

Van der Neut, E., Kuiper, C., De Mos, L., Israël, T., De Vette, E., & Van Kruiningen, J. F. (2026). Neem tijd voor taalbewuste toetsing. In D. Sluijsmans & A. Van Berkel (Eds.), *Toetsen in verbinding: Perspectieven en praktijkvoorbeelden voor het hoger onderwijs* (pp. 148-167). Telos.

## 5

### Neem tijd voor taalbewuste toetsing

*Evelyne van der Neut, Cindy Kuiper, Linda de Mos, Tamar Israël,  
Edwin de Vette & Jacqueline van Kruiningen*

*Docent Mirjam verzorgt in een sociale hbo-opleiding in alle studiejaar het vak onderzoeksvaardigheden. In het eerste jaar leren studenten de beginselen van onderzoek doen en in de jaren daarna werken zij toe naar steeds meer begrip van wat het betekent om zo zelfstandig mogelijk een onderzoek voor te bereiden en uit te voeren. De studenten lezen samen artikelen, praten hierover en werken aan opdrachten die gericht zijn op belangrijke onderzoeksvaardigheden. Het onderwijs in onderzoeksvaardigheden vraagt veel van de taalcompetentie van studenten. Bijvoorbeeld tijdens de lessen: het mondeling kunnen toelichten van een standpunt en het reageren op elkaars perspectieven. Of: het vertalen van onderzoeksconcepten naar een eigen onderzoek. Mirjam beseft vooral bij de toetsing welke belangrijke rol taal speelt in haar vak. Want ook de toetsing van het vak vraagt een stevige schriftelijke en mondelinge taalcompetentie. Ze realiseert zich dan pas goed dat bijvoorbeeld een aantal concepten niet voldoende is begrepen, maar ziet ook hoe studenten worstelen met het mondeling en schriftelijk presenteren van hun opgedane kennis en vaardigheden. Mirjam zoekt naar manieren om haar onderwijs en toetsing meer taalbewust vorm te geven, zodat studenten tot beheersing van de beoogde doelen kunnen komen.*

Taal is een onmisbaar instrument in elke studie en bij elk leerproces. Bij alles wat we leren én demonstreren gebruiken we taal, zoals het voorbeeld van Mirjam laat zien. Hieruit blijkt ook dat studenten bij de overstap naar het hoger onderwijs in aanraking komen met taal die nieuw is: een complexere taal met nieuwe (vak)-termen, vormen van redeneren en nieuwe tekstsoorten (Van Kruiningen, 2023). Doel van dit hoofdstuk is handvatten te bieden voor taalbewust onderwijs en toetsing. We starten met een korte beschrijving van taalcompetentie. Vervolgens

gaan we in op een taalbewust curriculum en op de kenmerken van een taalbewuste docent. Daarna gaan we in op taalbewuste didactiek en tot slot op het daarmee samenhangende taalbewust vormgeven van toetsing. We geven voor elk onderdeel praktische handreikingen en besluiten het hoofdstuk met een conclusie.

## **Wat bedoelen we met taalcompetentie?**

In het hoger onderwijs werken studenten aan opdrachten, taken en producten die veel vragen van de *taalcompetentie* van studenten. Het raamwerk *Taalcompetent in het hoger onderwijs* van de Taalunie (Vanhooren & Wulftange, 2022) onderscheidt vier aspecten van taalcompetentie die nodig zijn in en na het hoger onderwijs:

- verschillende soorten geschreven en gesproken informatie begrijpen;
- verschillende soorten geschreven en gesproken informatie doelgericht verwerken;
- doelgericht en adequaat communiceren in verschillende contexten;
- zich bewust zijn van het belang van taal en de eigen taalcompetentie.

Als studenten taalbewust zijn, is hun bereidheid groter om te werken aan hun taalontwikkeling en om hun talige kennis in te zetten waar nodig. Daarmee zijn ze kansrijker om hun doelen te bereiken, in persoonlijke, professionele en maatschappelijke zin.

Informatie kunnen begrijpen en verwerken, en communiceren zijn talige handelingen die in elke opleiding, bij elke module of onderwijseenheid van groot belang zijn om tijdens de studie en ook daarna succesvol te zijn. Zonder stevige taalcompetentie is het moeilijk om een weg te vinden in het werkveld en de maatschappij.

Elke student beschikt bij de *start* van een opleiding al over een bepaald niveau in taalcompetentie. Een belangrijke vraag is welke taalcompetentie minimaal wordt verwacht om een opleiding in het hoger onderwijs goed te kunnen starten. Denk aan het begrijpen van de hoofdlijnen van complexe teksten, het produceren van duidelijke en gedetailleerde teksten en het spontaan kunnen deelnemen aan allerlei gesprekken (Bonset & De Vries, 2009). Bij de *afsluiting* van een bacheloropleiding gaat het erom dat studenten hun taalcompetentie zodanig hebben ontwikkeld dat ze zich in verschillende beroepscontexten en richting diverse doelgroepen vloeiend, overtuigend en genuanceerd kunnen uitdrukken en daarvoor vakspecifieke informatie kunnen gebruiken en verwerken; van een master

worden nog diepgaandere, wetenschappelijke informatievaardigheden gevraagd (zie de beschrijvingen van NLQF-niveaus 6 en 7: Nationaal coördinatiepunt NLQF, z.d. a, z.d. b).

In de praktijk wordt echter vaak geconstateerd dat studenten niet aan die verwachtingen en voorwaarden voldoen (Jansen et al., 2022). Ze missen vaak de vaardigheden om onder meer colleges goed te kunnen volgen, vakliteratuur te lezen, teksten met elkaar in verband te brengen, en verzorgde, gestructureerde teksten te schrijven. Daarnaast veronderstellen docenten nog weleens ten onrechte dat studenten bekend zijn met de taal en de tekstsoorten van het hoger onderwijs. Niet elke student heeft in de vooropleiding kennisgemaakt met een 'literatuurverslag' of een 'portfolio'. De instroom van studenten is divers, zowel qua school- en studieloopbaan als qua talige achtergrond. Het is goed om rekening te houden met deze diversiteit en studenten de gelegenheid te bieden om gaandeweg de studie te kunnen werken aan de ontwikkeling van hun taalcompetentie tot het niveau van beroepsbekwaamheid. Dat vraagt om aandacht voor taal in de curriculumhoud, in de begeleiding en in de wijze van toetsing. Met andere woorden: hoe doceer en toets je taalbewust?

