerpen door vragen te beantwoorden of te stellen en koppelt hieraan eerder verkregen informatie.	Geeft informatie door vragen te beantwoorden, te stellen en/of eerder verkregen informatie te koppelen en bepaalt of bespreekt daarbij passende vervolgacties.
4. Evalueren in relatie tot verschillende opvattingen door een passende reactie te geven	Evalueert met ondersteuning door korte vragen te beantwoorden en toont er begrip voor dat informatie verschillende gevoelens en opvattingen kan oproepen, eventueel met begeleiding.	Evalueert met ondersteuning door korte vragen te beantwoorden en toont er begrip voor dat informatie verschillende gevoelens en opvattingen kan oproepen en kan de gevolgen daarvan benoemen, eventueel met begeleiding.	Evalueert, eventueel met ondersteuning, door in het kort te vertellen hoe een proces is verlopen en toont er begrip voor dat informatie verschillende gevoelens en opvattingen kan oproepen. Maakt, eventueel met begeleiding, duidelijk hoe die gevoelens en opvattingen zich tot elkaar verhouden.	Evalueert door te beoordelen of de verkregen of gegeven informatie begrijpelijk is en onderscheidt hierbij verschillende gevoelens en opvattingen. Is zich bewust van de consequenties van overgedragen informatie, merkt overeenkomsten en contrasten op.	Evalueert door te beoordelen of de verkregen of gegeven informatie begrijpelijk is en daarbij vertelt wat de persoonlijke ervaring is. Onderscheidt hierbij verschillende gevoelens en opvattingen, benoemt consequenties, legt vanuit diverse perspectieven verbanden.	Evalueert door verschillende ideeën of oplossingen voor een situatie te bespreken en geeft daarvoor verschillende afwegingen als ook de persoonlijke ervaring. Verbindt hierbij abstracte informatie vanuit verschillende perspectieven met kennis en processen in beroep, studie en de samenleving.
5. Reflecteren met betrekking tot persoonlijke gevoelens en opvattingen	Geeft een persoonlijke reactie als reflectie op overgedragen informatie als daar om gevraagd wordt, eventueel met ondersteuning.	Geeft een persoonlijke reactie als reflectie op overgedragen informatie als daar om gevraagd wordt.	Legt eigen gevoelens en opvattingen uit als reflectie op overgedragen informatie.	Maakt eigen gevoelens en opvattingen duidelijk en legt de herkomst daarvan uit als reflectie op overgedragen informatie.	Geeft een persoonlijke reactie en onderbouwt opvattingen als reflectie op overgedragen abstractere informatie.	Geeft een persoonlijke reactie, onderbouwt opvattingen en legt verbanden als reflectie op overgedragen abstracte informatie.

Inleiding

Lezen

Luisteren

Spoken

Schrijven

Ondersteunende vaardigheden ten behoeve van (de ontwikkeling van) spreekvaardigheid:

1. Beheersen van technische spreekvaardigheid in het Nederlands.
2. Benutten van kennis over strategieën voor genres van gesproken teksten passend bij het eigen mbo-niveau.
3. Benutten kennis over genres van gesproken teksten passend bij het eigen mbo-niveau.
4. Toepassen van mediatie op het onderwijsniveau, dat wil zeggen: mondeling informatie over kunnen brengen op een manier die voor de ander begrijpelijk en relevant is om zo begrip en communicatie te bevorderen.

Succesfactoren voor de onderwijsinstelling:

1. De onderwijsinstelling zorgt voor een omgeving waarin ruimte is om te kunnen spreken en gesprekken te kunnen voeren.
2. De onderwijsinstelling zorgt voor samenhang tussen de taaldomeinen in het curriculum.
3. De onderwijsinstelling zorgt voor integratie en afstemming tussen taal en andere vakken.



3.5 Schrijven

3.5.1 Karakteristiek van het domein

Inhoud

We produceren dagelijks schriftelijke informatie op veel verschillende manieren. We vullen formulieren in, maken aantekeningen, schrijven verslagen en nemen deel aan schriftelijke communicatie door e-mails of (korte) berichten te schrijven in e-mail- of chatprogramma's enz. En sommigen van ons schrijven proza of gedichten. Bij het domein schrijven gaat het over het kunnen hanteren van al die verschillende vormen van schriftelijke informatie. Daarbij is het belangrijk dat je teksten kunt schrijven die passen bij het doel dat je hebt en bij je publiek, maar ook dat je in staat bent om te controleren of die teksten correct zijn.

Het is noodzakelijk om de schrijfvaardigheid van (volwassen) studenten (verder) te ontwikkelen en een routine te ontwikkelen en te onderhouden om te voorkomen dat de schrijfvaardigheid van studenten afneemt of tekortschiet. Dat betekent dat studenten veel moeten schrijven zodat zij een schrijfroutine ontwikkelen en onderhouden. Een (te) beperkte schrijfvaardigheid heeft invloed op het succesvol kunnen volgen van onderwijs, op het functioneren in een beroep of het actief kunnen deelnemen aan de maatschappij. Het domein schrijven is belangrijk voor mbo-studenten om te kunnen:

- *Studeren tijdens de opleiding*
 - Schrijven is belangrijk om kennis te verwerven door informatie te verwerken of te geven.

- *Functioneren in het beroep*
 - Schrijven is in ieder beroep noodzakelijk voor het op niveau kunnen uitvoeren van beroepshandelingen, voor professionele communicatie met anderen en/of voor het kunnen produceren van schriftelijke documenten gericht op overdracht, informatievoorziening voor jezelf of met anderen en in de communicatie met anderen.
- *Deelnemen aan de maatschappij en het persoonlijk welbevinden*
 - Schrijven is noodzakelijk voor verschillende vormen van communicatie met de overheid of maatschappelijke instanties. Daarnaast maakt het contact met anderen in de privésfeer mogelijk en heeft schrijven invloed op de persoonlijke ontwikkeling.

Hoe moeten studenten dit domein kunnen toepassen

Studenten leren binnen dit domein om schriftelijke informatie te produceren waar zij tijdens hun studie, werk (of stage) en in de privésfeer mee te maken (kunnen) krijgen. Het kan daarbij gaan om zowel papieren als digitale teksten. Studenten onderhouden hun schrijfroutine door veel te schrijven. Ze leren hoe ze teksten kunnen opstellen en corrigeren en hoe ze schriftelijk kunnen communiceren, waarbij ze laten zien dat ze informatie kunnen toepassen en passend kunnen reageren. Studenten leren de betekenis van nieuwe informatie uit de context te achterhalen of op te zoeken. Ze leren om hulp te vragen als ze er niet uitkomen. Tot slot ontwikkelen studenten een attitude die hen in staat stelt te bepalen of en hoe ze kunstmatige intelligentie (AI) al dan niet in willen zetten om schriftelijke informatie te produceren

Kortom: studenten leren in het domein schrijven verschillende vormen van informatie:

1. te **begrijpen** door schriftelijk op de inhoud te reageren of in eigen woorden op te schrijven;
2. te **interpreteren** en te **benutten** voor hun studie, hun beroep, de samenleving en hun persoonlijke ontwikkeling;
3. **uit te wisselen** door schriftelijk informatie te geven of te vragen.
4. te **evalueren** in relatie tot verschillende opvattingen die kunnen bestaan door een passende schriftelijke reactie of beschrijving te geven;
5. daarop schriftelijk te **reflecteren** met betrekking tot persoonlijke gevoelens en opvattingen.

Niveaoverschillen

Studenten krijgen te maken met een grote diversiteit aan situaties tijdens hun studie, werk en in het maatschappelijke leven waarbij een beroep wordt gedaan op hun schrijfvaardigheid. Elk van deze praktijksituaties verschilt in complexiteit. Of een situatie complex of eenvoudig is voor een student, wordt bepaald door de vraag hoe concreet of abstract die is, hoe bekend of onbekend en hoe herkenbaar of nieuw voor een student. Daarnaast bepaalt de mate van zelfstandigheid waarmee de student zich tot de situatie kan verhouden of een situatie complex is. En tot slot is belangrijk welke communicatieve vaardigheden van een student worden gevraagd in een situatie.

- **Concreetheid:** in hoeverre is de situatie duidelijk en specifiek of juist abstract?
- **Bekendheid:** staat de situatie dichtbij of veraf van de eigen leefwereld (persoonlijke interesse, beroepspraktijk, directe omgeving)?
- **Herkenbaarheid:** kent de student de situatie of is de situatie nieuw en is de gevraagde handeling daarmee frequent of zeldzaam?
- **Zelfstandigheid:** voert de student handelingen zelfstandig of onder begeleiding uit?
- **Communicatie:** is de afstemming en communicatie met anderen in de situatie vooral persoonlijk of professioneel?

De situaties op instroom- en mbo 1-niveau zijn concreet, er is vooral sprake van persoonlijke communicatie en de (volwassen) student voert ze onder begeleiding uit. Situaties op mbo-2 niveau zijn *veelal* concreet, de communicatie is veelal persoonlijk en de (volwassen) student voert ze gedeeltelijk zelfstandig uit. Voor niveau 3 is een situatie complexer doordat die minder concreet is, doordat de communicatie professioneler is en de situatie zelfstandig wordt uitgevoerd. In niveau 4 zijn situaties abstract, wordt professionele communicatie verwacht en werkt de (volwassen) student zelfstandig. In het hbo zijn situaties abstract, is de communicatie professioneel, werkt de (volwassen) student zelfstandig en geeft leiding aan anderen. De mate waarin een situatie bekend en herkenbaar of concreet is, verschilt per (volwassen) student en daarom ook of een situatie meer of minder complex is.

Ten aanzien van schrijven betekent dit dat niveaoverschillen tot uiting komen :

bij geschreven teksten, die verschillen in:

- **complexiteit:** dat is mede afhankelijk van hoe bekend en herkenbaar het onderwerp en genre zijn, welk niveau van taalgebruik van de studenten wordt verwacht en de lengte van een tekst.

bij toepassingen, die verschillen in:

- **de manier waarop de tekst wordt geproduceerd:** De studenten schrijven teksten ten behoeve van de directe uitvoering van een taak of schrijven de teksten om hierover af te stemmen of te discussiëren over de inhoud met anderen.

3.5.2 Descriptoren schrijven

Schrijven						
Gedrag	Instroomniveau	Mbo 1	Mbo 2	Mbo 3	Mbo 4	Hbo
1. Begrijpen door schriftelijk op inhoud te reageren of in eigen woorden opschrijven	Geeft onder begeleiding een geschreven beschrijving van algemene aard.	Schrijft onder begeleiding over gebeurtenissen en persoonlijke ervaringen en geeft een beschrijving.	Schrijft, eventueel onder begeleiding, over gebeurtenissen of persoonlijke ervaringen door een samenhangend verhaal of door een beschrijving te geven.	Geeft schriftelijk een beschrijving of vertelt in een samenhangend verhaal over onderwerpen uit de eigen leefwereld.	Geeft schriftelijk een beschrijving of vertelt in een samenhangend verhaal over abstractere onderwerpen.	Geeft schriftelijk een beschrijving of vertelt in een sterk samenhangend verhaal in detail over abstracte onderwerpen.
	Reageert met ondersteuning schriftelijk om te laten zien dat gesproken of gelezen informatie is begrepen.	Reageert door onder begeleiding schriftelijk belangrijke aspecten te noemen om te laten zien dat gesproken informatie is begrepen.	Reageert door, eventueel onder begeleiding, schriftelijk in te gaan op gesproken of geschreven informatie door een vraag te stellen of te beantwoorden.	Reageert door schriftelijk gesproken of geschreven informatie op hoofdlijnen samen te vatten, vragen te stellen of te beantwoorden.	Reageert door schriftelijk gesproken of geschreven informatie samen te vatten, een relatie te leggen met andere informatie, vragen te stellen of beantwoorden en een eigen mening te verwoorden.	Reageert door schriftelijk gesproken of geschreven informatie samen te vatten, een relatie te leggen met andere informatie, vragen te stellen of beantwoorden, een eigen mening te verwoorden of die van anderen in te brengen en deze toe te lichten.
2. Interpreteren en benutten voor studie, beroep, de samenleving en persoonlijke ontwikkeling	Interpreteert met ondersteuning informatie en benut de inhoud om een schriftelijke reactie te geven, met veel begeleiding.	Interpreteert met ondersteuning informatie en benut deze om een passende schriftelijke reactie te geven, eventueel met begeleiding.	Interpreteert, eventueel met ondersteuning, bekende informatie en benut deze om een passende schriftelijke reactie te geven.	Interpreteert herkenbare informatie en benut deze om een passende geschreven reactie te geven of te vragen.	Interpreteert abstractere informatie en benut deze door passende geschreven reactie of informatie te geven en deze te verbinden met een eigen mening of opvatting.	Interpreteert abstracte informatie en benut deze door passende geschreven reactie of informatie te geven en deze te onderbouwen met informatie, een eigen mening of die van anderen.

Inleiding

Lezen

Luisteren

Spoken

Schrijven

Schrijven						
Gedrag	Instroomniveau	Mbo 1	Mbo 2	Mbo 3	Mbo 4	Hbo
3. Uitwisselen door schriftelijk informatie te geven of te vragen	Geeft geschreven informatie door vragen te beantwoorden eventueel met ondersteuning.	Geeft geschreven informatie door vragen te beantwoorden.	Geeft geschreven informatie door vragen te beantwoorden en te stellen over verschillende onderwerpen.	Geeft geschreven informatie door vragen te stellen of te beantwoorden over verschillende onderwerpen.	Geeft geschreven informatie door vragen te stellen en te beantwoorden over abstractere onderwerpen en koppelt hieraan eerder verkregen informatie.	Geeft geschreven informatie door vragen te beantwoorden, te stellen en/of eerder verkregen informatie te koppelen. Beschrijft daarbij passende vervolgacties.
4. Evalueren in relatie tot verschillende opvattingen door een passende schriftelijke reactie of beschrijving te geven	Evalueert met ondersteuning door schriftelijk korte vragen te beantwoorden en toont er begrip voor dat informatie verschillende gevoelens en opvattingen kan oproepen	Evalueert, eventueel met ondersteuning door schriftelijk korte vragen te beantwoorden en toont er begrip voor dat informatie verschillende gevoelens en opvattingen kan oproepen.	Evalueert, eventueel met ondersteuning door in het kort op te schrijven hoe een proces is verlopen en door uit te leggen tot welke verschillende gevoelens en opvattingen de inhoud kan leiden en welke consequenties dat heeft.	Evalueert door schriftelijk te beoordelen of de verkregen informatie begrijpelijk is en onderscheidt hierbij verschillende gevoelens en opvattingen. Is zich bewust van de consequenties van overgedragen informatie, merkt overeenkomsten en contrasten op.	Evalueert door schriftelijk te beoordelen of de verkregen of gegeven informatie begrijpelijk is en vertelt daarbij wat de persoonlijke ervaring is. Onderscheidt hierbij verschillende gevoelens en opvattingen, benoemt consequenties, legt vanuit diverse perspectieven verbanden.	Evalueert door verschillende ideeën of oplossingen voor een situatie schriftelijk te beschrijven en geeft daarvoor verschillende afwegingen als ook de persoonlijke ervaring. Verbindt hierbij abstracte informatie vanuit verschillende perspectieven met kennis en processen in beroep, studie en de samenleving.
5. Reflecteren met betrekking tot persoonlijke gevoelens en opvattingen	Geeft met ondersteuning schriftelijk een persoonlijke reactie als reflectie op overgedragen informatie als daar om gevraagd wordt.	Geeft met ondersteuning schriftelijk een persoonlijke reactie als reflectie op overgedragen informatie.	Legt schriftelijk eigen gevoelens en opvattingen uit als reflectie op overgedragen informatie, eventueel met ondersteuning.	Maakt schriftelijk eigen gevoelens en opvattingen duidelijk en legt de herkomst daarvan uit als reflectie op overgedragen informatie.	Geeft schriftelijk een persoonlijke reactie en onderbouwt opvattingen als reflectie op overgedragen abstractere informatie.	Geeft schriftelijk een persoonlijke reactie, onderbouwt opvattingen en legt verbanden als reflectie op overgedragen abstracte informatie.

Ondersteunende vaardigheden ten behoeve van (de ontwikkeling van) schrijfvaardigheid:

1. Beheersing van technische schrijfvaardigheid in het Nederlands.
2. Beheersing van taalverzorging: spellingbewustzijn, reflecteren op proces, vorm en inhoud en ernaar handelen (herschrijven, hulp vragen, spellingchecker gebruiken, etc.)
3. Benutten van kennis over lay-out, tekststructuur en genres.
4. Toepassen van mediatie op het onderwijsniveau, dat wil zeggen: schriftelijke informatie overbrengen op een manier die relevant en begrijpelijk is voor de ander om zo begrip en communicatie te bevorderen.

Succesfactoren voor de onderwijsinstelling:

1. De onderwijsinstelling zorgt voor een motiverende schrijffomgeving met een grote diversiteit aan de te schrijven teksten.
2. De onderwijsinstelling zorgt voor samenhang tussen de taaldomeinen in het curriculum.
3. De onderwijsinstelling zorgt voor integratie en afstemming tussen taal en andere vakken.





4

Passende
examinering

4.1 Inleiding

Inleiding

Uitgangspunten en
overwegingen

Samenvatting
uitgangspunten en
adviezen over passende
examinering

In dit hoofdstuk gaan we in op de examinering van taal in het mbo en de volwassenen-educatie. In 4.2 geven we een beschrijving van de uitgangspunten en overwegingen van de expertgroep bij het advies over passende examinering in het mbo. We gaan eerst kort in op de invoering van de examinering van taal in het mbo en de huidige situatie (4.2.1). Vervolgens beschrijven we de ervaren knelpunten met betrekking tot de examinering van taal in het mbo (4.2.2). We geven in 4.2.3 een korte historische schets van de ontwikkelingen rondom examinering in het mbo en de volwasseneneducatie. De ontwikkelingen helpen om onze adviezen in een breder perspectief te plaatsen. We schetsen vervolgens in 4.2.4 algemene uitgangspunten voor examinering, die gebaseerd zijn op de kwaliteitseisen voor examinering. We beschrijven op welke manier keuzes richtinggevend zijn voor de invulling van de examinering van taal. We gaan in op keuzes met betrekking tot het doel van de examinering, de inhoud van het examen, examenvormen en keuzes over het nemen van een beslissing over de beheersing van de taaleisen.

Aan het einde van elke paragraaf vatten we in een kader kort samen wat de geschetste overwegingen betekenen voor de uitgangspunten van het advies over passende examinering van de expertgroep. Het betreft uitgangspunten die aanvullend zijn op de uitgangspunten die al in de opdracht zijn meegegeven. We sluiten het hoofdstuk af in 4.3 met een samenvatting van alle uitgangspunten en de adviezen over passend examinering voor het ministerie van OCW.



4.2 Uitgangspunten en overwegingen

Inleiding

Uitgangspunten en overwegingen

Samenvatting
uitgangspunten en
adviezen over passende
examinering

In deze paragraaf geven we een beschrijving van de uitgangspunten en overwegingen van de expertgroep die hebben geleid tot het advies over passende examinering van taal in het mbo.

4.2.1 Examinering van taal in het mbo

Tegelijk met de invoering van het Referentiekader taal (en rekenen) in 2010 werd ook centrale examinering van taal (en rekenen) in het mbo ingevoerd. Vanaf 2013-2014 werden deze centraal ontwikkelde examens afgenomen. Dat was toen niet het geval voor de volwassenen-educatie, maar enkel voor de beroepsopleidingen van het mbo. Het invoeren van centrale examens in het mbo werd gezien als belangrijk sturingsmiddel om de beheersing van taal nauwkeuriger te kunnen meten (kamerbrief 2009-2010; 32 290, nr.3). Daarmee werd ook beoogd een stimulans te geven aan het taalbeleid en taalonderwijs in het mbo en het taalniveau te verhogen. In de volwasseneneducatie zorgde men op instellingsniveau voor de examinering.

Zoals beschreven in hoofdstuk 1.3 is er door het ministerie van OCW voor gekozen om de examinering van taal in het mbo op te splitsen in een centraal examen voor de domeinen lezen en luisteren en instellingsexamens voor de overige domeinen. De redenen hiervoor waren onder meer dat een centraal examen de mogelijkheid biedt om de resultaten landelijk te monitoren en instellingen met elkaar te kunnen vergelijken. Er werd gekozen voor digitale examens doordat deze examenvorm meerdere afnameperiodes gedurende een studiejaar mogelijk maakten en daarmee rechtgedaan kon worden aan de flexibele duur van

de mbo-opleidingen (Ministerie van OCW, 2009). Doordat de domeinen lezen en luisteren zich beter lenen voor digitale afname dan de andere domeinen, is besloten om alleen die onderdelen te examineren met een centraal examen. De andere onderdelen worden via een instellingsexamen afgenomen, mede vanwege de vergelijkbaarheid met het eindexamen in het voortgezet onderwijs, waarin deze onderdelen ook via een schoolexamen worden afgenomen.

De waardering voor het centrale examen en de instellingsexamens wordt uitgedrukt in een cijfer, zoals we dit ook beschreven hebben in hoofdstuk 1.3. Het diplomacijfer voor het vak Nederlands bestaat uit een gemiddelde van het cijfer op het centrale examen en het samengestelde gewogen gemiddelde cijfer van de instellingsexamens. Er zijn geen regels over de manier waarop de cijferbeoordeling van instellingsexamens tot stand komt. Voor mbo-niveau 2 wordt een cijferdifferentiatie toegepast. Daarnaast is een slaagzak-regeling voor Nederlands, rekenen en Engels (bij mbo 4) van kracht waarin gesteld is dat er maximaal 1 keer een 5 mag worden gehaald, die gecompenseerd moet worden met een voldoende op de andere vak(ken).

Hoewel het doel van de invoering van (centrale) examinering van taal in het mbo was om de taalbeheersing van mbo-studenten nauwkeurig te kunnen meten en het taalniveau van studenten⁹ te verhogen, is het onduidelijk of deze doelen behaald zijn: er is geen recent onderzoek gedaan naar de beheersing van taalvaardigheid door mbo-studenten. Wel weten we op basis van cijfers van de Inspectie van het Onderwijs (Staat van het Onderwijs, 2024)

⁹ We hanteren in dit rapport de term mbo-studenten voor zowel jongeren, jongvolwassenen als volwassenen.

dat er een groep mbo-studenten is die niet over de vereiste referentieniveaus beschikt¹⁰: zo beheerst van de gediplomeerde studenten op mbo-niveau 2 en 3 respectievelijk 15% en 7,3% niet het vereiste referentieniveau 2F voor lezen en luisteren en 34,1% van de mbo 4-studenten beheerst niet het referentieniveau 3F (Inspectie van het Onderwijs, 2024)¹¹. Dit betreft echter alleen de gediplomeerde studenten, waardoor het daadwerkelijke aantal studenten dat de vereiste niveaus niet behaalt mogelijk nog hoger ligt. Voor de volwassenen die deelnamen aan diplomagerichte trajecten zijn deze resultaten niet structureel in beeld gebracht.

Ook uit ander recent onderzoek komen signalen naar voren dat het taalniveau van mbo-studenten, sinds de invoering van het referentiekader taal en de bijbehorende examinering, niet gestegen lijkt te zijn. Uit internationaal vergelijkend onderzoek naar basisvaardigheden onder volwassenen blijkt dat de taalvaardigheid van 16-65-jarigen met een mbo-diploma zelfs licht (niet significant) gedaald is ten opzichte van de meting in 2012 (Buisman et al., 2024). Uit hetzelfde onderzoek blijkt dat de taalvaardigheid van volwassenen met alleen een vmbo-diploma ten opzichte van volwassenen van andere opleidings-niveaus het sterkst gedaald is in 2023. Bovendien blijken 30% van de volwassenen met een vmbo-diploma en 25% van de volwassenen met een mbo 1- of -2 diploma laaggeletterd te zijn. Dat is de groep die mogelijk instroomt of doorstroomt in het mbo.

