



KONINKLIJKE NEDERLANDSE
AKADEMIE VAN WETENSCHAPPEN

NEDERLANDS EN/OF ENGELS? TAAALKEUZE MET BELEID IN HET NEDERLANDS HOGER ONDERWIJS



VERKENNING

NEDERLANDS EN/OF ENGELS?



2017 Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen (KNAW)

© Sommige rechten zijn voorbehouden / Some rights reserved

Voor deze uitgave zijn gebruiksrechten van toepassing zoals vastgelegd in de Creative Commons licentie. [Naamsvermelding 3.0 Nederland]. Voor de volledige tekst van deze licentie zie <http://www.creativecommons.org/licenses/by/3.0/nl/>


Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen
Postbus 19121, 1000 GC Amsterdam
Telefoon + 31 20 551 0700
knaw@knaw.nl
www.knaw.nl

pdf beschikbaar op www.knaw.nl

Basisvormgeving: Edenspiekermann, Amsterdam
Engelse vertaling samenvatting: Balance, Maastricht
Opmaak: Ellen Bouma, Alkmaar

Illustratie omslag: istock

ISBN 978-90-6984-717-7

Het papier van deze uitgave voldoet aan  iso-norm 9706 (1994) voor permanent houdbaar papier.

Deze publicatie kan als volgt worden aangehaald: KNAW (2017). *Nederlands en/of Engels, Taalkeuze met beleid in het Nederlands hoger onderwijs*, Amsterdam, KNAW.

NEDERLANDS EN/OF ENGELS?

TAALKEUZE MET BELEID IN HET
NEDERLANDS HOGER ONDERWIJS

VOORWOORD

Het Engels heeft zich in de laatste decennia in veel onderzoeksgebieden ontwikkeld tot de lingua franca; dat blijkt in toenemende mate ook voor het hoger onderwijs te gelden. Deze ontwikkeling heeft voordelen in het licht van de internationale oriëntatie van Nederland, en lijkt ook een gunstige invloed te hebben op de kwaliteit van opleidingen. Anderzijds is er onrust in verschillende geledingen van het hoger onderwijs ontstaan rondom wat ook wel ‘verengelsing’ wordt genoemd: de sterk toenemende invloed van Engelstalig onderwijs in opleidingen en in de besturing van instellingen al dan niet ten koste van het Nederlands. Binnen en buiten hogescholen en universiteiten zijn levendige bijeenkomsten georganiseerd, in de politiek en in de media zijn stevige debatten gevoerd. Het parlement heeft zich meerdere malen over de kwestie gebogen en diverse gezaghebbende instanties zoals de Onderwijsraad en de Taalunie schreven er rapporten over. Onlangs dreigde een actiegroep zelfs met een rechtszaak tegen de zogeheten verengelsing. Deze discussie bestaat nu al jaren, en laat zich net zomin als het klassieke Griekse vuur gemakkelijk doven. Dat is niet verwonderlijk want het gaat in de kern om de waarde van de Nederlandse taal en cultuur. In het publieke debat gaat de aandacht vooral uit naar de vraag wat de verengelsing van het hoger onderwijs betekent voor de taalvaardigheid (Engels en Nederlands!) van studenten en docenten, voor de kwaliteit van het onderwijs, en voor de samenleving als geheel.

De minister van OCW heeft gesteld dat Nederland zich op dit moment in de discussie over taalbeleid op een belangrijk kruispunt bevindt. Zij erkent enerzijds de grote betekenis van internationalisering van het hoger onderwijs voor Nederland, maar heeft anderzijds oog voor de hiervoor genoemde zorgen. Zij wil graag een bredere discussie op gang brengen over de waarde van onderwijs in de Nederlandse en Engelse taal en over de randvoorwaarden om de kwaliteit van het hoger onderwijs te waarborgen. Daarover wil de minister ook met de instellingen van hoger onderwijs in gesprek gaan.

Zij vindt het van belang dat er helderheid komt in de argumenten die in deze keuzes een rol (moeten) spelen. Daarom heeft zij de KNAW gevraagd door middel van een inventarisatie van de belangrijkste rapporten en argumenten over deze kwestie de verschillende standpunten op een rijtje te zetten.

De uitkomst van deze inventarisatie biedt een rijkgeschakeerd beeld van de ontwikkelingen bij universiteiten en hogescholen. De verwachting is dat instellingen op basis van deze verkenning goede afwegingen kunnen maken met betrekking tot de ontwikkeling van hun taalbeleid, met ruimte voor differentiatie. De kwaliteit van het onderwijs moet daarbij centraal staan, maar er moet ook oog zijn voor de bredere effecten, zoals de doorstroming binnen de verschillende fasen van het hoger onderwijs, de effecten op de arbeidsmarkt en de toegankelijkheid vanuit alle geledingen van de samenleving.

José van Dijck
President KNAW

INHOUD

VOORWOORD 4

SAMENVATTING 8

SUMMARY 9

1. ACHTERGROND EN OPZET VAN HET RAPPORT 22
 - 1.1 Achtergrond en vraagstelling 22
 - 1.2 Aanpak van de verkenning; werkwijze 24
 - 1.3 Differentiatie en diversiteit 27
 - 1.4 Terminologie 27
 - 1.5 Leeswijzer 28

2. ENGELSTALIGHEID IN HET HOGER ONDERWIJS:
SITUATIESCHETS 29
 - 2.1 Inleiding 29
 - 2.2 Verhouding Nederlandse en internationale studenten 30
 - 2.3 Cijfermatige gegevens over onderwijstalen 31
 - 2.4 Europese vergelijking 34

3. TAALKEUZES EN TAALBELEID VAN DE INSTELLINGEN VOOR HOGER
ONDERWIJS 39
 - 3.1 Inleiding 39
 - 3.2 Vormgeving van taalbeleid: institutionele inrichting 40
 - 3.3 Aspecten van onderwijstaal en taalbeleid 41
 - 3.4 Argumenten van de instellingen voor taalbeleidskeuzes; voordelen van
Engelstaligheid 46
 - 3.5 Kosten, risico's en nadelen van Engelstaligheid of tweetaligheid 49
 - 3.6 Conclusie 52

4. EFFECTEN VAN TAALBELEID OP DE INHOUD VAN HET ONDERWIJS,
ONDERWIJSKwaliteit EN TAALVAARDIGHEID 54
 - 4.1 Inleiding 54
 - 4.2 Effecten van taalbeleid op de inhoud van het onderwijs en onderwijs-
kwaliteit 55
 - 4.3 Effecten van taalbeleid op verwerving van taalvaardigheid 63
 - 4.4 Onderwijstaal en leereffecten 65
 - 4.5 Kwaliteitsbewaking 67
 - 4.6 Conclusie 69

6. NEDERLANDS EN/OF ENGELS?
TAALKEUZE MET BELEID IN HET NEDERLANDS HOGER ONDERWIJS

5.	EFFECTEN VAN TAALBELEID OP DE BEROEPSPRAKTIJK, OP DE DOORSTROMING BINNEN HET ONDERWIJS EN OP CULTUUR EN SAMENLEVING	70
5.1	Inleiding	70
5.2	Arbeidsmarkt en beroepspraktijk	70
5.3	Doorstroming naar en binnen het hoger onderwijs	74
5.4	Toegankelijkheid en emancipatoire effecten van het onderwijs	75
5.5	Positie van het Nederlands als wetenschaps- en cultuurtaal	77
5.6	Conclusies	79
6.	OBSERVATIES, AANDACHTSPUNTEN EN AANBEVELINGEN	81
6.1	Observaties	81
6.2	Aandachtspunten	89
6.3	Aanbevelingen	90

LITERATUUR 93

BIJLAGEN

1.	Aanvraag verkenning over taalbeleid in het hoger onderwijs	97
2.	Instellingsbesluit Commissie ‘Taalbeleid in het hoger onderwijs’	100
3.	Gesprekken gevoerd door de verkenningcommissie	103
4.	Cijfers betreffende Engelstaligheid op universiteiten en hogescholen	106
5.	Vragenlijst voor instellingen hoger onderwijs	110
6.	Reviewprocedure	112

SAMENVATTING

1. Context, opdracht en aanpak

In de afgelopen jaren zijn steeds meer opleidingen in het Nederlands hoger onderwijs geheel of gedeeltelijk Engelstalig geworden. Deze ontwikkeling is het sterkst bij universiteiten, maar is ook te zien bij hogescholen. De toenemende Engelstaligheid van het hoger onderwijs heeft veel discussie losgemaakt. Sommigen zien vooral voordelen, bijvoorbeeld vanuit internationalisering en onderwijskwaliteit. Anderen maken zich zorgen, bijvoorbeeld over de kwaliteit van de kennisoverdracht of over nadelige culturele en maatschappelijke consequenties.

Tegen de achtergrond van deze discussie heeft de minister van OCW de KNAW gevraagd om een verkenning uit te voeren naar taalkeuze en taalbeleid in het Nederlandse hoger onderwijs in brede zin, toegespitst op de keuze tussen het Engels en het Nederlands. Daarbij gaat het er de minister niet om een discussie te voeren over 'de keuze voor Engels of Nederlands, maar een discussie over hoe we het beste uit beide werelden combineren en daar transparante keuzes in kunnen maken'. Om deze discussie te kunnen voeren, wil de minister een goede kennisbasis verkrijgen, waarbij zij ook wil weten welke randvoorwaarden moeten worden gesteld om de kwaliteit van het hoger onderwijs te waarborgen. De minister heeft daarnaast verzocht om aandacht te besteden aan de effecten van de toenemende Engelstaligheid in het hoger onderwijs op de beroepspraktijk, de doorstroming naar en binnen het hoger onderwijs, en op cultuur en maatschappij.

Gelet op de voor Nederland typerende situatie dat opleidingen vooral in het Engels en/of in het Nederlands worden aangeboden, en gelet op het verzoek van de minister, heeft de verkenningscommissie zich op die twee talen geconcentreerd. De verkenning

SUMMARY

1. Context, assignment and approach

The number of study programmes in Dutch higher education in which instruction is provided in English, either wholly or partially, has increased steadily in recent years. The trend is strongest at research universities, but it is also evident at universities of applied sciences. The ascendancy of English as a language of instruction in Dutch higher education has given rise to much debate. Some believe it is a largely beneficial trend, for example with a view to internationalisation and quality of education. Others are worried about the quality of knowledge transfer or about detrimental consequences for culture and society.

This debate has led the Dutch Minister of Education, Culture and Science to ask the Royal Netherlands Academy of Arts and Sciences to conduct a foresight study into language choice and language policy in Dutch higher education in the broad sense, focusing specifically on the choice between English and Dutch. The Minister has requested solid data and arguments that can form the basis for a rational discussion of the value of instruction in Dutch and English and the conditions needed to guarantee the quality of higher education. The Minister has also asked the Academy to consider the effects of the increasing use of English in higher education on professional practice, on the progress of students into and within higher education, and on Dutch culture and society.

Because instruction in Dutch study programmes is typically provided in English and/or in Dutch, and in view of the Minister's request, the committee appointed to prepare the foresight study ('committee') has concentrated on these two languages. The foresight study is based on the available literature and reports on language choice, language policy and their effects, on reports by the institutions concerning their language

is gebaseerd op de beschikbare literatuur en rapporten over taalkeuze, taalbeleid en de effecten daarvan, op rapportages van de instellingen over hun taalbeleid en op gesprekken met betrokken organisaties, docenten en studenten.

2. Argumenten voor Nederlands en/of Engels in het hoger onderwijs

Uiteraard kunnen taalkeuzes sterk samenhangen met de aard en inhoud van de opleiding. De verkenningscommissie constateert dat de taalkeuze bij opleidingen in het hoger onderwijs daarnaast bepaald wordt door drie typen argumenten:

1. *Argumenten met betrekking tot internationalisering en onderwijskwaliteit:* Instellingen van hoger onderwijs opereren in een sterk internationale omgeving, waarbij studenten worden opgeleid tot wereldburgers en waarbij er sprake is van regelmatige internationale uitwisseling van studenten en staf. Deze internationale uitwisseling kan positief bijdragen aan diversiteit en daarmee aan de kwaliteit van het hoger onderwijs. De instellingen gaan er vanuit dat Engelstaligheid van de opleidingen noodzakelijk is om deze voordelen van internationalisering te kunnen bewerkstelligen.
2. *Argumenten met betrekking tot arbeidsmarkt en beroepenveld:* De vraag waar studenten na hun afstuderen terecht komen, bepaalt bij veel opleidingen de taalkeuze. Bij meer op het Nederlandse werkveld gerichte opleidingen ligt een keuze voor het Nederlands als onderwijstaal meer voor de hand, terwijl bij een sterk op de internationale beroepsmarkt gerichte opleiding, meestal wordt gekozen voor het Engels.
3. *Bedrijfsmatige argumenten:* Instellingen van hoger onderwijs staan met elkaar in concurrentie en zoeken naar de beste manieren om goede studenten en staf aan zich te binden. Als binnen een bepaald veld veel opleidingen in het Engels worden aangeboden, is de prikkel voor de resterende opleidingen groot om dit ook te doen. Daarnaast kan de keuze voor Engelstaligheid zijn ingegeven door de wens om bepaalde opleidingen te behouden en/of de instroom op peil te houden of te vergroten; dat geldt bijvoorbeeld voor hbo-opleidingen in de grensregio's of voor studies die maar kleine aantallen studenten trekken. Ten slotte kunnen ook de Nederlandse bekostigingssystematiek en de internationaliseringsdoelstellingen invloed hebben op het taalbeleid van de instellingen van hoger onderwijs.

3. Effecten van taalkeuze en taalbeleid op het onderwijs en de kwaliteit daarvan

De verkenningscommissie ziet het belang en de relevantie van de hiervoor genoemde overwegingen en argumenten. Tegelijkertijd constateert zij dat zij niet altijd zijn gebaseerd op feitelijke gegevens. Bovendien bestaat er in de praktijk een grote diversiteit

policy, and on interviews with representatives of the relevant organisations, university lecturers and students.

2. Arguments in favour of instruction in Dutch and/or English in higher education

The language of instruction chosen for a particular study programme is closely related to the nature and subject matter of that programme. However, the committee observes that three other categories of arguments are also put forward to justify language choice in higher education:

1. *Arguments related to internationalisation and quality of education:* Institutions of higher education operate in a highly international environment in which students are prepared to become world citizens and in which international student and staff exchanges are common. Such international exchanges can promote diversity and, consequently, benefit the quality of higher education. Many institutions assume that it is necessary to provide instruction in English to reap the benefits of internationalisation.
2. *Arguments related to the labour market and profession:* Where students go to work after graduation also determines which language of instruction is used in a particular study programme. Study programmes that prepare students for the Dutch labour market are more likely to have Dutch as the language of instruction, whereas those that prepare students for an international labour market usually use English.
3. *Business-related arguments:* Institutions of higher education compete with one another and seek the best methods to attract and retain good students and staff. If a large number of departments specialising in a particular field already offer English-language programmes, there is a considerable incentive for the remaining departments in that field to follow suit. In addition, choosing to provide English-language instruction may depend on the institution's wish to retain certain study programmes and/or to maintain or increase enrolment; that may be the case, for example, for certain programmes of higher professional education in border regions, or for study programmes that attract only small numbers of students. Finally, the Dutch funding system and internationalisation goals also influence the language policy of institutions of higher education.

3. Impact of language choice and language policy on education and quality of education

The committee understands the significance and relevance of the above considerations and arguments, although it also observes that these arguments are not always based on factual evidence. In addition, it has found that actual language choices and

als het gaat om taalkeuze en taalbeleid. De keuzes bij hogescholen kunnen – onder meer vanwege het andere, meer beroepsgerichte karakter van het daar geboden onderwijs – anders zijn dan die bij universiteiten, en bij bacheloropleidingen kunnen andere overwegingen spelen dan bij masteropleidingen. Ook kunnen taalkeuzes sterk samenhangen met de aard en inhoud van een opleiding. De verkenningscommissie constateert dat bij het vormgeven van taalbeleid niet altijd voldoende rekening wordt gehouden met deze diversiteit. Bovendien blijkt het in veel gevallen noodzakelijk om een veel zorgvuldiger en uitgebreider taalbeleid te ontwikkelen dan nu het geval is. Op basis van de verkregen gegevens merkt de verkenningscommissie het volgende op:

Taalkeuze en kwaliteit van het onderwijs

Instellingen noemen als voordeel van Engelstalig onderwijs dat dit instroom van buitenlandse studenten mogelijk maakt en dat daardoor een *international classroom* wordt bevorderd. De aanwezigheid van buitenlandse studenten en internationale staf kan volgens de instellingen positief bijdragen aan de kwaliteit van de opleiding. Ook in algemene zin lijkt Engelstalig onderwijs een reputatie te hebben gekregen als kwalitatief ‘beter’ of ‘moeilijker’ dan onderwijs in het Nederlands. Volgens de verkenningscommissie hoeft Engelstaligheid inderdaad niet ten koste te gaan van onderwijskwaliteit en kan het daaraan zelfs een positieve bijdrage leveren. Zij wijst er echter op dat er twee cruciale randvoorwaarden zijn om kwaliteitsbehoud of -vergroting waar te kunnen maken:

1. Essentieel voor het effectief kunnen aanbieden van een opleiding in het Engels is dat wordt geïnvesteerd in de inhoudelijke en didactische aspecten die samenhangen met de taalkeuze. Dit betekent dat veel meer nodig is dan het vereisen van een bepaald minimumniveau van taalbeheersing bij docenten en studenten en het aanbieden van taalcursussen. Er is behoefte aan zorgvuldige begeleiding en besluitvorming als ertoe wordt besloten om een opleiding, een programma of zelfs maar een vak in het Engels aan te bieden. Daarnaast is voor het bereiken van de gewenste kwaliteit een goede beheersing noodzakelijk van de onderwijstaal, zowel bij docenten als bij studenten. Bij de docenten gaat het daarbij niet alleen om een voldoende taalvaardigheidsniveau, maar ook om de didactische vaardigheid om goed onderwijs in een vreemde taal te geven. Dit betreft dan bijvoorbeeld het geven van voorbeelden die inspelen op de actualiteit of de belevingswereld van studenten, het rekening houden met taalvaardigheid bij de beoordeling van papers of tentamens en het trainen van taalvaardigheden bij de studenten.
2. Om optimaal te kunnen profiteren van de verrijking van het onderwijs door buitenlandse studenten en staf, moeten zowel studenten als staf beschikken over een voldoende aantal interculturele vaardigheden. Daarnaast moeten docenten vaardigheden ontwikkelen om effectief onderwijs te kunnen geven in een diverse en internationale omgeving.

language policies vary considerably. The choices made at universities of applied sciences may differ from those made at universities, for example because the instruction offered by the former is geared more towards professional practice; similarly, the factors at play in Bachelor's degree programmes may differ from those in Master's degree programmes. The choice of language further may be closely related to the nature and subject matter of the study programme. The committee observes that institutions do not always make enough allowance for such diversity in their language policy. Moreover, in many cases there is a need for a broader, more meticulous language policy than is now the case. More specifically, based on the data that it has obtained, the foresight committee notes the following:

Language choice and quality of education

One of the advantages of instruction in English, according to the institutions, is that it allows foreign students to enter the Dutch education system, thereby promoting an 'international classroom'. The presence of foreign students and international staff can have a positive effect on the quality of the study programme, the institutions claim. Generally speaking, instruction in English is also considered of 'better quality' than instruction in Dutch. Indeed, according to the committee, instruction in English need not be provided at the expense of educational quality, and in fact may help improve that quality. However, the committee points out two crucial conditions for preserving or improving the quality of education:

1. To offer an effective English-language study programme, institutions must invest in the subject-specific and pedagogical aspects associated with their language choice. This means that they must do more than merely require lecturers and students to have a certain minimum command of the language and offer language courses. Resolving to offer a study programme, course or even just a specific subject in English requires judicious guidance and decision-making. In addition, to achieve the desired level of quality, both lecturers and students must have a good command of the language of instruction. Lecturers must not only have the requisite proficiency in the language but also the pedagogical skills needed to teach effectively in a foreign language. For instance, they should be able to give examples referencing to current events or matters of relevance to students, to allow for students' language proficiency when marking papers or exams, and to train students' language skills.
2. To take full advantage of the enriching presence of foreign students and staff, both students and staff must master an adequate number of intercultural skills. In addition, lecturers must cultivate skills that allow them to provide effective instruction in a diverse and international environment.