### **Een taalbewust curriculum**

Opleidingen in het hoger onderwijs hebben wettelijk de plicht om de taalcompetentie van studenten te bevorderen.\* Het vormgeven van een curriculum waarin de ontwikkeling van taalcompetentie vanuit een stevige dosis taalbewustzijn wordt gedoceerd en getoetst is echter geen vanzelfsprekendheid. Aandacht voor taal in het hoger onderwijs wordt vaak volgens een smalle benadering vormgegeven, waarbij een groep studenten extra ondersteuning krijgt in separate taallessen, workshops of individuele ondersteuning (Daems & Van der Westen, 2008). Hoewel deze ondersteuning voor sommige studenten positief kan bijdragen, is deze niet voldoende om de benodigde gespecialiseerde, vakspecifieke taalcompetentie te ontwikkelen. Om *alle* studenten goed te begeleiden, is een curriculum nodig met oog voor de verschillende (talige) taken en een passende verdeling ervan met toenemende complexiteit over het hele curriculum.

Hiervoor is eerst een heldere definitie van een taalbewust curriculum nodig. Wij zien een taalbewust curriculum als een leerplan waarin:

---

\* Zie: Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek, 1992, art. 1.3 lid 5; zie ook *Kamerstukken II 2023/24, 36555, nr. 3*.

- de ontwikkeling van taalcompetentie zo veel mogelijk is ingebed in het beroepsgerichte curriculum;
- de rol van taal wordt herkend en erkend door het hele opleidingsteam;
- studenten volop gelegenheid hebben om te oefenen met spreken, schrijven, luisteren en lezen in verschillende (vakspecifieke) contexten, zodat ze de beoogde ontwikkeling van hun taalcompetentie kunnen realiseren;
- er taalbewuste keuzes worden gemaakt in de doelen, de didactiek én de wijze van toetsing; en
- docenten bij leeractiviteiten bewust en expliciet een verbinding maken tussen vakinhoud en taal, waarbij aandacht wordt besteed aan zowel de conceptuele ontwikkeling als aan de academische en professionele taalontwikkeling van de studenten.

### **Een taalbewust docententeam**

Om vorm te geven aan taalbewust onderwijs is een taalbewust docententeam nodig. Taalbewuste docenten zijn zich bewust van hun eigen taligheid, van de taligheid van de generieke curriculuminhouden en van hun eigen vak. Vanuit dat bewustzijn kunnen zij gericht bijdragen aan de taalontwikkeling van studenten. Zij zien dit als een collectieve verantwoordelijkheid. Dat vraagt om een goede afstemming en samenwerking tussen docenten en afspraken over de onderlinge rolverdeling. Want niet alleen de rol van de vakdocent verandert, ook een eventuele taaldocent krijgt een andere rol in een taalbewust team (Van Kruiningen, 2023). De taaldocent richt zich niet meer alleen op de taalvakken, maar bouwt mee aan het taalbewuste curriculum en ondersteunt en professionaliseert (vak)-collega's.

Een taalbewust team besteedt aandacht aan taal, zowel op lesniveau als op curriculumniveau. Hierna gaan we dieper in op hoe je als docent taalbewust(er) kunt lesgeven en toetsen. Dat start bij taalbewustzijn in de formulering van de te toetsen leerdoelen en dus bij afstemming op teamniveau. Dat brengt ons bij de eerste drie handreikingen, gericht op een taalbewust curriculum.

#### *Handreiking 1: Wees je bewust van de taligheid van leerdoelen*

Taalbewust onderwijs vereist zorgvuldige aandacht voor de wijze waarop beoogde leerdoelen zijn geformuleerd. Deze doelen kunnen betrekking hebben op een les (lesdoel), een onderwijseenheid (module- of periodedoelen) of het opleidingsprogramma (opleidingsdoel). Voor elk doel geldt dat het een handelings-

werkwoord bevat dat uitdrukt welk niveau van begrip of prestatie wordt verwacht (Biggs et al., 2022). Dit werkwoord geeft tegelijkertijd weer welke handeling het leren zichtbaar maakt; dit is vrijwel altijd een talige handeling (Herder & Van Silfhout, 2022). Docent Mirjam heeft bijvoorbeeld het volgende doel in haar eerstejaarsmodule onderzoeksvaardigheden:

*Na deze module kan de student binnen verschillende onderzoeksparadigma's passende onderzoeksvragen formuleren.*

Dit doel veronderstelt kennis van verschillende onderzoeksparadigma's (mogelijk in een ander leerdoel vervat), waarvoor het *begrijpen* en *verwerken* van informatie noodzakelijk is. Dit leerdoel gaat over een denk- en formuleerproces. Om de uitkomsten van dit denkproces zichtbaar te maken moeten studenten hun kennis kunnen *verwoorden*. Het bedenken van onderzoeksvragen kan alleen zichtbaar worden als studenten die vragen ook mondeling en/of schriftelijk kunnen *formuleren*.

Ook is het mogelijk om naast de vakinhoudelijke leerdoelen doelen te stellen die zich expliciet richten op de beoogde taalcompetentie. De ontwikkeling van professionele schrijfvaardigheid kan dan bijvoorbeeld een (sub)doel zijn van het betreffende opleidingsonderdeel (De Jong & Van Kruiningen, 2022). Zo kan docent Mirjam ervoor kiezen om in haar eerstejaarsmodule expliciet op te nemen dat studenten leren om een hoofdvraag met deelvragen voor een onderzoek te *schrijven*. In opvolgende modules kan ernaartoe gewerkt worden dat studenten deze onderzoeksvragen opschrijven in de context van een onderzoeksplan of onderzoeksverslag. Het aanleren van een generieke vaardigheid, schrijfvaardigheid, wordt dan gekoppeld aan een vakinhoudelijk doel. In het hoger onderwijs gaat het niet zozeer om het verbeteren van de generieke taalcompetentie van studenten, maar eerder om het aanleren van vakspecifiek mondeling en schriftelijk taalgebruik. Het aanleren van deze taalcompetentie kan dus het best samengaan met de vakinhoud. Op dezelfde manier zou Mirjam, in afstemming met haar team, de meer verborgen aspecten van taalcompetentie, 'begrijpen' en 'verwerken', expliciet kunnen koppelen aan haar vakinhoud, door bijvoorbeeld een subdoel te formuleren over welk soort literatuur studenten bestuderen en wat zij daar vervolgens mee doen.