Op basis van deze onderzoeken kunnen geen harde conclusies getrokken worden over de daadwerkelijke taalbeheersing van de huidige mbo-studenten en de deelnemers in de volwasseneneducatie en hun resultaten op de centrale en instellingsexamens Nederlands. Deze bevindingen benadrukken wel dat het belangrijk is om een goede afweging te maken

in hoeverre de examinering in de huidige vorm als sturingsmiddel gebruikt kan worden om verhoging van het taalniveau te bewerkstelligen.

Aanvullende¹² uitgangspunten van de expertgroep voor het advies over passende examinering van taal in het mbo

Op basis van de geschetste uitgangspunten/overwegingen met betrekking tot de (invoering van de) huidige examinering van taal in het mbo, komt de expertgroep tot het volgende aanvullende uitgangspunt:

1. De expertgroep is van mening dat invoering van (centrale) examinering in het mbo met als doel nauwkeuriger meten van het taalniveau niet automatisch leidt tot verhoging van het taalniveau van mbo-studenten.

4.2.2 Knelpunten huidige examinering van taal in het mbo

In 4.2.1 beschreven we hoe de huidige examinering van taal eruitziet en wat er bekend is over de prestaties van studenten op die examens. Uit eerder onderzoek (Van den Broek et al., 2022), de veldraadplegingen en uit de eigen ervaring van de experts komen negen knelpunten naar voren met de huidige examinering. We beschrijven hieronder welke knelpunten dat zijn en tot welke uitgangspunten die hebben geleid voor de formulering van het advies over passende examinering.

¹⁰ NB De aantallen zijn gebaseerd op het behaalde cijfer op het Centraal Examen (en gaan alleen over de vaardigheden lezen en luisteren).

¹¹ Hierbij moet worden opgemerkt dat deze cijfers alleen gaan over de gediplomeerde studenten. Om een diploma te halen moeten studenten minimaal een 5 halen voor Nederlands. De studenten die wel een examen afleggen maar geen diploma halen zijn niet meegenomen in deze cijfers. Mogelijk geven deze cijfers daardoor een onvolledig beeld.

¹² Het betreft hier uitgangspunten die aanvullend zijn op de uitgangspunten die al in de opdracht zijn meegegeven.

1. De inhoudsvaliditeit (of representativiteit) van de huidige examinering is niet op orde.

De huidige examens zijn sterk gestandaardiseerd en vormen geen inhoudelijk representatieve afspiegeling van de geformuleerde taaleisen en wat mbo-studenten nodig hebben om talig te kunnen functioneren in maatschappij, beroep en (vervolg)onderwijs. Met name het gebruiken van taal in functionele situaties en de ‘hogere orde’ aspecten die hierboven in de nieuwe taaleisen zijn uitgewerkt, komen weinig terug in de huidige examinering. De centrale examens zijn (logischerwijs) erg generiek, omdat ze bruikbaar moeten zijn voor alle mbo-studenten. Dit speelt ook bij de instellingsexamens die instellingen inkopen. Mbo-docenten geven aan dat de examenopdrachten weinig aansluiten op de beroepspraktijk waartoe zij opleiden. Ook zijn examenopdrachten sturend en zijn het vaak “gekunstelde situaties” die studenten niet herkennen in hun dagelijkse werk en/of leven. Hoewel mbo-instellingen de mogelijkheid hebben om zelf instellingsexamens voor taal te construeren, wordt dit voor zover bekend weinig gedaan. In het verleden hebben mbo-instellingen hier soms wel in geïnvesteerd. Toch zijn zij later vaak alsnog overgestapt op het inkopen van examens. Veelgehoorde argumenten hiervoor zijn de zekerheid dat de inspectie van het onderwijs de examens van examenleveranciers eerder goed zal keuren, de digitale examensystemen van ingekochte examens die veel voordelen bieden t.b.v. de cijferverwerking en het ontbreken van tijd en deskundigheid bij mbo-docenten om toetsen zelf te construeren en vast te stellen. Een ander belangrijk argument dat mbo-instellingen niet zelf examens construeren, is dat directies en besturen minder ontevreden zijn over de ingekochte examens dan de mbo-docenten voornamelijk vanwege praktische redenen: zij zien aan de resultaten dat veel studenten het examen kunnen halen. Bovendien zijn ingekochte examens voor directies en besturen prettig vanwege de vergelijkbaarheid tussen opleidingen en doordat het gebruiken van dezelfde examens een eventuele overstap van studenten naar een andere opleiding vereenvoudigt. Directies en besturen hebben over het algemeen minder zicht op de inhoud van de ingekochte examens en het effect van de examinering op het onderwijs (onder meer op het gebied van motivatie en taalontwikkeling).

2. De huidige examinering van taal leidt tot verkokering.

De taaldomeinen zijn momenteel vertaald in separate examens, apart voor de domeinen lezen, luisteren, spreken, gesprekken voeren en schrijven. Dit leidt tot verkokering, waarbij de vaardigheden los van elkaar worden onderwezen en geëxamineerd, bijvoorbeeld door een blok ‘schrijven’ aan te bieden, gevolgd door een examen over ‘schrijven’. In het dagelijks leven, het beroep en het onderwijs komen de verschillende taaldomeinen geïntegreerd en gelijktijdig terug. Door de huidige examinering wordt daardoor geen goed beeld verkregen van de daadwerkelijk benodigde taalvaardigheid van mbo-studenten.

3. De huidige examinering van taal heeft een negatief (backwash-)effect op het onderwijs.

De huidige examinering heeft een negatief sturend effect op het onderwijs. Bij het vak Nederlands leidt de huidige gestandaardiseerde examinering tot examentraining in plaats van rijk taalonderwijs (Onderwijsblad, 2024). In methodes staat teaching to the test centraal: de oefeningen lijken sterk op de opgaves in de examens. Het behalen van het examen lijkt zwaarder te wegen dan het ontwikkelen van taalvaardigheid en het aanbrengen van een taalbasis.

4. Door de huidige examinering van taal wordt gestuurd op resultaat en niet op taalontwikkeling.

Door de huidige examinering wordt sterk gestuurd op behaalde resultaten van mbo-studenten en niet op de ontwikkeling die zij door (kunnen) maken. Monitoring van de ontwikkeling van taalvaardigheid en het stimuleren daarvan door middel van formatieve toetsing kan bijdragen aan de ontwikkeling van taalvaardigheid (Emmerick, 2022). Mbo-docenten voelen zich echter niet goed toegerust om door middel van formatieve toetsing hun studenten adequaat te begeleiden in hun taalontwikkeling (Baartman & Gulikers, 2022; Veldhuis et al., 2019). Dit wordt veroorzaakt doordat mbo-docenten geen eigenaarschap ervaren over de ingekochte examinering. Zij hebben geen invloed op de inhoud of vorm

van de examenering, terwijl ze hun studenten wel goed willen voorbereiden op de examens. Om daadwerkelijk door middel van formatieve toetsing inzicht te krijgen in ontwikkeling is eveneens professionalisering nodig op het gebied van formatief evalueren, en moet formatieve evaluatie ook aansluiten op de (summatieve) examenering.

5. De huidige examenering van taal belemmert de verbinding met beroepsgerichte vakken.

Mede door het sterk sturende effect van de huidige examenering op het taalonderwijs is het vak Nederlands veelal een los vak in het mbo geworden, waarvoor studenten weinig gemotiveerd zijn. Er is geen incentive voor scholen om samenwerking tussen docenten Nederlands en docenten van de beroepsgerichte vakken te stimuleren. Het vak Nederlands wordt daardoor vaak gezien als een lastig uurtje op het rooster en het werven en behouden van taaldocenten krijgt weinig aandacht. Docenten Nederlands zijn vaak gekoppeld aan verschillende afdelingen en opleidingen. Dit bemoeilijkt de samenwerking tussen docenten Nederlands en docenten van beroepsgerichte vakken.

6. De huidige examenering van taal vormt een struikelblok voor met name anderstalige studenten.

De huidige examenering kent een eentalige (Nederlandse) norm. Dat is enerzijds logisch omdat taalvaardigheid in het Nederlands wordt geëxamineerd. Anderzijds is de huidige examenering te sterk gericht op grammaticale en technische aspecten van taal, zoals lidwoordgebruik en interpunctie. Daarnaast zien we in examens termen die ‘typisch’ de Nederlands cultureel-historische context weerspiegelen en daardoor niet altijd bekend zijn bij anderstaligen. Een sprekend voorbeeld uit de veldraadpleging is het feit dat anderstalige studenten worden ‘getraind’ op hun mondelinge examen in het niet gebruiken

van bepaalde werkwoorden omdat zij anders worden afgerekend op grammaticale fouten. Hiernaast zien we dat de beroepspraktijk en samenleving steeds meertaliger worden (Bruin et al., 2019), terwijl het meertalige repertoire van anderstaligen in de huidige examenering niet wordt gewaardeerd. De huidige examens bieden daarmee onvoldoende ruimte voor waardering van meertaligheid en diverse cultuurhistorische achtergronden van de studenten.

7. Centrale examenering en verplichte inkoop heeft geleid tot weglekken van expertise

Centrale examenering en de sectorale afspraak van “inkoop, tenzij” voor instellingsexamens heeft geleid tot weglekken van expertise met betrekking tot toetsing en examenering uit de mbo-instellingen. Instellingsexamens worden vaak door instellingen ingekocht om hun praktische voordelen zoals een digitaal systeem, en niet door inhoudelijke overwegingen over de kwaliteit van het examen. Bovendien ervaren mbo-docenten door de huidige examenering (centrale examens en ingekochte instellingsexamens) een kloof tussen onderwijs en examenering. Docenten ervaren weinig eigenaarschap over de examenering en bijvoorbeeld mogelijkheden om de examenering af te stemmen op de specifieke behoeften van hun doelgroep mbo-studenten (Baartman & Gulikers, 2022).

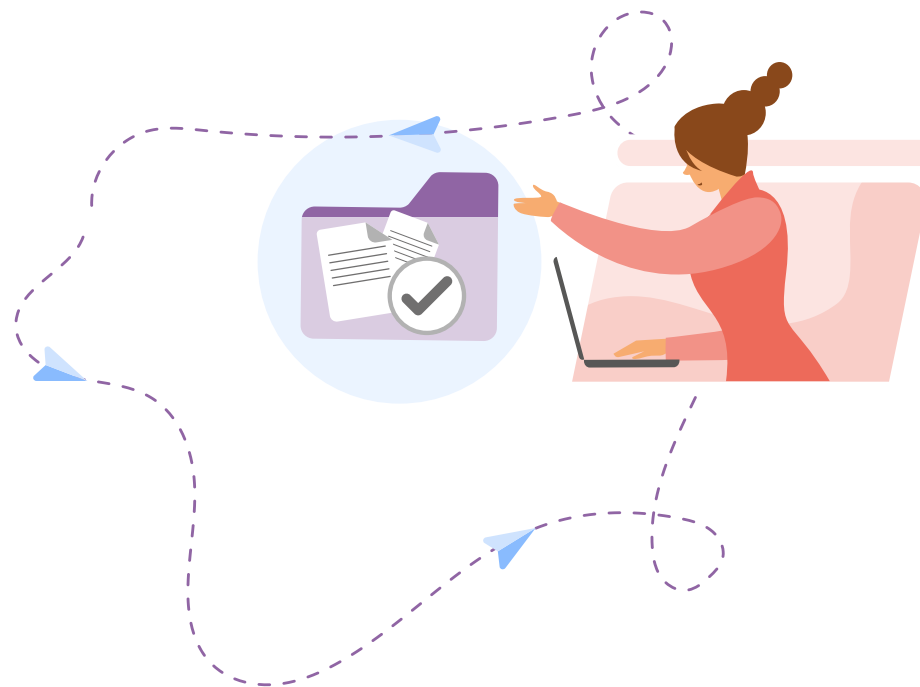
8. De huidige regeling voor cijferdifferentiatie leidt tot onwenselijke situaties.

Bij de implementatie van het referentiekader werd duidelijk dat het vereiste 2F-niveau voor veel mbo 2-studenten te ambitieus was (Van den Broek et al., 2022). Om die reden is besloten om bij de beoordeling van het centraal examen cijferdifferentiatie toe te passen. Dit leidt tot de situatie dat mbo 2-studenten die eigenlijk een afgeronde 4 hebben gehaald voor hun examen taal, daar vanwege de regeling voor cijferdifferentiatie een 5 voor krijgen en dus een diploma kunnen halen op mbo 2-niveau. Bovendien geeft een 5 wettelijk gezien

de mogelijkheid tot een vrijstelling voor de examinering van taal op mbo 3¹³. Naast dit knelpunt met de examinering van taal op mbo 2, waarbij studenten met een zeer beperkte taalvaardigheid een diploma op mbo 3-niveau kunnen halen, geldt dat het cijfer op de resultatenlijst bij 2F niet transparant is voor het beroepenveld.

9. Ontbreken van passende examinering in de volwasseneneducatie.

Kijkend naar de volwasseneneducatie wordt duidelijk dat instellingen zelf de vrijheid hebben om trajecten gericht op het optimaliseren van de Nederlandse taal te examineren, maar dat passende wijzen van examineren voor deze groep momenteel niet voor handen is. Onderzoek heeft aangetoond, dat deze examens nooit zijn ontwikkeld (Bohnen, 2015). Nederland is één van de weinige landen waar geen passende examens voor de volwasseneneducatie zijn ontwikkeld¹⁴. Bij gebrek aan beter worden in de meeste gevallen toetsen die bedoeld zijn voor inburgeraars gebruikt, die niet ontwikkeld zijn voor deze trajecten en niet passend zijn voor deze doelgroep. Met name de diplomagerichte trajecten gefinancierd vanuit de 'overige educatie' vanuit de WEB (Wet Educatie en Beroepsonderwijs) kunnen niet altijd op de juiste wijze worden geëxamineerd en regelmatig wordt voor een toetsvorm en -inhoud gekozen die niet volledig aansluit bij de doelgroep en het niveau.



¹³ Uiteindelijk beslist een instelling zelf of zij een vrijstelling toekennen aan een student.

¹⁴ Gezien dit knelpunt is er een recent initiatief om in 2025 een examenportfolio te ontwikkelen voor Nederlands 1F en 2F voor de volwasseneneducatie.

Aanvullende uitgangspunten van de expertgroep voor het advies over passende examenining van taal in het mbo

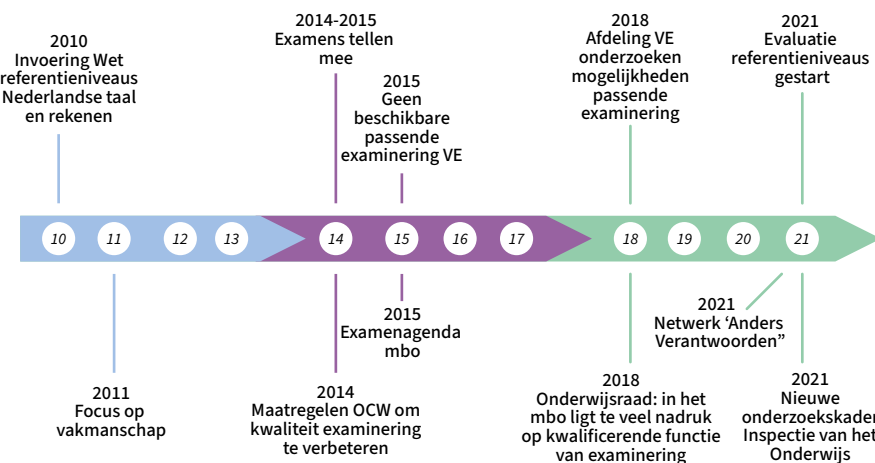
Op basis van de geschetste overwegingen met betrekking tot de knelpunten met de huidige examenining van taal in het mbo, komt de expertgroep tot de volgende aanvullende uitgangspunten:

2. De expertgroep hanteert als uitgangspunt dat in de examenining van taal zoveel mogelijk gebruik gemaakt wordt van functionele situaties.
3. De expertgroep hanteert als uitgangspunt dat taalvaardigheden zowel afzonderlijk alsook meer in samenhang geëxamineerd worden.
4. De expertgroep is van mening dat de examenining van taal een positief effect op het onderwijs kan hebben als onderwijs en examenining op elkaar aansluiten door monitoring en stimulering van taalontwikkeling door formatieve toetsing en door integratie van taal en beroepsgerichte vakken.
5. De expertgroep kiest voor een benadering, die ruimte biedt aan meertaligheid zodat ook studenten met een anderstalige achtergrond tot hun recht kunnen komen bij de examenining van taal.
6. De expertgroep is van mening dat geïnvesteerd moet worden in de expertise van mbo-docenten op het gebied van toetsing en examenining, zodat zij een actieve rol kunnen spelen in de ontwikkeling van examenining passend bij hun specifieke doelgroepen en behoeftes.
7. De expertgroep is van mening dat bij passende examenining geen cijferdifferentiatie meer wordt toegepast.
8. De expertgroep heeft als uitgangspunt dat de examenining aansluit op alle doelgroepen uit het mbo (zie hoofdstuk 2.5), waaronder ook de doelgroep volwassenen uit de ve die doorstromen naar het mbo en dat daar passende (formatieve) instellingsexamens voor aanwezig moeten zijn.

4.2.3 Historisch perspectief op examenining in het mbo en de volwasseneneducatie

Vrijwel tegelijkertijd met de invoering van de examenining van taal in het mbo, vonden ook andere ontwikkelingen plaats die effect hebben gehad op de examenining in het mbo en de volwasseneneducatie. Gezien het belang van deze ontwikkelingen voor het advies over passende examenining, geven we in deze paragraaf een historische schets op basis van de rapportage “Examenining in het mbo – historische schets” (Willemse & Lafeber, 2022) (zie figuur 4.1). We richten ons op examenining in het mbo in de afgelopen 10 jaar, die gekenmerkt worden door stevige kwaliteitsmaatregelen als het gaat om examenining. Door deze maatregelen heeft er een kanteling kunnen plaatsvinden van standaardisering naar meer flexibiliteit en ruimte voor innovatie van examenining. Deze beweging heeft ook zijn weerslag gekregen in het nieuwe onderzoekskader van de Inspectie (2021).

Figuur 4.1 Historische ontwikkelingen examenining mbo en volwasseneneducatie



In 2011 verscheen het actieplan mbo 'Focus op vakmanschap 2011-2015'. Een belangrijke kernboodschap van dit actieplan was de versterking van de civiele waarde van mbo-diploma's door invoering van centrale examinering voor de vaardigheden luisteren en lezen voor Nederlands (en Engels), uitgevoerd door Cito in opdracht van het College voor Toetsen en Examen.

In 2014 bleek uit een onderzoek van de Inspectie (Staat van het Onderwijs 2013/2014) dat de kwaliteit van examinering niet verder was gestegen, zoals de bedoeling was. De minister greep daarom in met twee maatregelen: verplichting voor opleidingen om gebruik te maken van bij gecertificeerde examenleveranciers ingekochte examens OF om gezamenlijk of individueel ontwikkelde examens extern te laten valideren. Daarnaast werden duidelijkere eisen gesteld aan de taken van de examencommissie. Scholen reageerden hierop door zelf afspraken te maken over de kwaliteit van examinering, vastgelegd in de Examenagenda mbo 2015-2020. Via sectorale afspraken werd ingezet op inkoop van examens met een landelijk kwaliteitskeurmerk door mbo-instellingen ('inkoop tenzij'). Als gevolg gingen mbo-instellingen meer samenwerken in de ontwikkeling van examens. Dit gebeurde bijvoorbeeld in stichtingen, samenwerkingsverbanden en coöperaties, waarin scholen samen met werkgevers examens construeerden en instellingen deze vervolgens inkochten. Daarnaast konden scholen ook inkopen bij private, commerciële partijen. Dit heeft geleid tot meer dan zestig examenleveranciers op de markt die exameninstrumenten aanbieden voor kwalificaties, keuzedelen, mbo-certificaten en instellingsexamens.

Ook werden examencommissies opnieuw ingericht en kregen zij duidelijkere verantwoordelijkheden en taken. In de landelijke Regiegroep Examinering werd de Procesarchitectuur Examinering¹⁵ ontwikkeld. Hierin worden alle stappen beschreven die een school moet zetten voor goede examinering. Deze Procesarchitectuur wordt door nagenoeg alle scholen

gebruikt. Dit had een positief effect, want het leidde tot gemeenschappelijke taal en het toezicht verschoof steeds meer van losse exameninstrumenten naar borging van processen. Voor de examinering van taal in het mbo betekende dit weinig verandering: examens werden voornamelijk ingekocht bij gecertificeerde examenleveranciers.

In 2018 schreef de Onderwijsraad in een advies dat er in het mbo te veel nadruk ligt op de kwalificerende (summatieve) functie van examinering. Examinering was te veel gericht op kwantitatieve toetsing, er werd te weinig gebruik gemaakt van rijke kwalitatieve informatie, er lag te veel nadruk op centraal ontwikkelde examens en er was te weinig aandacht voor formatieve toetsing. Met als gevolg dat in de mbo-scholen zelf te weinig eigenaarschap en deskundigheid aanwezig was met betrekking tot examinering, zowel kwalificerend (summatief) als ontwikkelingsgericht (formatief). Ook werd meer aandacht gevraagd voor LLO (Leven Lang Ontwikkelen) en het kunnen inbrengen van werkervaring. Als gevolg werd sterker gezocht naar nieuwe manieren van afsluiten en diplomeren, dat werd versneld als gevolg van de coronacrisis waarin noodgedwongen andere examenvormen moesten worden ingezet (Willemse & Van der Neut, 2020).

In 2021 werd met OCW subsidie een netwerk van mbo-scholen opgericht (eerst 'Anders Verantwoorden' en vanaf 2023 'Lerend Kwalificeren' genaamd) die samen werken aan innovatie van afsluiting van mbo-opleidingen. Scholen kregen ruimte om op basis van bewijsstukken verzameld in het onderwijsproces een besluit tot diplomering te nemen. In 2021 is ook het onderzoekskader van de Inspectie herzien, waardoor ruimte is ontstaan om op basis van bewijzen te beoordelen of een student voldoet aan de kwalificatie-eisen. De scheiding tussen onderwijs en examinering wordt hierin expliciet losgelaten.

¹⁵ <https://onderwijsenexamenining.nl/nieuws/procesarchitectuur-examinering-geactualiseerd/>

De examinering vanuit de volwasseneneducatie is van oudsher gelieerd aan de onderwijsinstelling waarbij in tegenstelling tot het mbo geen sprake is van een centraal examen voor bepaalde domeinen. De onderwijsinstelling verzorgt zelf de examinering voor de diplomagerichte trajecten taal vanuit de ‘overige educatie’ gefinancierd vanuit de WEB (Wet Educatie en Beroepsonderwijs). Hierop houdt de Inspectie van het Onderwijs toezicht. Voorwaarde is dat de instellingen het recht op diploma-erkenning moeten aanvragen voor de betreffende opleiding ‘overige educatie’ (De Greef & De Haan, 2024). Al in 2015 bleek dat er geen passende toetsing of examinering was voor de deelnemers aan deze trajecten volwasseneneducatie (Bohnenn, 2015). Sinds 2018 zijn de mbo-onderwijsinstellingen in samenwerking met de UNESCO Leerstoel Volwasseneneducatie van de Vrije Universiteit Brussel aan het onderzoeken wat de mogelijkheden zijn voor passende toetsing en examinering. Deze nood werd vooral gevoeld, omdat de toetsen die men gebruikte niet voor deze doelgroep en deze trajecten zijn ontwikkeld. De ontwikkelde toetsen voor de inburgering worden bijvoorbeeld vaak gebruikt voor toetsing van de deelnemers aan deze leertrajecten, maar houden geen rekening met het specifieke leerproces en de holistische functionele benadering van taal die bij deze doelgroep centraal staat. Daarnaast zijn er vrijwel geen toetsen voor volwassenen ontwikkeld: de niveauverschillen en leertrajecten van deze doelgroep kenmerken zich door een grote diversiteit.