Diversiteit van de arbeidsmarkt

Een vaak genoemd argument bij taalkeuze betreft de voorbereiding op de arbeidsmarkt. De veronderstelling daarbij is dat de arbeidsmarkt steeds internationaler wordt en dat daarom een bepaalde opleiding in het Engels moet worden aangeboden. In de praktijk blijkt de arbeidsmarkt voor afgestudeerden in het hoger onderwijs echter van een grote diversiteit te zijn. Soms is de beroepspraktijk inderdaad heel internationaal, maar in veel gevallen is die overwegend nationaal of sterk divers. Daardoor ligt het voor lang niet alle opleidingen voor de hand om ze (al dan niet volledig) aan te bieden in het Engels. Bovendien kan voor sommige beroepspraktijken een goede passieve beheersing van het Engels volstaan, terwijl in andere omgevingen afgestudeerden zich heel precies en op hoog niveau moeten kunnen uitdrukken in het Engels en het Nederlands. De verkenningscommissie constateert dat in de praktijk niet altijd genoeg rekening wordt gehouden met deze diversiteit en de daarbij behorende noodzaak tot differentiatie, zowel in de taalkeuze als in het beleid dat gericht is op het ontwikkelen van taalvaardigheden.

Nederlandse taalvaardigheid

Veel instellingen van hoger onderwijs gaan ervan uit dat er in Engelstalige opleidingen geen noodzaak bestaat om aandacht te besteden aan de ontwikkeling van Nederlandse taalvaardigheden. Voor een goede voorbereiding op de beroepspraktijk blijkt het in veel gevallen echter wel degelijk nodig te zijn om Nederlandse taalvaardigheden te trainen. Voor buitenlandse afgestudeerden en hun integratie in de Nederlandse samenleving is het bovendien van belang dat zij beschikken over een voldoende beheersing van de Nederlandse taal, zowel vakinhoudelijk als informeel. Dit bevordert hun blijfkans, wat gunstig is voor de Nederlandse samenleving en economie.

Voertaal en medezeggenschap

De internationalisering en het toenemende aanbod van Engelstalige opleidingen heeft de nodige consequenties voor de voertaal binnen instellingen van hoger onderwijs. Met name zijn er lastige discussies over de voertaal in bestuursvergaderingen, bij medezeggenschap en op de werkvloer. Bij medezeggenschap kan de keuze voor het Engels leiden tot uitsluiting van groepen die deze taal minder goed beheersen; vaak is dat het ondersteunend en beheerspersoneel. Een keuze voor het Nederlands leidt dan weer tot moeizame participatie van buitenlandse studenten en staf. De verkenningscommissie acht het van belang dat instellingen hiervoor een oplossing kiezen die leidt tot zo goed mogelijke participatie van alle groepen. Daarbij wijst zij in het bijzonder op de mogelijkheid van zogenaamd 'parallel' taalgebruik. Daarbij kunnen deelnemers aan een discussie Nederlands of Engels spreken, al naar gelang hun eigen capaciteiten

Labour market diversity

One frequent argument used to justify language choice is the need to prepare students for the labour market. The assumption is that the labour market is growing increasingly international, which is then considered to justify the decision to provide a certain study programme in English. In reality, however, the labour market for university graduates is extremely varied. Sometimes graduates do end up working in a highly international setting, but for many the context is predominantly national or mixed. For many study programmes, then, English is by no means the obvious choice as the language of instruction (whether or not as the sole language). In addition, while a good passive command of English is sufficient in some professional settings, in other environments graduates need to be able to express themselves fluently and with great precision both in English and Dutch. The committee observes that universities do not always make enough allowance for this diversity and the associated need for differentiation, either in their language choice or in their language proficiency policy.

Dutch language proficiency

Many institutions of higher education assume that students enrolled in English-language study programmes do not need to work on their Dutch language proficiency. However, in many cases sound professional preparation really does dictate a need for training in Dutch language proficiency. It is also important for foreign graduates and their integration into Dutch society to have a satisfactory command of Dutch, both in their subject area and informally. They are more likely to remain in the Netherlands that way and make a positive contribution to Dutch society and the Dutch economy.

Language of communication and employee representation

Internationalisation and the growing number of English-language study programmes have consequences for the language of communication at institutions of higher education. Specifically, difficult discussions are being waged about the language of communication at board meetings, with regard to employee representation, and in everyday work situations. In the case of employee representation, choosing English as the language of communication may exclude groups that are less proficient in this language; in many cases, this is the support and administrative staff. On the other hand, choosing Dutch makes participation difficult for foreign students and staff. The committee advises institutions to seek options that allow all groups to participate as much as possible. One interesting approach is the 'parallel languages' solution, in which those attending a meeting speak in either Dutch or English, depending on their own abilities and wishes. They can assume that the other attendees understand them and are capable of comprehending texts written in the other language. Another option

en wensen. Ze mogen er dan van uitgaan dat de andere deelnemers kunnen begrijpen wat ze zeggen en dat ze in staat zijn schriftelijke teksten in de andere taal te begrijpen. Een tweede optie is ervoor te zorgen dat alle groepen de voertaal goed genoeg beheersen om actief te kunnen participeren in de beleids- en besluitvorming, bijvoorbeeld door hun intensieve taaltraining aan te bieden. Een derde oplossing is te voorzien in Engelse en Nederlandse vertalingen van de voorliggende stukken en in goede vertalingen of vertalende samenvattingen van het gezegde tijdens vergaderingen en bijeenkomsten. Welke van deze drie mogelijkheden wordt gekozen, is aan de instellingen.

4. Maatschappelijke en culturele invloed en gevolgen van taalkeuze en taalbeleid

De verkenningscommissie heeft niet veel duidelijkheid kunnen verkrijgen over de invloed en gevolgen van de toename van Engelstalige opleidingen op de doorstroming van het voortgezet en middelbaar onderwijs naar het hoger onderwijs en binnen het hoger onderwijs als zodanig (bijvoorbeeld van bachelor naar master). Het enige dat duidelijk is, is dat tweetalig voortgezet onderwijs voor een significant betere voorbereiding zorgt op Engelstalig hoger onderwijs dan eentalig onderwijs. Nader onderzoek naar deze doorstromingsvragen is volgens de commissie nodig.

Engelstalig onderwijs lijkt een overwegend negatieve invloed te hebben op studenten met een migratieachtergrond en studenten die afkomstig uit achtergestelde milieus. Ook hier is echter maar weinig bekend over causaliteit en over de effecten van bepaalde taalbeleidskeuzes en is verder onderzoek aangewezen.

De toenemende Engelstaligheid van het hoger onderwijs leidt ertoe dat het gebruik van het Nederlands als wetenschapstaal afneemt. De commissie ziet daarin risico's voor de aansluiting van de wetenschap bij de Nederlandse samenleving en voor de vertaling van wetenschappelijke resultaten naar de samenleving. Nader onderzoek is volgens de commissie gewenst naar de mate waarin de toenemende Engelstaligheid van het hoger onderwijs invloed heeft op het gebruik van het Nederlands als taal in de samenleving en de cultuur.

5. Aandachtspunten

Aansluitend bij de bovenstaande opmerkingen formuleert de verkenningscommissie de volgende aandachtspunten voor het maken van taalkeuzes en het ontwikkelen van taalbeleid in het hoger onderwijs:

- De keuze voor onderwijstaal moet bewust worden gemaakt en mag geen automatisme zijn. Differentiatie moet vooropstaan. Dit betekent dat voor iedere

is to ensure that all groups have a good enough command of the language of communication to participate actively in policymaking and decision-making, for example by offering them intensive language training.

4. Social and cultural impact of language choice and language policy

The committee has been unable to find hard evidence concerning the impact of the increase in English-language study programmes on students' progress from secondary to tertiary education and within tertiary education as such (for example from Bachelor's to Master's degree programmes). The only thing that is clear is that bilingual instruction at secondary level provides significantly better preparation for English-language instruction in higher education than a monolingual approach. The committee recommends further study of this issue.

By and large, English-language instruction appears to have a negative impact on students with a migration background and on students from a disadvantaged background. Once again, however, little is known about causality and the effects of certain language policy choices. Further study is therefore advisable.

The growing extent to which instruction is provided in English in higher education means that Dutch is losing traction as the language of academia. In the committee's view, there is a risk that this will drive a wedge between academia and Dutch society in general, and make it more difficult to communicate the results of scientific and scholarly research to the public. The committee would like to see further research exploring the extent to which the rise in English-language instruction in higher education is influencing the use of Dutch in the society and culture of the Netherlands.

5. Points to consider

In line with the above comments, the committee has identified various points for institutions of higher education to consider when making language choices and developing a language policy. They are:

- The language of instruction must be a conscious choice, and not one that is simply made on autopilot. Differentiation is essential. For every department, language (policy) choices should be made that allow for the specific objectives of the study programme in question and the relevance of the following arguments: international mobility, subject matter and quality of education, progress of students, academic training and preparation for the (diverse) labour market (including work in academia). Regardless of the department or study programme, there must

afzonderlijke opleiding taal(beleids)keuzes moeten worden gemaakt die zijn toegesneden op de opleiding. Voor iedere opleiding en voor ieder programma moet daarbij op inhoudelijke gronden en op basis van feitelijke gegevens worden gemotiveerd waarom een bepaalde onderwijstaal wenselijk is en waarom wordt gekozen voor een bepaald scenario om die doelstellingen te bereiken (bijvoorbeeld een volledig Engelstalige opleiding, een volledig Nederlandstalige opleiding, of meer gedifferentieerd; de scenario's zijn weergegeven in hoofdstuk 6 van deze verkenning). Bij deze keuze moet rekening worden gehouden met de specifieke doelstellingen van de opleiding en de mate waarin de volgende argumenten relevant zijn: internationale mobiliteit, inhoud en kwaliteit van het onderwijs, doorstroming, academische vorming, en voorbereiding op de (diverse) arbeidsmarkt (waaronder ook werk in de wetenschap).

- De manier waarop het taalbeleid binnen instellingen wordt vormgegeven, is mede afhankelijk van de institutionele inrichting van een instelling (bijvoorbeeld meer centraal of meer decentraal). In het algemeen is het wenselijk dat de koers voor het meer algemene taalbeleid wordt uitgestippeld op instellingsniveau. De keuze voor onderwijstaal moet daarentegen allereerst op opleidings-/programmaniveau worden gemaakt. Daar is immers de meeste kennis aanwezig over onder meer de eigen aard en inhoud van de opleiding, het te gebruiken onderwijsmateriaal en het relevante beroepenveld. Voor zover relevant gelet op de institutionele inrichting van een instelling, moeten opleidingsspecifieke keuzes worden gemaakt in goed overleg met de instelling.
- Bij de keuze voor het Engels als onderwijstaal moet terdege rekening worden gehouden met de baten en kosten, de mogelijkheden en risico's, en de voor- en nadelen daarvan. Daarbij gaat het zowel om 'harde' baten en kosten (zoals verhoging van de instroom, maar ook kosten van taaltraining of vertaling van onderwijs- en examenreglementen) als om 'zachtere' baten en kosten (zoals een internationale en diverse omgeving en toegang tot de internationale arbeidsmarkt, maar ook het gegeven dat geen Nederlands materiaal meer kan worden gebruikt en er discussies kunnen ontstaan rondom de taal van bestuur en inspraak).
- De keuze voor een onderwijstaal moet goed worden ingebed in ondersteunend taal- en internationaliseringsbeleid dat op instellingsniveau wordt vormgegeven. Dit beleid moet zich richten op:
 - de didactische kanten van het geven van onderwijs in een andere dan de eigen taal;
 - het scheppen van voorwaarden voor een goed functionerende *international classroom* door gericht te investeren in integratie van buitenlandse studenten en contacten met Nederlandse studenten, in interculturele vaardigheden voor zowel studenten als docenten, en in didactische vaardigheden voor docenten;

always be good, subject-specific, evidence-based reasons for providing instruction in a particular language and for choosing a certain modality to achieve the relevant objectives (instruction entirely in English, instruction entirely in Dutch, or more differentiated; relevant scenarios are given in Chapter 6 of this foresight report).

- Although the institution may set the course for the overall language policy, the language of instruction is best decided at department/programme level. It then becomes possible to allow for the nature of the study programme, the educational resources to be used, the specific profession for which students are being trained, and so on. As far as relevant in the light of the institutional arrangements, language choices ought to be made in consultation with the central board of the institution.
- In choosing to provide instruction in English, institutions must be well aware of the associated costs and benefits, opportunities and risks, and advantages and disadvantages. These include both 'hard' costs and benefits (e.g. rise in enrolment, but also the costs involved in language training or translation of the teaching and examination regulations) and 'softer' costs and benefits (such as an international and diverse environment and access to the international labour market, but also the fact that the use of Dutch teaching materials is then excluded and that discussions may arise concerning the language of governance and employee participation).
- The decision to use a particular language of instruction should be firmly anchored in a supportive language and internationalisation policy. That policy should focus on:
 - the pedagogical aspects of providing instruction in a foreign language;
 - creating the conditions for a properly functioning 'international classroom' by investing specifically in the integration of foreign students and their contacts with Dutch students, in the intercultural skills of both students and lecturers, and in the pedagogical competencies of the lecturers;
 - seeing that the language used in everyday work situations, in the boardroom and in employee representation is such that all those involved can participate effectively;
 - the various language skills that the study programme requires of students and lecturers and the best way for them to acquire those skills (in both English and Dutch);
 - the way in which lecturers assess and provide feedback on examinations, essays and other documents written in a language that is not their native tongue;
 - pedagogical evaluation and peer review of the subject matter and quality of education (within the department or institution), without this leading to further bureaucratisation or merely checking items off a list.

- een zodanig taalgebruik op de werkvloer, in de bestuurskamers en bij medezeggenschap dat alle betrokkenen effectief kunnen participeren;
- de verschillende voor de opleiding vereiste taalvaardigheden bij studenten en docenten en de wijze waarop die optimaal kunnen worden ontwikkeld (zowel in het Engels als in het Nederlands);
- de manier waarop wordt gezorgd voor beoordeling en feedback bij tentamens en schriftelijke stukken die in een andere taal dan de eigen taal zijn geschreven;
- didactische evaluatie en peer-review van inhoud en kwaliteit van het onderwijs (binnen de opleiding of instelling), zonder dat dit leidt tot verdere bureaucratisering of het werken met ‘afvinklijstjes’.

In hoofdstuk 6 wordt op basis van deze algemene aandachtspunten een aantal meer specifieke en concrete aanbevelingen gedaan.

Chapter 6 makes several more specific recommendations based on these general points of consideration.

1. ACHTERGROND EN OPZET VAN HET RAPPORT

1.1 Achtergrond en vraagstelling

Discussies en standpunten

Recente cijfers laten zien dat steeds meer opleidingen in het hoger onderwijs in het Engels worden aangeboden, zowel door universiteiten als – in mindere mate – door hogescholen. Het gaat daarbij vooral om masteropleidingen, maar ook om bacheloropleidingen. Dit gegeven heeft tot aanzienlijke controverses en debatten aanleiding gegeven, niet alleen binnen de instellingen, maar ook in de media en de politiek.

Voorstanders van het bevorderen van Engelstalig hoger onderwijs spreken van het belang van aansluiting van het hoger onderwijs bij een globaliserende samenleving en bij het internationale karakter van het wetenschappelijk bedrijf. Zij wijzen ook op het feit dat Engelstalig onderwijs het mogelijk maakt om buitenlandse studenten en staf naar Nederland te halen. Bovendien geven zij aan dat de uitwisseling tussen Nederlandse en buitenlandse studenten positieve leerresultaten en een groter besef van interculturaliteit kan opleveren.

Anderen hebben zorgen uitgesproken. Die zorgen betreffen vooral de kwaliteit van de kennisoverdracht en van het Engels van docenten en studenten. Ook wijzen sommigen op het verminderde werkplezier van Nederlandstalige docenten die onderwijs moeten geven in een andere taal. Verder zijn er zorgen over de culturele en maatschappelijke consequenties van het steeds vaker in het Engels aanbieden van het hoger onderwijs. Zo hebben critici het gevaar genoemd van teloorgang van het Nederlands als academische taal en hebben zij gewezen op de potentieel negatieve consequenties van de

toenemende Engelstaligheid voor de emanciperende werking en de toegankelijkheid van het hoger onderwijs.

Wettelijk kader

In de discussies worden met enige regelmaat twee bepalingen aangehaald uit de *Wet op het Hoger Onderwijs en het Wetenschappelijk Onderzoek* (WHW), die op taal in het hoger onderwijs betrekking hebben. Artikel 7.2 WHW luidt als volgt:

‘Het onderwijs wordt gegeven en de examens worden afgenomen in het Nederlands. In afwijking van de eerste volzin kan een andere taal worden gebezigd:

- a. wanneer het een opleiding met betrekking tot die taal betreft,
- b. wanneer het onderwijs betreft dat in het kader van een gastcollege door een anderstalige docent gegeven wordt, of
- c. indien de specifieke aard, de inrichting of de kwaliteit van het onderwijs dan wel de herkomst van de studenten daartoe noodzaakt, overeenkomstig een door het instellingsbestuur vastgestelde gedragscode.’