In een taalbewust curriculum komen in de curriculumdoelen de verschillende aspecten van taalcompetentie aan bod. Daarbij besteed je bij het ontwerpen van een taalbewust curriculum aandacht aan de opbouw van taaltaken. Een taaltaak is 'een activiteit die mensen uitvoeren om een doel te bereiken, waarvoor het

gebruik van taal nodig of nuttig is' (Van den Branden, 2020). Het begrip komt uit het taalonderwijs, maar is ook van toepassing op talige beroepsopdrachten in het vakgerichte onderwijs. Niet alleen omdat vakinhoud ook via taal geleerd en gedemonstreerd wordt, maar ook omdat het ingewijd worden in een vakgebied het leren van de taal van dat vakgebied vereist. Taaltaken zijn idealiter realistische en authentieke taken (SLO, 2020). Voor een goede opbouw van taaltaken in het curriculum kun je studenten in de aanvangsfase van de opleiding veel kaders bieden, om hun later meer eigenaarschap te geven (Gibbons, 2002). Een taalbewust curriculum vraagt ook om een taalbewust toetsprogramma met een goede mix van verwachte (talige) toetsvormen.

### *Handreiking 2: Kies voor een passende, taalbewuste mix van toetsvormen*

In een taalbewust curriculum sluit de verwachte leeropbrengst – waaruit moet blijken of de student de beoogde doelen heeft behaald – aan op het gevolgde onderwijs. Maar hoe kies je de juiste toetsvormen waarmee studenten deze leeropbrengsten kunnen laten zien? Docent Mirjam constateert dat binnen haar leerlijn onderzoeksvaardigheden de toetsvorm bijna altijd een schrijfopdracht is. Ze vraagt zich af of ze op die manier niet studenten benadeelt die de concepten goed begrijpen of in de praktijk een onderzoekende houding laten zien, maar niet zo vaardig zijn in het schrijven van verslagen. Dit laat zien dat het belangrijk is om op curriculumniveau te kiezen voor een mix aan toetsvormen (Jaspers & Van Zijl, 2014), waarbij alle studenten tot hun recht komen. Vragen die daarbij een rol spelen, zijn: 'Moeten de studenten van Mirjam een onderzoeksverslag kunnen schrijven dat aan de wetenschappelijke conventies voldoet? Of volstaat het om wetenschappelijke kennis te vertalen naar een in de sociale beroepspraktijk gangbare tekst?' Als het erom gaat praktijkonderzoek te gebruiken bij het vormgeven en evalueren van het eigen handelen, is het de vraag met welke toetsvorm een student dit het best kan aantonen. Dat kan bijvoorbeeld een schriftelijk verslag zijn, maar ook een gespreksvorm waarbij een student reflecteert op het onderzoeksmatig handelen.

Vervolgens is het goed om na te gaan welke talige handelingen een toetsvorm vraagt en of studenten daar voldoende op voorbereid worden. Docenten die zich, net als docent Mirjam, bewust zijn van de mogelijke valkuilen die ontstaan bij toetsen met schrijfopdrachten, kiezen soms voor andere toetsvormen in de hoop talige drempels te omzeilen. Een voorbeeld is de vormgeving van de afstudeeropdracht. Lang leek het schrijven van een scriptie, meestal in de vorm van een onderzoeksverslag of adviesrapport, de enige manier om te kunnen afstuderen. Maar met name in het hbo wordt de traditionele scriptie in de afstudeerfase steeds vaker vervangen door een assessment op basis van een criteriumgericht interview

en portfolio-opdrachten en/of een beroepsproduct (Munneke & Rozendaal, 2023). Enerzijds is het van belang dat docenten zich realiseren dat deze opdrachten en producten in zichzelf ook weer (grotendeels) schrijfproducten zijn. Vaak moeten studenten schriftelijk aantonen aan het beroepsprofiel te voldoen; een schrijftaak die complexe reflectieve en argumenteervaardigheden van studenten vergt. Anderzijds kan bij een dergelijk assessment de focus komen te liggen op de beoordeling op basis van het interview, waarin de student gemaakte keuzes in relatie tot het aangeleverde bewijsmateriaal mondeling verantwoordt. Het is dus een aandachtspunt dat bepaalde, voor de studie of het beroep essentiële, schriftelijke vaardigheden bij de eindtoetsing voldoende aandacht krijgen. Al met al vereist een afstudeerprogramma een afgewogen mix en weging van de verschillende afstudeercomponenten en taaltaken.

### *Handreiking 3: Laat studenten werken aan relevante beroepsproducten*

Bij het vaststellen van de toetsvormen is het ook goed om te kijken naar de taken waarmee studenten in de beroepspraktijk gaan werken. Veel van deze beroeps-taken zijn geschikt om in het curriculum op te nemen. Talige toetsopdrachten die afgeleid zijn van de beroepspraktijk zijn relevant en motiverend (Vanhooren & Pereira, 2022). Voorbeelden van beroepsgerichte taalproducten zijn een verslag van een intake met een cliënt, een ontwerpvoorstel of een beleidsnota. De onderzoeksvaardigheden waarin docent Mirjam lesgeeft, kunnen bijvoorbeeld een plek krijgen in een intakeverslag op basis van een analyse van een (fictieve) casus, waarin een concrete hulpvraag wordt geformuleerd.

Ook academische teksten kunnen we opvatten als beroepsgericht, want ze zijn gericht op het beroep van onderzoeker of op een onderzoekende beroepspraktijk. Ze omvatten bijvoorbeeld het onderzoeksverslag, maar ook daarmee samenhangende teksten als een onderzoeksvoorstel, theoretisch kader, adviesrapport of persbericht naar aanleiding van een onderzoek. Zo kan Mirjam haar studenten vragen om een adviesrapport te presenteren aan een (fictieve) opdrachtgever.

In de praktijk blijkt dat de taaltaken in opleidingsprogramma's vaak niet zo relevant zijn voor de beroepsuitoefening en dat taaltaken die wel relevant zijn niet in het curriculum zijn opgenomen (De Moor & Van der Westen, 2022). Een uitdaging is om docententeams bewust te maken van de gangbare taalproducten (mondeling en schriftelijk) in de beroepspraktijk (Koeleman & Van der Westen, 2022). Een eenvoudige exercitie kan zijn om als team te brainstormen over welke talige beroepstaken en -producten relevant zijn, en na te gaan in hoeverre deze in het curriculum voorkomen. Een andere manier is om een werkplekbevraging

onder te brengen in het curriculum (De Moor & Van der Westen, 2022; Lievens, 2013). Hierbij onderzoeken studenten in de beroepspraktijk, bijvoorbeeld tijdens een stage, het belang van en de soorten taaltaken op de werkplek. Dit kan ook een beeld geven van actuele taalpraktijken in het beroepenveld, inclusief het eventuele gebruik van AI-tools om teksten te schrijven of samen te vatten. Bevin- dingen van studenten en van het team zelf kunnen aanleiding geven om andere talige producten in het onderwijs op te nemen, maar ook om studenten handvat- ten te geven om AI bewust en kritisch in te zetten.