Aanvullende uitgangspunten van de expertgroep voor het advies over passende examinering van taal in het mbo

Op basis van de geschetste overwegingen met betrekking tot de historische ontwikkelingen van examinering in het mbo, komt de expertgroep tot het volgende aanvullende uitgangspunt:

9. De expertgroep is van mening dat de huidige examinering het taalonderwijs in het mbo vastzet. Voor het leveren van maatwerk aan de diversiteit van de studentenpopulatie in het mbo en het recht doen aan functionele taalvaardigheid is het nodig om standaardisering en het verplicht inkopen van exameninstrumenten los te laten.

4.2.4 Algemene uitgangspunten voor examinering

Naast de beschreven uitgangspunten en overwegingen op basis van de ervaringen met de huidige examinering en ervaren knelpunten en op basis van de historische context, gaan we hier in op een aantal algemene uitgangspunten die de expertgroep heeft gehanteerd voor de adviezen over passende examinering van de nieuwe taaleisen. Het gaat om uitgangspunten die gebaseerd zijn op de kwaliteitseisen voor examinering; waar moet een goed examen in het algemeen aan voldoen en wat betekent dit voor het advies van de expertgroep over passende examinering van taal in het mbo?

Het onderzoekskader van de Inspectie beschrijft de standaarden rondom examinering en diplomering (2021,) (zie kader 4.1). Een ‘examen’ wordt gedefinieerd als: “een onderzoek naar de kennis, het inzicht, de vaardigheden en, in voorkomende gevallen, de beroepshoudingen die een examinandus zich bij voltooiing van de opleiding moet hebben eigenemaakt” (Wet Educatie Beroepsonderwijs). Het onderzoekskader dat de Inspectie in 2021 heeft ingesteld biedt ruimte aan instellingen om dit ‘onderzoek’ in te richten op basis van bewijzen of op basis van examens zoals we die de afgelopen jaren kenden.

Kader 4.1 Inspectie van het Onderwijs (2024). Onderzoekskader 2021 voor het toezicht op het middelbaar beroepsonderwijs, versie 2024.

Basiskwaliteit

De opbouw en inrichting van de afsluiting voldoen aan de eigen vastgestelde kwaliteitseisen voor een betrouwbare diplomering en certificering. Dit sluit aan op de visie op het onderwijs van het team. De examinering is afgestemd op de kwalificatie-eisen wanneer het gaat om diplomering. Dit is inclusief de keuzedelen en de eisen te aanzien van generieke examenonderdelen.

De examinering is valide en betrouwbaar en zorgt ervoor dat de student voldoet aan de voorwaarden voor diplomering of certificering. De afnamecondities en de beoordelingen zijn voor studenten gelijkwaardig. De opleiding betreft de beroepspraktijk bij de examinering. De opleiding beoordeelt de bewijzen te behoeve van de examinering onafhankelijk en deskundig. Deze bewijzen laten in samenhang een passende balans zien tussen vereiste kennis, houding en vaardigheden, waarbij onderdelen van de examinering in de reële beroepspraktijk plaatsvinden. Op basis van de bewijzen stelt de opleiding vast of een student in voldoende mate voldoet aan de kwalificatie-eisen.

De student is volledig en tijdig geïnformeerd over de kwalificatie-eisen en de eisen die de opleiding stelt aan de examinering en diplomering. Deze informatie is voor alle betrokkenen transparant en eenduidig.

Om examinering in te richten dient een aantal weloverwogen keuzes te worden gemaakt, die hieronder in de verschillende paragrafen worden besproken:

1. Wat is het doel van de examinering?
2. Wat is de inhoud van de examinering?
3. Welke examenvormen passen bij het gekozen doel en inhoud van de examinering?
4. Hoe nemen we een zak/slaagbeslissing over de kennis en vaardigheden van de studenten?

1. Wat is het doel van de examinering?

Toetsen en examens leveren informatie op over wat studenten tot dan toe beheersen. Die informatie kan worden gebruikt voor verschillende doelen. Een belangrijke beslissing bij het kiezen van een toets/examenvorm is het bepalen van het doel. Afhankelijk van het doel zal namelijk een andere toets/examenvorm gekozen of ontwikkeld moeten worden (Sanders, 2018). We onderscheiden drie primaire doelen: summatieve beoordeling van studenten, formatieve beoordeling van studenten, beoordelen van groepen studenten/kwaliteit van scholen.

■ Summatieve beoordeling van studenten.

Een mogelijk doel is dat toetsen gebruikt worden om individuele studenten summatief (kwalificerend) te beoordelen. De informatie uit toetsen/examens wordt dan gebruikt om studenten te classificeren, oftewel toe te laten tot bepaalde onderwijsprogramma's, of om te certificeren, oftewel een diploma of certificaat (met civiel effect) toe te kennen. Het gaat dan om het vaststellen van het eindniveau aan het einde van een bepaalde schoolperiode.

- **Formatieve beoordeling van studenten.**
Een ander doel van examinering is een formatief of ontwikkelingsgericht doel. De informatie uit toetsen dient dan om docenten en studenten te informeren over het verloop van het leerproces. Docenten kunnen deze informatie gebruiken om hun onderwijs af te stemmen op wat studenten nodig hebben om zich verder te ontwikkelen.
- **Vergelijken van groepen/scholen**
Informatie uit toetsen kan ook worden gebruikt voor het beoordelen van groepen studenten en de kwaliteit van scholen. Mbo-instellingen, de Inspectie van het Onderwijs en het Ministerie van OCW kunnen de informatie gebruiken om een uitspraak te doen over de kwaliteit van het geleverde onderwijs. Dit gebeurt vaak op basis van landelijke toetsen/examens en op basis van peilingsonderzoeken, die bedoeld zijn als nulmeting op stelselniveau voor het mbo, en internationale onderzoeken zoals PIAAC en PISA¹⁶.

We zagen eerder dat de huidige examinering verschillende doelen had: enerzijds het kwalificerend (summatief) kunnen beoordelen van de taalvaardigheid van studenten en anderzijds het kunnen monitoren en vergelijken van groepen en scholen. Het combineren van deze doelen op individueel niveau (de student) en landelijk/instellingsniveau kan problemen veroorzaken, zoals naar voren kwam uit de gesignaleerde knelpunten met de huidige examinering (in 4.2.2).

De expertgroep neemt als uitgangspunt voor haar advies over passende examinering dat het primaire doel van de examinering van taal in het mbo is om een uitspraak te kunnen doen over individuele studenten. Dit gaat deels om summatieve beoordeling: individuele studenten krijgen bij adequaat functioneren op het gevraagde niveau een diploma uit-

gereikt. Daarnaast benadrukt de expertgroep het belang van de formatieve beoordeling van individuele studenten, omdat het monitoren van taalontwikkeling kan bijdragen aan beter taalonderwijs, mits docenten daarvoor adequate handvatten (en waar nodig professionalisering) ontvangen. Dit biedt kansen om toetsing en examinering daadwerkelijk te laten bijdragen aan taalontwikkeling: mbo-studenten moeten door het gevolgde onderwijs, toetsing en examinering ook daadwerkelijk adequaat kunnen functioneren in talige situaties in maatschappij, werk en opleiding.

Aanvullende uitgangspunten van de expertgroep voor het advies over passende examinering van taal in het mbo

Op basis van de geschetste overwegingen met betrekking tot het doel van de examinering van taal in het mbo, komt de expertgroep tot de volgende aanvullende uitgangspunten:

10. De expertgroep benadrukt het belang van formatieve beoordeling van individuele studenten om taalontwikkeling te monitoren en te stimuleren.
11. De expertgroep neemt als uitgangspunt dat summatieve beoordeling van individuele studenten het primaire doel van de examinering van taal in het mbo is (en dat niet het primaire doel is om groepen of instellingen te vergelijken).

¹⁶ PIAAC staat voor Programme for the International Assessment of Adult Competencies en wordt afgenomen onder volwassenen vanaf 16 jaar; PISA staat voor Programme for International Student Assessment en betreft een onderzoek naar vaardigheden van 15-jarige scholieren.

2. Wat is de inhoud van de examinering?

Een systematische uitwerking van de inhoud van de examinering zorgt ervoor dat die inhoud ook daadwerkelijk aan de orde komt in de examens. Gebeurt dit niet, dan bestaat het risico dat een deel van de vastgestelde doelen – in dit geval de taaleisen zoals beschreven in hoofdstuk 3 – niet aan de orde komen in de examens. Passende examinering start dus met de bepaling van de inhoudelijke eisen, waarna passende examenvormen worden gekozen (Gulikers & Van Benthum, 2024). Met andere woorden: examens die valide zijn, leveren de juiste informatie op om beslissingen te nemen of een student voldoet aan de gestelde eisen (Onderzoekskader Inspectie, 2021).

Bij de nieuwe taaleisen gaat het erom taal te kunnen gebruiken in functionele situaties in maatschappij, beroep en opleiding, waarin de student adequaat moet kunnen functioneren. Dit wordt ook Europees gezien als de hoeksteen van wat burgers en beroepsbeoefenaren nodig hebben (Cedefop, 2023A; Cedefop, 2023B). Om te bereiken dat mbo-studenten daadwerkelijk in staat zijn om adequaat te functioneren in talige situaties, heeft taalontwikkeling voortdurend aandacht nodig in onderwijs, formatieve toetsing en examinering (Emerick, 2022). De functionele situaties waarin een beroepsbeoefenaar, burger en lerende moet kunnen functioneren zijn zeer divers. Het gaat om veel verschillende talige situaties waarin de hierboven beschreven domeinen geïntegreerd en gelijktijdig terugkomen. Naast beroepsgerichte situaties gaat het om maatschappelijke situaties en situaties die betrekking hebben op opleiden en een leven lang ontwikkelen. In de meeste functionele situaties zullen meerdere taaldomeinen tegelijkertijd aan bod komen. Bijvoorbeeld: een student leest eerst een e-mail en schrijft een passende reactie of een student luistert naar een cliënt en overlegt daarover met een collega. In het eerste deel van dit adviesrapport zijn hiervan diverse voorbeelden beschreven en bijlage II bevat een overzicht van betekenisvolle situaties.

Dit impliceert dat de inhoud en vorm van de examens (de gestelde vragen, opdrachten en situaties waarin de student handelt) informatie op moet leveren om te kunnen bepalen of studenten in studie-, werk- en maatschappelijke situaties in staat zijn hun taalvaardigheid toe te kunnen passen. Examinering moet qua inhoud recht doen aan deze diverse functionele situaties en een representatieve afspiegeling vormen van de taaldomeinen en de situaties waarin dit tot uiting komt (Foster & Piacini, 2023).

Aanvullende uitgangspunten van de expertgroep voor het advies over passende examinering van taal in het mbo

Op basis van de geschetste overwegingen met betrekking tot de inhoud van de examinering van taal in het mbo, komt de expertgroep tot het volgende aanvullende uitgangspunt:

12. De expertgroep neemt als uitgangspunt dat de taaldomeinen zo veel mogelijk in samenhang tot uiting komen in functionele situaties. In die functionele situaties kan tegelijkertijd ook worden gemonitord en beoordeeld op de afzonderlijke taaldomeinen. Waar dat noodzakelijk is, kunnen taaldomeinen afzonderlijk tot uiting komen in separate examenvormen.

3. Welke examenvormen passen bij de gekozen doelen en inhoud?

Afhankelijk van het doel en de inhoud van de examinering zal een andere examenvorm gekozen worden. Met examenvorm bedoelen we de manier waarop het examen wordt afgenomen, bijvoorbeeld door middel van meerkeuzevragen, een mondeling examen of een praktijksimulatie.

In het mbo wordt momenteel bij het vak Nederlands een onderscheid gemaakt tussen centrale examinering en instellingsexamens. In principe heeft het onderscheid tussen centrale examinering en instellingsexamens niets te maken met de *VORM* van het examen. Zo zou een centraal examen zowel de vorm kunnen hebben van meerkeuzevragen als de vorm van authentieke praktische opdrachten.

Het kan wel zo zijn dat de keuze voor een centraal examen of een instellingsexamen de keuze voor de vorm beïnvloedt omwille van organiseerbaarheid. Zo zagen we eerder (in 4.2) dat er in de huidige centrale examinering is gekozen voor een examenvorm van een digitale meerkeuzevragen vanwege de wens om landelijk resultaten te kunnen monitoren én instellingen met elkaar te kunnen vergelijken. Ook maakte deze examenvorm meerdere afnameperiodes gedurende een studiejaar mogelijk, waarmee rechtgedaan kon worden aan de flexibele duur van de mbo-opleidingen.

De andere domeinen van taal worden in de huidige situatie met een instellingsexamen beoordeeld. Veel mbo-instellingen hebben ervoor gekozen om deze examens in te kopen. Ook voor ingekochte examens geldt dat het inkopen in principe niets te maken hoeft te hebben met de *VORM* van het examen. Toch zien we dat er vanuit examenleveranciers en mbo-scholen een voorkeur is voor bepaalde examenvormen. Zo zien we dat het vaak gaat om een mondeling examen voor gesprekken voeren en spreken en om examenopdrachten uitgevoerd in de school bij schrijven. Bijvoorbeeld: bij gesprekken voeren gaat het vaak om een gesprek tussen docent en student of een gesprek tussen meerdere studenten, bij

spreekvaardigheid gaat het vaak om een presentatie en bij schrijfvaardigheid gaat het meestal om een combinatie van correspondentie en het schrijven van een langere tekst, zoals een betoog of artikel).

Hieronder beschrijven we een grove indeling van examenvormen met hun voor- en nadelen voor het examineren van de geformuleerde taaleisen. We gaan in op:

(Bijna) niet authentiek



- Gestandaardiseerde multiple choice-examens (digitaal)
- Mondelinge examens
- Authentieke examenopdrachten uitgevoerd in de school
- Simulatie/Proeve van Bekwaamheid
- Beoordelen van werkplekleren
- Examineren op basis van een portfolio

(Bijna) volledig authentiek

We hebben gekozen voor deze indeling omdat dit examenvormen zijn die veel worden gebruikt in het mbo. De volgorde is gekozen vanwege een opklimmende mate van authenticiteit: een gestandaardiseerd mc-examen lijkt (bijna) niet op een functionele situatie uit het beroep, maatschappij of school terwijl bij examineren op basis van een portfolio (veel) meer gebruik gemaakt kan worden van authentieke situaties. Per examenvorm beschrijven we welke voor- en nadelen de betreffende vorm heeft met betrekking tot de examinering van taal in het mbo. Vermeld moet worden dat de benoemde voor- en nadelen zijn gebaseerd

op algemene inzichten over toetsing en examinering (bijv. Sanders, 2018; Sanders, 2016; Van Berkel et al., 2024, Van Schilt-Mol et al., 2025). Deze algemene inzichten gaan niet in op welke examenvorm passend is voor welke mbo-studentgroep. Niet elke examenvorm is mogelijk even goed passend bij elke doelgroep in het mbo. Er is echter weinig onderzoek beschikbaar naar de specifieke ervaringen en behoeften van (niveaus/groepen) mbo-studenten.

a. Gestandaardiseerde multiple choice-examens

Een gestandaardiseerd multiplechoice-examen is een examenvorm die vaststelt in hoeverre een student de theorie (kennis of toepassen van kennis) in voldoende mate beheerst. Gestandaardiseerde multiplechoice-examens zijn vooral geschikt voor het toetsen van reproductiekennis. Daarmee bedoelen we dat gemeten kan worden of een student de juiste kennis en inzichten kan reproduceren. Het examineren of een student kennis kan toepassen is in bepaalde gevallen mogelijk, bijvoorbeeld door middel van casusvragen¹⁷.

Het huidige centrale examen voor lezen en luisteren heeft de vorm van een gestandaardiseerd examen met mc-vragen. Het gaat daarbij om een schriftelijk digitaal examen met meerkeuzevragen. Het examen duurt 90 minuten (2F) of 120 minuten (3F). Het examen bestaat uit leesteksten en kijk- en luisterfragmenten. De leesteksten komen bijvoorbeeld uit kranten, tijdschriften of van websites. De luisterfragmenten zijn bijvoorbeeld fragmenten uit reportages of interviews. Hierover beantwoorden studenten een aantal meerkeuzevragen per tekst/fragment. Tijdens het examen mogen studenten kladpapier en een papieren woordenboek gebruiken. De afname vindt plaats op speciaal daartoe ingerichte computers.

Als we nagaan welke voordelen gestandaardiseerde multiplechoice-examens hebben voor de examinering van taal in het mbo, dan is een voordeel dat in relatief korte tijd een groot aantal vragen kan worden gesteld, waardoor een brede dekking van de beoogde inhoud (bijvoorbeeld de taaleisen van een specifiek domein) kan worden bereikt. Digitale gestandaardiseerde multiplechoice-examens zijn efficiënt voor mbo-instellingen, omdat afname en nakijken de docenten weinig tijd kost.

Nadelen van digitaal afgenomen gestandaardiseerde multiplechoice-examens voor de examinering van de nieuwe taaleisen, zijn dat deze examens vooral geschikt zijn voor het meten van reproductieve kennis. Het beoordelen van het toepassen van taal en het beoordelen van hogere cognitieve taalvaardigheden is lastig, waardoor de geformuleerde taaleisen niet met (alleen) een multiplechoice-examen kunnen worden beoordeeld. Ook is de constructie van meerkeuzevragen tijdrovend en ingewikkeld in vergelijking met het construeren van andere examenvormen: het construeren van goede en betekenisvolle afleiders is complex. Om die investering in tijd rendabel te maken, worden multiplechoice-examens meestal gemaakt voor grote groepen studenten, waardoor deze examens niet kunnen worden afgestemd op diverse doelgroepen in het mbo en op beroepsgerichte of privé-situaties. Ook al ligt de investering in tijd en kosten van de centrale examens nu niet bij de mbo-instellingen, toch is hier veel tijd en geld mee gemoeid. Tot slot kunnen meerkeuzevragen studenten aanzetten tot oppervlakkig leren en tot versmalling van het onderwijs door teaching to the test, zoals hierboven al werd beschreven bij de knelpunten in de huidige examinering. Meerkeuzevragen sluiten niet goed aan bij de beleavingswereld van studenten. De opgaven of cases kunnen wel gebaseerd zijn op de actualiteit, maar het beantwoorden van meerkeuzevragen is geen activiteit die studenten herkennen uit hun

¹⁷ Een casusvraag is een vraag die voorafgegaan wordt door een korte casus. De student moet de informatie uit de instructie toepassen op de personen en de situatie die in de casus beschreven worden (Sanders et al., 2016).

dagelijks leven of werk. Bovendien zijn dergelijke meerkeuzevragen vrij talig van aard, waardoor met name (meertalige) studenten van entree en mbo-2 moeite lijken te hebben met het begrijpen van de vraagstelling. Daarnaast blijkt dat bij groepen die in het verleden negatieve leerervaringen hebben opgedaan er een bepaalde 'faalangst' is om lager te scoren bij deze vorm van examinering (Teunissen et al., 2017).

b. Mondeling examen¹⁸

Een mondeling examen is een examenvorm waarin docenten mondeling nagaan of studenten de leerdoelen beheersen. Meestal gebeurt dit in een interactie waarin de docent vragen stelt en de student die vragen beantwoordt. De huidige onderdelen 'gesprekken voeren' en 'spreken' van het instellingsexamen worden vaak afgenomen in de vorm van een mondeling examen. Voor het onderdeel 'gesprekken voeren' voeren studenten meestal van één op één met de docent een gesprek en soms voeren zij met elkaar een gesprek. Bij het onderdeel 'spreken' gaat het in de huidige examinering vrijwel altijd om het geven van een presentatie. Deze examens worden meestal ingekocht maar soms ook zelf geconstrueerd door de mbo-instelling.

Vergeleken met het gestandaardiseerde multiplechoice- examen hebben mondelinge examens als voordeel dat ze geschikter zijn voor het beoordelen van productieve taalvaardigheden. Het construeren van een mondeling examen kost bovendien minder tijd dan het construeren van een meerkeuze-examen en kan door mbo-docenten gebeuren. Wel is hiervoor professionalisering nodig, aangezien (zoals vermeld in 4.2.3) expertise met betrekking tot toetsing en examinering is weggelekt uit het mbo. Tot slot kan een mondeling examen op zich een leerzaam moment zijn voor de praktijk van de student.

Nadelen van mondelinge examens voor het beoordelen van de taaleisen is dat gesprekken voeren en spreken (presentaties) meestal sterk worden voorgestructureerd. De gespreks- of spreekonderwerpen liggen vast en worden voor elke student gelijk gehouden. Daardoor ontstaat ook het nadeel dat studenten een voorgestructureerd mondeling examen ervaren als 'een trucje' met teaching to the test als gevolg. Een presentatie met behulp van een powerpoint wordt bijvoorbeeld nauwgezet voorbereid en soms voorgelezen.

c. Authentieke examenopdrachten uitgevoerd in de school

Bij deze examenvorm gaat het om authentieke opdrachten die studenten in de schoolse context uitvoeren als examenopdracht. Met authentiek wordt bedoeld dat het opdrachten zijn die betekenisvol zijn voor de student, waarbij het toepassen van de taalvaardigheid centraal staat. Beekman et al. (2025) benoemen een serie 'alternatieve toetsvormen' die vooral zijn gericht op hogere cognitieve vaardigheden zoals presenteren, rapporteren, uitvoeren en creëren. Hoewel het eerdere genoemde mondelinge examen in theorie ook onder deze examenvorm zou kunnen vallen, is het mondelinge examen meestal meer voorgestructureerd qua gespreksonderwerpen dan bij een authentieke examenopdracht het geval is. Voorbeelden van authentieke examenopdrachten zijn een verslag van een werkbezoek (schrijven), het samenvatten van een rapportage voor een collega (schrijven), een interview (spreken), een podcast (spreken), een posterpresentatie (spreken), een forumdiscussie (spreken), een taakverslag (schrijven), het lezen van een overdrachtsdossier of een e-mail en een passende vervolghandeling uitvoeren (lezen), het luisteren naar een mondelinge instructie of mondelinge overdracht en een passende handeling uitvoeren (luisteren). Het huidige onderdeel schrijven van het instellingsexamen wordt soms afgenomen in de vorm van een authentieke(re) examenopdracht in de school: meestal schrijven

¹⁸ Deze examenvorm moet niet verward worden met de mondelinge afname van een andere examenvorm, zoals een gestandaardiseerd multiple choice-examen. Bij een mondelinge afname zijn er redenen bekend waarom een student het examen niet op de reguliere manier kan maken, bijvoorbeeld in het geval een student fysieke beperkingen heeft of in het geval een student een ondersteuningsbehoefte heeft als gevolg van bijvoorbeeld autisme.

studenten zowel een tekst in het kader van correspondentie en een iets langere tekst, zoals een betoog of artikel.