Artikel 1.3, vijfde lid, WHW bepaalt het volgende:

‘De universiteiten, levensbeschouwelijke universiteiten, hogescholen en de Open Universiteit ... richten zich in het kader van hun werkzaamheden op het gebied van het onderwijs wat betreft Nederlandstalige studenten mede op de bevordering van de uitdrukkingsvaardigheid in het Nederlands.’

Gebleken is dat in de praktijk veel en niet altijd met uitgebreide motivering gebruik wordt gemaakt van de uitzonderingsmogelijkheid van artikel 7.2, onder c, WHW (Onderwijsraad 2011: 10). In discussies over taal in het hoger onderwijs wordt dan ook met regelmaat gesteld dat de instellingen onvoldoende aandacht besteden aan deze wettelijke opdrachten. Gesteld wordt dat zij te snel en zonder voldoende argumenten te geven, kiezen voor onderwijs in het Engels. Bovendien wordt wel beweerd dat de instellingen – vooral bij Engelstalige opleidingen – niet voldoende moeite doen om de Nederlandse schriftelijke en mondelinge taalvaardigheid op een zodanig peil te brengen dat afgestudeerden goed kunnen functioneren in de Nederlandse beroepspraktijk.

Opdracht tot uitvoeren van een verkenning

Tegen de achtergrond van deze discussies en standpunten heeft de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (OCW) de KNAW in 2016 verzocht om een verkenning uit te voeren naar het gebruik van de Engelse en Nederlandse taal en het daarmee samenhangende taalbeleid in het hoger onderwijs (zie bijlage 1). Daarbij gaat het er haar niet om een discussie te voeren over ‘de keuze voor Engels of Nederlands, maar een discussie over hoe we het beste uit beide werelden combineren en daar transparante keuzes in kunnen maken’. De minister heeft aangegeven ‘de feiten helder te willen krijgen, aannames te onderbouwen of (juist) te ontkrachten, de argumenten en discussie over taalbeleid te structureren en te ordenen, een vergelijking te maken met enkele andere (kleine) landen en een aantal scenario’s te ontwikkelen voor (de effecten van) het taalbeleid in het [hoger onderwijs]’. De minister wijst erop dat een op die manier gecreëerde, degelijke kennisbasis het mogelijk maakt een bredere en gefundeerde discussie te voeren over de waarde van het onderwijs in de Nederlandse en/of Engelse taal en over de randvoorwaarden die moeten worden gesteld om de kwaliteit van het hoger onderwijs te waarborgen.

Het gaat de minister om taal en taalbeleid in instellingen van hoger onderwijs in brede zin, dus zowel in universiteiten als in hogescholen, en zowel in de bachelor- als in de masterfase. De minister heeft bovendien gevraagd om de problematiek vanuit een ruim aantal invalshoeken te belichten. Daarbij zijn genoemd: de positionering van het Nederlands onderwijs in het buitenland, de aantrekkelijkheid voor internationale studenten, de vraag vanuit de samenleving en de arbeidsmarkt, de toenemende scheiding tussen lager en hoger opgeleiden, de emancipatoire functie van het hoger onderwijs, de verschillen tussen hoger beroepsonderwijs en wetenschappelijk onderwijs en tussen bachelor en master, de ingezette profilering en differentiatie tussen onderwijsinstellingen, de verschillen tussen opleidingen, de kwaliteit van het hoger onderwijs, de Nederlandse taalvaardigheid van studenten en hun Engelse taalvaardigheid, onder meer in relatie tot hun kansen op de arbeidsmarkt, en de Engelse taalvaardigheid van docenten, zeker met het oog op de kwaliteit van het gegeven onderwijs.

1.2 Aanpak van de verkenning; werkwijze

Vraagstelling en uitgangspunten

In het licht van de vraagstelling van de minister van OCW en de daarbij genoemde invalshoeken heeft de KNAW een verkenningscommissie ingesteld (zie bijlage 2 voor het instellingsbesluit en de samenstelling van de commissie). Op basis van de opdracht van de minister en de gemaakte inventarisatie heeft de verkenningscommissie drie hoofdvragen geformuleerd:

1. Welke beleidsoverwegingen en argumenten spelen een rol bij de keuze voor het Nederlands en/of Engels als onderwijstaal en bij het vormgeven van taalbeleid door de instellingen, en wat zien de instellingen als de consequenties van bepaalde taalkeuzes?
2. Wat zijn de (vermeende) effecten van de keuze voor het Nederlands en/of Engels en het gevoerde taalbeleid op (de perceptie van) het onderwijs en de kwaliteit daarvan?
3. Wat zijn de (vermeende) effecten van de keuze voor het Nederlands en/of Engels en het gevoerde taalbeleid in het hoger onderwijs op aansluiting bij de beroepspraktijk, doorstroming naar en binnen het hoger onderwijs, cultuur en maatschappij?

Gelet op de voor Nederland typerende situatie dat opleidingen vooral in het Engels en/of in het Nederlands worden aangeboden, en gelet op de nadruk hierop in de opdracht van de minister, heeft de verkenningcommissie zich geconcentreerd op het onderwijs in het Nederlands en in het Engels. Uiteraard zijn er discussies mogelijk over de wenselijkheid om onderwijs aan te bieden in andere talen, bijvoorbeeld omdat een opleiding vanwege de inhoud (deels) in een andere taal worden gedoceerd (zoals het geval kan zijn bij talenopleidingen) of omdat de arbeidsmarkt daarom vraagt. Vanwege de context waarin deze verkenning is uitgevoerd, komen deze discussies hierna slechts sporadisch aan de orde.

Van belang is verder dat de commissie haar opdracht primair heeft opgevat als het verzoek om de verschillende argumenten voor taalkeuze en bij het voeren van taalbeleid inzichtelijk in beeld te brengen. Dit rapport bevat dan ook vooral een feitelijke weergave van de argumenten zoals die uit de verkenning naar voren zijn gekomen. Maatschappelijke en politieke discussies over onderwerpen als de bijdrage van taal aan sociale cohesie of de relatie tussen taalbeleid en nationalisme zijn vermeden. Ook in de discussie over de wenselijkheid van de toename van het aantal Engelstalige opleidingen of de noodzaak van het behoud van Nederlandstalige opleidingen mengt de verkenningcommissie zich niet.

Om het instellingen gemakkelijker te maken om in de toekomst gefundeerde keuzes te maken, en zoals verzocht door de minister, heeft de commissie op basis van het verrichte onderzoek wel een aantal observaties toegevoegd. Deze hebben bovendien geleid tot het formuleren van enkele aandachtspunten en aanbevelingen. De door de minister gevraagde scenario's met betrekking tot taalkeuze en taalbeleid zijn daarin verwerkt. De observaties, aandachtspunten en aanbevelingen zijn te vinden in hoofdstuk 6.

Werkwijze

Ter beantwoording van de hierboven geformuleerde drie hoofdvragen heeft de verkenningscommissie een inventarisatie gemaakt van de tot nu toe verschenen rapporten, nota's en onderzoeken op het terrein van taal en taalbeleid in het hoger onderwijs. In het bijzonder heeft zij zich daarbij gericht op het werk van de Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen (KNAW) (onder meer het in 2003 verschenen advies *Nederlands, tenzij...* en de nog te verschijnen verkenning *Talen voor Nederland*), de Vereniging van Universiteiten (VSNU) en de Vereniging Hogescholen (VH), de Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren (RNTL), de Taalunie, de Onderwijsraad, het Centraal Planbureau (CPB) en de Nederlandse organisatie voor internationalisering in het onderwijs (Nuffic, voorheen EP-Nuffic). Daarnaast heeft de verkenningscommissie wetenschappelijke literatuur bestudeerd, onder meer over effecten van onderwijstaal op kennisoverdracht.

Uit deze inventarisatie is gebleken dat er veel feitelijke informatie voorhanden is over de keuze voor het Nederlands en/of het Engels en het taalbeleid in het hoger onderwijs. Wat echter nog ontbreekt, is een overzicht van het soort argumenten dat een rol speelt bij de taalkeuze en het taalbeleid. Daarnaast ontbreekt inzicht in de effecten van onderwijstaal op onder meer kennisoverdracht en kwaliteit en inhoud van het onderwijs. De verkenningscommissie heeft zich daarom vooral gericht op het verkrijgen van dergelijke overzichten en inzichten. Met het oog daarop heeft zij de volgende aanpak gekozen:

- Cijfermatige gegevens over taalkeuze in het hoger onderwijs zijn verzameld door gebruik te maken van databestanden van de VSNU, de VH en Nuffic.
- Een inventarisatie is gemaakt van het taalbeleid in enkele (kleine) landen, te weten de Noordse landen (Denemarken, Finland, IJsland, Noorwegen en Zweden), België en Zwitserland.
- Een uitgebreide schriftelijke vragenlijst is voorgelegd aan de instellingen om inzicht te krijgen in de overwegingen en argumenten die een rol spelen bij taalkeuze en taalbeleid, in de verschillende modaliteiten van taalbeleid, in de consequenties van taalkeuze voor de instellingen en het onderwijs, in de samenhang tussen internationalisering en taalbeleid, en in 'goede voorbeelden' van taalbeleid. Van de gegeven antwoorden is een analyse gemaakt, waarvan de belangrijkste resultaten in hoofdstuk 3 van deze verkenning staan. De vragenlijst is opgenomen als bijlage 5.
- Gesprekken zijn gevoerd met vertegenwoordigers vanuit het hoger onderwijs, studenten, maatschappelijke organisaties, organisaties die op taal en taalbeleid zijn gericht, en organisaties en bestuursorganen die zich bezighouden met de kwaliteit en het toezicht op het hoger onderwijs. Daarnaast zijn in panelbijeenkomsten met vertegenwoordigers van het hoger onderwijs en het onderwijsbeleid de eerste bevindingen en inzichten van de commissie getoetst en is een aantal nadere vragen

beantwoord. Een volledig overzicht van de gevoerde gesprekken en de gesprekspartners staat in bijlage 3.

1.3 Differentiatie en diversiteit

Op verzoek van de minister van OCW richt deze verkenning zich op het Engels en/of Nederlands in het hoger onderwijs in brede zin en op de eventuele noodzaak tot differentiatie binnen het hoger onderwijs. De verkenningscommissie heeft zich daarbij geconcentreerd op bachelor- en masterprogramma's, zonder nader te differentiëren naar onderwijs- of onderzoeksmasters. Postinitiële opleidingen, zoals promotieopleidingen, zijn buiten beschouwing gebleven. Waar nodig en mogelijk differentieert deze verkenning wel tussen taalkeuze en taalbeleid in bacheloropleidingen en masteropleidingen.

Voor differentiatie kan verder aanleiding bestaan vanwege de verschillen tussen universiteiten en hogescholen. Terwijl universiteiten academische vorming en ontwikkeling centraal stellen, leiden hogescholen meer rechtstreeks op voor een bepaalde beroepspraktijk. Onvermijdelijk komen deze verschillen ook tot uitdrukking in het gevoerde didactisch beleid en in het taalbeleid. Waar de verkenningscommissie verschillen heeft aangetroffen in beleid of argumenten voor universiteiten en hogescholen, geeft zij die aan. Zegt het rapport daarover niets, dan kan ervan worden uitgegaan dat geen sprake is van noemenswaardige verschillen. In die gevallen wordt in algemene zin gesproken over 'de instellingen', 'het hoger onderwijs', 'de programma's' of 'de opleidingen'.

In het licht van de noodzaak van differentiatie is verder van belang dat taalvaardigheden niet voor alle opleidingen dezelfde rol spelen. In sommige opleidingen zijn bijvoorbeeld vooral lees- en luistervaardigheden van belang, terwijl andere opleidingen (ook) een hoog niveau van spreek- en schrijfvaardigheid vergen. De aanname is vaak dat taalvaardigheden in de humaniora en de rechtswetenschap een belangrijkere rol spelen dan in andere vakgebieden. Die aanname is echter niet altijd juist, in die zin dat ook andere vakgebieden specifieke taalvaardigheden vereisen, variërend van de bekwaamheid in het schrijven van rapporten tot het inzichtelijk maken van een complex onderwerp aan een patiënt of cliënt. Gelet daarop differentieert deze verkenning waar nodig niet zozeer tussen specifieke vakgebieden, als wel tussen 'talige' of 'minder talige' opleidingen om aan te geven of taalvaardigheden een belangrijke rol spelen.

1.4 Terminologie

De verkenningscommissie gebruikt in haar rapport de termen 'taalkeuze' en 'onderwijstaal' om aan te geven dat het onderwijs in het Nederlands en/of in het Engels wordt aangeboden (vgl. Taalunie 2016: 7, al wordt daar gesproken van 'instructietaal'

in plaats van ‘onderwijstaal’). De discussie over taal in het hoger onderwijs is echter ruimer dan alleen de onderwijstaal. Om die reden zal de commissie ook spreken over de ‘interne werktalen’ en ‘voertaal’ binnen de instellingen. Het gaat dan onder meer over de taal die wordt gesproken in bestuurskamers en tijdens informele gesprekken op de werkvloer, die wordt gebruikt voor interne en externe communicatie en regelgeving, en die wordt gebruikt bij medezeggenschap (vgl. voor de begripsvorming NRTL 2016: 7).

Tot slot is de keuze van opleidingen voor een onderwijstaal en voertaal meestal ingebed in een breder ‘taalbeleid’. Daarbij gaat het bijvoorbeeld om interne regels rondom het maken van de taalkeuze (zoals een indicatie welke onderdelen van een instelling bevoegd zijn tot het maken van een taalkeuze en welke argumenten daarbij mogen of moeten worden betrokken), om beleid tot waarborging van de kwaliteit van het Engels en het Nederlands van studenten en docenten, en om beleid rondom de interne werktalen binnen de instelling (zoals de keuze voor volledige tweetaligheid of het voorzien in vertalingen of tolken).

1.5 Leeswijzer

Dit rapport presenteert de verkenning op hoofdlijnen. Hoofdstuk 2 geeft inzicht in een aantal feitelijke en cijfermatige gegevens over taal en taalbeleid in het hoger onderwijs. Dit hoofdstuk verschaft ook enige informatie over de gemaakte vergelijking met andere landen. Hoofdstuk 3 brengt in beeld welke keuzes de instellingen maken als het gaat om taal en taalbeleid en welke argumenten aan die keuzes ten grondslag liggen. Ook geeft dit hoofdstuk inzicht in de door de instellingen gepercipieerde consequenties van taalkeuze en taalbeleid. In hoofdstuk 4 staan de gevolgen centraal van taalkeuze en taalbeleid voor het onderwijs en de onderwijskwaliteit. Op basis van literatuur en ervaringen van docenten en studenten wordt in dat hoofdstuk ingegaan op de vraag welke effecten (vooral) Engelstaligheid heeft op de onderwijskwaliteit en de ontwikkeling van taalvaardigheid. Hoofdstuk 5 belicht een derde perspectief op de materie. Dit hoofdstuk gaat in op de consequenties van het taalbeleid in het hoger onderwijs voor de beroepspraktijk, voor de aansluiting van opleidingsniveaus op elkaar, en voor de Nederlandse samenleving en cultuur. Hoofdstuk 6 is een meer waarderend hoofdstuk, waarin de verkenningscommissie een aantal observaties presenteert op basis van de meer feitelijke bevindingen in hoofdstuk 2 tot en met 5. De verkenningscommissie noemt daarin bovendien een aantal aandachtspunten en doet aanbevelingen, waarin de door de minister gevraagde scenario’s voor taalkeuze en taalbeleid in het hoger onderwijs zijn verwerkt.

2. ENGELSTALIGHEID IN HET HOGER ONDERWIJS: SITUATIESCHETS

2.1 Inleiding

Alvorens in te gaan op de meer inhoudelijke kanten van taalkeuze en taalbeleid in het hoger onderwijs, is het nuttig om enige feitelijke informatie te geven over de dimensies van het vraagstuk. Paragraaf 2.2 voorziet daarom in een overzicht van kwantitatieve gegevens over Engelstalige opleidingen en internationale studenten in Nederland, waarna paragraaf 2.3 enkele cijfermatige gegevens over onderwijstalen presenteert. Deze beide paragrafen voorzien zeker niet in een volledig cijfermatig overzicht, maar beogen slechts inzicht te geven in de hoofdpunten. Nadere cijfermatige gegevens zijn te vinden in bijlage 4 bij dit verkenningsrapport en op de [website van de KNAW \(knaw.nl/taalbeleid\)](http://www.knaw.nl/taalbeleid). De commissie tekent hierbij overigens aan dat de cijfers voor wat betreft het aantal Engelstalige opleidingen en het aantal internationale studenten met de nodige voorzichtigheid moeten worden bekeken, gelet op het soms snel veranderende beleid bij de instellingen.¹

Als achtergrondinformatie kan het daarnaast inzichtelijk zijn om een beeld te hebben van de stand van zaken rondom onderwijstaal en taalbeleid in andere Europese landen. Dit hoofdstuk voorziet dan ook in een kort vergelijkend overzicht (paragraaf 2.4), waarbij zowel wordt ingegaan op de Europese stand van zaken rondom Engelstaligheid van opleidingen in het hoger onderwijs (paragraaf 2.4.1), als op het taalbeleid in enkele specifieke landen, namelijk België (Vlaanderen), de Noordse landen ('Nordic

¹ Zo heeft de Raad van Bestuur van Wageningen Universiteit en Research Centre het voorlopige besluit genomen om vanaf 2018 ook voor de bacheloropleidingen over te schakelen op Engels (*Resource: Voor studenten en medewerkers van Wageningen UR*, 19 april 2017). Ook steeg het aantal internationale studenten het afgelopen jaar (Nuffic 2017)

countries': Denemarken, Finland, IJsland, Noorwegen en Zweden) en Zwitserland (paragraaf 2.4.2).

2.2 Verhouding Nederlandse en internationale studenten

Uit de gegevens van de VSNU en de VH blijkt dat er op 1 oktober 2015 ruim 700.000 voltijdstudenten stonden ingeschreven binnen het bekostigde hoger onderwijs (dus exclusief studiepuntmobiele² studenten), waarvan ongeveer 63% studeerde aan een hogeschool en ongeveer 37% aan een universiteit. Van het totale aantal studenten in het bekostigde hoger onderwijs was op die datum bijna 9% een voltijdse internationale diplomastudent (bachelor of master, met een vooropleiding (voortgezet onderwijs) in het buitenland). Het merendeel daarvan studeerde aan een universiteit (60%). De absolute getallen verschillen sterk per universiteit. Zo studeerden er in het collegejaar 2015/2016 aan de Universiteit Maastricht meer dan 7300 internationale diplomastudenten op een totaal van ruim 16.000, terwijl er aan de Tilburg University ongeveer 1500 internationale diplomastudenten waren ingeschreven op een totaal van ruim 12.000.