## Taalbewuste didactiek

Heldere doelen en verwachte leeropbrengsten, en de plek van taal, geven richting aan didactiek waarin ook taalbewust wordt gehandeld. Taalbewuste didactiek is een essentiële component van taalbewust hoger onderwijs. In het hoger onderwijs spreken we ook wel van ‘taalontwikkeland lesgeven’ (Bonne et al., 2014). Een taalbewuste didactiek richt zich op de gelijktijdige ontwikkeling van vakinhoud en taalcompetentie (Hajer & Meestringa, 2020; Coyle & Meyer, 2021; Van Kruijning et al., 2025). Docenten kunnen hierbij gerichte, tijdelijke ondersteu- ning bieden (*scaffolding*), en zo de student op weg helpen naar zelfstandigheid (Kuiper et al., 2017; Smit, 2013).

Belangrijke pijlers in een taalbewuste didactiek zijn context, interactie en taal- steun (Hajer & Meestringa, 2020; Bonne et al., 2014). *Context* breng je aan door het verband tussen de les, het curriculum en het latere beroep te laten zien, maar ook door de voorkennis van studenten te activeren en aan te sluiten bij hun taal en belevingswereld. *Interactie* in het kader van taalbewuste didactiek gaat om het uitlokken van taalproductie, zowel mondeling als schriftelijk. Dat biedt ruimte voor stapsgewijs kennis opbouwen in en door interactie met studenten. Boven- dien geeft interactie studenten de kans om te oefenen met de taal van het vakge- bied en dat biedt de docent weer gelegenheid om feedback te geven. Deze feed- back is een vorm van *taalsteun*. Andere vormen van taalsteun zijn bijvoorbeeld visuele ondersteuning in de vorm van plaatjes en schematiseringen, of een lijst met belangrijke begrippen.

Taalbewuste didactiek vraagt om differentiëren. Waar de ene student geholpen is met korte, mondelinge ondersteuning (bijvoorbeeld een vraag ter specificering zoals ‘Wat bedoel je precies met ...?’) of een concrete voorbeeldzin als schrijfkad- der, kan een andere student juist weer profiteren van meertalige taalsteun (Da Silveira Duarte & Coret-Bergstra, 2024). Denk hierbij aan het lezen van infor-

matie in een thuistaal, of aan het voorbespreken van een opdracht met medestudenten of de docent in een thuistaal, waarna de stap naar de instructietaal (het Nederlands of bijvoorbeeld het Engels) wordt gemaakt. Deze positieve inzet van thuistalen stimuleert de taalontwikkeling van meertalige studenten beter dan een benadering waarin thuistalen worden genegeerd (Smit, 2022).

Van Eerd en Kwakman (z.d.) schetsen het volgende profiel van een taalontwikkellende docent:

*‘De taalontwikkellende docent (TOD) werkt doelgericht toe naar het taalniveau dat van een afgestudeerde verwacht wordt. Hiervoor richt hij zijn onderwijs zo in, dat studenten tegelijkertijd werken aan een vakinhoudelijke, een cognitieve en een talige ontwikkeling, ongeacht de fase van de opleiding. Hij biedt hiervoor contextrijk en taalrijk onderwijs dat aansluit bij het niveau en de voorkennis van de student en zet effectieve werkvormen en instrumenten in ter bevordering van de taal- en denkontwikkeling van de student.’*

Daaruit blijkt dat taalontwikkellend lesgeven een krachtige didactiek is, die veel raakvlakken heeft met andere didactische aanpakken. Het is van groot belang dat docenten hun sleutelrol als begeleider bij het proces van taal- en denkontwikkeling herkennen, dat zij als een ‘more knowledgeable other’ (Vygotsky, 1978) fungeren. Zij hoeven daarvoor geen taaldocent te zijn. Wel kunnen ze het goede voorbeeld geven en als rolmodel studenten meenemen in de taal van het hoger onderwijs en het denken en redeneren van het vakgebied.

#### *Handreiking 4: Oefen talige handelingen in de les*

In taalbewust onderwijs zijn docenten zich bewust van de talige handelingen die horen bij de beoogde leerresultaten en dus ook bij de gekozen toetsvormen. Het is belangrijk om in de leeractiviteiten voldoende ruimte te maken voor oefening met deze talige handelingen. In het voorbeeld van docent Mirjams eerstejaarsmodule (zie handreiking 1) gaat het erom in de lessen ruimte te maken voor bijvoorbeeld het lezen van de literatuur over onderzoeksparadigma's. Door studenten daar gerichte verwerkingsopdrachten bij te geven, krijgen ze sturing bij het aanpakken van het leeswerk. Zo kun je leeractiviteiten ontwerpen waarmee zij verschillende teksten met elkaar in verband leren brengen. Ook kan Mirjam lestijd reserveren voor het oefenen met het (mondeling) verwoorden van onderzoeksvragen en vervolgens voor het zorgvuldig op papier formuleren hiervan.

### *Handreiking 5: Maak studenten vertrouwd met studietaal, toetstaal en vakjargon*

Het hoger onderwijs is doorspekt van studietaal: denk aan ‘evaluatie’, ‘portfolio’, ‘assessment’. Voor je er erg in hebt, gebruik je deze woorden alsof ze vanzelfsprekend zijn (de zogenoemde vloek van kennis). Voor toetsing gaat het bijvoorbeeld om typische opdracht- of vraagformuleringen. Door daar in je lessen aandacht voor te hebben, voorkom je dat studenten pas bij een nabespreking van een toets beseffen wat de bedoeling van een toetsvraag was. Een woord als ‘illustreeren’ in de opdracht ‘Illustreer je antwoord met een voorbeeld’ roept niet zomaar bij alle studenten de juiste associatie op. Het bespreken van (voorbeeld)toetsopdrachten kan helpend zijn om de voorkennis van studenten over deze toetswoorden te controleren.

Naast de studie- en toetstaal is er ook vakjargon: specifieke woorden gerelateerd aan het vakgebied. Die taal wordt gaandeweg de studieloopbaan steeds abstracter, wat betekent dat onderwerpen steeds minder over het hier en nu gaan en dat het taalgebruik steeds nauwkeuriger en specifieker van aard is (Shanahan & Shanahan, 2008). Deze vaktaalwoorden kun je niet vervangen door een eenvoudiger alternatief, want ze horen bij de kern van wat studenten dienen te leren. Deze woorden mogen niet op een toetsmoment voor het eerst vallen. Besteed dus tijd in de les aan de opbouw van deze woordenschat. Controleer in hoeverre studenten deze begrippen al kennen, onderzoek welke bedoelde en onbedoelde associaties ze oproepen en stuur vanaf daar bij.