Als het gaat om examenvormen passend bij de geformuleerde taaleisen dan hebben examenopdrachten in de schoolse context als voordeel dat een variëteit aan opdrachten mogelijk is voor alle taaldomeinen. Ook kunnen mbo-docenten en docenten volwasseneneducatie deze opdrachten zelf construeren, waarvoor wel – zoals hierboven ook vermeld – professionalisering nodig is. Dit biedt kansen om examenopdrachten aan te laten sluiten bij functionele situaties in beroep en maatschappij en de behoeften en belevingswereld van de specifieke mbo-studenten. Taaldocenten kunnen hierbij samenwerken met beroepsgerichte docenten en gebruik maken van beroepsgerichte teksten die studenten tegenkomen in de praktijk. Dit verhoogt de motivatie van mbo-studenten omdat zij de betekenis en relevantie van taal herkennen.

Een nadeel van examenopdrachten in de schoolse context is dat professionalisering van taaldocenten (en beroepsgerichte docenten) nodig is. Tegelijkertijd biedt dit kansen om het taalonderwijs daadwerkelijk te verbeteren. Een ander nadeel is dat de kwaliteitsborging van de examenopdrachten niet 'automatisch' gebeurt doordat examens worden ingekocht. Mbo-instellingen moeten daarom via hun examencommissies kwaliteitszorgprocedures goed op orde hebben. Ook ligt hierin een belangrijke rol voor de Inspectie van het Onderwijs.

d. Simulatie / proeve van bekwaamheid

In het mbo wordt voor de beroepsgerichte vakken vaak een proeve van bekwaamheid gekozen als examenvorm. Dit gebeurt in een gesimuleerde situatie, waarin de echte beroepspraktijk zo echt mogelijk wordt nagebootst. Studenten voeren in deze gesimuleerde situatie een aantal opdrachten uit. Soms is ook een rollenspel onderdeel van een proeve van bekwaamheid. Bij een simulatie kan eventueel gebruik worden gemaakt van technologie zoals virtual reality of augmented reality. In de huidige examinering wordt de

proeve van bekwaamheid voor het beroepsgerichte deel vrijwel nooit gecombineerd met het beoordelen van taalvaardigheid voor het vak Nederlands.

Een voordeel van een proeve van bekwaamheid is dat taalvaardigheid wordt beoordeeld in (nagebootste) functionele situaties. Deze situaties zijn voor studenten herkenbaar, waardoor het examen motiverender kan zijn. Bovendien is voor de beroepsgerichte vakken al veel ervaring met het uitvoeren van proeven van bekwaamheid. In deze bestaande proeven gebruiken studenten ook taal, waardoor in bestaande proeven wellicht een deel van de taaleisen al beoordeeld kan worden, geïntegreerd in beroepsgerichte functionele situaties. Tot slot is een voordeel dat de regie van een proeve van bekwaamheid ligt bij de mbo-opleiding, waardoor een proeve kan worden geconstrueerd die inhoudelijk en qua complexiteit aansluit bij de taaleisen en het gevraagde mbo-niveau. Als kanttkening bij het gebruik van een proeve van bekwaamheid dient te worden benoemd dat studenten vaak erg nerveus zijn voor een proeve van bekwaamheid. Ook kost een proeve van bekwaamheid veel tijd, waardoor binnen de beschikbare tijd een relatief kleiner deel van de leerdoelen kan worden getoetst. Ook moeten beoordelingsformulieren en/of rubrics ontwikkeld worden op basis van de taaleisen en passend bij de proeve. Dit kost tijd, maar minder tijd dan het construeren van een toets met gesloten vragen. Tenslotte is het aan te raden om bij een proeve van bekwaamheid te werken met twee beoordelaars, vanuit het vierogen-principe, om beoordelaarseffecten te voorkomen.

e. Beoordelen van werkplekleren

Werkplekleren vormt een belangrijk onderdeel van elke mbo-opleiding. Een veel gehanteerde definitie is: 'leren dat plaatsvindt in reële arbeidssituaties als leeromgeving en met werkelijke problemen uit de arbeidspraktijk als leerobject' (Onstenk, 2003). Werkplekleren kent verschillende vormen, zoals stages, duale opleidingen, labs en werkplaatsen, en hybride leeromgevingen. De werkplek is bij uitstek de plek om naast professionele bagage (kennis en vaardigheden) ook professioneel gedrag te ontwikkelen, oftewel bewust kennis, vaardig-

heden en houdingen in te zetten passend bij een bepaalde situatie (Van Vlokhoven & Hoeve, 2021). Deze examenvorm wordt nooit gebruikt voor de examinering van taal in de huidige instellingsexamens Nederlands.

Een belangrijk voordeel van beoordelen van werkplekleren voor de examinering van taal in het mbo, is dat de beoordeling wordt gebaseerd op redelijk waarheidsgetrouwe praktijksituaties passend bij de toekomstige of huidige situatie van de student, waarbij de functionele toepassing van taal centraal staat. Bij het beoordelen van werkplekleren wordt ook niet beoordeeld op basis van één moment of één situatie, maar kan het functioneren van de student over een langere periode worden beoordeeld. Beoordelen van werkplekleren in deze vorm biedt daarnaast ook ruimte voor scaffolding om stapsgewijs te kijken in welke mate de student de taal beheerst. Een ander voordeel is dat er vaak meer professionals meekijken naar het functioneren van een student. De toetsing van werkplekleren is meestal niet afhankelijk van een moment maar van het functioneren van een student gedurende een langere tijd. Door gezamenlijke reflectie kan de student direct nieuwe inzichten opdoen en deze in nieuwe praktijksituaties kan toepassen. Een mogelijk nadeel is de onvoorspelbaarheid van deze examenvorm en dat het moeilijk is om grip te krijgen op de kwaliteit van praktijkexamens. Leerervaringen die studenten opdoen, zijn niet altijd gepland en beoogde leerdoelen komen niet altijd terug op de werkplek (Hoeve & Khaled, 2024). Dit maakt vooraf geplande en voorgestructureerde toetsopdrachten lastig. Daarnaast kunnen persoonlijke relaties de beoordeling beïnvloeden, waardoor het noodzakelijk is om met meerdere beoordelaars te werken.

f. Examineren op basis van een portfolio

Een portfolio is een doelgerichte verzameling van materiaal waarmee studenten hun vooruitgang en prestaties op de leerdoelen kunnen weergeven. We nemen het portfolio hier op als een examenvorm omdat een beslissing wordt genomen op basis van het portfolio als geheel, en dus niet op basis van afzonderlijke examenopdrachten of bewijzen in het

portfolio. Een portfolio bevat een bewust samengestelde combinatie van materiaal, en kan daarmee een combinatie van bovengenoemde examenvormen bevatten (bijvoorbeeld een aantal authentiek examenopdrachten, gegeven presentaties, opgenomen gesprekken en praktijksituaties). Er zijn drie typen portfolio's te onderscheiden. In een showcase-portfolio wordt alleen het allerbeste werk gepresenteerd. In een ontwikkelingsgericht portfolio staat leren centraal en neemt de student steeds meer verantwoordelijkheid voor het zelf verzamelen van bewijsmateriaal (een voorbeeld is een schrijfportfolio). Een beoordelingsportfolio bevat alleen bewijsstukken die voldoen aan specifieke beoordelingscriteria. Een ontwikkelingsgericht en beoordelingsportfolio kunnen in het onderwijs worden gecombineerd. In het ontwikkelingsportfolio zitten dan tussenproducten, vormen van feedback en reflecties. Het beoordelingsportfolio bevat een selectie hieruit, dat voldoet aan de eisen gesteld door de opleiding. Deze examenvorm wordt nooit gebruikt voor de examinering van taal in de huidige instellingsexamens Nederlands.

Een voordeel van examineren op basis van een portfolio is dat deze examenvorm goed past bij hogere orde (cognitieve) leerdoelen zoals taalvaardigheid (Swanenberg et al., 2025). Een portfolio kan veel verschillende soorten bewijzen bevatten, zoals werkstukken, projecten (individueel of groepswork), presentaties, posters, interviews, persoonlijke notities, fotografische documentatie, feedback, gelezen teksten (instructies, overdrachtsdossiers, schriftelijke communicatie) et cetera. Bij deze bewijsstukken kan een formulier toegevoegd worden waarin studenten beschrijven wat zij hebben gedaan en hoe zij de informatie hebben benut in hun dagelijks leven of op hun stage. Dit geeft de mogelijkheid om functionele taalvaardigheid in functionele situaties te beoordelen. Bovendien kan een (elektronisch) portfolio ook beeldmateriaal (filmpjes etc) en auditief materiaal (geluidsopnames etc) bevatten, waardoor een breder beeld ontstaat van het functioneren van een student. Juist studenten die minder taalvaardig zijn kunnen in een portfolio laten zien welke compensatietechnieken zij gebruiken om te kunnen functioneren in hun beroep. Ook buitenschoolse activiteiten en werkplekervaringen kunnen een plek krijgen. Dit geeft

de mogelijkheid tot keuzeruimte en aansluiten bij interesses en ontwikkelpunten van studenten. Keuzeruimte leidt tot hogere motivatie (Gulikers et al., 2024). Hiernaast is een voordeel van een portfolio dat gedurende het gehele leerproces inzicht wordt verkregen in de ontwikkeling van de student. Het biedt de mogelijkheid om leren, reflectie en verdieping te stimuleren als het werk uit het portfolio wordt besproken. Studenten kunnen deze gesprekken en feedback gebruiken in vervolgoopdrachten in het portfolio.

Het samenstellen van een portfolio is echter niet eenvoudig. Een portfolio is niet “zomaar” een verzameling aan bewijzen. De verzameling aan bewijzen moet een representatieve afspiegeling vormen van de taaldomeinen. Dit vraagt van mbo-opleidingen om hier duidelijke keuzes in te maken en eisen aan te stellen. Ook hebben studenten bovendien goede begeleiding nodig in het selecteren van passende bewijzen en dat kost soms veel tijd. Dit kan een positief leereffect hebben, maar dit vraagt van mbo-docenten voldoende tijd en een handelingsrepertoire om een portfolio formatief in te bedden in hun onderwijs. Dit vraagt professionalisering. Tot slot is summatieve beoordeling van een portfolio tijdrovender en ingewikkelder dan bij de andere genoemde examenvormen. Om beoordelaarseffecten te voorkomen zijn twee beoordelaars nodig.

Conclusie examenvormen

Concluderend, in bovenstaande beschrijving van mogelijke examenvormen is een opklimmende mate van authenticiteit te herkennen. Met andere woorden: sommige examenvormen lijken meer dan andere examenvormen op daadwerkelijke functionele situaties in beroep, maatschappij en school. Ook is een steeds grotere rol van de docent herkenbaar in de constructie en uitvoering van de examens, waarbij meer mogelijkheden ontstaan voor maatwerk en afstemming op de mbo-doelgroep, behoeften en het beroep waartoe wordt opgeleid. Ook de rol van de student zelf kan hierbij veranderen: van iemand die examens ‘ondergaat’ tot iemand die zelf (onder begeleiding en binnen kaders) keuzes maakt in bewijzen die taalvaardigheid laten zien. Tegelijkertijd wordt zichtbaar dat

de kwaliteitscontrole bij gestandaardiseerde examens (en in minder mate mondelinge examens en examenopdrachten in de schoolse context) ligt bij de *constructie* van het examen. Zo garandeert een examenleverancier dat het examen op een deugdelijke wijze is geconstrueerd. Wanneer de verantwoordelijkheid voor constructie en afname bij mbo-instellingen en docenten komt te liggen, zijn interne kwaliteitsborgingsprocessen nodig om de kwaliteit van de examens te garanderen. Dit vraagt professionalisering van docenten en examencommissies. Tot slot blijkt uit onderzoek dat de taaldomeinen in samenhang tot uiting komen in diverse functionele situaties. Daarom is het niet passend om aparte examens te ontwikkelen voor de separate domeinen (cf. Foster & Piacini, 2023). Ook kennen alle examenvormen voor- en nadelen wat betreft validiteit, betrouwbaarheid en bruikbaarheid (Van der Vleuten & Schuwirth, 2005).

Dit betekent voor de examinering van de nieuwe taaleisen dat een combinatie van verschillende examenvormen nodig is om de geformuleerde taaleisen te kunnen beoordelen. Een passende combinatie van examenvormen vormt een representatieve afspiegeling van de taaleisen, en sluit aan bij de behoeften van specifieke mbo-doelgroepen. Welke examenvormen passend zijn voor welke doelgroep met betrekking tot de examinering van taal in het mbo is niet bekend. We weten echter wel dat niet elke examenvorm even goed passend is bij elke doelgroep in het mbo. Zo weten we uit onderzoek dat er tussen jongeren en volwassenen verschillen zijn in de manier waarop zij leren en dat het bij het beoordelen van volwassenen belangrijk is om rekening te houden met die verschillen (Joosten – Ten Brinke, 2022). Ook lijken sommige doelgroepen uit het mbo meer moeite te hebben met bepaalde examenvormen dan andere groepen, zoals met het gestandaardiseerde mc-examen.

Daarom is het landelijk voorschrijven van een standaard mix aan examenvormen niet wenselijk. Wel kunnen mbo-instellingen samenwerken en bijvoorbeeld formats ontwikkelen die verder kunnen worden ingekleurd en ingevuld, al naar gelang beroep en -doelgroep.

Aanvullende uitgangspunten van de expertgroep voor het advies over passende examenring van taal in het mbo

Op basis van de geschetste overwegingen met betrekking tot examenvormen, komt de expertgroep tot de volgende aanvullende uitgangspunten:

13. De expertgroep neemt als uitgangspunt dat Nederlands wordt geëxamineerd door middel van een instellingsexamen. Dit geeft mbo-instellingen de ruimte om examenring af te stemmen op hun doelgroepen.
14. De expertgroep neemt als uitgangspunt dat een combinatie van examenvormen nodig is die tezamen een representatieve afspiegeling vormen van de beschreven taaleisen. Hierbij moet in elk geval in functionele situaties worden beoordeeld.
15. De expertgroep neemt als uitgangspunt dat het niet mogelijk is om landelijk voor te schrijven welke combinatie van examenvormen moet worden gehanteerd, omdat dit maatwerk onmogelijk maakt. De Inspectie van het Onderwijs ziet toe op de validiteit (representativiteit en dekkendheid) van de gekozen combinatie van examenvormen.
16. De expertgroep neemt als uitgangspunt dat (verdere) professionalisering van mbo-docenten en docenten volwasseneneducatie op het gebied van examenring noodzakelijk is als zij een belangrijkere rol krijgen in de constructie en uitvoering van examenvormen.

4. Hoe nemen we zak/slaagbeslissing over de kennis en vaardigheden van de studenten?

Als de keuze voor doel, inhoud en de examenvormen gemaakt is, volgt de keuze over het nemen van beslissingen of een student wel of niet taalvaardig genoeg is en of de student zakt of slaagt. Vaak wordt dit uitgedrukt in cijfers. De cesuur (zak/slaaggrens) bepaalt of de student zakt of slaagt. Als een student zakt/slaagt op basis van meerdere examens, dan kan het eindcijfer (of de beslissing) op verschillende manieren tot stand komen (Sanders, 2017):

- *Conjunctief*: op alle examenonderdelen moet een voldoende cijfer worden behaald;
- *Complementair*: niet op alle examenonderdelen moet een voldoende cijfer worden behaald;
- *Compensatorisch*: onvoldoende cijfers op sommige examen-onderdelen kunnen worden gecompenseerd met voldoende cijfers op andere toetsen.

Conjunctief of compensatorisch beslissen leidt tot verschillende effecten wat betreft misclassificaties, dat wil zeggen het aantal studenten dat onterecht zakt of slaagt. Compensatorische beslisregels hebben meestal de voorkeur boven conjunctieve beslisregels omdat bij toepassing van conjunctieve regels studenten door meetfouten (waaronder pech, e.d.) ten onrechte een onvoldoende cijfer kunnen halen op één van de examens, en daardoor ten onrechte kunnen zakken. Kijkend naar de hiervoor genoemde combinatie van examenvormen voor het beoordelen van de taaleisen betekent dit dat studenten mogen compenseren tussen de verschillende examenvormen in deze mix.

Hiernaast kunnen zak/slaagbeslissingen worden genomen per taaldomein of voor alle taaldomeinen tezamen. In de huidige examenring wordt een beslissing genomen voor alle taaldomeinen tezamen, oftewel: studenten kunnen een lagere taalvaardigheid op het gebied van lezen/luisteren compenseren met een hogere taalvaardigheid spreken/gesprekken voeren of schrijven of omgekeerd. Het centraal examen levert een cijfer op voor de domeinen lezen en luisteren. Dit is een oordeel dat is gebaseerd op een mix van

opgaven die het lezen van zakelijke teksten en luisteren omvatten. Het is momenteel niet mogelijk om op grond van het centraal examen een apart oordeel te geven of de student het vereiste niveau voor luisteren of voor lezen beheerst. Er kan dus geen apart cijfer gegeven worden. Wel is een deelrapportage beschikbaar waarmee de instelling zicht krijgt op hoe de student op de subdomeinen van het examen heeft gescoord. In de huidige examinering zijn geen regels over de manier waarop de cijferbeoordeling van instellingsexamens tot stand komt.

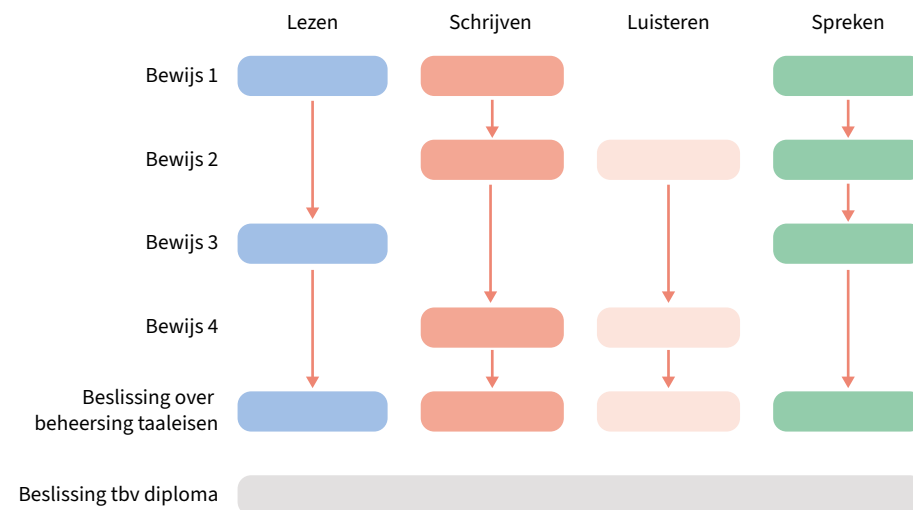
Er zijn verschillende voor- en nadelen te benoemen als het gaat om het nemen van beslissingen per taaldomein of voor alle domeinen tezamen, en of dit gebeurt met conjunctieve of compensatorische beslisregels. Een voordeel van het nemen van een beslissing per taaldomein is dat studenten alleen slagen als ze voor elk taaldomein een bepaald niveau laten zien. Het wordt in de praktijk vaak als bezwaar benoemd dat studenten bijvoorbeeld slecht lezen kunnen compenseren door goed spreken. Bovendien kan een beslissing per taaldomein voorkomen dat studenten bijvoorbeeld met een taalachterstand uitstromen en dus laaggeletterd zijn of worden.

Een ander voordeel is dat bij het beslissen per taaldomein ook de ontwikkeling van studenten per taaldomein kan worden gemonitord en bijgestuurd. Dit wordt weergegeven in Figuur 4.2. Daarin is te zien dat het domein 'lezen' terugkomt in examenvorm of bewijs 1 en 3. Een beslissing over de beheersing van taal kan vervolgens worden genomen per taaldomein (een blauw hokje voor lezen) of voor alle taaleisen tezamen (weergegeven als de grijze balk). Het voordeel van het monitoren van ontwikkeling per taaldomein is dat eventuele achterstanden kunnen worden ontdekt en dat daarop kan worden bijgestuurd.

Hoewel beslissen per taaldomein voordelen kent, ziet de expertgroep een aantal belangrijke nadelen. Ten eerste is het nemen van een beslissing per taaldomein een (deels) conjunctieve beslisregel, wat kan leiden tot meer misclassificaties en onterecht gezakte

studenten. Bovendien hangen de verschillende taaldomeinen in functionele situaties met elkaar samen. Het indelen van taal in taaldomeinen is slechts een ordeningsmiddel dat geen recht kan doen aan de veelzijdigheid en gevarieerdheid van taal. In functionele situaties kunnen mensen bijvoorbeeld goed functioneren als zij minder goed kunnen lezen, maar dit compenseren door goed te spreken en te luisteren. Vaak kiezen mensen ook een beroep dat aansluit bij hun sterkere en zwakkere punten. Bovendien kan het nemen van een beslissing per taaldomein sterk in de hand werken dat examens *per taaldomein* worden ontwikkeld, waardoor de huidige verkokering in stand blijft.

Figuur 4.2. Aangepast op basis van Van Schilt-Mol & Baartman (2024).



Tot slot is voor het nemen van een beslissing per taaldomein essentieel dat de gehanteerde examenvormen studenten daadwerkelijk in staat stellen hun taalbeheersing in veel verschillende functionele situaties te laten zien. Dit werkt bijvoorbeeld bij de aanpak Lerend Kwalificeren (Gulikers et al., 2024), waar studenten bewijzen verzamelen in veel verschillende situaties, feedback ontvangen op hun ontwikkeling en vervolgens beslissingen worden genomen op basis van deze veelheid aan situaties en de ontvangen feedback.

Aanvullende uitgangspunten van de expertgroep voor het advies over passende examinering van taal in het mbo

Op basis van de geschetste overwegingen met betrekking tot het nemen van beslissingen over de beheersing van de taaleisen, komt de expertgroep tot de volgende aanvullende uitgangspunten:

17. De expertgroep neemt als uitgangspunt compensatorisch beslissen op basis van meerdere examenvormen.
18. De expertgroep neemt als uitgangspunt dat het monitoren van ontwikkeling op de verschillende taaldomeinen wenselijk is, maar dat dit niet mag leiden tot verkokering.



4.3 Samenvatting uitgangspunten en adviezen over passende examinering

Inleiding

Uitgangspunten en
overwegingen

Samenvatting
uitgangspunten en
adviezen over passende
examinering

We hebben in dit hoofdstuk diverse uitgangspunten en overwegingen geschetst bij de examinering van taal in het mbo. We vatten hieronder samen welke uitgangspunten de expertgroep hanteert, die aanvullend zijn op de uitgangspunten die al in de opdracht zijn meegegeven. We sluiten het hoofdstuk af met de adviezen die de expertgroep formuleert voor het ministerie van OCW.

De eerdergenoemde uitgangspunten kunnen onderverdeeld worden in drie categorieën:

Uitgangspunten met betrekking tot de examenvorm

Overkoepelend:

- De expertgroep is van mening dat invoering van (centrale) examinering in het mbo met als doel nauwkeuriger meten van het taalniveau niet automatisch leidt tot verhoging van het taalniveau van mbo-studenten.
- De expertgroep neemt als uitgangspunt dat Nederlands wordt geëxamineerd door middel van een instellingsexamen. Dit geeft mbo-instellingen de ruimte om examinering af te stemmen op hun doelgroepen.
- De expertgroep is van mening dat de huidige examinering het taalonderwijs in het mbo vastzet. Voor het leveren van maatwerk aan de diversiteit van de studentenpopulatie in het mbo en het recht doen aan functionele taalvaardigheid is het nodig om standaardisering en het verplicht inkopen van exameninstrumenten los te laten.
- De expertgroep heeft als uitgangspunt dat de examinering aansluit op alle doelgroepen uit het mbo (zie hoofdstuk 2.5), waaronder ook de doelgroep volwassenen uit de VE die mogelijkwerwijs doorstromen naar het mbo.