Onlangs constateerde Nuffic³ dat in het studiejaar 2016/2017 ruim 112.000 buitenlandse studenten in Nederland studeerden, het hoogste aantal ooit gemeten. Van deze studenten volgde ruim 81.000 studenten een volledige studie, terwijl de rest voor een korter studieverblijf in Nederland verbleef (Nuffic 2017). Het relatieve aandeel van de voltijdse buitenlandse studenten ten opzichte van Nederlandse studenten is daarmee gestegen tot ruim 11%. De groei komt bijna geheel voor rekening van de universiteiten. Bij de hogescholen is het beeld al jaren meer stabiel, het aandeel ligt daar rond 6%. De Nuffic-cijfers laten verder zien dat het aandeel buitenlandse studenten (voltijds) bij de universiteiten inmiddels op 18% ligt; in de masterprogramma's ligt het op 22,5%. Daarmee is dus ongeveer één op de vijf studenten buitenlands. In de komende acht jaar wordt een groei van 19% studiepuntmobiele studenten en 14% internationale diplomastudenten verwacht. Deze voorspelde groei ligt beduidend hoger dan die bij de Nederlandse studenten, waar een groei wordt verwacht van 4% (Kences 2016: 79). Deze groei van de internationale diplomastudenten is vooral te zien bij de universiteiten.⁴

2 Er zijn twee soorten buitenlandse studenten te onderscheiden: internationale studenten die in Nederland een volledige opleiding volgen (de zgn. diplomastudenten), en studenten die hier een kort programma doen (de zgn. studiepuntmobiele of *short-stay*-studenten). Deze laatste groep blijft gemiddeld zeven maanden in Nederland (Kences 2016: 73).

3 Deze organisatie heette tot 2017 EP-Nuffic; voor het gemak wordt zij in dit rapport steeds als 'Nuffic' aangeduid.

4 Overigens stijgt in de laatste jaren ook het aantal Nederlandse studenten dat volledig in het buitenland studeert gestaag, zowel bachelor als master. Dit is een indicatie voor de algemene groei van de mobiliteit (Nuffic 2016: 4).

Volgens de landelijke monitor studentenhuisvesting hebben internationale studenten een voorkeur voor bepaalde steden. Amsterdam, Groningen, Maastricht en Rotterdam hebben in absolute aantallen de meeste internationale studenten. Samen zijn deze vier steden goed voor bijna de helft van alle internationale studenten in het hoger onderwijs (hogescholen en universiteiten gecombineerd, Kences 2016). Volgens de VSNU-website zijn het vooral Duitse en Chinese studenten die voor Nederland kiezen, gevolgd door Italianen, Grieken en Britten. Deze top-5 laat zien dat voor een groot deel van de internationale studenten Engels niet de moedertaal is.

Uit de zogenaamde *stayrate*- of blijfkanscijfers van Nuffic en CBS blijkt dat ruim een derde van de afgestudeerden en/of gepromoveerden vijf jaar na afstuderen nog in Nederland is en dat daarvan meer dan 70% werk heeft.⁵

2.3 Cijfermatige gegevens over onderwijstalen

2.3.1 Universiteiten

Verschillen tussen universiteiten

Voor wat betreft de onderwijstalen houdt de VSNU gegevens bij over de aantallen ingeschreven studenten per opleiding, per universiteit en per HOOP-gebied.⁶ Voor de taal van de opleiding worden in de VSNU-indeling drie categorieën gehanteerd. Nederlandstalige opleidingen zijn volgens de VSNU opleidingen die enkel te volgen zijn wanneer de student de Nederlandse taal machtig is. Deels Nederlandstalige en deels Engelstalige opleidingen zijn opleidingen waarbij de student kan kiezen tussen een Nederlandstalige en een Engelstalige variant van de opleiding. Ten slotte zijn Engelstalige opleidingen die in hun geheel te volgen zijn voor

5 De blijfkans (*stayrate*) van internationale afgestudeerden uit het cohort 2007-2008 is 42%, gemeten vijf jaar na het afstuderen (1 oktober 2013, Nuffic 2016). Van de twee volgende cohorten is dat iets lager (38% en 36%). Deze resultaten komen sterk overeen met een vergelijkbaar onderzoek van het CPB uit 2015, waarin werd gekeken naar de *stayrate* van buitenlandse promovendi die als werknemer in dienst zijn bij Nederlandse wetenschappelijke instellingen. Vijf en tien jaar na het promoveren was respectievelijk 38% en 32% van de buitenlandse promovendi nog woonachtig in Nederland. Gepromoveerden in de vakgebieden gezondheid, natuur en techniek blijven vaker dan gemiddeld in Nederland wonen en werken, net als gepromoveerden met een niet-EER-nationaliteit (CPB 2015).

6 'HOOP' staat voor *Hoger Onderwijs- en Onderzoeksplan*, een periodiek beleidsdocument van het ministerie van OCW. Dit beleidsdocument gaat uit van tien gebieden: gedrag & maatschappij, economie, techniek, gezondheid, taal & cultuur, recht, natuur, landbouw, onderwijs en sectoroverstijgend. Deze zogenaamde 'HOOP-gebieden' vormen voor de VSNU de basis voor de differentiatie van hun cijfers naar het onderwerp waarop opleidingen betrekking hebben. Zie bijlage 4 voor de verdeling Engelstalige opleidingen per HOOP-gebied.

studenten die het Engels beheersen. Deze definities laten zien dat er in de praktijk de nodige differentiatie denkbaar is die in de cijfers niet heel precies tot uitdrukking komt. Als ‘Nederlandstalig’ worden in de VSNU-classificatie immers ook die opleidingen aangeduid waarbij bijvoorbeeld keuzevakken of minoren in het Engels kunnen worden gevolgd, of bacheloropleidingen waarbij het eerste jaar volledig in het Nederlands wordt aangeboden, het tweede jaar gedeeltelijk in het Engels en het derde jaar geheel in het Engels. Ook in die gevallen kan de opleiding immers alleen worden gevolgd door studenten die het Nederlands voldoende beheersen. Op soortgelijke wijze kan het zijn dat in Engelstalige opleidingen ruimte bestaat voor het volgen van een Nederlandstalige minor of van Nederlandstalige vakken, terwijl zo’n opleiding volgens de VSNU-kwalificatie toch als ‘Engelstalig’ wordt aangemerkt. De differentiatiemogelijkheden binnen Nederlandstalige of Engelstalige opleidingen komen nader aan bod in hoofdstuk 3, maar ook bij de interpretatie van de hierna gepresenteerde cijfers dient hiermee rekening te worden gehouden.

De meest recente VSNU-gegevens over de onderwijstaal van de opleidingen betreffen het studiejaar 2016/2017. De cijfers met betrekking tot de studentenaantallen per opleiding betreffen het studiejaar 2015/2016; de gegevens voor 2016/2017 zijn nog niet beschikbaar (zie tabellen 1, 2 en 3 van bijlage 4).⁷ In 2015 stonden er in totaal ca. 158.000 studenten ingeschreven bij de universitaire bacheloropleidingen. Hiervan volgde 20% een Engelstalige opleiding, 64% een Nederlandstalige en 16% een opleiding waar de student kan kiezen tussen Nederlands en Engels. Er zijn daarbij aanzienlijke verschillen per universiteit: bij de Universiteit Twente is bijvoorbeeld 60% van de bacheloropleidingen Engelstalig, terwijl het percentage bij universiteiten als de Universiteit van Amsterdam, de Universiteit Leiden en de Radboud Universiteit op 8% ligt; ook tussengelegen percentages zijn zichtbaar, zoals 27% bij de Erasmus Universiteit Rotterdam en 42% bij de Rijksuniversiteit Groningen (zie voor een volledig overzicht de [website van de KNAW](#)). Tegelijkertijd moet worden opgemerkt dat er bij universiteiten een sterke beweging is om bacheloropleidingen (groten)deels in het Engels aan te bieden.

Bij de universitaire masteropleidingen (exclusief de zogenaamde onderwijs- of educatieve masters)⁸ liggen de cijfers voor het Engelstalig onderwijs veel hoger. Er stonden in het studiejaar 2015/2016 in totaal ruim 96.000 masterstudenten ingeschreven bij de universiteiten, waarvan bijna 70% Engelstalig onderwijs volgde. Ongeveer 18% volgde Nederlandstalig onderwijs en ruim 12% volgde een opleiding waarbij de student kan kiezen in welke taal hij het onderwijs volgt. De verschillen tussen de universiteiten zijn

⁷ Zodra de nieuwe gegevens bekend zijn, zullen deze op de website van de KNAW worden ingevoegd.

⁸ De onderwijsmasters, die opleiden tot functies in het primair of voortgezet onderwijs, worden altijd in het Nederlands gegeven. Als die worden meegerekend in de berekening dan liggen de getallen en percentages een stuk lager. Zie nader de [website van de KNAW](#), waar een tabel is opgenomen met gegevens met en zonder onderwijsmasters.

hier minder groot dan in de bachelorfase, maar nog wel opvallend. Het aandeel Engelstalige masters aan de Technische Universiteit Delft en Wageningen Universiteit was in 2015/2016 100%, terwijl het aandeel Engelstalige masters bij de Radboud Universiteit op 43% lag. De VSNU biedt ook cijfers waarin de onderwijsmasters wel zijn meegerekend. De aandelen Engelstalig, Nederlandstalig en gemengd Nederlands- en Engelstalig bedroegen in 2015/2016 dan respectievelijk 59%, 30% en 11% (zie voor een volledig overzicht de [website van de KNAW](#)).

Disciplinaire verschillen

Uit de VSNU-cijfers blijkt dat er per HOOP-gebied aanzienlijke verschillen optreden. Binnen HOOP worden acht brede disciplinaire gebieden onderscheiden, namelijk economie, gedrag & maatschappij, gezondheid, landbouw, natuur, recht, taal & cultuur en techniek. Daarnaast is er een categorie sectoroverstijgend. Vooral in deze laatste categorie werd in 2015/2016 in de bachelorfase veel Engelstalig onderwijs aangeboden (bijna 87%). In de bachelorfase scoorden economie en techniek vrijwel even hoog (42%). Alle andere gebieden scoorden in deze fase rond de 10%, met uitzondering van natuur (21%) en landbouw (0%). Het beeld in de masterfase is anders. Bij landbouw werd in 2015/2016 100% van de opleidingen in het Engels gegeven, zodat op dat terrein sprake was van een groot verschil tussen bacheloropleidingen (alleen te volgen voor studenten die Nederlands spreken) en masteropleidingen (volledig Engelstalig). Ook de categorie sectoroverstijgend scoorde in de master 100%. Van de overige sectoren kenden vooral techniek (bijna 99%), economie (88%), natuur (bijna 80%) veel Engelstalige opleidingen, namen gedrag & maatschappij (65%), gezondheid (61%), en taal & cultuur (52%) een middenpositie in, en was het aantal Engelstalige opleidingen het laagst in de sector recht (38%). De onderwijsmasters vormden hier de uitzondering; slechts een enkele onderwijsmasteropleiding werd in 2015 in het Engels gegeven (minder dan 1%).

2.3.2 Hogescholen

Voor het Engels als onderwijstaal laten de door de VH voor de hogescholen verschaft cijfers aanzienlijke verschillen zien met de universiteiten. Er stonden in 2015/2016 in totaal bijna 443.000 studenten ingeschreven aan de hogescholen. Daarvan volgden ruim 33.000 studenten een Engelstalige opleiding (8%) en bijna 28.000 een qua taal gemengde opleiding (6%). De cijfers voor het aantal Engelstalige opleidingen waren respectievelijk 11% voor de masters en 6% voor de bachelors.

Net als bij de universiteiten zijn er ook bij de hogescholen disciplinaire verschillen te zien. Bij een aantal opleidingen lag in 2015 het aandeel Engelstalige opleidingen veel hoger dan het gemiddelde, met name bij de toerisme- en hotelopleidingen, die groten-deels of zelfs volledig Engelstalig waren, en bij de kunst- en designopleidingen, waarvan tussen de 50% en de 90% van de opleidingen Engelstalig was. Daarentegen kwamen

Engelstalige opleidingen vrijwel niet voor in de sectoren gezondheid en onderwijs (zie bijlage 4).

2.4 Europese vergelijking

2.4.1 Cijfermatige gegevens

Er is weinig vergelijkend Europees en internationaal onderzoek met betrekking tot overeenkomsten en verschillen in taalbeleid. Vanuit de EU is wel het belang van meertaligheid bepleit, niet op basis van onderzoek, maar vanuit een van de grondbeginselen neergelegd in het Barcelona-akkoord uit 2002. Dat grondbeginsel houdt in dat iedereen bij voorkeur naast de moedertaal nog twee andere Europese talen beheerst. De Europese Commissie noemt ook andere argumenten voor meertaligheid, zoals het belang ervan voor mobiliteit en interculturele competenties.⁹ Daarnaast bevordert de vaardigheid in verschillende talen volgens de Europese Commissie innovatie en creativiteit. De Europese Commissie heeft zich uitgesproken tegen het voeren van één lingua franca in het (hoger) onderwijs. Bovendien ziet de Europese Commissie de overheersing van het Engels als een bedreiging van de levendigheid van de nationale talen (Onderwijsraad 2011: 15, verwijzend naar *EU Languages and Language Policy*).

Er is enig onderzoek dat de ontwikkeling van Engelstalige opleidingen in het hoger onderwijs in Europa in beeld heeft gebracht, maar een compleet overzicht ontbreekt. Het bekendst is onderzoek dat regelmatig wordt gedaan door de Academic Cooperation Association (ACA), een organisatie die zich richt op Engelstalig onderwijs in Europa. Voor het doel van dit rapport heeft de commissie gebruik gemaakt van de meest recente cijfers die zijn verzameld door de ACA onder redactie van Wächter en Maiworm (2014). Zij hebben onderzoek gedaan naar het aantal Engelstalige opleidingen in een groot aantal EU-lidstaten plus Turkije. Het Verenigd Koninkrijk, Ierland, Malta en Luxemburg zijn in deze beoordeling niet meegenomen. Het onderzoek betreft zowel universiteiten als hogescholen, maar deze worden niet onderscheiden. Niet alle instellingen hebben respons gegeven – van de 2637 aangeschreven instellingen deden er 1155 mee (44%) –, maar de cijfers geven wel een indicatie van de ontwikkeling van Engelstalige programma's in Europa.

Het ACA-onderzoek laat zien dat het aantal Engelstalige bachelor- en masterprogramma's in de onderzochte landen in absolute zin steeg van 725 in 2001 naar 2389 in 2007 en 8089 in 2014 (Wächter & Maiworm 2014: 43-48). Uit het onderzoek blijkt tegelijkertijd dat, ondanks deze stijging, het aantal volledig Engelstalige programma's

9 Mededeling van de Commissie aan het Europees Parlement, De Raad, Het Europees Economisch en Sociaal Comité en Het Comité van de Regio's: *Meertaligheid: een troef voor Europa en een gemeenschappelijk engagement*, Brussel 2008: 9.

6% van het totaal was. Het aantal ingeschreven studenten voor Engelstalige programma's bedroeg in heel Europa in 2014 1,3% van het totaal. De volledig Engelstalige opleidingen bevonden zich vooral op masterniveau (80% van het totale aantal Engelstalige opleidingen). Wel waren er flinke verschillen tussen de onderzochte landen. Nederland bood in absolute getallen in 2014 de meeste Engelstalige programma's aan (1078), gevolgd door Duitsland (1030). Zweden, Frankrijk en Denemarken volgden op afstand. De Baltische staten werden genoemd als landen die versneld overschakelen op Engelstalige programma's. In het ACA-onderzoek is ook gekeken naar disciplinaire verschillen, volgens de brede indeling van de International Standard Classification of Education (ISCED 2011). Het grootste aandeel Engelstalige opleidingen werd volgens dit onderzoek in 2014 aangeboden op het terrein van de sociale wetenschappen, economie/bedrijfswetenschappen en recht (35% van het totale aantal Engelstalige masterprogramma's), gevolgd door de natuurwetenschappen (23%) en techniekwetenschappen, productie en constructie (18%) (Wächter and Maiworm 2014: 67).

2.4.2 Vergelijking taalbeleid in enkele kleine landen

Ten behoeve van deze verkenning heeft de verkenningcommissie een bescheiden vergelijking uitgevoerd met het taalbeleid in enkele andere Europese landen. Daarbij is gekozen voor Vlaanderen, de Noordse landen (*Nordic countries*: Denemarken, Finland, IJsland, Noorwegen en Zweden) en Zwitserland. In al deze landen, die enigszins vergelijkbaar zijn met Nederland waar het gaat om de omvang en de kwaliteit van het hoger onderwijs, is recent aandacht besteed aan taalkeuze en taalbeleid. Hierna volgt een korte samenvatting van de belangrijkste bevindingen uit deze vergelijkende analyse, die zich vooral richt op overwegingen en argumenten rondom taalkeuze en taalbeleid. Bij de interpretatie van de gepresenteerde gegevens is het wel van belang te beseffen dat de institutionele, historische, politieke en maatschappelijke context in de vergelijkingslanden steeds heel anders is dan in Nederland.

Vlaanderen

Vlaanderen kent van oudsher een heel ander, veel strikter taalbeleid voor het hoger onderwijs dan Nederland. Dit is verklaarbaar vanuit de bijzondere historische, institutionele en maatschappelijke context en de daarmee samenhangende Belgische taalpolitiek. In de Vlaamse Gemeenschap wordt gewerkt met de zogenaamde taalregeling.¹⁰ Daarin is strikt voorgeschreven hoeveel procent van de bachelor- en masteropleidingen Engelstalig mag zijn (resp. 18,33% en 50,00%). Om een anderstalige opleiding aan te bieden, moet de instelling aan een aantal voorwaarden voldoen. Onder meer moeten er 'voldoende garanties aanwezig zijn inzake kwaliteit en democratisering'.

¹⁰ *Besluit van de Vlaamse Regering tot codificatie van de decretale bepalingen betreffende het hoger onderwijs*, 27 februari 2014. Artikel II.261, §3, geciteerd uit VLOR: 2017: 9.

Dat betekent dat de docenten moeten beschikken over de vereiste onderwijstaalkennis en dat de instelling bijscholing moet aanbieden voor studenten en docenten. De ontwikkeling naar Engelstaligheid verloopt hierdoor in Vlaanderen anders en trager dan in Nederland, ook doordat de eisen eerder nog strenger waren. In 2015 waren er slechts tien anderstalige bacheloropleidingen op een totaal van 541 (nog geen 2%). Voor de masteropleidingen waren er 98 anderstalig op een totaal van 454 (22%) (VLOR 2017: 10).