Een voorbeeld van vaktaal vinden we in het leerdoel van docent Mirjam. Het leerdoel voor haar eerstejaarsmodule bevatte het woord ‘onderzoeksparadigma’s’; een begrip dat tot de kern van Mirjams vak behoort en waarvan zij verwacht dat studenten dat correct leren begrijpen en gebruiken, en dat waarschijnlijk niet bij alle studenten aan de start van de module bekend is. Daarom moet het opbouwen van dit begrip een rol spelen in haar didactiek. Dit kan bijvoorbeeld door te bedenken welke alledaagse manieren er zijn om het bestaan van verschillende onderzoeksparadigma’s uit te leggen. Niet om de taal te versimpelen, maar om aan te sluiten bij de concrete context en daarmee bij de voorkennis van de student (Hajer & Meestringa, 2020).

### *Handreiking 6: Leer studenten de taal-denkrelaties van het vakgebied*

Het complexere taalgebruik van een vakgebied omvat zowel specifieke woorden, termen en concepten als specifieke manieren van redeneren. Bij de economische richtingen gaat het bijvoorbeeld om redeneringen als ‘Als je oudere werknemers

vervangt door jongere stijgt/daalt de arbeidsproductiviteit, omdat ...', waarbij gezocht wordt naar een verklaring (Den Elzen et al., 2018).

In leeractiviteiten kun je bewust ruimte maken voor de taal-denkprocessen die horen bij het vakgebied en die daarom ook in de toetsing terugkomen. Met studenten kun je voorbeelden van vakspecifieke redeneringen doornemen en ze ondersteunen bij het analyseren van de denkstappen waaruit ze zijn opgebouwd. Daarbij kun je wijzen op de verbindingswoorden die de relatie uitdrukken, vergezeld van visuele ondersteuning, bijvoorbeeld in de vorm van schema's of mindmaps. Vervolgens kunnen studenten oefenen met het zelf maken van zulke redeneringen.

Een voorbeeld is te vinden in het juridisch domein.\* In dit domein zijn redeneringen als de volgende van belang:

*Frans stak over terwijl het stoplicht op rood stond; dat is een overtreding van artikel 17 en daarom krijgt hij een boete.*

Deze redenering bestaat uit deze drie bouwstenen:

1. De omstandigheid of het gedrag: 'Frans fietste door rood.'
2. De kwalificatie op grond van de rechtsbron: 'Dat is een overtreding van artikel 17.'
3. De conclusie of het rechtsgevolg: 'Hij krijgt een boete.'

Door studenten aan de hand van verschillende voorbeelden deze bouwstenen te laten herkennen en aan elkaar te laten verbinden, leren ze naar welke elementen ze zelfstandig op zoek kunnen gaan. Ze leren daarmee ook dat hun antwoorden op toetsvragen deze taal-denkrelaties dienen te bevatten.

*Handreiking 7: Maak studenten vertrouwd met de genres van het vakgebied*

Naast een eigen taal hebben vakken ook hun eigen genres; daarmee bedoelen we een groep teksten die gelijksoortig zijn qua doel, opbouw en taalkenmerken (De Lint & Van Norden, 2022). In het geschiedenisdomein staan bijvoorbeeld vaak betogende teksten centraal en is het van belang dat studenten leren om een inschatting te maken van de auteur van de tekst en van de bron. Het domein van de bètawetenschappen vereist (onder andere) dat studenten grafieken, diagram-

---

\* Voorbeeld ontwikkeld door docent Ivo Veraart van Hogeschool Rotterdam; zie TAALkit (Tip 3).  
<https://sway.cloud.microsoft/snPaHxDJKjWkyOo?ref=Link>

men en tabellen kunnen lezen en interpreteren, en die interpretatie kunnen verbinden met omringende tekst (Shanahan & Shanahan, 2008). In het onderzoeksdomein zijn veelvoorkomende genres uiteraard het wetenschappelijke artikel, dat over disciplines heen redelijk consistent is, maar er toch in het sociale domein net anders kan uitzien dan bijvoorbeeld in de natuurwetenschappen (Nesi & Gardner, 2012). Daarnaast kun je denken aan aanverwante teksten zoals onderzoeksvorstellen, maar in Mirjams lessen komen ook handboeken voor het doen van onderzoek voorbij.

Aandacht voor vakspecifieke genrekenmerken helpt bij het lezen van teksten binnen dat genre (McCarthy et al., 2025). Zo kan Mirjam aandacht besteden aan het lezen van een wetenschappelijk artikel door studenten vertrouwd te maken met de vaste structuur daarvan. Dat kan weer helpen om informatie op de juiste plek in de tekst te zoeken: ben je vooral benieuwd naar de conclusies of juist naar de methoden van onderzoek?

Sommige van deze genres zullen studenten ook zelf moeten kunnen schrijven. In dat geval is het belangrijk dat er voldoende lestijd wordt ingeruimd om het schrijven van deze genres te leren. Dat kan door voorbeeldteksten binnen een genre uit te pluizen en door studenten in stapjes te laten oefenen met het schrijven van een tekst (Gibbons, 2002; Kuiper, 2018).

AI kan hierbij een handig hulpmiddel zijn om (voorbeeld)teksten te genereren, om teksten te vergelijken of om verbeter suggesties voor eigen teksten te vragen. Tegelijkertijd blijft leren schrijven een proces dat tijd kost en oefening en begeleiding vraagt. Naast het leren schrijven met AI, is het dus belangrijk om ook ruimte te maken voor het leren schrijven zonder AI. Niet in de laatste plaats omdat schrijven ook een denkproces op papier is.

### **Taalbewuste toetsing**

Of een student de kennis en vaardigheden beheerst die met de curriculumdoelen worden beoogd, wordt zichtbaar in leeropbrengsten die taalcompetentie vereisen. Taal speelt dan ook een grote rol bij de transparantie, betrouwbaarheid en validiteit van toetsen (Hajer & Meestringa, 2020; Kuiken & Andringa, 2022). Taalbewuste toetsing gaat niet alleen over de vraag hoe je in de wijze van toetsing voldoende kunt stilstaan bij het belang van taal, maar ook over het voorkomen dat taal niet (onbedoeld) de validiteit (en daarmee kwaliteit) van een oordeel onterecht beïnvloedt. Daartoe geven we tot slot handreikingen die specifiek in-

gaan op het vormgeven van taalbewuste toetsing. Daarbij veronderstellen we, zoals in de vorige paragrafen duidelijk is gemaakt, dat de toetsing aansluit bij de beoogde doelen en dat er ook in het gevolgde onderwijs aandacht is geweest voor de nodige talige handelingen; het borgen van constructieve afstemming.