De inhoud van examinering:

- De expertgroep neemt als uitgangspunt dat de taaldomeinen zo veel mogelijk in samenhang tot uiting komen in functionele situaties. In die functionele situaties kan tegelijkertijd ook worden gemonitord en beoordeeld op de afzonderlijke taaldomeinen. Waar dat noodzakelijk is, kunnen taaldomeinen afzonderlijk tot uiting komen in separate examenvormen.

De vorm van examinering:

- De expertgroep neemt als uitgangspunt dat een combinatie van examenvormen nodig is die tezamen een representatieve afspiegeling vormen van de beschreven taaleisen. Hierbij moet in elk geval in functionele situaties worden beoordeeld.
- De expertgroep hanteert als uitgangspunt dat in de examinering van taal zoveel mogelijk gebruik gemaakt wordt van functionele situaties.
- De expertgroep neemt als uitgangspunt dat het niet mogelijk is om landelijk voor te schrijven welke combinatie van examenvormen moet worden gehanteerd, omdat dit maatwerk onmogelijk maakt. De Inspectie van het Onderwijs ziet toe op de validiteit (representativiteit en dekkendheid) van de gekozen combinatie van examenvormen.
- De expertgroep kiest voor een meertalige benadering in examenvormen zodat ook studenten met een anderstalige achtergrond tot hun recht kunnen komen bij de examinering van taal.

Het effect van examinering op het onderwijs:

- De expertgroep is van mening dat de examinering van taal een positief effect op het onderwijs kan hebben als onderwijs en examinering op elkaar aansluiten door formatieve toetsing in functionele situaties, door monitoring en stimulering van taalontwikkeling door formatieve toetsing en door integratie van taal- en beroeps-gerichte vakken.
- De expertgroep heeft als uitgangspunt dat de examinering aansluit op alle doelgroepen uit het mbo (zie hoofdstuk 2.5), waaronder ook de doelgroep volwassenen uit de VE die mogelijkwerijs doorstromen naar het mbo.
- De expertgroep neemt als uitgangspunt dat summatieve beoordeling van individuele studenten het primaire doel van de examinering van taal in het mbo is.
- De expertgroep benadrukt het belang van formatieve beoordeling van individuele studenten om taalontwikkeling te monitoren en te stimuleren.
- De expertgroep neemt als uitgangspunt dat de taaldomeinen afzonderlijk en in samenhang tot uiting komen in functionele situaties. Dit bepaalt de inhoud van de examinering.
- De expertgroep neemt als uitgangspunt dat Nederlands wordt geëxamineerd door middel van een instellingsexamen. Dit geeft mbo-instellingen de ruimte om examinering af te stemmen op hun doelgroepen.
- De expertgroep neemt als uitgangspunt dat een combinatie van examenvormen nodig is die tezamen een representatieve afspiegeling vormen van de beschreven taaleisen. Hierbij moet in elk geval in functionele situaties worden beoordeeld.
- De expertgroep neemt als uitgangspunt dat het niet mogelijk is om landelijk voor te schrijven welke combinatie van examenvormen moet worden gehanteerd, omdat dit maatwerk onmogelijk maakt. De Inspectie van het Onderwijs ziet toe op de validiteit (representativiteit en dekkendheid) van de gekozen combinatie van examenvormen.

Uitgangspunten met betrekking tot de professionalisering van mbo-docenten en docenten volwasseneneducatie

- De expertgroep is van mening dat geïnvesteerd moet worden in de expertise van mbo-docenten en docenten volwasseneneducatie op het gebied van toetsing en examinering, zodat zij een actieve rol kunnen spelen in de ontwikkeling van examinering passend bij hun specifieke doelgroepen en behoeftes.
- De expertgroep neemt als uitgangspunt dat (verdere) professionalisering van mbo-docenten en docenten volwasseneneducatie op het gebied van examinering noodzakelijk is als zij een belangrijkere rol krijgen in de constructie en uitvoering van examenvormen.

Uitgangspunten met betrekking tot het nemen van beslissing over de taalbeheersing van studenten

- De expertgroep neemt als uitgangspunt dat summatieve beoordeling van individuele studenten het primaire doel van de examinering van taal in het mbo is (en niet het landelijk willen monitoren van groepen of scholen).
- De expertgroep neemt als uitgangspunt compensatorisch beslissen op basis van meerdere examenvormen.
- De expertgroep neemt als uitgangspunt dat het monitoren van ontwikkeling op de verschillende taaldomeinen wenselijk is, maar dat dit niet mag leiden tot verkoking.
- De expertgroep is van mening dat bij passende examinering geen cijferdifferentiatie meer wordt toegepast.

Deze uitgangspunten leiden tot de volgende adviezen voor het ministerie van OCW over passende examinering van taal in het mbo:

Examineer de nieuwe taaleisen door middel van een instellingsexamen

De expertgroep adviseert om de nieuwe taaleisen te examineren door middel van een instellingsexamen. Een instellingsexamen biedt mbo-instellingen de mogelijkheid en eigenaarschap om examenvormen te kiezen die aansluiten bij hun studenten en het beroep waartoe wordt opgeleid. Daardoor is differentiatie mogelijk, aansluiting bij behoeften en belevingswereld van specifieke groepen mbo-studenten. Dit leidt tot hogere motivatie, omdat mbo-studenten het nut van taalontwikkeling zien. De expertgroep adviseert om de nieuwe taaleisen te beoordelen door middel van een combinatie van examenvormen die tezamen een goede afspiegeling vormen van de nieuwe taaleisen, met als primaire focus wat een (toekomstig) beroepsbeoefenaar nodig heeft om te kunnen functioneren in het werk, de maatschappij en in schoolse situaties. De expertgroep adviseert om mbo-instellingen houvast te geven bij het zelf construeren van examens / bewijzen door het gezamenlijk – in samenwerking met toetsexperts – ontwikkelen van formats of raamwerken. Deze raamwerken geven de kaders aan die nodig zijn om te komen tot valide en betrouwbare examinering van de taaldomeinen. Ze geven wel ruimte tot eigen invulling, passend bij studentenpopulatie, niveau, interesses van studenten en het beroep waartoe wordt opgeleid of de privé-situaties waarin de taal moet worden toegepast. Het advies van de expertgroep is om te starten met enkele pilots waarin zulke formats worden ontwikkeld en getest.

Investeer in professionalisering van mbo-betrokkenen op het gebied van toetsing en examinering

De expertgroep adviseert te stimuleren dat mbo-instellingen blijven investeren in professionalisering van mbo-docenten en docenten volwasseneneducatie op het gebied van toetsing en examinering¹⁹, met ook nadrukkelijk aandacht voor de formatieve functie van toetsing. Dit kan bijvoorbeeld door het onderdeel examinering ook onderdeel uit te laten maken van de opleidingseisen voor docenten Nederlands (die in opdracht van het ministerie van OCW in ontwikkeling zijn). Inspiratie kan worden gevonden in het hoger beroepsonderwijs, waar de invoering van BKE (Basiskwalificatie Examinering, als onderdeel van de Basiskwalificatie Didactische Bekwaamheid) een positief effect heeft gehad op kwaliteit van toetsing. Dit advies sluit ook aan bij de genoemde zorgen van het CvTE en examenleveranciers om de constructie van examens (deels) bij de mbo-instellingen neer te leggen. Ook komt dit advies tegemoet aan de roep van mbo-instellingen die meer vrijheid vragen om zelf examens te construeren, maar hier ook handelingsverlegenheid ervaren. De expertgroep adviseert hierin samen te werken met het hoger beroepsonderwijs, waarin de afgelopen jaren ervaring is opgedaan in professionalisering en waar in 2020 nieuwe kwaliteiten voor hbo-docenten zijn geformuleerd op het gebied van toetsing (Van Schilt-Mol et al., 2020; www.toetsbekwaamheid.nl).

¹⁹ NB. Het is niet noodzakelijk dat alle docenten Nederlands examens kunnen/moeten construeren. Belangrijk is wel dat alle docenten ten minste beschikken over een basiskennis op het gebied van examinering zodat zij weten op welke manieren de examinering zoveel mogelijk kan aansluiten op hun doelgroep.

Pas geen cijferdifferentiatie toe voor mbo 2

De expertgroep adviseert om cijferdifferentiatie voor mbo 2 niet langer toe te passen. In de veldraadplegingen werd herhaaldelijk door docenten Nederlands benoemd dat cijferdifferentiatie leidt tot ongewenste effecten. Studenten kunnen hierdoor – na het behalen van het examen op niveau-2 – doorstromen naar hogere mbo-niveaus, terwijl hun taalontwikkeling eigenlijk achterloopt. De student ontvangt deze boodschap echter niet, omdat die het examen immers heeft behaald. Dit leidt tot weinig motivatie om verder te werken aan taalontwikkeling. Ook is cijferdifferentiatie niet meer passend bij de nieuwe taaleisen, die zijn geformuleerd per mbo-niveau.

Stel een ondergrens vast om te voorkomen dat mbo-studenten laaggeletterd uit- of doorstromen

De expertgroep adviseert om op termijn een slaag/zakregeling vast te stellen voor het vak Nederlands die voorkomt dat studenten laaggeletterd het mbo kunnen uitstromen, door een ondergrens te stellen aan het taalniveau voor de separate taaldomeinen dat studenten moeten beheersen (mbo-niveau 2). Momenteel kunnen studenten hun leesvaardigheid compenseren met andere vaardigheden, dus tussen bijvoorbeeld lezen en gesprekken voeren. Hierdoor kan een student die laaggeletterd is wel een mbo-diploma halen. Daarmee houden we een probleem in stand, namelijk dat meer dan drie miljoen volwassenen in Nederland over te beperkte basisvaardigheden beschikken om te kunnen participeren in de maatschappij. De expertgroep realiseert zich echter ook dat de slaag-zakregeling voor het vak Nederlands verzaamd wordt, als er geen compensatie tussen taaldomeinen meer mogelijk is.

De expertgroep adviseert daarom om door middel van een pilot te verkennen op welke manier de slaag/zakregeling zo geformuleerd moet worden, dat mbo-studenten aan de ene kant zoveel mogelijk gestimuleerd worden om hun taal te ontwikkelen op alle domeinen (en in samenhang) en aan de andere kant de geformuleerde ondergrens zo goed mogelijk recht doet aan de verschillen tussen mbo-studenten. Doordat er bij examens die in samen-

hang worden afgenomen wel een afzonderlijk oordeel voor de taaldomeinen (en dus ook lezen) wordt gegeven, wordt zichtbaar of een student laaggeletterd is of niet. In die pilot zou geëvalueerd moeten worden welke examenvormen – gericht op functionele situaties – door de mbo-instellingen worden ontwikkeld en op welke manier die examenvormen een effect hebben op het onderwijs.

Op termijn zou dan besloten kunnen worden of de huidige compensatie tussen domeinen kan blijven bestaan of dat er toch een verzwarende zou moeten komen op de uiteindelijke beslissing of een student voor Nederlands geslaagd is.

Bied de mogelijkheid om studenten op een hoger taalniveau te examineren

De expertgroep adviseert om studenten de mogelijkheid te bieden om een hoger taalniveau aan te tonen dan het niveau dat vereist is voor hun opleiding.

Evalueer de slaagzakregeling voor Nederlands, rekenen en Engels

De expertgroep adviseert om op termijn na te gaan hoe de verandering van de slaag/zakregeling voor het vak Nederlands de overkoepelende slaag/zakregeling voor Nederlands, rekenen en Engels beïnvloedt. Het is nadrukkelijk niet de bedoeling dat een eventuele verzwarende bij het vak Nederlands de inspanningen bij het vak rekenen of Engels negatief beïnvloeden.



5



Verantwoording werkwijze expertgroep

5.1 Opdracht aan de expertgroep

Opdracht aan
de expertgroep

Totstandkoming van
het advies

Samenstelling
expertgroep

In deze paragraaf (6.1) hebben we de opdracht van het ministerie van OCW aan de expertgroep letterlijk overgenomen.

5.1.1 Aanleiding

“Het is onduidelijk of de invoering van de referentieniveaus Nederlandse Taal en rekenen hebben geleid tot betere prestaties op het gebied van taal en rekenen.” Dat is de belangrijkste conclusie uit de evaluatie die in 2022 werd uitgevoerd in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (Van den Broek et al., 2022). Uit de Staat van het Onderwijs van 2023 blijkt dat het vereiste referentieniveau taal voor het vmbo niet altijd bij diplomering door vmbo-leerlingen wordt gehaald. Hierdoor zit een deel van de instroom in het mbo nog niet op het vereiste referentieniveau. Op mbo-niveau 2 en 3 behaalt respectievelijk 15% en 7% van de studenten niet het referentieniveau voor lezen en luisteren dat wordt getoetst met het centraal examen. Het examenresultaat voor Nederlands bestaat uit het gemiddelde resultaat van het centrale examen en de instellingsexamens (waarin schrijven, spreken en gesprekken voeren worden getoetst). Bovendien is voor diplomering minimaal een 5 nodig, waardoor het dus mogelijk is dat studenten bij diplomering niet op het vereiste referentieniveau zitten voor alle of een aantal taalvaardigheden.

De referentieniveaus werden in 2010 ingevoerd, om het taal- en rekenonderwijs van leerlingen in het primair, voortgezet (speciaal) onderwijs én mbo-studenten te verbeteren. Ook moesten ze zorgen voor een betere aansluiting tussen deze verschillende onderwijssectoren.

In het evaluatierapport wordt een drietal aanbevelingen gedaan. In de eerste plaats moet al vanaf het primair onderwijs rekening gehouden worden met de beoogde kerndoelen van de referentieniveaus. In de tweede plaats moet de inhoud van het Referentiekader Taal en Rekenen geactualiseerd en geoptimaliseerd worden. Specifiek voor het mbo wordt hiervoor onderzoek gedaan naar taaltaken die passend zijn voor de drievoudige opdracht, de diversiteit aan doelgroepen, passende niveau-indelingen en specifiek beroepsgerichte uitwerkingen. Tot slot wordt nadrukkelijk geadviseerd om (na)scholing te organiseren voor leerkrachten en docenten, om de bekendheid met de referentieniveaus te verbeteren.

Mede op basis van de aanbevelingen in het rapport Evaluatie en analyse referentieniveaus²⁰ wordt dit traject voor nieuwe taaleisen mbo gestart. Voor dit traject is het relevant om toe te lichten dat het referentiekader van de commissie Meijerink de taalniveaus voor het mbo aangeven en dat dit traject zich richt op nieuwe taaleisen, binnen de bandbreedte van de referentieniveaus voor het mbo, voor mbo-studentengroepen.

5.1.2 Randvoorwaarden

Voor dit advies traject gelden de volgende randvoorwaarden:

- De referentieniveaus 2F en 3F zoals uitgewerkt door de commissie Meijerink voor het mbo blijven in eerste instantie het conceptuele kader. De nieuwe taaleisen vallen hiermee samen, bestaan uit een selectie hieruit of worden ervan afgeleid. Alleen wanneer dit inhoudelijk niet werkt en het de kwaliteit van de nieuwe taaleisen in de

²⁰ <https://taalenrekenenmbo.nl/nieuws/onduidelijk-of-referentieniveaus-taal-en-rekenprestaties-verbeteren/>

weg staat, wordt hierin overleg met de opdrachtgever van afgeweken. Hierbij geldt wel dat het referentieniveau 2F het uitgangspunt blijft voor wat een student minimaal nodig heeft om goed te kunnen functioneren in de maatschappij. Ook dient de expertgroep rekening te houden met de doorlopende leerlijn in de beroepskolom die met het referentiekader wordt beoogd.

- De bandbreedte van de formele referentieniveaus in het mbo, 2F en 3F, is in hun volle breedte echter te beperkt om als passende - dat wil zeggen haalbare en toch uitdagende - taaleisen voor de diverse mbo-studentengroepen te dienen. Daarom zijn nieuwe taaleisen nodig.
- De nieuwe taaleisen moeten passend zijn voor mbo-studentendoelgroepen. Hieronder verstaan we in ieder geval de vier mbo-niveaus, de LLO-doelgroep, anderstaligen, bol- en bbl-studenten, studenten met dyslexie en nog eventueel andere te onderscheiden instromende vo-leerlingen om inclusiviteit te bevorderen.
- De nieuwe taaleisen en de bijbehorende examinering moet passend zijn en waar mogelijk aansluiten op authentiek functionele situaties om zo tegemoet te komen aan de drievoudige kwalificatieopdracht van het mbo.

5.1.3 Doelstelling

De doelstelling van deze opdracht is het uitbrengen van een advies over én het uitwerken van haalbare en toch uitdagende taaleisen voor mbo-studentengroepen. Zodanig dat deze een doorlopende leerlijn vormen in de beroepskolom en binnen het mbo, rekening houdend met wat in het toeleverend onderwijs is aangeleerd en wat nodig is om succesvol door te kunnen stromen of goed te kunnen functioneren op de arbeidsmarkt en in de maatschappij. Het is belangrijk dat de eisen door de mbo-instellingen kunnen worden vertaald naar onderwijs en examinering. In het advies worden onderbouwde keuzes over zowel de wenselijkheid als de haalbaarheid gemaakt.

5.1.4 Taken expertgroep

1. Advies uitbrengen over én een zo ver mogelijke uitwerking geven van nieuwe taaleisen voor mbo-studentengroepen (zie ook Doelstelling, randvoorwaarden, Eindproduct en Overige aandachtspunten) waarbij ook bekeken wordt in hoeverre het nodig is om de nieuwe taaleisen aan te laten sluiten bij de leef- en/of beroepscontext, geschikt te maken voor integratie in andere generieke en beroepsgerichte vakken en/of actualisatie en optimalisatie van de taaldomeinen nodig is.
2. Advies uitbrengen over een passende wijze van examinering (o.a. de keuze voor centraal en/of instellingsexamens), inclusief de wenselijkheid om studenten keuzevrijheid te bieden het examen op een hoger niveau af te leggen en voor handhaving van de huidige compensatieregeling en/of cijferdifferentiatie.
3. De ruimte mogen nemen om eventuele andere relevante variabelen of factoren, die niet in deze opdracht zijn opgenomen, in hun advies te betrekken.
4. De feedback vanuit de veldraadplegingen en van de begeleidingscommissie in acht te nemen bij de definitieve uitwerking van het advies en de uitwerking van taaleisen.

5.1.5 Eindproduct

Het eindproduct van de expertgroep is allereerst een advies over de nieuwe taaleisen voor mbo-studentengroepen en over passende examinering. Daarnaast wordt op basis van het advies een zo ver mogelijke uitwerking gemaakt van de nieuwe taaleisen. Na besluitvorming door de minister kan verdere uitwerking worden gegeven aan concrete taaleisen op een zodanige manier dat OCW deze kan opnemen in de wet- en regelgeving en dat mbo-instellingen deze kunnen vertalen naar onderwijs en examinering.

Opdracht aan
de expertgroep

Totstandkoming van
het advies

Samenstelling
expertgroep

5.1.6 Overige aandachtspunten

- De nieuwe taaleisen zullen het programma vormen voor een generiek examenonderdeel Nederlands, dat wil zeggen een examenonderdeel dat onderdeel is van alle kwalificaties voor dat betreffende mbo-opleidingsniveau.
- We streven een optimale aansluiting na op het voortgezet onderwijs, waardoor afstemming met de werkgroep curriculumherziening VO van het SLO een belangrijk aspect is. Hetzelfde geldt voor de aansluiting op het hoger onderwijs. Om onvoorwaardelijke doorstroom vanuit mbo-4 mogelijk te kunnen maken, is afstemming met de Vereniging Hogescholen nodig.
- Omdat het generieke eisen betreft, moeten de vereiste taalvaardigheden in het algemeen – sector-overstijgend – bijdragen aan de drievoudige kwalificatieopdracht.
- Het behaalde resultaat op basis van de nieuwe taaleisen zal blijven meetellen in de slaag-zakbeslissing op het mbo. Haalbaarheid voor iedere mbo-studentengroep blijft daarom van groot belang voor een succesvolle invoer.
- De nieuwe taaleisen dienen bruikbaar te zijn voor zoveel mogelijk docenten in het mbo, dus niet alleen voor de docenten Nederlands.



5.2 Totstandkoming van het advies

Aanleiding voor de
adviesvraag

Adviesvraag

Huidige taaleisen en
examinering

De expertgroep is gestart in de zomer van 2023. Er zijn diverse bijeenkomsten zowel online als fysiek geweest, in plenaire samenstelling maar ook in deelgroepen. In die bijeenkomsten heeft de expertgroep vooronderzoek gedaan en knelpunten geïnventariseerd met het huidige Referentiekader Taal. Bij de inventarisatie van de knelpunten is de expertgroep zeer nauwkeurig te werk gegaan en zijn de knelpunten geïnventariseerd met betrekking tot de instroom van studenten, het onderwijsproces (lesactiviteiten en –materialen), de examinering en de uitstroom (richting arbeidsmarkt of vervolgopleiding). Hierbij is gekeken naar de relevantie, actualiteit, geschiktheid van het niveau voor de verschillende doelgroepen en de expertise en inzet van docenten als het gaat om de taaleisen in het mbo en de volwasseneneducatie. Het resultaat was een intern inhoudelijk document voor de expertgroep dat als leidraad heeft gediend voor de vervolgstappen om het uiteindelijke advies te kunnen opstellen

In maart 2024 is de opdracht aan de expertgroep uitgebreid waarbij de expertgroep gevraagd is om een plan te schrijven voor een zo ver mogelijke uitwerking van de nieuwe taaleisen en advies over passende examinering.

Van maart tot september 2024 is de expertgroep diverse malen online en fysiek samengekomen als groep en in deelgroepen. In die periode is een inventarisatie uitgevoerd onder studenten en docenten. Ook zijn de uitgangspunten geconcretiseerd voor de formulering van nieuwe taaleisen en passende examinering.

In oktober 2024 zijn vijf veldraadplegingen uitgevoerd (zie Bijlage III). In die veldraadplegingen verspreid over vijf regio's in het land zijn drie adviezen gepresenteerd en de onderliggen uitgangspunten en overwegingen. Die adviezen zijn in deelgroepen besproken en de reacties zijn gebundeld (Bijlage III). De uitkomsten van die veldraadplegingen zijn zoveel mogelijk meegenomen bij de uitwerking van de nieuwe taaleisen wat heeft geleid tot het adviesrapport.

Gedurende de hele periode van de totstandkoming van het advies heeft een begeleidingscommissie toegezien op het proces en de kwaliteit van het advies.