De Vlaamse Onderwijsraad (VLOR) heeft gepleit voor het ontwikkelen van een taalbeleid door de instellingen, waarbij ‘omzichtig moet worden omgegaan met de inrichting van anderstalige opleidingen en aandacht wordt besteed aan de kwaliteit ervan’ (VLOR 2017: 14). Daarbij heeft de VLOR aanbevolen om te investeren in de Nederlandse taalvaardigheid van de studenten en in professionalisering van docenten. De VLOR deed dit omdat hij de nu gehanteerde kwantitatieve quota als al te rigoureuus beschouwt; ze brengen te veel ‘planlast’ met zich en vormen een overbodige maatregel (VLOR 2017: 16). In plaats daarvan heeft de VLOR voorgesteld om te regelen dat academisch en professioneel gerichte bacheloropleidingen in principe in het Nederlands worden aangeboden; uitzonderingen moeten worden gemotiveerd. In de masters moet volgens de VLOR de taalkeuze vrijgelaten, maar Nederlands blijft het uitgangspunt bij masters waarvan de afgestudeerden in hoge mate in aanraking zullen komen met Nederlandstalige burgers.

In april 2017 heeft de Vlaamse regering besloten de aanbeveling tot het loslaten van de quota niet over te nemen.¹¹ Wel heeft de regering beslist tot een versoepeling van de talige eisen die aan anderstalige docenten worden gesteld. Dit besluit komt er, kort samengevat, op neer dat Vlaamse universiteiten en hogescholen moeten voorzien in een opleidingsaanbod voor anderstalige docenten met het oog op het verwerven van het Nederlands op een dusdanig niveau dat ze volwaardig deel kunnen nemen aan het academische leven. Anderstalige docenten krijgen daarvoor vijf jaar de tijd.

Noordse landen (Denemarken, IJsland, Zweden, Noorwegen, Finland)

In 2006 is op het niveau van de Noordse ministerraad (*Nordic Council*) een verklaring ondertekend voor het voeren van een taalbeleid met betrekking tot de Noordse talen, waarbij het uitgangspunt een ‘parallel’ gebruik van talen is. In de onderlinge communicatie tussen de landen zou dit betekenen dat in principe de eigen taal gesproken kan worden, en alleen in het Engels wordt gecommuniceerd als dat niet anders kan. In de verklaring wordt een groot aantal beleidsmaatregelen voorgesteld om dit te realiseren, waaronder voorstellen tot het leren van andere Noordse talen voor alle inwoners van de Noordse landen.

11 <https://www.vlaanderen.be/nl/nbwa-news-message-document/document/09013557801c6239>, in het bijzonder Art. VI.9 en Art. VI.10: 17.

Naar aanleiding van deze verklaring is een studiegroep ingesteld om een uitgebreide verkenning uit te voeren naar taal en taalbeleid in de Noordse instellingen voor hoger onderwijs (Nordic Committee 2014; Nordic Committee 2017). Uit de cijfermatige gegevens van de studiegroep blijkt dat – net als in Nederland – in de Noordse landen een relatief groot percentage opleidingen in het Engels wordt aangeboden. Net als in Nederland gaat het daarbij met name om masteropleidingen en in mindere mate om bacheloropleidingen. De achtergrond van deze groei is vooral gelegen in de wens tot internationalisering. In 2014 heeft de studiegroep een aantal aanbevelingen gedaan aan universiteiten in de Noordse landen op het terrein van taalkeuze en taalbeleid:

- maak keuzes op basis van een langetermijnplanning en op basis van een goed bewustzijn van de redenen waarom een andere dan de eigen taal wenselijk is;
- besef dat het veranderen van de onderwijstaal problemen kan opleveren en dat investeringen nodig zijn in taaldidactische training (niet alleen in taalcursussen);
- investeer in tweetalige competenties; bedenk wat afgestudeerden nodig hebben in hun latere werkveld waar het gaat om taalvaardigheid en zorg ervoor dat ze de benodigde competenties zowel in de ‘thuisstaal’ als in de onderwijstaal verwerven;
- kies voor een pragmatische, flexibele en veelvormige aanpak, waarbij studenten gestimuleerd worden om binnen en buiten de collegezaal de verschillende talen te gebruiken die ze beheersen, de angst wordt weggenomen voor *language mixing* of het maken van fouten, en studenten en docenten worden aangemoedigd om de ‘thuisstaal’ in ieder geval receptief/passief te leren.

Leden van de studiegroep benadrukten bovendien het belang van differentiatie en specificiteit: als het belangrijk wordt gevonden om Engels te spreken, is het wenselijk dat steeds goed wordt nagedacht over de vraag op welk niveau dat moet gebeuren en voor welke (beroeps-)context het taalbeheersingsniveau geschikt moet zijn.

Zwitserland

In het viertalige Zwitserland loopt de ‘thuisstaal’ van opleidingen sterk uiteen en wordt gestreefd naar beheersing van meerdere erkende talen. Uit de door de verkenningcommissie opgevraagde rapportage blijkt dat studenten in Duits- en Franstalige gebieden kunnen kiezen tussen verschillende universiteiten waar zij in hun eigen taal onderwijs kunnen volgen; voor de Italiaanstalige gebieden is er één universiteit waar dat kan. De studenten die Reto-Romaans spreken, moeten een keuze maken tussen universiteiten in een van de andere drie talen. In toenemende mate worden masterprogramma’s in het Engels aangeboden, vooral waar het gaat om technische en bètastudies, maar ook in de economie en de sociale wetenschappen. Instellingen zijn zelf verantwoordelijk voor de gemaakte taalkeuze. Zij kiezen vooral voor Engelstalig onderwijs vanuit internationaliseringsperspectief en om de beste buitenlandse studenten naar Zwitserland te kunnen halen.

De Engelse taalvaardigheid van de studenten is doorgaans vrij goed, maar er moet flink worden geïnvesteerd in taaltraining (vooral academisch Engels) om de taalvaardigheid te versterken. Dat geldt zeker ook voor de docenten en de ondersteunende staf. De meeste instellingen voorzien ook in taalcursussen voor de andere in Zwitserland officieel erkende talen; dat is nodig, omdat het beheersingsniveau daarvan meestal niet hoog is.

2.5 Conclusies

Uit de bovenstaande feitelijke gegevens blijkt dat in Nederland de universitaire masters voor het merendeel in het Engels worden aangeboden. Er zijn nog wel verschillen tussen instellingen en HOOP-gebieden, maar de tendens is die van groei van het aantal Engelstalige masters. Dat is nu nog minder het geval in de bachelorfase, maar ook daar groeit het aandeel Engelstalige opleidingen. Voor de hogescholen gelden aanzienlijk lagere cijfers, al zijn er daarbij grote verschillen zichtbaar tussen typen opleidingen en tussen instellingen.

In meer algemene zin is sprake van de nodige diversiteit, in die zin dat er nogal wat varianten bestaan van Engelstaligheid, Nederlandstaligheid of mengvormen of parallel aanbod van Nederlandstalig en Engelstalig onderwijs. Deze mengvormen komen in de door de VSNU en VH gekozen systematiek niet goed tot uitdrukking in de cijfers. In de kwalitatieve analyse in hoofdstuk 3 wordt nader aandacht besteed aan deze diversiteit.

Het korte vergelijkende overzicht laat zien dat Nederland binnen Europa de meeste Engelstalige opleidingen aanbiedt, al worden ook in de Noordse landen veel Engelstalige opleidingen aangeboden. Datzelfde geldt – in toenemende mate – in de Baltische staten en Duitsland. Vooral in de zuidelijke landen is het aantal Engelstalige opleidingen vooralsnog beperkt.

Het taalbeleid dat in de nader onderzochte Europese landen wordt gevoerd, verschilt sterk in reikwijdte, mate van centrale sturing en strengheid. De elders gemaakte beleidskeuzes hangen sterk samen met de specifieke nationale context. Daardoor zijn deze keuzes lang niet altijd gemakkelijk te vertalen naar Nederland. Wel is van belang dat in alle landen wordt gewezen op de noodzaak om te investeren in goede taalvaardigheidstraining van studenten en docenten, zowel in het Engels als in de eigen taal.

3. TAALKEUZES EN TAALBELEID VAN DE INSTELLINGEN VOOR HOGER ONDERWIJS

3.1 Inleiding

In Nederland worden steeds meer bachelor- en masteropleidingen in het Engels aangeboden, met name bij de universiteiten. Enkele cijfers daarover zijn in hoofdstuk 2 gepresenteerd. Opleidingen blijken echter lang niet altijd volledig in het Engels (of volledig in het Nederlands) te worden aangeboden. De cijfers laten nauwelijks zien welke varianten op dit punt worden gekozen, zoals een Engelstalige bachelor met de mogelijkheid van een Nederlandstalige minor, of een variant waarbij het eerste jaar van de bachelor Nederlandstalig is, terwijl het derde jaar in het Engels wordt aangeboden. Evenmin blijkt uit de cijfers wat de overwegingen zijn van instellingen om de keuze te maken voor het Engels of Nederlands als onderwijstaal en hoe de gemaakte keuzes inpasbaar zijn in een breder beleid met betrekking tot taal en internationalisering.

Gelet daarop is door middel van vragenlijsten en gesprekken informatie gevraagd aan de instellingen over de keuzes die zij rondom onderwijstaal en taalbeleid hebben gemaakt. Daarnaast is geïnformeerd naar de motivering van die keuzes en is gevraagd wat de instellingen zelf zien als de voordelige en nadelige consequenties van de gemaakte keuzes. De vragenlijsten zijn daarbij toegestuurd aan de instellingen als geheel, niet aan de onderdelen daarvan (bijvoorbeeld faculteiten) of opleidingen/programma's. Nogal wat instellingen hebben aangegeven dat het taal(keuze)beleid per faculteit of opleiding kan verschillen. De gekozen werkwijze kan er daardoor toe leiden dat in algemene zin opmerkingen zijn gemaakt over taalbeleid of taalkeuze, terwijl die opmerkingen voor bepaalde opleidingen of faculteiten niet relevant zijn. Voor het doel van dit hoofdstuk is dat echter geen probleem. De vragenlijsten waren er vooral op gericht inzicht te verkrijgen in de hoofdpunten van beleid, argumenten en percepties binnen de instellingen waar het gaat om taal en taalkeuze. Dit inzicht

kon bij de keuze voor dit hogere aggregatieniveau voldoende worden verkregen. Meer informatie over de werkwijze binnen kleinere eenheden binnen instellingen of binnen opleidingen, is daarnaast verzameld door middel van de gesprekken die de verkenningcommissie heeft gevoerd met diverse betrokkenen (zie hoofdstuk 1, paragraaf 1.3 en zie bijlage 3). De resultaten daarvan worden gepresenteerd in hoofdstuk 4 van deze verkenning.

In verband met de gevolgde werkwijze presenteert de verkenningcommissie in dit hoofdstuk de waarnemingen, argumenten en meningen van de instellingen. Percepties en opvattingen van docenten en studenten komen aan bod in hoofdstuk 4. De verkenningcommissie benadrukt hier nogmaals dat het in deze hoofdstukken niet haar doel is om een waardering te geven van de gepresenteerde argumenten en overwegingen – het gaat er uitsluitend om deze in beeld te brengen. Enkele observaties en aandachtspunten presenteert de commissie wel in hoofdstuk 6, gebaseerd op het totaal van de in dit hoofdstuk en de volgende hoofdstukken weergegeven informatie.

3.2 Vormgeving van taalbeleid: institutionele inrichting

Het taalbeleid krijgt binnen de instellingen op uiteenlopende wijze vorm. Een tendens is dat algemeen taalbeleid op centraal niveau wordt vastgesteld, zowel bij de hogescholen als bij de universiteiten. Het gaat dan bijvoorbeeld om eisen die gesteld worden aan de kwaliteit of het niveau van de Engelse taalbeheersing van docenten en studenten; streefcijfers voor Engelstaligheid van opleidingen; inpassing van taalbeleid in internationaliseringsbeleid; het vormgeven en aanbieden van taalvaardigheidsonderwijs; en beleid omtrent de voertaal binnen de universiteit.

De concrete keuze voor het Nederlands of Engels als onderwijstaal wordt meestal gemaakt door faculteiten of opleidingen. Op dat niveau vindt ook de uitvoering van het taalbeleid plaats, bijvoorbeeld het bepalen van precieze taalbeheersingsniveaus en de inbedding van het taalonderwijs in het curriculum. Enkele instellingen wijken af van dit algemene beeld en kiezen voor een volledig gecentraliseerd beleid, waarbij zowel algemeen taalbeleid als onderwijstaal door het College van Bestuur worden bepaald. Andere instellingen kiezen juist voor een volledig gedecentraliseerd beleid, waarbij alle keuzes aan faculteiten of opleidingen worden overgelaten. Uiteraard vindt bij alle instellingen inspraak en medezeggenschap plaats, maar ook daarvoor geldt dat de precieze vormgeving ervan per instelling verschilt. Op deze punten bestaan er geen opvallende verschillen tussen de aanpak bij hogescholen en die bij universiteiten: de diversiteit is overal groot.

Hoewel het Engels vooral bij de universiteiten in toenemende mate als onderwijstaal wordt gehanteerd, blijft het vormgeven van een breder taalbeleid daarbij achter. Een groot aantal instellingen heeft wel een taalgedragscode of taalbeleid op papier staan,

maar veel instellingen – vooral de universiteiten – zijn momenteel bezig met het herijken van bestaand beleid of heeft een (nieuw) beleidsdocument in voorbereiding. Aan de vorming of herijking van beleid bestaat bij de instellingen grote behoefte, vooral vanwege de snelle ontwikkelingen in de richting van meer Engelstalig onderwijs en de maatschappelijke discussie die daarover bestaat.

3.3 Aspecten van onderwijstaal en taalbeleid

De keuzes die instellingen maken rondom onderwijstaal en taalbeleid zijn zeer divers. Er bestaan grote verschillen tussen universiteiten en hogescholen, tussen instellingen en – binnen instellingen – tussen verschillende faculteiten en opleidingen. In het navolgende worden de meest genoemde aspecten kort besproken, maar bij het begrijpen daarvan moet in het oog worden gehouden dat lang niet alle instellingen of hun onderdelen alle vormen omarmen.

Streefcijfers, wensen en ambities

De meeste onderzochte instellingen hanteren geen streefcijfers voor aantallen Engelstalige of Nederlandstalige opleidingen. Niettemin streven verschillende instellingen – zowel universiteiten als hogescholen – naar volledige Engelstaligheid van de door hen aangeboden masteropleidingen of ook bacheloropleidingen. Ook richten enkele instellingen zich op het aanbieden van bepaalde percentages of aandelen van bachelor- en masteropleidingen in het Engels. Veel andere instellingen werken weliswaar niet met streefcijfers, maar geven wel de ambitie te kennen om meer opleidingen, vakken of minoren in het Engels aan te bieden, zowel in de master als in de bachelor.

Vrijwel alle instellingen willen het Nederlands als onderwijstaal aanhouden voor bepaalde opleidingen of onderdelen van opleidingen. Een beperkt aantal hogescholen heeft aangegeven het Nederlands binnen de gehele instelling als uitgangspunt te willen hanteren.

Differentiatiemogelijkheden binnen opleidingen

Volledig Engelstalige opleidingen zijn bij de universiteiten vooral zichtbaar in de meer technische en bètarichtingen en bij de hogescholen met name bij managementopleidingen, hotelvakscholen en conservatoria en kunstopleidingen. Volledig Nederlandstalige opleidingen zijn er ook, maar voor de meeste Nederlandstalige opleidingen geldt dat differentiatie mogelijk is; veel opleidingen kennen bijvoorbeeld ruimte voor het volgen van Engelstalige keuzevakken, een Engelstalige minor of een buitenlandverblijf. Dat geldt zowel in de bachelor als in de master en zowel bij universiteiten als hogescholen. Relatief veel opleidingen kennen bovendien een Engelstalige en een Nederlandstalige variant, waartussen studenten kunnen kiezen. Ook bieden

instellingen soms tweetalige opleidingen aan, waarbij bijvoorbeeld de student per vak of per opdracht kan kiezen voor Nederlands of Engels, of waarbij onderwijs in het Nederlands kan worden gevolgd door niet-Nederlandstalige toehoorders. Een andere variant is dat het onderwijs in het Engels wordt aangeboden, maar een tentamen desgewenst in het Nederlands kan worden afgelegd. Voor de universiteiten is verder een 'opbouwvariant' genoemd, waarbij het eerste bachelorjaar volledig Nederlandstalig is, maar gedurende de opleiding steeds meer vakken in het Engels worden aangeboden. Veelvoorkomend zijn ook opleidingen die primair Nederlandstalig zijn, waarbinnen Engelstalige keuzevakken, minoren of tracés kunnen worden gevolgd. Ten slotte kiest een aantal hogescholen ervoor om het onderwijs primair in het Nederlands aan te bieden, maar tegelijkertijd te voorzien in (meer of minder intensieve) Engelse taaltrainingsprogramma's.

In meer algemene zin bestaat bij grotere opleidingen vaak wat meer ruimte voor differentiatie dan bij kleinere; een verklaring hiervoor is dat het te kostbaar kan zijn om bij kleinere opleidingen keuzevarianten aan te bieden. Tegelijkertijd blijken juist bij sterk individueel gerichte opleidingen (zoals conservatoria) vrij gemakkelijk bepaalde onderdelen in het Engels of in het Nederlands te kunnen worden aangeboden, afhankelijk van de voorkeur van de deelnemers en de taalbeheersing van docenten.

Taalniveau en taalondersteuning docenten

Veel instellingen stellen dat zij de kwaliteit van het onderwijs in het Engels waarborgen door het formuleren van minimale eisen van Engelse taalvaardigheid voor docenten. De meeste instellingen – zowel hogescholen als universiteiten – verlangen van docenten die in het Engels les moeten geven, dat zij het Engels op C1-niveau of zelfs C2-niveau beheersen.¹² Bij een aantal instellingen verschilt het minimumniveau voor docenten per opleiding of functie. Een klein aantal instellingen vereist naast taalbeheersing ook bepaalde taaldidactische competenties.

Bij een aantal instellingen worden ook eisen gesteld aan het minimale taalniveau van het ondersteunend en beheerspersoneel, zoals medewerkers van studentenbalies, voorlichters of secretariaatsmedewerkers. De mate waarin dat gebeurt, is meestal afhankelijk van iemands functie en de mate waarin hij of zij daarin Engels moet spreken.