#### *Handreiking 8: Formuleer begrijpelijke toetsvragen en -opdrachten*

De formulering van toetsvragen of -opdrachten kan voor verwarring of misinterpretatie zorgen bij studenten. Om te voorkomen dat je al je onderwijstijd besteedt aan het aanleren van toetstaal, is het zaak om ook de formulering van je toetsing kritisch te bekijken. Het gebruik van onbekend jargon, onduidelijke verwijzingen of beeldspraak in een toets kan voor onduidelijkheden zorgen. Docent Mirjam schrijft bijvoorbeeld in de opdracht voor een onderzoeksverslag: ‘Zorg dat de rode draad in je verslag helder is.’ Misschien zullen studenten niet letterlijk denken dat ze een rode draad in hun verslag moeten opnemen, maar toch kan deze zin makkelijk geherformuleerd worden tot het concretere: ‘Zorg dat de argumentatielijn in je verslag helder is,’ of: ‘Zorg dat de onderdelen van het verslag goed op elkaar aansluiten.’ Dat maakt ook duidelijk dat het nuttig kan zijn voor Mirjam om een deel van haar lestijd te wijden aan het herkennen van een argumentatielijn in voorbeeldverslagen en aan het zelf opzetten van zo’n redeneringsketen voor een verslag.

#### *Handreiking 9: Maak talige verwachtingen expliciet*

Bij toetsing kan de taalcompetentie van studenten onbedoeld een rol spelen, waardoor de validiteit van de toets afneemt. Een bekend voorbeeld van zulke ‘construct-irrelevante variantie’ is een rekentoets die ook leesvaardigheid meet. Een ander voorbeeld is een student die de Nederlandse taal nog relatief kort spreekt, en vervolgens in een mondeling tentamen moet bewijzen dat hij de onderwezen inhoud heeft begrepen. Maar een goed geschreven tekst of een flitsende presentatie kunnen onterecht de indruk wekken ook inhoudelijk sterker te zijn, het zogenoemde *fluency effect* (Janssen & Van der Deijl, 2024). Door AI is het voor meer studenten mogelijk een goed talig product af te leveren. Dat is in potentie een oplossing voor dit *fluency effect*, maar we weten ook dat studenten die al taalvaardiger zijn, beter zijn in het inzetten van AI. Om een gelijk spelveld te creëren zou je transparant moeten zijn over het toegestane AI-gebruik en, indien relevant, studenten ook de bijbehorende ondersteuning moeten bieden.

Het is dus belangrijk om bij het ontwerpen van je toets helder te hebben wat je van studenten verwacht en dit op te nemen in de beoordelingscriteria. Als dat

niet zo is, creëer je mogelijk schaduwcriteria: impliciete verwachtingen over een product die onbewust een rol spelen bij de beoordeling. Beoordelingscriteria zijn nuttig om door te nemen met studenten, maar ook met collega's. Iedere collega brengt namelijk eigen voorkeuren mee over de (taal)kwaliteit van beoogde leeropbrengsten. Door de beoordelingscriteria goed af te stemmen en hierover te kalibreren, kun je talige (schaduw)criteria expliciteren, wat een objectiever oordeel bevordert.

#### *Handreiking 10: Maak schrijfoopdrachten specifiek*

In de hogeronderwijspraktijk zijn schrijfoopdrachten soms vaag en algemeen geformuleerd, wat tot verwarring en onzekerheid kan leiden bij studenten (Lillis & Turner, 2001; Wingate, 2012). Zo kan het zijn dat een student van Mirjam aan geeft:

*'Deze periode moet ik voor het ene vak een essay schrijven, bij het andere vak een reflectieverslag en voor jou een literatuuronderzoek. Maar bij al die opdrachten gebruik ik toch literatuur? Wat zijn dan de verschillen? Ben ik nou zo dom dat ik niet weet wat dit is?' (naar: De Jong & Van Kruiningen, 2022, p. 37)*

Docenten gaan er vaak van uit dat studenten bekend zijn met het gevraagde genre. Dat kan komen doordat ze zich niet bewust zijn van hun eigen kennis van dit genre (Kuiper, 2018). Het is dus belangrijk om de toetsopdracht met studenten door te nemen en na te gaan of deze begrijpelijk is. Ook kun je in de toetsopdracht expliciteren wat voor tekstsoort je verwacht en welke kenmerken daarbij horen. Daarbij is in ieder geval het communicatieve doel (adviseren, beschouwen, overtuigen) een aandachtspunt. Daarnaast is het goed om te specificeren wat het beoogde publiek van de tekst is (medestudenten, vakgenoten, leken). De relatie tussen lezer en schrijver is namelijk bepalend voor zowel de toon van de tekst als de informatie die de lezer nodig heeft. Daarnaast hebben genres vaak een kenmerkende opbouw en organisatie en (vak)specifiek woordgebruik. Het door nemen van deze kenmerken hangt samen met het opbouwen van kwaliteitsbesef. Door voorbeelden te bespreken met studenten, maken zij kennis met de verschillende aspecten die bij de toetsopdrachten een rol spelen. Investeren in opdrachtontwerp en oefening (in deeltaken) maakt dat studenten met meer vertrouwen te werk gaan.

## Hoe taalbewust is ons curriculum?

Een taalbewust curriculum is een leerplan waarin duidelijk is wat de talige verwachtingen zijn van de studenten, waarin toetsing aansluit bij de talige (beroeps)-leerdoelen, waarin er voldoende aandacht is voor het inoefenen van talige vaardigheden en waarvan de ontwikkeling en uitvoering gebeurt door een taalbewust docententeam. In Tabel 1 hebben we de tien voorgaande handreikingen op een rij gezet met een aantal richtvragen. Deze vragen zijn bedoeld om tot een kritische dialoog te komen over de mate van taalbewustzijn in het curriculum en het handelen van docenten.