5.3 Samenstelling expertgroep

Aanleiding voor de
adviesvraag

Adviesvraag

Huidige taaleisen en
examinering

Annemarie Groot (voorzitter)	Manager Onderzoek bij Expertisecentrum Beroepsonderwijs (ECBO) Annemarie Groot werkt al jarenlang aan onderzoeksprojecten op het gebied van basisvaardigheden in het mbo en in de volwasseneneducatie. Zij was ook lid van de expertgroep rekenen. Zij heeft een onderzoeksproject uitgevoerd, genaamd Taalontwikkeling stimuleren in de beroepscontext. Zij heeft een lange lijst van relevante publicaties op het gebied van NT2, laaggeletterdheid en beroepsonderwijs (https://ecbo.nl/onze-mensen/annemarie-groot-ma/).
Lammie Prins (voorzitter)	Adviseur onderwijs, basisvaardigheden & generiek onderwijs bij het Deltion College Lammie Prins is al jaren werkzaam binnen het Deltion College in Zwolle. Na haar werkzaamheden als docent Nederlands bij de niveau 2- en 3-opleidingen Particulier beveiliging en Handhaver toezicht en veiligheid en werkzaamheden binnen regiegroep Nederlands is ze aan de slag gegaan als projectleider generiek onderwijs. Deze rol is inmiddels doorgegroeid naar de huidige functie van adviseur onderwijs, met als aandachtsgebied basisvaardigheden en generiek onderwijs. Vanuit deze rollen is zij ook landelijk actief, o.a. in het kernteam Taal van het Kennispunt taal en rekenen.
Erna van Koeven	Hoofddocent en (praktijkgericht) onderzoeker bij Hogeschool Windesheim Erna van Koeven rondde in 1989 de studie Nederlandse taal- en letterkunde aan de Vrije Universiteit te Amsterdam af en promoveerde in 2011 bij de letterenfaculteit aan dezelfde universiteit. Zij is werkzaam bij de afdeling educatie van de Hogeschool Windesheim te Zwolle. Ze is betrokken bij de lerarenopleiding basisonderwijs en verzorgt colleges aan de opleiding taal- en leesspecialist van de Master Educational Needs (EN). Ook begeleidt ze praktijkgericht onderzoek van studenten. Ze voert scholingstrajecten uit in voornamelijk het basisonderwijs en het mbo. Daarnaast werkt ze twee dagen per week als onderzoeker voor het Kenniscentrum van de afdeling Educatie. Ze deed ontwerpgericht onderzoek naar lezen in het mbo. Ze werkte ook mee aan verschillende vakgerichte publicaties voor educatieve uitgevers.
Iris den Hond	Docent Nederlandse bij Zadkine Rotterdam, ambassadeur BVMBO Iris den Hond heeft een achtergrond als voormalig directeur van een basisschool en is werkzaam als docent Nederlands in het mbo.
Jocelijnn Pleumeekers	Curriculumontwikkelaar Nederlands bij SLO en docent vmbo bij Taalbrug College Eindhoven Jocelijnn was betrokken bij de curriculumherziening in het po/vo.
Liesbeth Baartman	Lector Beroepsonderwijs met focus op toetsing en beoordeling bij Hogeschool Utrecht Liesbeth Baartman werkt binnen het Lectoraat Beroepsonderwijs aan onderzoeksprojecten over beoordelingsvraagstukken in het beroepsonderwijs met als belangrijke aandachtspunten programmatisch toetsen en formatief toetsen. Haar expertise op dit gebied zet ze in bij vraagstukken van de hogeschool, het Kenniscentrum Leren en Innoveren en het bredere veld van het beroepsonderwijs (mbo/hbo).
Liza Graumans	Taaldocent en beleidsmaker (taalbeleid en examinering/lerend kwalificeren)) bij Rijn IJssel Liza Graumans heeft twaalf jaar leservaring als docent Engels en Nederlands. Zij is vanaf de invoering van examens Nederlands en Engels betrokken geweest bij de ontwikkeling van instellingsexamens Engels en Nederlands binnen Rijn IJssel in de rol van vaststeller. Hierdoor heeft zij zowel zicht op het Referentiekader Taal als ook op het ERK (ook herziening 2021). Tijdens haar onderwijstijd is Liza Graumans jarenlang taalcoördinator geweest en vaststeller van beroepsexamens. Op dit moment als beleidsmaker adviserend binnen Rijn IJssel bij onderwijsinnovaties vanuit haar dossiers taalbeleid en lerend kwalificeren.

Aanleiding voor de
adviesvraag

Adviesvraag

Huidige taaleisen en
examinering

Marjolein Kool

Beleidsadviseur Onderwijs & Innovatie bij ROC Mondriaan. Nevenfunctie: Combibaner professionalisering van docenten bij directie MBO bij OCW (2022-2023)
Marjolein Kool is lid van het Kernteam Taal van de MBO Raad, Projectleider Heel Den Haag Leest, Beleidsadviseur Onderwijs & Innovatie ROC Mondriaan. Na ruim tien jaar als docent Nederlands en Burgerschap is Marjolein inmiddels ruim vijf jaar werkzaam als beleidsadviseur Taal bij ROC Mondriaan. Hier kijkt zij op welke manier taalonderwijs en taalbewust lesgeven het best aansluiten bij de doelgroep en de beroepsrichting. Marjolein heeft vijf jaar gewerkt als Examenconstructeur Lezen 3F bij Cito. Ze is lid van de Vaststelcommissie Examinering van Noordhoff, ESS en ROC Mondriaan.

Maurice de Greef

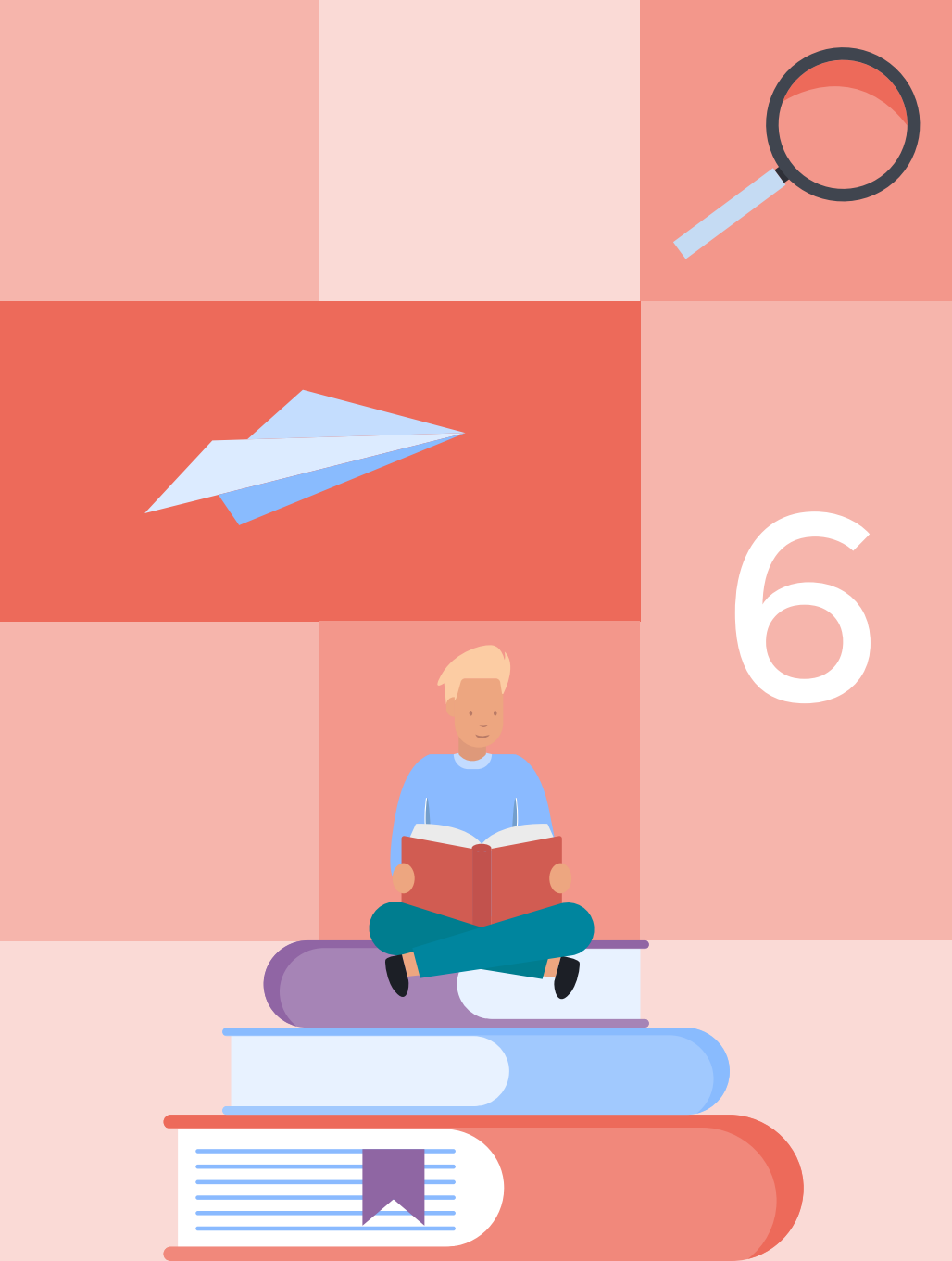
Leerstoelhouder van de UNESCO Leerstoel Volwasseneneducatie aan de Vrije Universiteit Brussel
Maurice de Greef heeft in samenwerking met Maastricht University meer dan 150 onderzoeken betreffende de impact en succesfactoren van volwasseneneducatie in meer dan 200 gemeenten en verschillende landen gerealiseerd. Daarnaast begeleidt hij op lokaal, regionaal en Europees niveau instellingen en gemeenten om educatieve, welzijns- en onderwijsdiensten voor kwetsbaren in de samenleving te verbeteren.

Pauline Koster

Docent Nederlands ROC TOP Amsterdam, ambassadeur beroepsvereniging voor mbo-opleiders (BVMBO)
Pauline Koster heeft veel ervaring met het verzorgen van lessen Nederlands, het afnemen van examens en met lesmethodes van educatieve uitgeverijen. Daarnaast heeft Pauline Koster kennis van taalontwikkelingstheorieën en de specifieke pedagogiek en didactiek die de taalontwikkeling van de diverse doelgroepen in het mbo versterkt. Tijdens haar studie Master Special Educational Needs deed zij praktijkgericht onderzoek naar passende begeleiding bij het ontwikkelen van gedeelde verantwoordelijkheid voor het taalniveau van studenten. Pauline heeft een groot netwerk in het landelijk mbo-veld dat gericht is op het thema taalontwikkeling van de Nederlandse taal.

Marlies Elderenbosch

Manager Advies bij CINOP
Marlies Elderenbosch heeft jarenlange ervaring met (onderzoeks)projecten op het gebied van basisvaardigheden in het mbo en de volwasseneneducatie. Door haar achtergrond en ervaring als trainer, onderzoeker en adviseur op het gebied van taalverwerving en taalvaardigheidsontwikkeling (NT1 en NT2) heeft Marlies goed zicht op wat er nodig is om taalontwikkeling te realiseren die werkt voor student en docent. Zij was betrokken bij de ontwikkeling van diverse opleidingsmodules voor docenten basisvaardigheden, het integreren van generiek onderwijs binnen de beroepscontext, en het versterken van het aanbod voor basisvaardigheden in het vo, mbo en de volwasseneneducatie.



6

Bronnen

Baartman, L., & Gulikers, J. (2022). *Zicht op studentontwikkeling: een doorgaande leerlijn met doelgerichte formatieve activiteiten*. Eindrapportage NRO Kortlopend praktijkgericht onderzoek. Projectnummer: 40-5.20500

Beekman, K., Van Berkel, H., & Hubner, F. (2025). Alternatieve toetsvormen. In: Van Schilt-Mol, T., Beekman, K., Joosten-ten Brinke, D., Schildkamp, K., Gulikers, J., Hopster-den Otter, D., van Berkel, H., & Bax, A (Red.). *Toetsen in het Voortgezet Onderwijs*. Hoofdstuk 31, pp. 423-434. Boom Uitgevers.

Bouwer, R. (2025). Toetsen met schrijfproducten. In: Van Schilt-Mol, T., Beekman, K., Joosten-ten Brinke, D., Schildkamp, K., Gulikers, J., Hopster-den Otter, D., van Berkel, H., & Bax, A (Red.). *Toetsen in het Voortgezet Onderwijs*. Hoofdstuk 28, pp. 379-388. Boom Uitgevers.

Bruin, A., Van Kruiningen, J., De Glopper, K., Van der Meijden, A., & Van der Meulen, N. (2019). Opvattingen van mbo-docenten over beroepsgerichte taal- en communicatie-eisen en de aansluiting op een dynamische arbeidsmarkt. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 41(1), 19-32. <https://doi.org/10.5117/TVT2019.1.002.BRUI>

Buisman, M., Bollen, I., Jacobs, B., Huijts, T., Cornelisse, R., Van Guilik, N., Elshof, D., & Van Griensven, L. (2024). PIAAC 2023: Kernvaardigheden van volwassenen. Resultaten van de Nederlandse survey 2023.

CEDEFOP (2023A). *The future of vocational education and training in Europe: Synthesis Report*. <https://doi.org/10.2801/08824>

CEDEFOP (2023B). *The future of vocational education and training in Europe Volume 3 The influence of assessments on vocational learning*. <https://doi.org/10.2801/067378>

CINOP. (2013). [Standaarden en eindtermen ve.](#) 's-Hertogenbosch: CINOP

De Greef, M. & De Haan, M. (2024). *De staat van de Nederlandse Volwasseneneducatie 2024*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel.

De Greef, M. & Langeveld, M. (2024). *Gouden kwaliteitscriteria voor impactvolle leeractiviteiten en –materialen in het beroepsonderwijs. Vught: Artédud.*

Emerick, M. R. (2022). Supporting multilingual students from policy to practice: Systemic initiatives to create equitable career and technical education. *International Multilingual Research Journal*, 16(3), 209–216. <https://doi.org/10.1080/19313152.2022.2080900>

Gulikers, J. & Baartman, L. (2017). [Doelgericht professionaliseren. Formatief toetsen met effect ! Wat DOET de docent in de klas?](#) *Eindrapport NRO-PPO overzichtsstudie dossiernummer 405-15-722*.

Gulikers, J., de Vos, M., Baartman, L., & Hofman, I. (2024, april). *Lerend kwalificeren = Leren + beslissen*. Onderzoeksrapport MBO-Raad, Woerden, The Netherlands. <https://onderwijs-senexaminering.nl/lerend-kwalificeren/onderzoek-en-voorbeelden/>

Hoeve, A. & Khaled, A. (2024). Toetsen van werkplekleren. In: H. van Berkel, A. Bax, D. Joosten-ten Brinke, K. Beekman & T. van Schilt-Mol (Red.). *Toetsen in het hoger onderwijs*. Hoofdstuk 26, pp. 365-375. Boom Uitgevers.

Hoogland, K., Díez-Palomar, J., & O'Meara, N. (2021). *Common European Numeracy Framework - A multifaceted perspective on numeracy*. In *Proceedings of the 4th International Congress on Mathematical Education (ICME14), Shanghai, China*. https://www.researchgate.net/publication/368921986_Common_European_Numeracy_Framework-a_Multifaceted_Perspective_on_Numeracy

Hoogland, K., & Díez-Palomar, J. (2021). *The mathematisation of society: rethinking basic skills for adults*. *Twelfth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME12)*, TWG07(06). <https://hal.science/hal-03745525/document>

Inspectie van het Onderwijs (2014). *Staat van het Onderwijs 2013/2014*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2024). *De Staat van het Onderwijs 2024*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Joosten - Ten Brinke, D. (2022). *Toetsen, beoordelen en evalueren van het leren van volwassenen*. Retrieved: 27-02-2025. <https://volwassenenleren.nl/toetsen-beoordelen-en-evalueren-van-het-leren-van-volwassenen/>

Litjens, P., Kuijpers, C., Wijers, M. & Jonker, V. (2010). *Referentieniveaus taal en rekenen in het mbo: een vergelijking op hoofdlijnen*. CINOP

Onderwijsblad (2024). <https://onderwijsblad.nl/article.asp?ArtikelID=15542>

Onderwijsraad (2018). *Toetswijzer*. <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2018/12/13/toets-wijzer>

Onstenk, J. (2003). *Werkplekleren in de beroepskolom*. Onderwijsraad.

Overheid.nl. (2024a). *Wet educatie en beroepsonderwijs*. Retrieved: 15-04-2024. <https://wetten.overheid.nl/BWBR0007625/2023-08-01>.

Overheid.nl. (2024b). *Regelingen eindtermen educatie 2013*. Retrieved: 15-04-2024. <https://wetten.overheid.nl/BWBR0032543/2022-01-01>.

Sanders, P. (2016, red.). *Toetsen op School*. Middelbaar beroepsonderwijs. Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling Arnhem. <https://cito.nl/media/hhrlv201/toetsen-op-school-middelbaar-beroepsonderwijs.pdf>

Sanders, P. (2017). *Toetsen op School*. Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling Arnhem. <https://cito.nl/media/avhgajek/toetsen-op-school-algemeen.pdf>

Swanenberg, A., Mol, A., & Gulikers, J. (2025). *Toetsen met portfolio's*. In: Van Schilt-Mol, T., Beekman, K., Joosten-ten Brinke, D., Schildkamp, K., Gulikers, J., Hopster-den Otter, D., van Berkel, H., & Bax, A (Red.). *Toetsen in het Voortgezet Onderwijs*. Hoofdstuk 30, pp. 407-421. Boom Uitgevers.

Teunissen, C., Scheltinga, F., Groot, de A., & Van Druenen, M. (2017). *Protocol dyslexie middelbaar beroepsonderwijs*. Handreiking voor docent, coördinator zorg en management. Expertisecentrum Nederlands.

Van den Broek, A., Bron, J., Gubbels, J., Gijssels, M., Hoogeveen, M., Lentjes, J., Muja, A., Prenger, J., Schmidt, V., van Silfhout, G., In 't Zandt, M., & Van Zanten, M. (2022). *Analyse en evaluatie referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen*.

Van der Vleuten, C.P.M. & Schuwirth L.W.T. (2005) Assessing professional competence: from methods to programmes. *Medical Education*;39 (3):309–17.

Van Schilt-Mol, T., & Baartman, L. (2024). Programmatisch toetsen: de basis. In T. van Schilt-Mol & Baartman, L. (red). *Programmatisch Toetsen: een verdieping*. Boom Uitgevers.

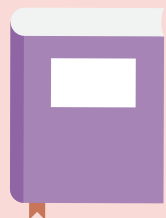
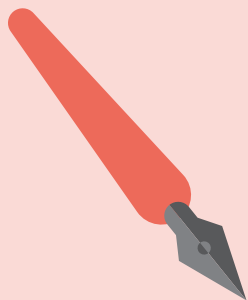
Van Vlokhoven, H. & Hoeve, A. (2022). Versterken van leren in de beroepspraktijk. Overzichtsartikel onderwijskennis.nl. Geraadpleegd op 28 februari 2025 van: <https://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/versterken-van-leren-in-de-beroepspraktijk>

Veldhuis, M., van Meelis, I., & Scheltinga, F. (2019). Grip op leerpotentieel bij rekenen en Nederlands. *Vakblad Profiel*, 8, 16-18.

Volwassenenleren.nl (2017). *Formeel, non-formeel, informeel leren*. Retrieved: 30-01-2025. <https://volwassenenleren.nl/formeel-non-formeel-informeel-leren/>.

Willemse, P. & Lafeber, N., (2022). Examinering in het mbo. Een historische schets. Tilburg: IVA Onderwijs. www.onderwijsenexaminering.nl/app/uploads/Examinering-in-het-MBO_Historische-schets2022-Brochure.pdf





Bijlage I

Bestaande raamwerken en niveaubeschrijvingen

Beschikbare raamwerken en niveaubeschrijvingen

Om beter te begrijpen hoe het huidige referentiekader tot stand is gekomen, heeft de expertgroep een bronnenonderzoek uitgevoerd naar andere bronnen en kaders die beschikbaar waren ten tijde van de ontwikkeling van het Referentiekader Taal. We geven een korte omschrijving van diverse bestaande raamwerken en niveaubeschrijvingen, die relevant zijn voor het mbo. De selectie waar we ons op richten, is:

1. het Common European Framework of Reference for Languages²¹
2. het raamwerk NT2;
3. het raamwerk Nederlands;
4. het Referentiekader Taal en Rekenen;
5. de standaarden en eindtermen volwasseneneducatie;
6. niveaubeschrijvingen in internationale onderzoeken PISA en PIAAC.

Het Common European Framework of References (CEFR) - 2001

Het CEFR (of Europees Referentiekader -ERK-) is in 2001 in opdracht van de Raad van Europa ontwikkeld en kent inmiddels diverse uitwerkingen. Het oorspronkelijke document is bedoeld voor lerenden van een moderne vreemde taal. De Raad van Europa wilde op een uniforme wijze de beheersingsniveaus kunnen beschrijven van mensen die een vreemde taal leren. Het is niet bedoeld als beschrijving van taalniveaus in de standaardtaal van een land. Het CEFR is gericht op alle leeftijdsgroepen in alle landen met alle soorten taalachtergronden. Het raamwerk geeft een omschrijving in zes niveaus (A1, A2, B1, B2, C1 en C2). Bekende uitwerkingen van het CEFR zijn het Raamwerk NT2, het Raamwerk voor Moderne vreemde talen en Taalprofielen. Die documenten zijn gericht op specifieke doelgroepen in het Nederlandse onderwijs. Het CEFR is pas voor het eerst in 2007 in het

Nederlands vertaald, waardoor het lange tijd niet voor iedereen even toegankelijk was in Nederland. In 2020 publiceerde de Raad van Europa een nieuwe versie van het CEFR. Daarin wordt een nieuwe benadering gepresenteerd waarin descriptoren niet langer alleen van toepassing zijn op taalverwerving maar ook op andere aspecten zoals online interactie, samenwerkend leren en mediatie.

Het raamwerk NT2 - 2003

Het raamwerk NT2 is in 2003 geschreven voor het onderwijs Nederlands als tweede taal voor volwassenen. Het omvat een vertaling en bewerking van de niveaus van het CEFR. De niveaus die zijn uitgewerkt zijn A1, A2, B1, B2 en C1 (het niveau C2 ontbreekt). Het raamwerk beschrijft vijf vaardigheden (luisteren, lezen, spreken, gesprekken voeren en schrijven). In het Raamwerk worden voorbeelden genoemd die relevant zijn voor NT2-leerders. Voorbeelden zijn gerelateerd aan de domeinen dagelijks leven, opleiding en beroep.

Het raamwerk is ontwikkeld in de tijd dat er alleen examinering plaats kon vinden door het Staatsexamen NT2. Het Raamwerk NT2 was bedoeld om een instellingsexamen in de vorm van portfoliomethodiek mogelijk te maken, dat afgenomen zou worden door mbo-instellingen. Daarnaast was er behoefte aan een instrument om de opbrengst van het NT2-onderwijs binnen inburgeringstrajecten valide en betrouwbaar te kunnen meten. Andere instrumenten die daarvoor gebruikt werden - zoals de Profieltoets - bleken niet te passen bij de doelgroep. Men wilde een instrument om ook tijdens het traject (en niet alleen aan het eind) vorderingen zichtbaar te kunnen maken.

²¹ In het Nederlands wordt vaak de afkorting ERK gebruikt: Europees Referentiekader voor de Talen.

Het Raamwerk Nederlands: Nederlands in (v)mbo-opleiding, beroep en maatschappij – 2007

In 2007 verscheen in opdracht van het ministerie van OCW het Raamwerk Nederlands als onderdeel van het Aanvalsplan Laaggeletterdheid. Het document omschrijft vijf taalvaardigheidsniveaus voor het (v)mbo, namelijk A2, B1- B2, C1 en C2. Het laagste taalniveau uit het CEFR (A1) is niet uitgewerkt, omdat het Nederlands voor de meeste studenten van het (v)mbo geen nieuwe taal is en opleidingen van het (v)mbo er niet op gericht zijn om het Nederlands als ‘nieuwe’ taal aan te bieden. Anders dan het CEFR is het raamwerk Nederlands wel bedoeld als beschrijving van taalniveaus in de standaardtaal. Dat uit zich in accentverschillen binnen descriptoren. Eerdere uitwerkingen van het CEFR - zoals het Raamwerk NT2 - bleken niet toereikend voor het gebruik in het mbo. In het raamwerk Nederlands is aandacht voor vaktaal en algemene taal die een beroep vereist. Er worden in het raamwerk vijf domeinen onderscheiden: lezen, schrijven, spreken, gesprekken voeren en luisteren.²²

Het Referentiekader Taal en rekenen – 2009

In 2009 verschenen de referentieniveaus taal en rekenen. De referentieniveaus beschrijven welke niveaus leerlingen en studenten nodig hebben om goed voorbereid te zijn op de volgende fase van hun schoolloopbaan. Ze gaan uit van de Nederlandse onderwijskolom, met beschrijvingen van beheersingsniveaus van leerlingen aan het einde van de basisschool, het voortgezet onderwijs, het mbo en het hoger onderwijs. Er zijn vier taalniveaus (1F, 2F, 3F, en 4F), die onderverdeeld zijn in fundamentele niveaus (F-niveaus) en streefniveaus (S-niveaus). De referentieniveaus zijn uitgewerkt voor vier domeinen: mondelinge taalvaardigheid (nader uitgesplitst in luisteren, spreken en gesprekken voeren), lezen, schrijven en begrippenlijst &

taalverzorging. Het onderdeel begrippenlijst en taalverzorging is destijds aan het Referentiekader toegevoegd doordat dit aspect in het basis- en voortgezet onderwijs belangrijk werd gevonden en expliciet aandacht moest krijgen.