12 Het gaat hier om niveaus binnen het *Europees Referentiekader Taal* (ERK, zie <http://www.erk.nl/docent/niveaubeschrijvingen>) of (origineel) het *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR, https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf). Niveau A is dat van een basisgebruiker, niveau B van een onafhankelijk gebruiker, en niveau C van een vaardig gebruiker. Daarbinnen zijn steeds twee niveaus onderscheiden, waarbij het tweede niveau hoger is dan het eerste. Niveau C1 staat dan voor *effective operational proficiency*, terwijl niveau C2 staat voor *mastery* (CEFR: 23 en 27).

Het taalniveau van docenten en staf wordt bij een aantal instellingen getoetst door middel van facultatieve of verplichte taaltoetsen, die meestal diagnostisch van aard zijn. Taalbeheersing is bij enkele instellingen onderdeel van de beoordelingscyclus van medewerkers, al is niet heel duidelijk hoe strikt hierop wordt getoetst. Bij andere instellingen wordt er aandacht aan besteed in het kader van de verplicht te behalen basiskwalificatie onderwijs of is er het voornemen om dat te doen. Daarnaast wordt de kwaliteit van het Engels van het onderwijs bij veel instellingen beoordeeld als onderdeel van de onderwijskwaliteitsbewaking. Ook daarbij is echter niet duidelijk welke consequenties eraan worden verbonden als het Engels onvoldoende blijkt te zijn.

Waar het gaat om Nederlandse taalbeheersing noemen de instellingen veel minder eisen voor docenten. Een enkele instelling vergt dat buitenlandse docenten een bepaald minimumniveau behalen. Dat niveau loopt bovendien sterk uiteen, van B1 tot C2, en is bijvoorbeeld afhankelijk van de vraag of een medewerker een langetermijnperspectief bij de instelling heeft.

Vrijwel alle instellingen voorzien in taalcursussen Engels voor docenten, die meestal op instellingsniveau worden gefinancierd. Vooral hogescholen voorzien daarnaast in intensievere trainingsvarianten, gericht op didactiek in een Engelstalige omgeving (*English as a medium of instruction*) of op een persoonlijk ontwikkelingstraject met coaching. Enkele instellingen bieden Nederlandse taalcursussen aan buitenlandse staf aan of voorzien in een buddysysteem.

Taalniveau en taaltraining studenten

Bij het bepalen van het minimale taalniveau van studenten bestaat een belangrijk verschil tussen bachelor- en masteropleidingen. Voor de Nederlandse taalbeheersing geldt dat het bij de vooropleiding behaalde taalniveau als voldoende moet worden gezien om te worden toegelaten tot een bacheloropleiding.¹³ Ook aan de Engelse taalbeheersing van Nederlandse studenten stellen instellingen bij instroom in de bachelor meestal geen eisen.¹⁴ Wel voert een aantal instellingen taaltoetsen uit, zowel voor het Nederlands (bij Nederlandstalige opleidingen) als voor het Engels (bij Engelstalige opleidingen); in enkele gevallen is deelname aan zo'n toets verplicht. Vooral hogescholen hebben daarnaast streefdoelen vastgesteld voor het bij afronding van de bacheloropleiding te behalen taalniveau Engels. Dit varieert van niveau B2 tot C1, waarbij die laatste doelstelling vooral wordt geformuleerd voor studenten die in het buitenland willen studeren.

Bij masteropleidingen en bij instroom van buitenlandse studenten (in zowel master als bachelor) stellen veel meer instellingen minimumeisen aan het taalvaardigheidsniveau

13 Zie artikel 7.28 WHW.

14 Idem.

Engels, meestal conform de *Gedragscode internationale student* – een gezamenlijk initiatief van de Nederlandse overheid en de instellingen.¹⁵ Dat betekent dat meestal zogenaamde TOEFL- of IELTS-taalcertificaten worden vereist om het niveau van taalbeheersing aan te tonen.¹⁶ Gemiddeld genomen wordt gevraagd om IELTS 6,0 en TOEFL 90, maar er zijn veel afwijkingen naar boven en naar beneden.¹⁷

Het beleid is divers waar het gaat om bewaking van de kwaliteit van zowel de Engelse als de Nederlandse taalbeheersing van studenten. Als taaltoetsen Engels en/of Nederlands worden afgenomen in het eerste jaar, leiden deze meestal tot het advies een cursus te volgen om deficiënties weg te werken. Soms is het volgen van een dergelijke cursus verplicht. In veruit de meeste gevallen wordt facultatief ondersteuning aangeboden in de vorm van kosteloze of laaggeprijsde cursussen Engels.

Een enkele hogeschool vindt dat disciplinaire geletterdheid (d.w.z. taalvaardigheid, communicatievaardigheid en redeneervaardigheid op het eigen disciplinaire terrein) een leerdoel moet zijn voor alle opleidingen en beoogt in alle vakken (Nederlandstalig en Engelstalig) te voorzien in feedback op dit punt. Bij sommige instellingen moeten docenten bij de correctie van papers en tentamens zowel voor het Nederlands als voor het Engels (steekproefsgewijs) letten op taal- en spelfouten. De verbetering van de kwaliteit van de Engelse of Nederlandse taalvaardigheid van studenten of het geven van ‘talige’ feedback behoort in de meeste gevallen echter niet tot het taalbeleid van de instellingen.

Wel beschikken vooral universiteiten over een talen-/schrijfcentrum of *skills lab*, waar studenten terecht kunnen die problemen ondervinden bij het schrijven of studeren in het Engels. Docenten kunnen studenten ook daarnaartoe doorverwijzen als zij zien dat studenten schrijfproblemen ondervinden. Bij een aantal instellingen – zowel universiteiten als hogescholen – vormt Engelse taalvaardigheid bovendien een integraal onderdeel van de studieprogramma's. In veel gevallen gaat het daarbij om een verplichte of facultatieve cursus (academische) schrijfvaardigheid, die veelal is afgestemd op wat nodig wordt geacht voor het goed kunnen volgen van de opleiding of wat nodig is in de beroepspraktijk. Enkele hogescholen helpen studenten die in het Engels onderwijs volgen op weg door hen ondersteunend instructiemateriaal aan te bieden, zoals verklarende woordenlijsten voor Engelse vaktaal.

15 Zie www.internationalstudy.nl.

16 De TOEFL- en IELTS-toetsen behoren tot de wereldwijd meest gebruikte manieren om het niveau van de Engelse taalbeheersing te bepalen; zie voor TOEFL: www.ets.org/toefl en voor IELTS: www.ielts.org. Beide toetsen geven zowel een gemiddelde of totaalscore voor het taalbeheersingsniveau als geheel, als voor de deelvaardigheden luisteren, lezen, spreken en schrijven.

17 Bij TOEFL (zie noot 16) wordt voor iedere deelvaardigheid een score tussen 0 tot 30 gegeven en komt de totaalscore neer op een aantal tussen 0 en 120; bij IELTS (zie noot 16) wordt per deelvaardigheid een score tussen 0 en 9 gegeven; de totaalscore is het gemiddelde van de scores voor de vier deelvaardigheden.

De Nederlandse taal- en schrijfvaardigheden krijgen bij een beperkt aantal instellingen bijzondere aandacht als onderdeel van het curriculum; dat gebeurt vooral als een opleiding in het Nederlands wordt aangeboden. Nederlandse studenten met taalvaardigheidsdeficiënties kunnen zich wenden tot een van de genoemde schrijfcentra of kunnen – bij enkele instellingen – in aanmerking komen voor cursussen om deficiënties weg te werken. Vooral universiteiten bieden daarnaast betaalbare of kosteloze cursussen Nederlands aan voor niet-Nederlandse studenten.

Voertaal en interne werktalen

Het taalbeleid in het hoger onderwijs strekt zich niet alleen uit tot de onderwijstaal. Vrijwel alle instellingen hebben als beleid dat voorlichtingsmateriaal en websites tweetalig zijn. Bij instellingen die veel Engelstalige opleidingen aanbieden is de bewegwijzering dat in toenemende mate ook. Instellingen die (ook) Engelstalige opleidingen aanbieden, zorgen bovendien vrijwel allemaal voor tweetalige onderwijs- en examenreglementen en studie-informatie. Als de opleidingen Engelstalig zijn, wordt meestal niet ook voorzien in Nederlandstalig materiaal.

De interne werktalen in bestuurskamers, bij medezeggenschap en op de werkvloer loopt uiteen. Een enkele instelling is volledig overgegaan op het Engels als voertaal. In een groter aantal gevallen is Nederlands het uitgangspunt, maar wordt overgeschakeld naar Engels zodra een van de aanwezigen niet-Nederlandstalig is. In enkele gevallen wordt ervan uitgegaan dat niet-Nederlanders het Nederlands voldoende (passief) moeten beheersen om discussies te kunnen volgen en stukken te kunnen lezen ('parallel' taalgebruik). Vaak worden naar bevind van zaken afspraken gemaakt. Vergaderstukken zijn bij sommige instellingen tweetalig of voorzien van een Engelse samenvatting; bij een enkele instelling zijn ze in beginsel Engelstalig. Ook doen sommige instellingen hun best om tweetaligheid te faciliteren door tolk-/vertaaldiensten aan te bieden of door woordenlijsten met veelvoorkomende Nederlandse of Engelse termen op te stellen.

Interculturaliteit

De meeste instellingen hechten grote waarde aan het ontstaan van een internationaal studie- en onderzoeksklimaat, waarbij vooral de *international classroom* wordt geroemd (zie nader paragraaf 3.4 en vooral hoofdstuk 4). De instellingen zijn zich ervan bewust dat de enkele aanwezigheid van internationale studenten en Engelstalige vakken of opleidingen niet voldoende is om te kunnen profiteren van de voordelen van internationalisering. Nogal wat instellingen beschouwen het opbouwen van interculturele competenties dan ook als inherent onderdeel van hun internationaliserings- en/of taalbeleid. De vorm van dit interculturaliteitsbeleid en de mate waarin er aandacht aan wordt besteed verschilt echter sterk, zowel bij hogescholen als bij universiteiten. Sommige instellingen hebben interculturele vaardigheden ingepast in

het curriculum. De meeste versterken de interculturele competenties van docenten en studenten vooral door middel van vrijwillige cursussen. Andere instellingen voorzien in workshops, introductieactiviteiten of buddy's voor internationale studenten of medewerkers. Een groot aantal hogescholen, ten slotte, werkt met *internationalisation-at-home*-programma's. Daarbij worden studenten binnen de eigen instelling voorbereid op het functioneren in een internationale samenleving.

3.4 Argumenten van de instellingen voor taalbeleidskeuzes; voordelen van Engelstaligheid

Instellingen noemen diverse argumenten om bepaalde taal(beleids)keuzes te maken en wijzen ook op uiteenlopende consequenties ervan. In het hiernavolgende overzicht worden hun belangrijkste argumenten gepresenteerd in vier clusters. In hoofdstuk 4 en 5 wordt nader ingegaan op de vraag in hoeverre de argumenten en percepties van de instellingen corresponderen met percepties van docenten en studenten en met onderzoeksbevindingen.

Internationalisering

Een argument dat vrijwel alle instellingen naar voren brengen voor de keuze voor Engels als onderwijstaal, betreft het belang van internationalisering. Internationalisering is vanuit de overheid de afgelopen jaren sterk gestimuleerd, deels in relatie tot het zogenaamde Bolognaproces (dat uitwisseling tussen Europese instellingen van hoger onderwijs bevordert), deels in relatie tot de belangrijke rol die instellingen van hoger onderwijs spelen in de kenniseconomie. Instellingen zijn daardoor vrijwel allemaal actief bezig met internationalisering. Daarbij zien zij een nauw verband met Engelstaligheid van de opleidingen. Veel instellingen geven aan dat Engelstaligheid past bij de globaliserende samenleving en bij de internationale positie van Nederland. De verenigingen van universiteiten en van hogescholen hebben er in een gezamenlijk standpunt bovendien op gewezen dat het ruime Engelstalige aanbod een belangrijke factor is voor een goede presentatie van Nederland in de internationale setting (VSNU/VH 2016). Verder maakt Engelstalig onderwijs het volgens de instellingen mogelijk om studenten op te leiden tot wereldburgers en vergemakkelijkt het internationale mobiliteit. Daarnaast wijzen zij op de noodzaak van het aanbieden van Engelstalig onderwijs om buitenlandse studenten te kunnen accommoderen. Voor sommige opleidingen geldt dat vrijwel alle studenten uit het buitenland afkomstig zijn; het zou dan onlogisch zijn om het onderwijs in het Nederlands aan te bieden. Een aantal instellingen merkt bovendien op dat bij bepaalde opleidingen ook de staf in toenemende mate afkomstig is uit het buitenland. Daardoor is het volgens hen onvermijdelijk om het onderwijs in het Engels aan te bieden. Instellingen zien ten slotte dat de inkomende internationale mobiliteit daadwerkelijk is vergroot sinds opleidingen in het Engels worden aangeboden. Ook stellen zij dat het gemakkelijker is geworden om

buitenlandse staf te werven en om talentvolle buitenlandse studenten en medewerkers vast te houden.

Instroom, competitie, positie van de instelling en studentvoorkeuren

Engelstaligheid kan een goede (of zelfs de enige) manier zijn om een teruglopende instroom van Nederlandse studenten te compenseren of een opleiding in de lucht te kunnen houden. Dit argument speelt vooral een rol bij kleine studies die weinig studenten trekken of bij hbo-opleidingen die in de grensregio's worden aangeboden. Overgaan van het Nederlands naar het Engels kan dan een nieuw contingent potentiële studenten aanboren (bijvoorbeeld van vlak over de grens, of meer internationaal) die het mogelijk maakt te voorzien voldoende onderwijsaanbod in een bepaalde regio of om een specifieke opleiding voor Nederland te behouden.

Een tweede factor die een rol blijkt te spelen bij taalkeuze houdt verband met de tussen instellingen en opleidingen bestaande concurrentie. Als blijkt dat door studentenvoorkeuren de overgang naar Engelstaligheid leidt tot hogere instroom bij een bepaalde opleiding, vormt dit voor soortgelijke opleidingen bij andere opleidingen een prikkel om ook te willen kiezen voor het Engels. Instellingen willen niet achterblijven bij anderen in het complexe krachtenveld van de Nederlandse kenniseconomie en concurreren met elkaar om instroom van (goede) buitenlandse studenten. Bovendien willen zij, net als andere instellingen, gebruik kunnen maken van de verwachte voordelen van kwaliteitsvergroting door instroom van buitenlandse studenten.

Instellingen zeggen verder de keuze voor het Engels als onderwijstaal mede te baseren op onderzoek naar studentvoorkeuren. In studenttevredenheidsonderzoeken wordt daarnaast vaak een bevestiging gevonden voor op andere argumenten gebaseerde keuzes. Vrij veel instellingen wijzen er bijvoorbeeld op dat studenten tevreden zijn over het in het Engels aangeboden onderwijs. In een enkel geval blijken studenten een voorkeur te hebben voor het Nederlands en wordt daarin juist een argument gevonden om een opleiding in die taal te blijven aanbieden.

Een enkele instelling stelt ten slotte dat Engelstaligheid een belangrijke reputatie-indicator is. Het aanbieden van een groot aantal Engelstalige opleidingen bevestigt het internationale profiel van een instelling. Op zijn beurt bevordert dat volgens deze instellingen onder meer het samenwerken met buitenlandse instellingen.

Beroepspraktijk en wetenschappelijke omgeving

Een belangrijk argument bij de keuze voor het Nederlands of Engels als onderwijstaal is voor vrijwel alle instellingen gelegen in de arbeidsmarkt en de beroepspraktijk waarvoor wordt opgeleid. Verschillende opleidingen worden met het oog daarop bewust (primair) in het Nederlands aangeboden. Het gaat dan met name om rechten,

journalistiek, lerarenopleidingen, sociaal-pedagogische hulpverlening en studies die opleiden tot beroepen in de gezondheidszorg (bijvoorbeeld medicijnen, tandheelkunde, klinische psychologie of biomedische opleidingen). Vooral in de bètadisciplines, maar bijvoorbeeld ook bij management- en hotelvakopleidingen, wordt juist gewezen op het sterk internationale karakter van de beroepspraktijk of de wetenschappelijke discipline waarvoor wordt opgeleid. Instellingen achten een uitstekende beheersing van het Engels voor afgestudeerden noodzakelijk om goed binnen die internationale setting te kunnen opereren. Zij gaan er daarbij van uit dat het (gedeeltelijk) aanbieden van een opleiding in het Engels de beste manier is om studenten daarop voor te bereiden. Vrijwel alle instellingen beschouwen de aansluiting van de opleiding op de internationale arbeidsmarkt bovendien als een groot voordeel van Engelstaligheid. Universiteiten wijzen er daarnaast op dat het Engels in toenemende mate de lingua franca is van de wetenschap. Om die reden vinden zij het wenselijk dat studenten in die taal worden opgeleid.

Inhoud van de opleiding, onderwijskwaliteit, diversiteit en doorstroming

De inhoud of aard van een opleiding kan volgens de instellingen rechtvaardigen dat die in het Engels wordt aangeboden. Zo noemen zij als relevante factor voor Engelstaligheid dat op bepaalde terreinen het relevante studiemateriaal feitelijk alleen in het Engels beschikbaar is. Ook stellen zij soms dat de opleiding een zodanig internationaal onderwerp betreft dat het weinig zou opleveren om daarover in het Nederlands te doceren. Voor andere opleidingen geldt juist dat Engelstalig onderwijs het onmogelijk maakt om Nederlandstalig materiaal voor te schrijven of materiaal dat specifiek op de Nederlandse situatie is gericht. Voor deze opleidingen kan dit reden zijn om te kiezen voor Nederlands als onderwijstaal.

Een groot aantal instellingen noemt daarnaast de kwaliteit van het onderwijs als belangrijke overweging bij de keuze voor Engelstaligheid. Daarbij benadrukken vooral universiteiten, maar ook enkele hogescholen, dat Engelstalig onderwijs deelname van buitenlandse studenten mogelijk maakt en dat vakken door niet-Nederlandse docenten kunnen worden gedoceerd. Deze internationale deelname heeft volgens de instellingen een aantal voordelen vanuit het perspectief van onderwijskwaliteit. Allereerst kan op deze manier buitenlands talent worden aangetrokken, zowel bij studenten als bij de staf. In de tweede plaats roemen sommige instellingen de studiehouding van buitenlandse studenten, die volgens hen positief bijdraagt aan het onderwijsklimaat. In de derde plaats kan er volgens de instellingen een *international classroom* met een gemengde samenstelling ontstaan, die het mogelijk maakt dat Nederlandse en buitenlandse studenten van elkaar leren en elkaar inspireren. Hiertegenover staat dat andere instellingen de onderwijskwaliteit juist zien als reden om te kiezen voor Nederlandstaligheid van de opleiding. Vooral hogescholen wijzen erop dat het Engels van inkomende studenten niet goed genoeg is om de opleiding zinvol in het Engels te kunnen aanbieden of dat het docentencorps niet voldoende is toegerust om dat te doen.