Tabel 1. Tien handreikingen met denkvragen voor taalbewust onderwijs

Handreiking	Denkvragen
<b>Curriculum</b>	
1. Wees je bewust van de taligheid van leerdoelen	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Waaruit blijkt dat in de leerdoelen expliciet wordt benoemd welke vakspecifieke taalcompetenties studenten moeten inzetten of ontwikkelen?</li><li>2. Waaruit blijkt dat de leerdoelen begrijpelijk zijn voor studenten met verschillende taalniveaus?</li><li>3. Hoe bespreken we de leerdoelen met studenten in een taal die zij begrijpen en herkennen als vakspecifiek?</li></ol>
2. Kies voor een passende, taalbewuste mix van toetsvormen	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Waaruit blijkt dat de talige handelingen die voor de toets vereist zijn passen bij de gestelde leerdoelen?</li><li>2. Hoe kunnen studenten via verschillende vormen laten zien wat ze weten, los van hun taalsterkte?</li><li>3. In hoeverre meten toetsen taalvaardigheid of inhoudskennis of beide?</li></ol>
3. Laat studenten werken aan relevante beroepsproducten	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Welke mondelinge en schriftelijke taalproducten zijn gangbaar in het toekomstige werkveld?</li><li>2. Hoe laten we studenten voldoende oefenen met de specifieke talige kant van beroepsproducten?</li><li>3. Hoe ondersteunen we studenten bij het ontwikkelen van geschreven en gesproken taal die past bij het beroep waarvoor we opleiden?</li></ol>
<b>Didactiek</b>	
4. Oefen talige handelingen in de les	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Hoe bieden onze lessen ruimte om actief te oefenen met taalvaardigheden zoals uitleggen, beargumenteren of samenvatten?</li><li>2. Hoe zorgen we ervoor dat talige handelingen expliciet worden benoemd, uitgelegd en geoefend?</li><li>3. Hoe ondersteunen we studenten die moeite hebben met talige handelingen?</li></ol>

5. Maak studenten vertrouwd met studietaal, toetstaal en vakjargon	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hoe introduceren we nieuwe begrippen en moedigen we gebruik van vaktaal aan?</li> <li>2. Hoe geven we gerichte feedback op taalgebruik in opdrachten of gesprekken?</li> <li>3. Hoe maken we de toetstaal herkenbaar voor studenten vanuit de lespraktijk?</li> </ol>
6. Leer studenten de taal-denkreliaties van het vakgebied	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hoe koppelen we denkvaardigheden (zoals analyseren, evalueren) aan passende taalstructuren?</li> <li>2. Hoe is ons taalgebruik afgestemd op de cognitieve processen die we willen stimuleren?</li> <li>3. Hoe bieden we studenten talige hulpmiddelen om denkvaardigheden onder woorden te brengen?</li> </ol>
7. Maak studenten vertrouwd met de genres van het vakgebied	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hoe bespreken en oefenen we expliciet de kenmerken van relevante tekstgenres?</li> <li>2. Hoe kunnen studenten benoemen wat een genre inhoudt en wat het vraagt?</li> <li>3. Hoe bieden we studenten oefenkansen en ondersteuning bij het schrijven in verschillende genres?</li> </ol>
<b>Toetsing</b>	
8. Formuleer begrijpelijke toetsvragen en -opdrachten	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hoe zorgen we ervoor dat toetsvragen helder en eenduidig zijn voor alle studenten?</li> <li>2. Hoe kijken we bij toetsontwikkeling expliciet naar de begrijpelijkheid van taal?</li> <li>3. Hoe analyseren we of taalcomplexiteit invloed heeft op toetsresultaten?</li> </ol>
9. Maak talige verwachtingen expliciet	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hoe weten studenten op welke taalcriteria ze worden beoordeeld?</li> <li>2. Hoe wordt bij opdrachten toegelicht wat 'correct taalgebruik' inhoudt?</li> <li>3. Hoe krijgen studenten gerichte feedback op hun taalgebruik?</li> </ol>
10. Maak schrijfopdrachten specifiek	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hoe weten we dat het doel, het publiek en het genre van de schrijfoopdracht duidelijk zijn voor studenten?</li> <li>2. Hoe maken we verwachtingen over taalgebruik expliciet in de instructie?</li> <li>3. Hoe bieden we studenten ondersteuning bij het schrijfproces?</li> </ol>

## Ter afsluiting

In dit hoofdstuk hebben we uiteengezet hoe taalbewuste toetsing eruitziet binnen een taalbewust curriculum, waarin taalbewust les wordt gegeven. Dat begint al bij de taal die wordt gebruikt in leerdoelen, die vaak voor studenten nog niet helder is. In taalbewust hoger onderwijs worden studenten van alle opleidingen

en in hun gehele opleiding uitgedaagd tot en ondersteund in de ontwikkeling van hun taalcompetentie. Taalcompetente studenten verlaten de opleiding met voldoende taalbagage om zich als communicatief wendbare professionals verder te ontwikkelen in het werkveld en de maatschappij. Taalbewuste docenten zijn nodig om leer- en toetsactiviteiten te organiseren die studenten inspireren en aanzetten tot het ontwikkelen van hun taalcompetentie en hen tegelijkertijd in staat stellen om beroepsspecifieke competenties te ontwikkelen. Wie zich bewust is van de ‘vloek van kennis’ en zich steeds verplaatst in de student, voorkomt dat studenten vroegtijdig vertragen of misvattingen ontwikkelen. Dat dat veel makkelijker gezegd is dan gedaan, onderschrijven we. Wij hopen dat de handreikingen in dit hoofdstuk docenten uitdagen om hun eigen taalbewustzijn te onderzoeken en verder te brengen. Zelfs kleine aanpassingen in het onderwijs kunnen al een groot effect hebben op het leren van studenten.

## Referenties

- Biggs, J., Tang, C., & Kennedy, G. (2022). *Teaching for quality learning at university* (5e ed.). Open University Press.
- Bonne, P., De Moor, A., Van Hoyweghen, D., & Vrijders, J. (2014). *Taalontwikkeland lesgeven in het hoger onderwijs: Hoe doe je dat?* Academia Press.
- Bonset, H., & de Vries, H. (2009). *Talige startcompetenties Hoger Onderwijs*. SLO.
- Coyle, D., & Meyer, O. (2021). *Beyond CLIL: Pluriliteracies teaching for deeper learning*. Cambridge University Press.
- Da Silveira Duarte, J., & Coret-Bergstra, M. (2024). *Meertaligheid in het onderwijs*. Onderwijskennis.nl (NRO). <https://www.onderwijskennis.nl/node/5227>
- Daems, F., & van der Westen, W. (2008). Doorlopende leerlijn taal? Dan ook in het hoger onderwijs! Conceptuele uitgangspunten voor een taalbeleid in het hoger onderwijs. In S. Vanhooren, & A. Mottart (red.), *22ste conferentie Het Schoolvak Nederlands* (pp. 100–104). Academia Press.
- De Jong, J., & van Kruijning, J. (2022). *Geef ze het nakijken: Over activerende feedback en schrijfbegeleiding in het hoger onderwijs*. Boom.
- De Lint, P., & van Norden, S. (2022). *Wat een goede tekst! Gids voor het schrijven in tien genres voor het basisonderwijs*. Boom.
- De Moor, A., & van der Westen, W. (2022). Professionele taalvaardigheid: Wat leren we uit onderzoek naar beroepstaaltaken? *Levende Talen Magazine*, 109(5), 4–9.
- Den Elzen, M., Oorschot, F., Visser, A., van der Leeuw, B., & Meestringa, T. (2018, juni). *Redeneren en formuleren bij mens- en maatschappijvakken: Een vakspecifieke uitwerking van taalgericht vakonderwijs*. SLO.

- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Heinemann.
- Hajer, M., & Meestringa, T. (2020). *Handboek taalgericht vakonderwijs* (4e ed.). Coutinho.
- Herder, A., & van Silfhout, G. (2022, mei). *Taaldenkfuncties in leerdoelen*. SLO. <https://www.slo.nl/@20580/handreiking-taaldenkfuncties-leerdoelen/>
- Jansen, C., De Wachter, L., Van Dun, P., & Frik, T. (2022). *Taalcompetentie in het Nederlands van Nederlandstalige studenten in het hoger onderwijs in Nederland en Vlaanderen: Rapport*. Taalunie.
- Janssen, D., & van der Deijl, L. (2024). Leren schrijven voor de wetenschap. In R. Bouwer, M. Hamel, S. van Norden, J. Steenbakkens, & E. Stronks (red.), *Opdat wij schrijven: Herinrichting van het schrijfonderwijs nu* (pp. 140–150). Pica.
- Jaspers, M., & van Zijl, E. (2014). *Samenwerken aan toetskwaliteit in het Hoger Onderwijs: Een handreiking voor management, examencommissies, toetsdeskundigen, examinatoren, studenten en werkveldpartners om samen te werken aan de kwaliteit van toetsing in het hoger onderwijs*. Dienst Onderwijs en Onderzoek, Fontys Hogescholen.
- Koeleman, P., & van der Westen, W. (2022, 9 december). Selectie van professionele taaltaken: Wat leren we uit een werkplekbevraging. *Onderzoek van Onderwijs*, 51(3), 10–13.
- Kuiken, F., & Andringa, S. (red.). (2022). *Handboek Nederlands als tweede taal in het volwassenonderwijs*. Coutinho.
- Kuiper, C. (2018). *Promoting tertiary students' writing: A subject-specific genre-based approach* [Proefschrift]. Saxion Hogeschool/KU Leuven.
- Kuiper, C., Smit, J., De Wachter, L., & Elen, J. (2017). Scaffolding tertiary students' writing in a genre-based writing intervention. *Journal of Writing Research*, 9(1), 27–59.
- Lievens, J. (2013, 16–20 september). *Are communication skills important for engineers? A relevant research question for engineering students and curriculum designers*. 41th SEFI Conference, Leuven, België.
- Lillis, T., & Turner, J. (2001). Student writing in higher education: Contemporary confusion, traditional concerns. *Teaching in Higher Education*, 6(1), 57–68.
- McCarthy, K. S., van de Ven, M., Evers-Vermeul, J., Segers, E., & van den Broek, P. (2025). Cognitive perspectives on the role of genre in reading comprehension. In N. Stukker, J. A. Bateman, D. McNamara, & W. Spooren (Eds.), *Multi-disciplinary views on discourse genre: A research agenda* (pp. 108–134). Routledge.
- Munneke, L., & Rozendaal, J. S. (2023). Toetsen van onderzoekend vermogen. In H. van Berkel, A. Bax, D. Joosten-ten Brinke, K. Beekman, & T. van Schilt-Mol (red.), *Toetsen in het hoger onderwijs* (5e ed., pp. 343–354). Boom.

- Nationaal coördinatiepunt NLQF (z.d. a). *Niveau 6*. NLQF. <https://nlqf.nl/impact-nlqf/nlqf-niveaus-waaijer/nlqf-eqf-niveau-6/>.
- Nationaal coördinatiepunt NLQF (z.d. b). *Niveau 7*. NLQF. <https://nlqf.nl/impact-nlqf/nlqf-niveaus-waaijer/nlqf-eqf-niveau-7/>.
- Nesi, H., & Gardner, S. (2012). *Genres across the disciplines: Student writing in higher education*. Cambridge University Press.
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40–59.
- SLO (2020, 20 februari). *Voorbeeldtaaltaken*. <https://www.slo.nl/thema/vak-specifieke-thema/mvt/werken-leerdoelen/slag/voorbeeldtaaltaken>
- Smit, J. (2013). *Scaffolding language in multilingual mathematics classrooms* [Proefschrift]. Universiteit Utrecht.
- Smit, J. (2022). *In alle talen: Hoe een meertalige aanpak ons onderwijs toegankelijker, rijker en eerlijker kan maken* [Openbare les]. Hogeschool Utrecht.
- Van den Branden, K. (2020, 24 november). Het belang van authentieke taaltaken. *Didactiek Nederlands: Handboek*. <https://didactieknederlands.nl/2020/11/het-belang-van-authentieke-taaltaken/>
- Van Eerd, B., & Kwakman, M. (z.d.). *Competentieprofiel taalontwikkelen docent: Profiel met voorbeelden*. Hogeschool van Amsterdam. <https://www.hva.nl/binaries/content/assets/subsites/taalwinkel/competentieprofiel-taalontwikkelen-docent.pdf?1560862060076>
- Van Kruiningen, J. (2023, 23 februari). *In verband met taal. Naar een gedeelde kennisbasis voor taalbewust hoger onderwijs* [Openbare les]. Hogeschool Rotterdam.
- Van Kruiningen, J., Okkinga, M., van den Heuij, K., & van Haperen, K. (2025). Taal-en-vakintegratie in het hoger onderwijs: Een scoping review. *Levende Talen Tijdschrift*, 26(2), 19–37.
- Vanhooren, S., & Pereira, C. (2022). *Taalcompetentie getoetst: Visie op centraal toetsen in het onderwijs Nederlands*. Taalunie.
- Vanhooren, S., & Wulfange, L. (2022). *Taalcompetent in het hoger onderwijs: Kader voor een taalcompetentieversterkend aanbod aan hogescholen en universiteiten*. Taalunie.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. In *Mind and society: The development of higher psychological processes* (pp. 79–91). Harvard University Press.
- Wingate, U. (2012). ‘Argument!’: Helping students understand what essay writing is about. *Journal of English for Academic Purposes*, 11(2), 145–154. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2011.11.001>