De standaarden en eindtermen volwasseneneducatie - 2013

Toen de referentieniveaus taal (en rekenen) in 2010 ingevoerd werden in het onderwijs, is besloten om standaarden en eindtermen op te stellen voor de volwasseneneducatie. De reden dat gekozen is voor een nadere uitwerking van het referentiekader is om de beschrijvingen beter aan te laten sluiten op de context van het leren en werken van volwassenen. De beschrijvingen zijn anders dan de beschrijvingen voor volwassenen die het Nederlands als tweede taal leren (Nt2). De reden is dat de aard van de taalproblematiek van volwassen NT1-lerenden verschilt van die van NT2-lerenden. Er zijn standaarden en eindtermen geformuleerd op drie niveaus²³: de eindtermen op niveau 1F en 2F komen overeen met de beschrijvingen uit het Referentiekader Taal. Daarnaast is er ook een niveau onder 1F geformuleerd: het instroomniveau. In januari 2013 zijn de standaarden en eindtermen volwasseneneducatie wettelijk vastgelegd.

Niveaubeschrijvingen van PISA en PIAAC

De niveaubeschrijvingen uit PIAAC en PISA zijn niet bedoeld om een uitspraak te doen over wat iemand zou moeten beheersen op een bepaalde leeftijd of na een bepaalde opleiding. Ze zeggen iets over feitelijk vastgestelde niveaus. De niveaus uit PISA en PIAAC zijn niet rechtstreeks te relateren aan raamwerkniveaus of referentieniveaus. Wel hanteren de niveaubeschrijvingen een functionele benadering van vaardigheden: het gaat over het gebruiken van kennis en vaardigheden.

²² Sinds de invoering van het Referentiekader taal en rekenen wordt het Raamwerk Nederlands weinig gebruikt.

²³ Standaarden zijn een beschrijving van het niveau van een taak. Eindtermen geven aan wat iemand moet kunnen aan het einde van de opleiding.

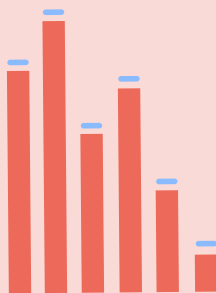
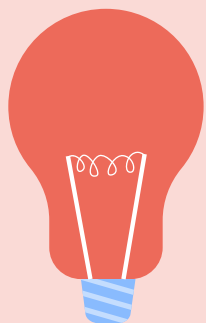
PISA

PISA (Programme for international Student Assessment) is een grootschalig internationaal vergelijkend onderzoek onder 15-jarigen naar de beheersing van leesvaardigheid, wiskunde en natuurwetenschappen. PISA is een bron om inzicht te krijgen in de instroomniveaus van het mbo, namelijk de 15-jarige vmbo'ers. Om de taalvaardigheid te kunnen meten is een raamwerk vastgesteld dat een beschrijving geeft van inhoudelijke domeinen, op basis waarvan een niveau-indeling is bepaald en toetsitems zijn ontwikkeld. PISA onderscheidt zes taalniveaus.

PIAAC

PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) is een internationaal vergelijkend onderzoek onder volwassenen (in 2012 waren dat 16- tot 65-jarigen; in de nieuwe ronde is de doelgroep tot 74 jaar gedefinieerd). PIAAC brengt de niveaus in kaart op het gebied van taal, rekenen en digitaal probleemoplossend vermogen. Er is een raamwerk ontwikkeld met beschrijvingen op basis waarvan de niveau-indeling wordt bepaald en toetsitems zijn ontwikkeld. PIAAC onderscheidt vijf taalniveaus.





Bijlage II

Inventarisatie

betekenisvolle situaties

Inleiding

Een inventarisatie onder studenten, volwassenen en hun docenten (en begeleiders) geeft inzicht in situaties waarin mbo-studentengroepen de taalvaardigheid moeten toepassen. Op basis daarvan kan nagegaan worden op welke manier verschillen in doelgroepen tot uiting komen. Bijvoorbeeld: luisteren naar instructies op het werk, vertellen over een gebeurtenis van die dag (een feestje, een doktersbezoek), reageren op een bericht op social media, een tekst over het eigen vakgebied kunnen lezen en begrijpen, een studieboek kunnen begrijpen na doorstroming naar het hbo, een rapport kunnen schrijven in de werksituatie, enzovoorts. In hoeverre is de benodigde taal die vereist is in de situaties voor de ene studentengroep minder complex dan voor de andere studentengroep? Die input is belangrijk voor de verdere concretisering en invulling van de nieuwe taaleisen. De nieuwe taaleisen beschrijven immers gewenst gedrag van studenten in het toepassen van hun taalvaardigheid. Dit gedrag kan in tal van situaties naar voren komen: situaties in het dagelijks leven, in de beroepspraktijk, maar ook in de les of tijdens een examen.

Aanpak

Bij de inventarisatie is aan de vastgestelde doelgroepen gevraagd wat zij zelf zeggen te willen leren en wat zij (denken) nodig (te) hebben aan taal (bijvoorbeeld tijdens hun stage (en later in hun beroep), als burger of als ze na hun opleiding door willen leren). Met andere woorden: wat zijn de situaties waarin studenten en volwassenen zich moeten (gaan) redden? Daarnaast vragen we ons af hoe mbo- en hbo-docenten denken over de taalsituaties waarin studenten zich moeten kunnen bewegen.

Er is gewerkt met vragenlijsten en er zijn ook gesprekken gevoerd. In deze inventarisatie zijn ook een aantal situaties uit lesobservaties meegenomen. Drie vragen stonden centraal:

1. *Waar komen de studenten in hun dagelijks leven allemaal taal tegen?*
2. *Waar lopen studenten tegenaan met betrekking tot de taligheid van de opleiding, hun beroep straks en in het dagelijks leven?*
3. *Welke leerbehoeftes hebben studenten?*

Situaties

De concrete betekenisvolle situaties uit zowel hun leven als burger, student en beroepsbeoefenaar zijn hieronder geordend.

Arbeidsmarkt	Maatschappij	Doorstroom
Gesprekken voeren (+luisteren): - met cliënten - met klanten - met collega's - baliegesprekken - aanmaningsgesprekken - afspraken over vakantiedagen en verlof - slecht nieuwsgesprekken - rapporteren - adviesgesprek - behandelgesprek - telefoongesprek - doorverwijzen - hulp aan cliënten bij ingewikkelde brieven - instanties bellen - bestelling aannemen - werkoverleg - reservering registreren in systeem - reservering wijzigen - ontvangen en afhandelen van klacht - interviews afnemen - met multidisciplinair team - met artsen - taalspelletjes (dementie) - Woordenschatactiviteiten (met kinderen)	Gesprekken voeren (+luisteren): - discussie - uitleggen ingewikkelde brief aan ouders - met gezin - met vrienden - met huisarts - met ziekenhuis - met tandarts - klachtgesprek - aankopen in winkels - klachtgesprek	Gesprekken voeren (+luisteren): - stagevoortgangsgesprek - samenwerken bij een opdracht - discussie - debat - over actuele onderwerpen

Arbeidsmarkt	Maatschappij	Doorstroom
Schrijven (+lezen, luisteren): - overdracht - e-mails - notulen - invullen logboek - rapporteren - invullen formulier - brieven - chatberichten - instanties aanschrijven - bestelling noteren - registreren reservering - wijzigen reservering - boodschap op sociale media - draaiboeken - operationele plannen - uitnodigingen - brochures - advertenties - arrangementen - sollicitatiebrieven - CV - offertes	Schrijven (+lezen, luisteren): - e-mails - chatberichten - accounts aanmaken - digitale formulieren invullen - brieven - contracten - opzeggen lidmaatschap - invullen aangifte inkomstenbelasting - invullen toeslagen - DigiD - studiefinanciering - reisproduct - reactie op boete	Schrijven (+lezen, luisteren): - stageopdrachten maken - stageformulieren - e-mail aan stagebegeleider/docent - stageverslag maken - werkboeken - verslagen - artikel - brieven - chatberichten - portfolio - zelftesten - toetsen - examens - visie op tekst - planning - metingen en observaties noteren

Arbeidsmarkt	Maatschappij	Doorstroom
Lezen (+schrijven, spreken): - overdracht - instructies - memo's - vakliteratuur - rapporten - protocollen - opzoeken van bijbehorende informatie/regels - richtlijnen - ingewikkelde brieven van cliënten begrijpen (en uitleggen) - dossiers - orderbonnen - pakbonnen - werkopdrachten - medicatieverleden - folders	Lezen (+schrijven, spreken): - websites - appjes (fictie)boeken - ingewikkelde brieven aan ouders - korte teksten op mobiel - documenten van de overheid - brieven van DUO - advertenties op internet (online aankopen, kritisch lezen) - informatie over producten - brieven - contracten - boetes - theorie-examen auto - folders - bijsluiter medicijn - e-mails energiebedrijf, woningbouwvereniging, gemeente, belastingdienst	Lezen (+schrijven, spreken): - theorieboeken - websites - mededelingen van de school - fictieboeken - lesstof - informatie van DUO - werkprocessen - exameninformatie - redactiesommen - artikel - informatie opzoeken voor presentatie of verslag
Spreken (+lezen): - presentatie voor familie van cliënten - presentatie voor collega's - Menu annonceren		Spreken (+lezen): - presentatie over onderwerp uit de praktijk - presentatie over jezelf en motivatie voor de opleiding - betoog
Luisteren (+spreken, schrijven): - naar het verhaal van de cliënt - naar collega's - instructies begrijpen	Luisteren (+spreken, schrijven): - Instructies rijinstructeur - series	Luisteren (+spreken, schrijven): - uitleg docent - klasgenoten - instructies - nieuws

Studenten

Uit de inventarisatie komt naar voren dat studenten²⁴ taal belangrijk vinden voor hun beroep, het leren en het dagelijks leven. Ze kunnen goed benoemen wat hun toekomstige beroep vraagt aan taalvaardigheid en vinden het ook logisch dat elke docent aandacht heeft voor taal in de les. Dus ook de beroepsdocenten. Vakspecifieke begrippen en woorden goed begrijpen vinden studenten hierbij heel belangrijk.

Taallessen waarin de verbinding wordt gelegd met de beroepstaalvaardigheid, vinden zij zinvoller dan losstaande lessen Nederlands zonder die verbinding. Studenten vinden het belangrijk om te weten waarom zij iets moeten lezen of schrijven. Niet omdat zij het nut er niet van in zien maar omdat het hen helpt bij het leren. Het gesprek voeren over het waarom vinden zij daarom belangrijk.

Studenten zien in dat om goed te kunnen lezen of schrijven, veel oefenen nodig is. Maar, zeggen zij, hier hebben we hulp bij nodig.

“Ik vind goed kunnen lezen belangrijk voor mijn leven en beroep, maar als ik een pagina heb gelezen weet ik vaak niet meer goed wat ik heb gelezen.”

Ze lijken moeite te hebben met het omzetten van wat zij hebben gelezen (bijvoorbeeld in hun lesmateriaal) naar actie of naar wat het betekent voor de praktijk.

Studenten geven aan dat ze hulp nodig hebben om die vertaling te maken en dat de docent door interactie (de tekst klassikaal bespreken, koppelen aan voorbeelden uit de praktijk) hen hierbij kan helpen. Zelf teksten opzoeken voor het leren of de lesstof thuis zelf nog eens doorlezen, vinden studenten lastig omdat ze hierbij dan ondersteuning missen. Studenten geven aan dat het lezen van rijke teksten en boeken hun leesvaardigheid zal vergroten. Zij willen dat de docent hen hierbij ondersteunt met vrij lezen in de les en een passende collectie boeken.

Interactie in de lessen over de lesstof vinden studenten erg belangrijk voor hun leren. Het helpt hen bij het luisteren en ook verlaagt het de drempel om vragen te stellen omdat ze daardoor beter weten wat ze willen vragen. Zij zien ook dat het praten met elkaar over de lesstof en over de praktijk, hen kan helpen met de interactie in hun beroep en dagelijks leven. Studenten geven aan dat ze meer willen oefenen met communiceren in de beroepscontext.

“Als een docent ons vraagt om iets in onze eigen woorden te herhalen, dan vinden we dat moeilijk maar we leren hierdoor wel beter en we voelen ons ook meer gezien en het motiveert ons om te leren. Daarbij helpt het om moeilijke begrippen beter te leren.”

²⁴ Bij de inventarisatie zijn studenten uit alle doelgroepen van het mbo bevraagd. Deze bevindingen komen in alle inventarisaties naar voren.

Studenten benoemen ook dat zij graag goed willen schrijven, maar ze vinden het lastig om bijvoorbeeld kort en bondig te schrijven. Het ordenen van gedachtes voor het schrijven lijkt hiermee samen te hangen. Duidelijke instructie met ruimte voor interactie helpt hen ook bij het schrijven. Ook vinden ze het fijn als docenten meekijken of de zinnen die zij maken, kloppen. Uit een lesobservatie:

“Meneer, ik snap wel wat hier staat en wat ik moet doen, maar heb ik het dan zo ook goed opgeschreven?”

Studenten met een andere taalachtergrond dan het Nederlands, ervaren vaak moeite met het begrijpen van de docent en lesstof maar vinden het ook lastig om vragen te stellen omdat hun Nederlands nog niet zo goed is. Deze studenten geven aan het ook fijn te vinden als de docent in gesprek gaat met de klas over de lesstof:

“Dan hoor ik wat andere studenten vragen en hoor ik ook hoe ik dingen zelf kan vragen.”

Docenten zien studenten worstelen

MBO-docenten zien dat studenten worstelen met hun taalvaardigheid. Hoewel communicatie wordt genoemd als een belangrijke vaardigheid voor veel beroeps-situaties, wordt lezen vaker genoemd als het gaat over het leren. Docenten zien dat studenten moeite hebben met het lezen van opdrachten en soms zelfs ook met examenvragen. Daarin herkennen zij ook de moeite om de vertaling van de

gelezen tekst om te zetten naar actie. Woordenschat en -begrip speelt hierbij een rol. Een aantal lerarenopleiders die lesgeven aan de pabo is de verkennende vraag voorgelegd wat zij tegenkomen bij de doorstroom van mbo-studenten naar het hbo als het gaat om taal. Hun antwoorden sluiten aan bij wat docenten in het mbo zien, maar we herkennen daarin ook wat studenten teruggeven:

- Moeite hebben met begrijpen van studieboeken, die vaak op een hoog taalniveau zijn geschreven, zeker als er weinig afbeeldingen in staan;
- Woordenschat is vaak niet toereikend;
- Studenten stellen weinig vragen;
- Lezen alleen wat ze moeten lezen, geen verdiepende literatuur, ook niet om iets beter te begrijpen;
- Hebben heel weinig leeservaring;
- Weten niet wat ze moeten kiezen;
- Vinden het moeilijk om formele teksten te schrijven, ze hebben moeite met opbouw, stijl, taalgebruik;
- Grammatica is erg weggezakt;
- Spellengereguleerde oefeningen, maar ze kunnen het niet toepassen in zelfgeschreven teksten;
- Zijn best goed in het voeren van informele gesprekken;
- Zijn in de praktijkgericht op uitvoering. Vinden het moeilijk om woorden te geven aan waarom ze iets doen.

Daarbij komt dat de meertaligheid van studenten ook een rol speelt. Studenten met een andere taalachtergrond dan het Nederlands hebben een andere uitdaging. Zo blijkt bijvoorbeeld in de praktijk dat het onrealistisch is van hen te verwachten dat hun woordenschat gelijk is aan die van een Nederlands sprekende student. Daarnaast is het voor studenten met een taalachtergrond waarin lidwoorden niet bestaan (zoals Turks, Tibetaans) moeilijk die correct aan te leren. Dit heeft tot gevolg dat zij fouten maken met verwijswoorden en volgens de huidige normering geen voldoende kunnen verwerven voor grammatica. Daardoor behalen deze studenten stevast een onvoldoende voor de productieve vaardigheden.

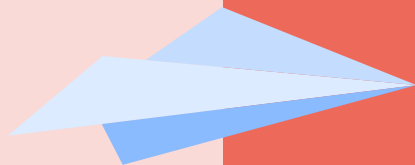
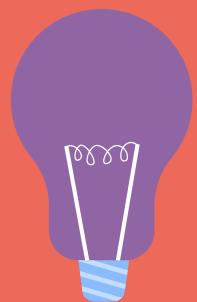
Beroepenveld

Uit een aantal gesprekken met het beroepenveld blijkt communicatie van de mbo-studenten een aandachtspunt voor het onderwijs. Het gaat dan om zowel mondelinge als schriftelijke communicatie. Hierbij worden voorbeelden genoemd als nette e-mails schrijven en telefoongesprekken voeren. Sommige bedrijven sturen stagiaires weg als de taalvaardigheid een belemmering vormt.

Conclusie

Studenten zien het belang van taal wanneer er verbinding is met het beroep, het leren en voor hun leefwereld en kunnen goed voorbeelden geven van situaties waarin zij taal nodig hebben. Dit bevestigt de aanpak om taaleisen te formuleren waarbij functionele situaties centraal staan. Studenten benoemen vaak meerdere vaardigheden die daarin samenspelen (bijvoorbeeld goed kunnen luisteren naar klanten om een goed gesprek te voeren). Dit bevestigt de holistische aanpak om taaleisen meer in interactie met elkaar aan te bieden en te examineren.

Het is ook duidelijk dat studenten worstelen met hun taalvaardigheid bij het leren en daarbij graag geholpen worden door de docent (taal- of beroepsdocent). Ook hierbij lijkt de verbinding tussen de vaardigheden (en het belang dat beroepsgerichte docenten samenwerken met docenten Nederlands) een belangrijk aspect.



Bijlage III

Bevindingen veldraadplegingen

Inleiding

Inleiding

Gepresenteerde adviezen

Bevindingen studenten

Bevindingen docenten

Bevindingen bestuurders,
beleidsmedewerkers
en overige
onderwijsprofessionals

In totaal zijn er vijf veldraadplegingen georganiseerd, verspreid over het land. Tijdens de veldraadplegingen zijn de uitgangspunten en overwegingen van de expertgroep gepresenteerd en de voorlopige adviezen voorgelegd aan de deelnemers. De deelnemers zijn uiteengegaan in kleinere groepen (studenten, docenten Nederlands, docenten overige vakken, bestuurders, beleidsmedewerkers en andere onderwijsprofessionals). Onder begeleiding van een voorzitter zijn de adviezen besproken en is gevraagd wat de deelnemers waardeerden in het advies en welke zorgen zij hebben. Ook is gevraagd wat in hun ogen noodzakelijke randvoorwaarden zijn om de adviezen succesvol te kunnen implementeren. Deze input werd zowel schriftelijk opgehaald als mondeling besproken. Na afloop van de veldraadplegingen ontvingen alle deelnemers een e-mail waarin zij eventuele nabranders konden doorgeven.

Alle informatie uit de veldraadplegingen (gespreksverslagen, schriftelijke input en nabranders) zijn gebundeld in een document. Vervolgens is de informatie gesorteerd en gecategoriseerd en zijn opmerkingen samengevoegd. Uit een nadere analyse van de opmerkingen bleek dat de uitleg of onderbouwing van de gepresenteerde adviezen voor sommige deelnemers niet duidelijk was geweest. Dit heeft ertoe geleid dat de onderbouwing en toelichting in het adviesrapport waar nodig is aangescherpt. Deze opmerkingen zijn in deze bijlage weggelaten omwille van de lengte van deze bijlage en om verwarring te voorkomen.

Deze bijlage is een samenvatting van de opbrengsten van vijf veldraadplegingen en de binnengekomen nabranders. De genoemde punten omvatten de kern van de opmerkingen die zijn gemaakt. De bevindingen zijn samengevat per deelnemersgroep (studenten, docenten en bestuurders/beleidsmedewerkers en overige onderwijsprofessionals).

Gepresenteerde adviezen

Inleiding

Gepresenteerde adviezen

Bevindingen studenten

Bevindingen docenten

Bevindingen bestuurders,
beleidsmedewerkers
en overige
onderwijsprofessionals

Tijdens de veldraadplegingen zijn drie adviezen gepresenteerd.

Advies 1:

- *Formuleer nieuwe taaleisen per mbo-niveau*
- *Entree: werk aan taalontwikkeling en leg die ontwikkeling vast*
- *Integreer de Standaarden en eindtermen van de volwasseneneducatie met de nieuwe taaleisen mbo.*

Advies 2:

- *Vaardigheden afzonderlijk en meer in samenhang*
- *Meer focus op functionele taalvaardigheid*

Advies 3 examinering:

- *Zorg voor een representatieve mix aan examenvormen*
- *Examineer in realistische/ functionele situaties*
- *Geef meer keuzemogelijkheden in examinering*
- *Gebruik (bestaande) examinering ook formatief*



Bevindingen studenten

Inleiding

Gepresenteerde adviezen

Bevindingen studenten

Bevindingen docenten

Bevindingen bestuurders,
beleidsmedewerkers
en overige
onderwijsprofessionals

Veel studenten van de veldraadpleging vinden het positief dat ze door de nieuwe taaleisen bij hun werkgever kunnen aantonen dat ze mogelijk meer kunnen dan de taaldescriptor die bij het mbo-niveau passen. Bijvoorbeeld wanneer een niveau 2 student op sommige onderdelen al op niveau 3 functioneert. Een randvoorwaarde hierbij is wel dat de student ruimte moet krijgen voor verdere ontwikkeling. Dit zal bijdragen aan de motivatie van de student.

Ze maken zich zorgen over het feit dat studenten uit de entree mogen doorstromen zonder specifieke taaleis. Volgens hen hebben studenten eisen nodig om gemotiveerd te blijven. Gezien de zeer diverse doelgroep is door de expertgroep besloten om wel descriptor op te stellen om ontwikkeling vast te leggen, maar te adviseren deze niet verplichten als exameneis.

Ten aanzien van het advies over examinering vinden meerdere studenten het positief wanneer verschillende onderdelen van taal bij elkaar worden gevoegd en in de beroeps-context worden geëxamineerd. Dit zal volgens hen zorgen voor meer motivatie bij de studenten. Andere studenten uiten juist hun zorgen over het samenvoegen van de verschillende examenonderdelen. Het samenvoegen zorgt er volgens hen voor dat een student minder goed kan compenseren wanneer deze uitblinkt in een specifiek onderdeel en minder goed is in een ander onderdeel.