Diverse instellingen noemen als voordeel van Engelstaligheid dat er een internationale onderwijs- en onderzoekscultuur ontstaat. Dat vergemakkelijkt de informatie-uitwisseling in internationale (onderzoeks)projecten en draagt bij aan het vormen van een internationaal klimaat. Dat past volgens de instellingen goed bij het globaliserende, multi-etnische en interculturele karakter van de samenleving. Zij beschouwen ook de mogelijkheden van interculturele uitwisseling in de *international classroom* als waardevol. Engelstaligheid, gecombineerd met internationalisering, leidt volgens hen tot persoonlijke verrijking, verbreedt het blikveld en zorgt voor vergroting van het intercultureel bewustzijn. Voor het Nederlands als onderwijstaal wordt soms ook gekozen vanuit culturele of maatschappelijke overwegingen. Dat gebeurt bijvoorbeeld als een instelling of opleiding voor zichzelf een taak ziet als regionale emancipator. Daarnaast wijzen sommige instellingen op het belang van het behoud van het Nederlands als academische taal of op het feit dat de Nederlandse samenleving nu eenmaal in het Nederlands functioneert.

Ten slotte noemen instellingen met enige regelmaat argumenten van doorstroming en aansluiting op andere opleidingen. Vooral hogescholen vinden Nederlandstalige opleidingen bijvoorbeeld belangrijk om doorstroming mogelijk te maken van mbo naar hbo-opleidingen. Engelstalige bacheloropleidingen sluiten daarentegen volgens de instellingen beter aan op tweetalig voortgezet onderwijs ('TTO') of op buitenlandse vooropleidingen. Binnen de hogescholen kunnen (gedeeltelijk) Engelstalige opleidingen bovendien extra uitdaging bieden aan vwo'ers die anders misschien voor een universitaire opleiding zouden kiezen. Vooral universiteiten wijzen erop dat Engelstalige bacheloropleidingen beter dan Nederlandse voorbereiden op Engelstalige masteropleidingen. Vervolgens zijn Engelstalige masteropleidingen volgens veel universiteiten bevorderlijk voor een goede doorstroming van afgestudeerden naar de sterk internationaal en Engelstalig gerichte wetenschapspraktijk, ook al komt maar een klein percentage van de afgestudeerden uiteindelijk in de wetenschap terecht.

3.5 Kosten, risico's en nadelen van Engelstaligheid of tweetaligheid

Instellingen maken de keuze voor Engelstaligheid in veel gevallen na een kosten-batenanalyse. Zoals uit het bovenstaande blijkt, kan Engelstaligheid veel opleveren voor de instelling, zowel in materiële zin (bijvoorbeeld door een grotere instroom van studenten), als in meer immateriële zin (bijvoorbeeld doordat studenten beter worden voorbereid op een internationale loopbaan). Tegenover deze opbrengsten en voordelen staan echter ook kosten, risico's en nadelen, waarmee de instellingen eveneens rekening houden bij hun taalkeuze. Hierna worden de belangrijkste kosten, risico's en nadelen die de instellingen zelf hebben genoemd in beeld gebracht. De meest genoemde punten worden daarbij als eerste besproken en vervolgens de minder vaak genoemde aspecten.

Kosten van internationalisering

Een aanzienlijke kostenpost bij Engelstaligheid van het onderwijs is volgens de instellingen gelegen in het daarmee nauw samenhangende internationaliseringsbeleid, vooral wanneer dat is gericht op het verwelkomen van buitenlandse studenten en docenten. Zo moet voor het werven van studenten worden voorzien in tweetalig voorlichtings- en studiemateriaal, maar ook in vertaling van allerlei documenten waar rechten en plichten van studenten in zijn beschreven, zoals de OER en medezeggenschapsreglementen. Daarvoor moeten onder meer vertaalkosten worden gemaakt. Daarnaast moeten buitenlandse diploma's worden beoordeeld en is ondersteuning nodig bij het aanvragen van visa en het verkrijgen van huisvesting. Instellingen wijzen er daarbij op dat regelgeving niet altijd goed is afgestemd op instroom van buitenlandse studenten en medewerkers. Daardoor kunnen de nodige ingewikkeldheden ontstaan rondom selectieprocedures, bindende studieadviezen of personele aangelegenheden. Internationalisering is ook kostbaar wanneer internationale uitwisselingen moeten worden bekostigd of buitenlandse reizen moeten worden vergoed. Tot slot is het kostbaar om te investeren in interactie tussen buitenlandse en Nederlandse studenten en medewerkers, die noodzakelijk is om te voorkomen dat zij in gescheiden werelden leven.

Enmalige kosten bij overgang van Nederlandstalige naar Engelstalige opleidingen

Bijzondere kosten en moeilijkheden doen zich volgens de instellingen voor bij de omzetting van een (grotendeels) Nederlandstalige naar een (grotendeels) Engelstalige opleiding. In dat geval moet immers worden geïnvesteerd in het omzetten en vertalen van onderwijsmateriaal, het zoeken van nieuw materiaal en het aanpassen van het curriculum. In veel gevallen is taaltraining van de docenten nodig. Daarnaast moet worden nagedacht over allerhande praktische kwesties, zoals vertaling van reglementen en interne documenten. Instellingen wijzen erop dat nogal eens wordt onderschat hoeveel tijd, inspanning en energie de overgang vergt. Ook merken zij op dat er een risico is van kwaliteitsverlies of verlies van inhoud, bijvoorbeeld doordat typisch Nederlandse onderwerpen of voorbeelden niet meer kunnen worden gebruikt of doordat geen Nederlandstalig materiaal meer kan worden voorgeschreven. Het vinden van oplossingen daarvoor is tijdrovend en kostbaar. Nogal wat instellingen benadrukken dat de overgang naar Engelstaligheid meestal niet zonder slag of stoot verloopt. Vaak kost het moeite om draagvlak te creëren onder docenten voor Engelstalig onderwijs en moet binnen de organisatie de nodige weerstand worden overwonnen. Discussies verlopen traag, de beleidsontwikkeling kost energie, en resultaten laten vaak lang op zich wachten.

Risico van kwaliteitsverlies en investering in taalkwaliteit

Verschillende instellingen hebben hun zorg uitgesproken over de kwaliteit van de kennisoverdracht in Engelstalige opleidingen. Daarbij wijzen ze op de risico's van verlies van nuance en diepgang wanneer docenten in het Engels moeten doceren of wanneer studenten het Engels niet voldoende machtig zijn. De instellingen onderkennen ook dat studenten zich geremd kunnen voelen om vragen te stellen of te beantwoorden, waardoor er minder interactie is in het onderwijs. Verschillende instellingen vinden de kwaliteit van het Engels van de instromende Nederlandse studenten in de bachelor te laag. Het lijkt hen moeilijk om dat niveau te verbeteren; dat is tijdrovend en kostbaar. Een beperkt aantal instellingen geeft aan dat Engelstaligheid heeft geleid tot een vergroting van uitval of studievertraging.

Ook als opleidingen al langer Engelstalig zijn, zijn er volgens de instellingen voortdurende investeringen nodig in taalcurricula en -trainingen, in taalkwaliteitsbewaking en in deskundigheidsbevordering. Daarnaast wijzen zij erop dat er soms moeilijk beantwoorbare vragen en discussies opkomen rondom de manier waarop en de mate waarin de staf de Engelse taalvaardigheid van de studenten moet beoordelen.

Voertaal en medezeggenschap

Een tweetalige omgeving kan ook de interne communicatie compliceren. Instellingen gaan hiermee op uiteenlopende manieren om. Bij sommige instellingen zijn regelgeving, inspraakmechanismen en bestuur volledig tweetalig of zoveel mogelijk Engels-talig. Andere instellingen hanteren het Nederlands als uitgangspunt bij medezeggenschap, terwijl zij voor het overige tweetalig werken. Weer andere instellingen laten de keuze over aan faculteiten of instituten. Welke keuze ook wordt gemaakt, vrijwel alle instellingen noemen ingewikkeldheden rondom taal op de werkvloer en bestuurstaal als een mogelijk nadeel van Engelstaligheid en internationalisering. Veel instellingen wijzen er bijvoorbeeld op dat vooral het ondersteunend en beheerspersoneel niet zo gemakkelijk kan deelnemen aan medezeggenschap en bestuur wanneer de voertaal Engels wordt. Andersom is het voor buitenlandse studenten en medewerkers moeilijk om te participeren wanneer de voertaal Nederlands is. Wanneer de oplossingen worden gevonden in tweetalig aanbieden van vergaderstukken en andere documentatie, zijn er bovendien kosten verbonden aan het opstellen en/of vertalen daarvan. Een goedkopere en meer pragmatische oplossing is die waarbij ervan wordt uitgegaan dat alle aanwezigen het Nederlands voldoende machtig zijn om te volgen wat er in een Nederlandstalige vergadering gezegd wordt.

Een aantal instellingen geeft aan dat bij Engelstalige opleidingen het risico bestaat dat de Nederlandse taalvaardigheid van studenten en docenten terugloopt. Dat kan leiden tot een minder goede voorbereiding op de Nederlandse beroepspraktijk. Het kost in een Engelstalige omgeving ook meer tijd en energie om de Nederlandse taalbeheersing op niveau te houden of te verbeteren. Maar weinig instellingen geven aan daarin te investeren. Een enkele instelling noemt daarnaast dat het lastig is een goede balans te vinden tussen de Engelstaligheid van de opleidingen en de Nederlandstaligheid van omgeving en cultuur. De aansluiting bij lokale en regionale belangen en de verbinding met 'stad en ommeland' kunnen onder druk komen te staan als een zwaar accent op Engelstaligheid wordt gelegd. In hoofdstuk 5 wordt nader ingegaan op deze problematiek.

3.6 Conclusie

Uit het voorgaande blijkt dat instellingen op uiteenlopende manieren omgaan met taalkeuze. Waar sommige instellingen een duidelijke keuze maken voor Engelstaligheid, kiezen andere instellingen of bepaalde opleidingen juist voor Nederlandstaligheid. Daarnaast zijn er allerhande tussenvormen. De taalkeuze wordt op uiteenlopende niveaus gemaakt; dit gebeurt soms op instellingsniveau, soms op het niveau van faculteiten of vergelijkbare onderdelen en soms op opleidingsniveau. Het gevoerde ondersteunende taalbeleid verschilt eveneens per instelling. Bij sommige instellingen is het sterk centraal georganiseerd, bij andere juist decentraal. Het beleid rondom taalkeuze en het ondersteunende taalbeleid is bij veel instellingen in ontwikkeling of wordt op dit moment herzien.

Voor de keuze voor Engelstaligheid brengen de instellingen een aantal argumenten naar voren. Daarbij zien zij een nauwe verbinding tussen taalkeuze en internationaliseringsbeleid en tussen taalkeuze en de 'internationale omgeving' waarin afgestudeerden volgens de instellingen zullen gaan opereren. De meeste instellingen gaan ervan uit dat volledige Engelstaligheid van de opleiding een voorwaarde is om de voordelen van internationalisering te kunnen genereren. Andere argumenten die een belangrijke rol spelen zijn overwegingen die samenhangen met de inhoud van de opleiding en bedrijfsmatige overwegingen (zoals het in de lucht kunnen houden van een opleiding door vergroting van de instroom).

Uit de analyse van het taalbeleid van de instellingen blijkt ten slotte dat een stevig ondersteunend beleid er niet altijd is. Veel instellingen gaan ervan uit dat als studenten en docenten maar een voldoende hoog niveau van taalbeheersing hebben (meestal uitgedrukt in termen van C1- of C2-niveau), zij ook in staat zijn om Engelstalig onderwijs op een goede manier te volgen en aan te bieden. Instellingen investeren vaak wel in taaleisen en taalcursussen voor docenten en studenten; universiteiten beschikken

bovendien vaak over academische schrijfcentra. Meestal vindt deelname aan cursussen of ondersteuning door schrijfcentra echter plaats op vrijwillige basis. Bovendien besteedt slechts een beperkt aantal instellingen expliciet aandacht aan de didactische aspecten van doceren in het Engels en aan de leereffecten daarvan. Bij een beperkt aantal instellingen zijn er voor docenten mogelijkheden van individuele coaching met extra aandacht voor de bijzondere moeilijkheden van het lesgeven in een vreemde taal. Vooral hogescholen experimenteren bovendien met alternatieven voor Engelstalig onderwijs, zoals het aanbieden van gerichte, op de latere beroepspraktijk toegesneden cursussen Engelse taalvaardigheid als onderdeel van het curriculum.

Zowel universiteiten als hogescholen noemen het bestaan van interculturaliseringsbeleid, maar dit is in veel gevallen nog beperkt ontwikkeld. De *international classroom*, die veel instellingen roemen, moet vooral tot stand komen door de internationale samenstelling van de groepen. De instellingen geven weinig informatie over de vraag hoe zij ervoor zorgen dat wordt voldaan aan de – in hoofdstuk 4 verder te bespreken – randvoorwaarden voor de effectiviteit van zo'n *international classroom*.

Ten slotte blijken veel instellingen te worstelen met de effecten van de toenemende Engelstaligheid van het onderwijs voor de interne werk- en medezeggenschapsprocessen. Veruit de meeste instellingen kennen nog geen duidelijk beleid op het punt van de voertaalkeuze of maken pragmatische keuzes.

4. EFFECTEN VAN TAALBELEID OP DE INHOUD VAN HET ONDERWIJS, ONDERWIJSKWALITEIT EN TAALVAARDIGHEID

4.1 Inleiding

In de discussie rondom het groeiend aantal Engelstalige bachelor- en masteropleidingen spelen vragen naar onderwijskwaliteit en taalvaardigheid een belangrijke rol. Aan de toenemende internationalisering en de daarmee nauw samenhangende groei van het aantal Engelstalige opleidingen zijn voordelen verbonden, ook voor de kwaliteit van het onderwijs. Rapporten van het CPB en Nuffic wijzen bijvoorbeeld op een positief effect van internationalisering op leergedrag en leerprestaties. Tegelijkertijd zijn er zorgen over de kwaliteit van het onderwijs.

Om beter zicht te krijgen op de effecten van anderstaligheid op de inhoud en de kwaliteit van het onderwijs, de taalvaardigheid van studenten, en het leren door studenten, heeft de verkenningscommissie een inventarisatie gemaakt van de beschikbare literatuur en rapporten hierover. De daardoor verkregen inzichten zijn als basis gebruikt om gesprekken te voeren met onderwijsdirecteuren, deskundigen op het terrein van didactiek en leren, docenten en studenten (vertegenwoordigd via het Interstedelijk Studentenoverleg (ISO) en de Landelijke Studentenvakbond (LSVb)). Het aantal gesprekspartners is om praktische redenen beperkt gebleven, maar er is wel gezorgd voor een goede spreiding over de verschillende disciplines en voor voldoende variatie in achtergrond (van docent tot onderwijsdirecteur). Er zijn in totaal zeven diepte-interviews gehouden en tijdens een reeks intensieve paneldiscussies zijn inhoudelijk deskundigen, docenten studentenvertegenwoordigers en betrokkenen bij de kwaliteitswaarborging gehoord, afkomstig uit zowel het hoger beroepsonderwijs als het wetenschappelijk onderwijs. Voorts zijn er aparte groepsgesprekken georganiseerd met het ISO en met een aantal vertegenwoordigers uit het hoger beroepsonderwijs. Op deze manier is inzicht verkregen in de daadwerkelijk bestaande ervaringen en

percepties, in mogelijke problemen en in praktijkvoorbeelden.

In hoofdstuk 3 is het perspectief van de instellingen van hoger onderwijs belicht, waarbij uiteen is gezet welke argumenten zij naar voren brengen om een bepaalde taalkeuze te motiveren en welke visie zij hebben op taalbeleid. In dit hoofdstuk presenteert de verkenningscommissie de ervaringen, observaties en percepties van de gehoorde deskundigen, docenten en studenten, waar mogelijk nader onderbouwd aan de hand van rapporten en literatuur. Daarmee ontstaat een beeld van de gevolgen van taalkeuze en taalbeleid in de alledaagse praktijk van het hoger onderwijs. De weergave is hierna ingedeeld aan de hand van vier centrale thema's:

- inhoud van het onderwijs en onderwijskwaliteit;
- verwerven van taalvaardigheden;
- leereffecten bij onderwijs in een vreemde taal;
- evaluatie en kwaliteitsbewaking.

4.2 Effecten van taalbeleid op de inhoud van het onderwijs en onderwijskwaliteit

4.2.1 Taal(vaardigheid) als relevante factor bij het bepalen van onderwijskwaliteit

Kwaliteit van de kennisoverdracht speelt een centrale rol in de discussie rondom de toename van het aantal Engelstalige opleidingen. Uit de gesprekken met studenten en docenten komen verschillende aandachtspunten naar voren die gerelateerd zijn aan de kwaliteit van het onderwijs. Ook zijn voorwaarden benoemd waaraan volgens docenten en studenten voldaan moet zijn om de kwaliteit van opleidingen te kunnen garanderen. Deze hebben betrekking op twee hoofdpunten: de inhoud van het onderwijs en de aard van de kennisoverdracht. Bij het eerste hoofdpunt gaat het om de vraag hoe en in welke mate de taalkeuze invloed heeft op de onderwerpen die in het onderwijs worden behandeld en de manier waarop dat gebeurt. Bij het tweede hoofdpunt gaat het om de vraag welke effecten studenten en docenten zien van taalkeuze voor de manier waarop kennis wordt overgedragen. Binnen deze twee hoofdpunten kunnen verdere deelaspecten worden onderscheiden. Voor de overzichtelijkheid maakt de verkenningscommissie hierna onderscheid tussen:

1. de effecten van taalkeuze op de inhoud van het onderwijs;
2. de effecten van doceren in een *international classroom* en de randvoorwaarden voor effectiviteit van zo'n *international classroom*;
3. de gevolgen van taalkeuze op de (gepercipieerde) kwaliteit van de kennisoverdracht;
4. de gevolgen van taalkeuze op de toetsing en beoordeling van studenten;
5. de bijdrage die ondersteunend taalbeleid kan leveren aan de kwaliteit van het onderwijs.