Veel studenten beschouwen meer variatie in examinering als een pluspunt. Volgens hen moet examinering ook in het leerwerkbedrijf kunnen plaatsvinden. Het is wel belangrijk dat docenten, examinatoren en studenten duidelijke instructies krijgen over de examenonderdelen. In het adviesrapport is professionalisering rondom formatief handelen en toetsconstructie dan ook opgenomen.

Eén student vraagt zich af hoe er wordt gekeken naar dyslexie of andere problemen met tijd en druk. Er werd aangegeven dat de druk rondom examens weggehaald moet worden met als suggestie: Nederlands en solliciteren als keuzedeel. De expertgroep adviseert niet om Nederlands als keuzedeel aan te bieden. Wel staat in het advies om de examinering in een mix vorm te geven, zodat de druk van de momentopname wordt weggehaald.

Bevindingen docenten

Inleiding

Gepresenteerde adviezen

Bevindingen studenten

Bevindingen docenten

Bevindingen bestuurders,
beleidsmedewerkers
en overige
onderwijsprofessionals

Docenten benoemen dat taaleisen per opleidingsniveau de motivatie bij studenten zal verhogen, dat het meer duidelijkheid en overzichtelijkheid zal geven en beter is voor de doorstroom. Uiteindelijk zal dit volgens hen bijdragen aan het tegengaan van laaggeletterdheid.

Een enkele docent geeft aan dat de doorlopende leerlijn voor volwasseneneducatie voor meer contextrijk aanbod zal zorgen in plaats van bijvoorbeeld niet passende jeugdt teksten.

Een groep docenten vindt het goed dat er geen aparte taaleisen voor entree worden gesteld, maar de focus juist op de ontwikkeling komt te liggen. Door niet alleen naar het eindresultaat te kijken kan er meer maatwerk worden geleverd aan deze zeer diverse doelgroep. Een andere groep docenten spreekt juist zorgen uit over de drempelloze doorstroom van entree-studenten. Zij wensen duidelijkere richtlijnen om het risico op te grote verschillen te beperken. Voor een deel wordt dit ondervangen in de descriptoren, maar vooral het onderwijs zelf zal hier een belangrijke rol in hebben.

Daarnaast vinden docenten het positief dat de nieuwe taaleisen onder meer elementen uit het ERK bevatten, zodat het meer om functioneel taalgebruik gaat in plaats van de taalvorm.

Als kanttekening geven docenten aan dat het niet te makkelijk moet worden gemaakt en dat er een minimumniveau bij doorstroom moet zijn. Ze willen dat studenten uitgedaagd moeten blijven en dus eventueel moeten kunnen doorgroeien naar een volgend

niveau. Het taalniveau mag niet omlaag, het vak Nederlands moet als apart vak worden beoordeeld en er moet niet te veel met vrijstellingen worden gewerkt. Deze laatste drie opmerkingen zijn inderdaad ook in de nieuwe taaleisen terug te zien. Zo heeft elk mbo-niveau eigen taaleisen waardoor de eisen van mbo 2 en mbo 3 niet langer hetzelfde zijn. Een enkeling is benieuwd hoe de splitsing tussen de verschillende niveaus zichtbaar wordt in de nieuwe taaleisen. Daarbij moet rekening worden gehouden met het feit dat de examens niet een herhaling van het vmbo moeten worden. Omdat de nieuwe taaleisen juist een functioneel karakter hebben zal dit laatste niet het geval zijn.

Enkele docenten uiten hun zorgen rondom de aansluiting van ISK/ESK-studenten²⁵, entree-studenten en volwasseneneducatie en het onderbrengen van NT2 bij de F-niveaus. In de nieuwe taaleisen wordt juist gestreefd naar een passend raamwerk voor alle studenten, waarbij ook rekening wordt gehouden met deze specifieke doelgroepen. Daarbij is ook rekening gehouden met het advies van sommige docenten om eerst de taalvaardigheid om te kunnen functioneren in de maatschappij centraal te stellen en daarna de taaleisen steeds meer beroepsspecifiek te maken.

Een enkele docent wil voor niveau 2 ook liever werken met het aantonen van ontwikkeling in plaats van examinering. Dit advies is niet verwerkt in de nieuwe taaleisen, omdat het gat met niveau 3 en 4 dan nog groter wordt. Ook het advies om Nederlands puur formatief te laten zijn is niet overgenomen. Een enkele docent vroeg zich af in hoeverre er in de taaleisen rekening wordt gehouden met de (eenjarige) BBL-opleidingen. Ook hierin zal vooral

²⁵ ISK is een afkorting voor Internationale Schakel Klas. ESK is een afkorting voor Entree Schakel Klas.

	het onderwijs zelf een belangrijke rol hebben. Daarnaast had een enkeling vragen over de omkeerregeling, dat ook buiten dit adviesrapport met nieuwe taaleisen valt.
Inleiding	
Gepresenteerde adviezen	Ten aanzien van het advies over examinering zijn de meeste docenten over het algemeen positief over het advies. Het maakt Nederlands leuker en relevanter en een verandering in de examinering is een schreeuw vanuit het werkveld. De kans van slagen voor de NT2-doelgroep wordt door deze veranderingen in examinering groter. Ook de mix van examenvormen wordt gezien als een pluspunt, want dit sluit beter aan bij de belevingswereld. Wel vragen docenten zich af wat dan een goede mix van examenvormen is en wat realistische situaties zijn. Ze vinden de keuzemogelijkheden hierin onduidelijk en geven het advies om studenten hierbij te betrekken. De expertgroep pleit daarom voor een pilot-periode, waarin studenten en docenten hun bevindingen kunnen delen.
Bevindingen studenten	
Bevindingen docenten	
Bevindingen bestuurders, beleidsmedewerkers en overige onderwijsprofessionals	Het advies rondom examinering past goed bij de mogelijkheden om aan te sluiten bij lerend kwalificeren programma's. Examinering in realistische/functionele situaties zorgt ervoor dat er ook geëxamineerd kan worden in het leerwerkbedrijf. Veel docenten willen dat het CE verdwijnt of een andere invulling krijgt, die beter aansluit op de beroepscontext. Omdat het CE als niet valide wordt beschouwd, zal de expertgroep adviseren om te kiezen voor een andere examenvorm.
	Flexibel examineren draagt volgens hen bij aan geïntegreerd taalonderwijs met veel ruimte voor bijvoorbeeld NT2 en minder 'het kunstje aanleren'. De splitsing van niveau 2 en 3 wordt ook als positief gezien. Wel plaatsen docenten de kanttekening dat het landelijke taalniveau hierbij niet uit het oog verloren mag gaan. In het advies van de expertgroep is geen sprake van niveauverlaging.

Veel docenten geven aan dat het vak Nederlands met een voldoende moet worden afgesloten. Ze willen vooral meer functioneel taalgebruik bij de entreeopleidingen. Het samenvoegen van de verschillende vaardigheden wordt door veel docenten als positief gezien. Op deze manier is 'teach-to-the-test' niet meer mogelijk en dat is goed voor het onderwijs, de examinering en de taalontwikkeling.

Docenten willen meer aandacht voor taalverzorging. Het feit dat taalverzorging in elk domein zit geeft zorgen bij veel docenten. Zij vragen zich af wat je dan moet beoordelen en of dit wel haalbaar is. Een docent vraagt zich af of studenten met TOS of dyslexie wel baat zullen hebben bij het integreren van taalverzorging.

Ze vinden dat beroeps- en contextgericht examineren beter aansluit bij modulair onderwijs. Het zorgt voor minder verkokering, meer aansluiting bij het beroep en geen/minder herhaling van het vmbo. Ook staan docenten positief tegenover de samenhang met de kwadranten houding, context en hogere-orde vaardigheden. Volgens hen is het goed dat spreken en gesprekken voeren worden samengevoegd en meer geïntegreerd worden aangeboden in de praktijk. Andere docenten geven echter aan dat spreken en gesprekken voeren juist van elkaar moet worden losgekoppeld, omdat de ene vaardigheid in sommige beroepen belangrijker is dan de andere vaardigheid. Dit advies heeft de expertgroep niet overgenomen, omdat examinering hiermee aansluit bij het ERK. Examinering in de praktijk zou ook in het kwalificatiedossier (KD) moeten worden vastgelegd.

Veel docenten geven aan dat professionalisering van docenten, examenconstructeurs en -beoordelaars en beroepsassessoren een randvoorwaarde is. De examinering moet wel objectief, valide en betrouwbaar zijn. Er moeten duidelijke criteria en randvoorwaarden zijn. Als er met beroepsexamens ook taalvaardigheden worden geëxamineerd kan het zijn dat

Inleiding	de opdracht niet passend is om een specifiek taalniveau uit te lokken. Samenwerking tussen taal- en vakdocenten is een vereiste, omdat docenten van overige vakken goed op de hoogte moeten zijn van de taaleisen. Belangrijk is om duidelijkheid te krijgen over de eisen van docenten en of zij allemaal taalvaardigheid moeten kunnen beoordelen. Daarnaast moeten docenten de ruimte krijgen om materiaal te ontwikkelen en maatwerk te leveren. Het vraagt ook flexibilisering in het rooster.	doorlopende lijn, gekoppeld aan beroep en maatschappij. Ook kwam de suggestie om over functionele situaties te examineren in plaats van in functionele situaties. Meerdere docenten vinden dat fictie, literatuur en leesvaardigheid meer aandacht moeten krijgen, omdat het bijdraagt aan de taalontwikkeling en algemene ontwikkeling. Een docent vraagt zich af of het meer academisch niveau van Nederlands voor de doorstroom naar het hbo een plek krijgt.
Gepresenteerde adviezen		
Bevindingen studenten	Het meer in samenhang examineren van de vaardigheden, maar toch los van elkaar beoordelen zal volgens veel docenten niet leiden tot meer in samenhang aanbieden van de vaardigheden in het onderwijs. Als vaardigheden in samenhang worden aangeboden kun je juist weer niet goed beoordelen op welke vaardigheid de student zich nog moet ontwikkelen. Bovendien hebben niet alle beroepen dezelfde taalvaardigheden in verhouding nodig. Het advies is examineren in samenhang en afzonderlijk, met als randvoorwaarde dat beoordelingssystematiek duidelijk is. Hiervoor is een pilot een vereiste.	Een enkele docent geeft aan dat het gebruik van een online woordenboek en spellingscontrole moet worden toegestaan en de toetsdruk lager moet. Er wordt gevraagd waarom er niet meer richting het ERK op wordt gegaan. Om recht te willen doen aan de context van het mbo, is er gekozen voor eigen eisen. Het ERK is behulpzaam geweest in het duiden van de complexiteit van de verschillende niveaus. Het ERK schrijft echter vanuit 'can-do's', terwijl de nieuwe eisen vanuit waarneembaar gedrag schrijven.
Bevindingen docenten		
Bevindingen bestuurders, beleidsmedewerkers en overige onderwijsprofessionals	Enkele docenten zijn benieuwd in hoeverre deze adviezen ervoor zorgen dat we minder afhankelijk worden van examen- en methodeontwikkelaars. Een andere docent vraagt of er voldoende rekening wordt gehouden met de concentratieboog van de student. Er wordt ook gevraagd naar mogelijkheden rondom excellentie en plusniveaus. In het advies staat dat een student ook examen mag doen op een hoger niveau. Een docent geeft de suggestie om te werken met taalcertificaten, zodat er meer maatwerk geleverd kan worden. Enkele andere docenten geven aan dat de omkeerregeling nu moet gaan gelden. Daarnaast wordt de suggestie gedaan om eerst met de verandering in examinering te beginnen, omdat daardoor de inhoud van het onderwijs ook verandert. Een andere suggestie is om functionele taalvaardigheid als taaltaken te formuleren in een	Een docent geeft de suggestie om het Nederlands op een andere manier mee te laten tellen, zodat een student wel een diploma behaalt als deze goed is in de beroepsvaardigheden, maar minder goed in taal. Een docent waarschuwt voor mogelijk misbruik van ChatGPT.

Bevindingen bestuurders, beleidsmedewerkers en overige onderwijsprofessionals

Inleiding

Gepresenteerde adviezen

Bevindingen studenten

Bevindingen docenten

Bevindingen bestuurders,
beleidsmedewerkers
en overige
onderwijsprofessionals

Bestuurders en beleidsmedewerkers staan positief tegenover taaleisen per niveau, omdat er dan geen cijferdifferentiatie meer nodig is. Het feit dat er geen apart raamwerk meer is voor Volwasseneneducatie zal volgens hen verwarring voorkomen. Ze vinden het goed dat de taalontwikkeling wordt vastgelegd en dat er geen eis wordt gesteld aan entree. Veel medewerkers vinden het belangrijk dat er wel een minimale eis komt voor entree, bijvoorbeeld 1F of 1F+. Dit laatste is in de nieuwe taaleisen niet opgenomen, vanwege de zeer diverse doelgroep.

Ze uiten hun zorgen over het feit dat anderstaligen aan dezelfde eisen moeten voldoen als moedertaalsprekers en stellen als randvoorwaarden dat de nieuwe taaleisen elementen vanuit het ERK moeten bevatten, bijvoorbeeld dat er net als in het ERK meer aandacht is voor de inhoud en minder nadruk ligt op de vorm zoals de beheersing van lidwoorden, en dat er aandacht moet zijn voor specifieke doelgroepen. In de nieuwe eisen zijn deze elementen uit het ERK inderdaad meegenomen, net als het concept mediation en de meertalige benadering, en de integraliteit van en de samenhang tussen de vaardigheden. Daarnaast pleiten enkele medewerkers voor een groter onderscheid tussen mbo 2 en 3, vooral in de gespreksvaardigheden. Ook dit is zichtbaar gemaakt in de nieuwe taaleisen.

Overige onderwijsprofessionals geven aan dat de nieuwe taaleisen duidelijkheid bieden en dat cijferdifferentiatie niet meer nodig is. Ook zorgt het ervoor dat er geen vrijstellingen op mbo-niveau 3 kunnen worden gegeven. Dankzij de nieuwe taaleisen hoeft er volgens een enkele onderwijsprofessional in niveau 2 en 3 minder gedifferentieerd te worden. Ook benoemt een enkeling de verbetering van het samenvoegen van spreken en gesprekken

voeren. Daarnaast wordt de doorlopende leerlijn voor volwasseneneducatie door een enkeling als verbetering gezien.

Het liefst ziet de categorie overige onderwijsprofessionals taaleisen voor entree, zodat de doorstroom naar hogere niveaus beter verloopt. Gezien de zeer diverse doelgroep zijn er wel descriptoren voor entree, maar alleen om de ontwikkeling vast te leggen. Daarnaast vinden enkele onderwijsprofessionals dat NT2'ers nog steeds geëxamineerd mogen worden op niveau B1 en B2 in plaats van 2F en 3F. Eén onderwijsprofessional pleit voor een onderscheid in diplomering bij entree met uitstroom naar niveau 2 en uitstroom naar werk. Deze adviezen zijn niet in de nieuwe taaleisen overgenomen.

Verder geven ze aan dat het mogelijk moet zijn om op een hoger niveau examen te doen, zodat studenten gemotiveerd blijven. De taaleisen moeten volgens hen als doel worden geformuleerd. Er zijn zorgen over dat wanneer examinering te beroepsspecifiek wordt gemaakt, het te tijdrovend wordt in constructie en beoordeling. De vraag wordt gesteld of er gradaties aangegeven kunnen worden in de manier van (talig) handelen: zelfstandig of juist met veel hulp. Dit is inderdaad opgenomen in de taaleisen.

Inleiding

Gepresenteerde adviezen

Bevindingen studenten

Bevindingen docenten

Bevindingen bestuurders,
beleidsmedewerkers
en overige
onderwijsprofessionals

Met betrekking tot het advies over examinering vindt de groep bestuurders en beleidsmedewerkers examineren in samenhang van vaardigheden over het algemeen positief, met nadruk op functioneel taalgebruik in contexten zoals werk, burgerschap en rekenen. Deze manier van examineren wordt als minder discriminerend ervaren voor NT2-studenten. Het samenvoegen van vaardigheden is volgens hen logisch, omdat taal altijd bestaat uit interactie en begrip. Het heeft meer aspecten dan alleen vragen van een tekst beantwoorden. De context maakt het zinvol. De integratie van functionele taalvaardigheden stimuleert denkvaardigheid en motiveert met een positieve impact de samenwerking tussen taal- en vakdocenten, inclusief de bpv. Ook vinden veel bestuurders en beleidsmedewerkers dat verschillende manieren van bewijzen over een periode heen meer recht doen aan de ontwikkeling van de student. Het wordt beschouwd als meer valide en realistischer.

Veel bestuurders en beleidsmedewerkers willen af van de manier waarop generieke examens momenteel worden ingezet, wat leidt tot een veel te gefragmenteerde aanpak van vaardigheden. Het werkt volgens hen demotiverend voor studenten om Nederlands als losstaand van hun beroepsopleiding te zien. Juist meer aansluiting aan de specifieke beroepscontext maken het vak zinvoller. De studenten gaan hierdoor de functie van Nederlands inzien. Enkele bestuurders en beleidsmedewerkers geven aan dat deze manier van examineren meer recht doet aan de diverse leerstijlen van studenten.

Als randvoorwaarden geven veel bestuurders en beleidsmedewerkers aan dat samenwerking tussen taal- en vakdocenten, deskundigheidsbevordering en ontwikkeltijd zijn vereist. Ook duidelijke richtlijnen voor bewijsmaterialen mogen niet ontbreken. Een mix van examenvormen wordt vaak benoemd, mogelijk op ERK gebaseerd. Het ERK is inderdaad meegenomen bij de ontwikkeling van de nieuwe taaleisen en examinering. De elementen die zijn overgenomen uit het ERK zijn mediation, de integraliteit van en de samenhang tussen de vaardigheden en de meertalige benadering. Ook geven ze als randvoorwaarde dat de logistieke onderdelen niet vergeten mogen worden. De verandering vraagt meer, ook qua visie, beleid en tijd. Het betrekken van alle docenten is essentieel.

Veel bestuurders en beleidsmedewerkers willen volledig overstappen naar het ERK en het toetsproces duidelijker maken voor studenten, zoals bij Cambridge het geval is. Ze willen geen CE meer in de huidige vorm.

Inleiding	Enkele bestuurders en beleidsmedewerkers pleiten voor objectieve examinering, een definitie van ‘representatie’ in relatie tot de examens en examenvormen. Ook wordt een goede samenhang met het KD genoemd en de betrokkenheid van het beroepenveld. Een aantal heeft zorgen over de haalbaarheid van de samenhangende examinering op punten als geld, tijd en keuzemogelijkheden. Velen geven hierbij de suggestie om een coöperatie als middel in te zetten om de examens gezamenlijk te construeren.	Voor veel bestuurders en beleidsmedewerkers is het nog onduidelijk welke plek mediation krijgt in examinering. Ze geven aan voorzichtig te zijn, zodat de nieuwe examinering valide is, ook bij het inregelen bij lerend kwalificeren. De kwaliteit moet bewaakt blijven door een evenwichtige set aan opdrachten in te zetten. Enkele bestuurders en beleidsmedewerkers willen een toets gericht op het doorstromen naar hbo. Verder wordt aangegeven dat het verstandig is om eerst te testen en ook de studenten hierbij te betrekken.
Gepresenteerde adviezen		
Bevindingen studenten	Enkele bestuurders en beleidsmedewerkers geven aan zorgen te hebben over het gat dat ontstaat als studenten uit Entree zonder voldoende examenresultaat mogen doorstromen naar niveau 2 en daarna van niveau 2 naar niveau 4.	De overige onderwijsprofessionals vinden het positief dat de focus op de functionele taalvaardigheid komt te liggen, zodat taal en vakleer kunnen worden gecombineerd. Ook dat de vaardigheden afzonderlijk en in samenhang worden geëxamineerd vinden zij een verbetering. De aandacht voor mediation vinden zij mooi, evenals het feit dat spreken en gesprekken voeren zijn samengevoegd.
Bevindingen docenten	De rechtstreekse doorstroom naar niveau 4 zal met de nieuwe exameneisen echter niet meer eenvoudig zijn, omdat er ook aan de taaleis in niveau 3 moet worden voldaan. Ook hebben enkele bestuurders en beleidsmedewerkers bezwaren tegen Portfolio-examens door de diversiteit in materialen, intensieve beoordeling en onduidelijkheid over feedback. Er is zorg over hoe consistentie en kwaliteit in toetsen worden gewaarborgd, hoe eindtermen vroeg gemeten kunnen worden of dat het over de lange termijn gespreid kan worden zonder extra onderwijstijd. Formatieve beoordeling moet meer worden benut en als onderdeel van het eindoordeel worden meegenomen.	Volgens deze onderwijsprofessionals moet taal een geïntegreerde plek krijgen in examens. Bij mediation zou je ook mogen steunen op enkele woorden in een andere taal. Taal examineren binnen het beroep biedt volgens hen kansen, maar vraagt ook om professionalisering van docenten.
Bevindingen bestuurders, beleidsmedewerkers en overige onderwijsprofessionals	Veel bestuurders en beleidsmedewerkers vinden dat het advies ruim, verschillend te interpreteren en soms te vaag is, zoals de definitie van taalverzorging en afzonderlijke beschrijving, maar in samenhang examineren. Ze geven ook aan dat de integratie van taal in beroepsopleidingen wordt belemmerd door de beperkte samenwerking tussen taal- en vakdocenten, deels veroorzaakt door organisatorische beperkingen zoals roosters en taakverdelingen en weinig ruimte in het huidige systeem.	Veel van deze onderwijsprofessionals vinden het onduidelijk hoe afzonderlijk en in samenhang examineren eruit ziet. Er is angst dat de kwaliteit niet wordt geborgd, onderdelen worden ondergesneeuwd en scholen zelf gaan bepalen. Afzonderlijk en in samenhang spreekt elkaar ook tegen volgens hen.

Inleiding	Enkele van deze onderwijsprofessionals weten niet precies wat mediation is, wat de keuzemogelijkheden voor docenten betekenen en waarom er toch een generiek examen is. Eén onderwijsprofessional wil het liefst af van de eis beroepsgericht. Er zijn zorgen dat bij behoud van de domeinen er niet veel verandert in examinering. Een enkele onderwijsprofessional vraagt zich af wat functionele taalvaardigheid betekent voor schrijfvaardigheid.	Er zijn veel zorgen rondom de uitvoerbaarheid en borging van de kwaliteit van examens. Onderwijsprofessionals van Welzijn-opleidingen laten weten dat er veel in de bpv wordt geëxamineerd, maar nog maar weinig op taal wordt gelet. Er is behoefte aan betere bespreking van taalonderdelen in KD's en duidelijkere examinering. Enkele onderwijsprofessionals hebben zorgen over het verlies van expertise door inkoopexamens en onduidelijkheid over wat studenten moeten kunnen.
Gepresenteerde adviezen	In sommige sectoren komt een bepaalde tekstsoort niet voor, maar moeten ze dit wel produceren.	
Bevindingen studenten		
Bevindingen docenten	Veel onderwijsprofessionals zijn positief over examineren in realistische/ functionele situaties. Ze willen een mix van examenvormen, zoals een portfolio met bewijzen, lerend kwalificeren. Enkele onderwijsprofessionals willen taal koppelen aan burgerschap en meer keuzedelen/certificaten voor bijvoorbeeld de doorstroom naar hbo en examinering op hoger niveau. Meertaligheid moet een plek krijgen en anderstaligen moeten meer hulp krijgen. Door elementen vanuit het ERK toe te voegen zal meertaligheid een plek krijgen in de nieuwe eisen. Verschillende vakken zouden in één examen moeten worden geëxamineerd. Ze noemen ook dat het werkveld en SBB betrokken moet worden.	
Bevindingen bestuurders, beleidsmedewerkers en overige onderwijsprofessionals		