Hierna bespreekt de verkenningcommissie deze vijf aspecten van de effecten van taalkeuze en taalbeleid voor de onderwijskwaliteit afzonderlijk. Voorop moet echter staan dat ze allemaal tegelijk een rol spelen als het gaat om de kwaliteit van het onderwijs en van de opleidingen. Van belang is bovendien dat niet alleen taalkeuze en de daaraan gerelateerde thema's de kwaliteit van het onderwijs beïnvloeden. Er zijn veel meer aspecten die invloed hebben op de kwaliteit van het verzorgde onderwijs, zoals inhoudelijke expertise, kwaliteit van het lesmateriaal en didactische vaardigheden (Struys e.a. 2016). Ook als een docent niet bijzonder goed Engels blijkt te spreken, kan de kwaliteit van diens onderwijs uitstekend zijn, bijvoorbeeld doordat de docent over uitstekende didactische vaardigheden beschikt. Toch zijn de gesprekspartners het erover eens dat een goede taalvaardigheid van zowel studenten als docenten een vereiste is voor de kwaliteit van het onderwijs. Bij een te laag taalniveau kan volgens hen de kwaliteit van de kennisoverdracht dalen en daarmee, uiteindelijk, ook die van de opleiding.

4.2.2 Effecten van taalkeuze op de inhoud van het onderwijs

Een belangrijke set van effecten van taalkeuze in het hoger onderwijs betreft de inhoud van het onderwijs. Het ene gebied is inherent internationaler georiënteerd dan het andere en sommige opleidingen zijn duidelijk 'taliger' dan andere. Dit heeft belangrijke implicaties voor de onderwerpkeuze en het onderwijsmateriaal dat in de opleiding wordt gebruikt. Meer nationaal gerichte opleidingen, zoals Nederlands recht of Nederlandse taal- en letterkunde, zullen primair vakliteratuur, onderzoeksmateriaal en ander onderwijsmateriaal (hierna: onderwijsmateriaal) in het Nederlands gebruiken en zullen zich richten op Nederlandse onderwerpen. Meer internationaal of in ieder geval niet op Nederland gerichte opleidingen, zoals wiskunde of techniek, zijn niet gebonden aan Nederlandstalig onderwijsmateriaal en kunnen daarmee andere inhoudelijke keuzes maken.

Uit de gesprekken is gebleken dat het besluit om bepaalde vakken of een gehele opleiding in het Engels te gaan aanbieden, inderdaad consequenties heeft voor het materiaal dat kan worden gebruikt in het onderwijs. Voor opleidingen die bijvoorbeeld werken met historische documenten, wetgeving, literaire fictie, enquêtes of ander tekstueel materiaal, kan dat materiaal bij een overgang naar een Engelstalige opleiding niet meer Nederlands- of anderstalig zijn. Nederlands- of anderstalig materiaal kan alleen ter vergelijking worden gebruikt als in ieder geval de hoofdpunten ervan ook in het Engels beschikbaar zijn. Zelfs bij studies die zich niet specifiek richten op Nederland, kan een overgang naar het Engels bovendien betekenen dat voorbeelden of opdrachten moeten worden omgezet van een gerichtheid op de Nederlandse situatie naar een meer internationale of vergelijkende invalhoek. De keuze voor het Engels heeft dan ook gevolgen voor de inhoud van het aan te bieden onderwijsmateriaal en van de colleges, werkgroepen en opdrachten. Voor opleidingen die nu al werken met

volledig Engelstalig onderwijsmateriaal, bijvoorbeeld in bepaalde bèta-opleidingen, is de inhoudelijke invloed van de keuze voor het Engels als onderwijstaal uiteraard minder groot.

De vraag naar de gevolgen van de inhoudelijke gevolgen van taalkeuze voor de kwaliteit van het onderwijs laat zich niet eenvoudig beantwoorden; de observaties van docenten wijzen in verschillende richtingen. Sommige docenten zien dat er bij het aanbieden van Engelstalige opleidingen een inhoudelijke verrijking kan optreden, doordat onderwerpen vanuit een internationaler of vergelijkend perspectief worden bekeken. Dit heeft dan vooral ook te maken met het feit dat het onderwijs wordt aangeboden in een *international classroom* (zie verderop), waarbij studenten uit andere landen hun visie kunnen geven op bepaalde thema's. Anderen geven aan dat het overgaan op Engelstalig onderwijsmateriaal tot een inhoudelijke verschraling kan leiden. Wanneer uitsluitend onderwijsmateriaal in het Engels kan worden voorgeschreven, vallen typisch Nederlandse fenomenen en onderwerpen van de onderwijsagenda, kan volgens deze gesprekspartners niet of nauwelijks meer worden gewerkt met Nederlandstalig materiaal, en kan met voorbeelden minder gemakkelijk worden aangesloten bij de Nederlandse situatie of de Nederlandse actualiteit. Dat geldt overigens ook voor Franse, Duitse, Spaanse, Russische, Chinese of aan andere culturen gerelateerde onderwerpen waarover weinig Engelstalig materiaal beschikbaar is. Dit probleem doet zich niet alleen voor in de bachelorfase, maar ook op het niveau van de master, bijvoorbeeld wanneer de instellingen werken met multidisciplinaire Engelstalige masteropleidingen. Het is dan praktisch onmogelijk om in zo'n opleiding niet-Engelstalig onderwijsmateriaal aan te bieden, terwijl dit voor sommige specialisaties wel een vereiste is.

Het is lastig om aan te geven wat de kwantitatieve verhouding is tussen die docenten die inhoudelijke verdieping ervaren en diegenen die inhoudelijke verschraling signaleren. Wel valt op dat de laatste groep het meest zichtbaar is in de discussies die in de afgelopen tijd over dit onderwerp in de media zijn gevoerd. Dat is mogelijk verklaarbaar vanuit het feit dat deze docenten de invloed van de taalkeuze op de inhoud van het onderwijs het sterkste ervaren. Zij ervaren bovendien dat ze in het defensief worden gedrongen wanneer hun instellingen eisen dat hun opleidingen overgaan naar het Engels.

Ongeacht de vraag of docenten een bedreiging of juist een kans zien in het Engelstalig aanbieden van een opleiding, pleiten zij er in algemene zin voor om differentiatie naar opleiding mogelijk te maken. Zij vinden het bovendien belangrijk dat de keuze voor de onderwijstaal bewust wordt gemaakt, waarbij ook rekening wordt gehouden met deze potentiële effecten voor de inhoud van het aan te bieden onderwijs. Een automatisch en generiek taalbeleid, waarbij bijvoorbeeld voor een gehele instelling wordt uitgegaan van het Engels als onderwijstaal, achten de meeste geraadpleegde docenten en deskundigen ongewenst.

4.2.3 Onderwijs geven in de *international classroom*

Zoals in hoofdstuk 3 is gebleken, nemen veel instellingen aan dat de keuze voor Engelstaligheid een positieve bijdrage levert aan de kwaliteit van het onderwijs doordat Engelstaligheid leidt tot vergroting van de instroom van buitenlandse studenten in de opleiding, die hun eigen voorbeelden, ervaringen en cultuur inbrengen. Daardoor kan een zogenaamde *international classroom* ontstaan. Veel instellingen zien dit als een waarde in zichzelf en als een duidelijk argument voor de keuze voor het Engels als onderwijstaal.

Wordt beter gekeken naar het concept van de *international classroom* en naar de ervaringen van docenten en studenten daarmee, dan blijkt het beeld complexer te zijn. Allereerst is het concept van de *international classroom* minder eenduidig dan vaak wordt gedacht. In de simpele definitie gaat het om een onderwijspraktijk waar studenten uit verschillende landen colleges volgen in een (primair) Engelstalige onderwijsomgeving (Knight 2012; Lauridsen & Lillemose 2015: 15). Uit de literatuur blijkt echter dat er twee randvoorwaarden zijn waaronder een *international classroom* succesvol kan zijn. De eerste randvoorwaarde is dat sprake is van een inclusieve, veilige leeromgeving, waarin studenten daadwerkelijk worden gestimuleerd tot integratie en interculturele en contextuele kennisuitwisseling. De tweede randvoorwaarde is dat docenten voldoende kennis en bewustzijn hebben van de leerprocessen die zich in een internationale en interculturele omgeving afspelen en daar op een adequate manier op moeten kunnen inspelen (Lauridsen & Lillemose 2015: 19; Edwards & Teekens 2012: 270, 276)). Worden deze randvoorwaarden vervuld, dan kunnen er inderdaad positieve gevolgen zijn voor de inhoud en kwaliteit van het onderwijs, in die zin dat diepere en bredere inzichten kunnen worden verkregen. Studenten ontwikkelen dan een bredere blik en kunnen meer diepgang verwerven in de materie die zij bestuderen. Het University College Utrecht, een van de negen Liberal Arts and Sciences Colleges in Nederland, is genoemd als een goed voorbeeld van een *truly international classroom*. Meer dan de helft van de studenten komt uit het buitenland en de buitenlandse studenten komen uit meer dan tachtig verschillende landen. Docenten worden op deze situatie voorbereid tijdens *new teachers meetings*, waar ook aandacht is voor interculturele verschillen tussen studenten. Er is veel aandacht voor schrijfvaardigheid van studenten in alle studieprogramma's binnen de opleiding. Alle binnenkomende studenten volgen de inleidende cursus *Research in Context*. In ontwikkeling is bovendien een vak *Writing across the curriculum* om het geven van feedback op de Engelse taalvaardigheid in alle vakken te integreren. Daarnaast is er aandacht voor andere talen dan het Engels via een zogenaamd *second language requirement*, waarbij de student via een of meer cursussen het taalniveau in een andere taal dan de moedertaal of het Engels met ten minste één niveau dient te verhogen.

In de praktijk blijkt aan de genoemde randvoorwaarden voor een effectieve *international classroom* niet bij alle opleidingen wordt voldaan. Docenten en studenten

hebben erop gewezen dat het argument van de *international classroom* vaak wat erg gemakkelijk wordt ingeroepen. Het lijkt er volgens hen soms op dat instellingen het al voldoende vinden dat er buitenlandse studenten in een groep zitten en dat het onderwijs in het Engels wordt aangeboden. Voor daadwerkelijke interculturele uitwisseling bestaat vaak maar weinig aandacht, net als voor de bijzondere didactische vaardigheden die zijn vereist om in een *international classroom* effectief onderwijs te kunnen verzorgen. Ten slotte is het de vraag of een *international classroom* bij alle opleidingen evenveel meerwaarde heeft. In ieder geval geldt ook hier weer dat per opleiding en per vak bewust zou moeten worden nagedacht over de waarde van een *international classroom*. Wanneer die meerwaarde wordt gezien, moet meer dan nu gebruikelijk is worden geïnvesteerd in het bieden van de nodige randvoorwaarden.

4.2.4 Taalvaardigheid studenten

De kwaliteit van het onderwijs hangt niet alleen af van de docer kwaliteiten (dus van de taalvaardigheids- en didactische kwaliteiten) van een docent, maar ook van de taalvaardigheid van studenten. Veel onderwijsvormen, zoals werkcolleges of kleine ‘tutorgroepen’, veronderstellen immers een interactief karakter. Bovendien moeten studenten met enige regelmaat schriftelijke stukken voorbereiden, niet in het minst bachelor- en masterscripties, en moeten zij in staat zijn om het gezegde tijdens het onderwijs goed te begrijpen, net als de voorgeschreven literatuur. Ook moeten zij standpunten kunnen vertegenwoordigen in discussies en mondelinge presentaties kunnen geven voor groepen van kritische *peers*. Volgens een door de Landelijke Studentenvakbond (LSVb) uitgevoerd onderzoek achten studenten hun eigen taalvaardigheid in het Nederlands en Engels voldoende om hun opleiding te voltooien (LSVb 2015: 7). De studenten waarmee de verkenningcommissie heeft gesproken, onderkennen echter dat hun taalvaardigheidsniveau niet altijd voldoende is om actief in werkgroepen te kunnen participeren of om goed stukken te kunnen schrijven. Docenten en taaldidactici laten hetzelfde geluid horen. In hun ervaring is de mondelinge taalvaardigheid van vooral Nederlandse studenten die het vwo hebben gevolgd meestal wel voldoende, maar ontbreken goede schriftelijke vaardigheden. Bij studenten die afkomstig zijn uit het buitenland loopt het taalbeheersingsniveau vaak sterk uiteen. Bij sommigen, met name de *native speakers* is het taalniveau heel hoog; zij kunnen daardoor een positieve bijdrage leveren aan een *international classroom*.

Bij anderen is het taalbeheersingsniveau juist erg laag. Voor deze laatste groep is een tekortschietende beheersing van de Engelse taal vaak een belemmering voor een goed begrip van de inhoud, al is er nog geen duidelijk onderzoek beschikbaar naar de effecten van anderstaligheid en leerprestaties. Soortgelijke effecten zullen zichtbaar zijn voor buitenlandse studenten die in Nederlandstalig onderwijs participeren. Het Interstedelijk Studentenuverleg (ISO) wijst in dit licht op het belang van toegankelijke en goede begeleiding van studenten op het gebied van Engelse taalvaardigheid. Daarnaast

benadrukt het ISO dat de Nederlandse taalvaardigheid van zowel Nederlandse als buitenlandse studenten de nodige aandacht verdient.

4.2.5 Effecten van taalkeuze op de (gepercipieerde) kwaliteit van het doceren en de toetsing

De keuze van de onderwijstaal heeft invloed op de dagelijkse onderwijspraktijk, in het bijzonder op de manier en het niveau waarop docenten lesgeven en de perceptie daarvan door studenten. De gesprekspartners hebben erop gewezen dat een goede taalvaardigheid van zowel docenten als studenten een vereiste is voor de kwaliteit van het onderwijs. Zoals in hoofdstuk 3 ter sprake kwam, stellen opleidingen daarom bepaalde ingangseisen aan zowel studenten als docenten, wanneer ze willen doceren of onderwijs willen volgen bij Engelstalige opleidingen. Voor internationale studenten wordt meestal een TOEFL- of IELTS-test gebruikt,¹⁸ terwijl voor Nederlandstalige studenten het havo- of vwo-eindexamenniveau volstaat. Voor docenten variëren de eisen, waarbij C1 de meest voorkomende eis is, maar sommige instellingen zelfs een C2-niveau vragen. Taaldeskundigen hebben echter aangegeven dat het ene niveau C1 of C2 het andere niet is. Verschillende toetsafnemers en verschillende meetmomenten kunnen verschillende resultaten laten zien. Taalvaardigheid is daarnaast een veelomvattend en complex begrip dat verschillende aspecten omvat.¹⁹ Wetenschappers wijzen er dan ook op dat taalvaardigheid meer zou moeten omvatten dan alleen het getoetste niveau op een bepaald meetmoment (Smit & Dafouz 2012). Pedagogische aspecten en taalleeraspecten zijn bovendien van secundair belang bij de meeste taaltoetsen, terwijl deze wel een grote rol spelen bij kennisoverdracht. Het vereisen van taalbeheersing op een bepaald minimumniveau is dus zeker nodig, maar voor docenten is het nog niet voldoende om goed in die taal te kunnen doceren. Bovendien betekent dit dat een C1- of C2-score nog niet zoveel zegt over de kwaliteit van het Engelstalige onderwijs van een docent.

Studenten, docenten en onderwijskundigen hebben in dit verband gewezen op verschillende effecten van de keuze voor Engelstaligheid op de kwaliteit van het doceren. Zo geven zij aan dat onderwijs in het Engels wat minder dynamisch is dan onderwijs in de eigen taal, en dat er vaak minder interactie is wanneer de docenten het Engels niet als moedertaal hebben. Studenten en (vooral oudere) docenten wijzen erop dat hun uitdrukkingsvaardigheid in haar geheel minder goed is in een vreemde taal. Dat kan negatieve gevolgen hebben voor de vaart van het college, de mate waarin studenten deelnemen aan discussie, de nuance in discussies, en het niveau van de inhoudelijke verdieping van de stof.

18 Zie voor een nadere toelichting van deze tests hoofdstuk 3.

19 Zie daarvoor paragraaf 4.2.

Daarnaast zijn er effecten van perceptie door de studenten en docenten. Wanneer studenten het gevoel hebben dat de taalvaardigheid van een docent niet op niveau is, kan dat van de inhoud afleiden en de kwaliteit van de kennisoverdracht schaden (LSVb 2015). Deze perceptie komt vooral voor bij een minder goede Engelse uitspraak, zelfs wanneer het Engels voldoende is als het gaat om grammaticale constructies en woordenschat. Tegelijkertijd wijzen de gesprekspartners erop dat een bijzonder hoog taalniveau van de docent eveneens kan leiden tot kennisoverdrachtsproblemen, vooral bij studenten met een niet-Engelstalige achtergrond. Door een rijker en complexer vocabulaire met veel onbekende woorden, door specifieke uitspraakkenmerken (bijvoorbeeld een onbekend accent) of door een hogere spreeknelheid, kan het moeilijker zijn het onderwijs goed te volgen. Vanuit het perspectief van de docenten is relevant dat zij zich onzeker kunnen voelen over hun eigen taalvaardigheid, zelfs wanneer ze ruimschoots aan de vereiste criteria voldoen. Jongere docenten lijken hier in het algemeen overigens iets minder last van te hebben dan oudere. Sommige docenten ervaren bovendien een vorm van identiteitsverlies doordat ze in een vreemde taal doceren. Dit geldt vooral bij talige studies die op de Nederlandse omgeving zijn gericht. Docenten kunnen daar bijvoorbeeld minder gemakkelijk voorbeelden uit de Nederlandse praktijk gebruiken dan vroeger, of moeten anekdotes uit de Nederlandse geschiedenis vervangen door internationale voorbeelden. De gesprekspartners merken bovendien op dat de voorbereiding van colleges in het Engels meer tijd in beslag neemt en dat de werkdruk daardoor toeneemt. Dit alles kan volgens de gesprekspartners leiden tot een afname van het werkplezier en ook van de kwaliteit van het onderwijs.

Verder hebben de gesprekspartners gewezen op gevolgen van taalkeuze voor de toetsing van studenten. Meestal vindt de beoordeling van kennis en vaardigheden plaats op vakinhoudelijke gronden. Het niveau van de taalbeheersing is doorgaans ondergeschikt, behalve waar dit ten koste gaat van de inhoud zoals deze door de docent wordt begrepen. In de praktijk blijkt dit problemen te kunnen opleveren wanneer de taalbeheersing matig is of zelfs onder de maat. Docenten worstelen met de vraag in hoeverre de taalvaardigheid mag worden meegewogen in de beoordeling. Het gaat om een glijdende schaal, waar gebrekkige taalvaardigheid op zeker moment de taalonafhankelijke uitdrukkingsvaardigheid en precisie aantast. Waar het omslagpunt precies ligt, is mede afhankelijk van de 'taligheid' van een bepaalde opleiding.²⁰ Een hieraan gerelateerd probleem bij de beoordeling van Engelstalige tentamens en werkstukken door docenten die deze taal niet als eerste taal beheersen, is dat stukken die zijn geschreven door *native speakers*, vaak onbewust positiever worden beoordeeld dan stukken die zijn geschreven in minder fraai Engels, ook al zijn zij inhoudelijk van vergelijkbare kwaliteit. Oplossingen hiervoor kunnen worden gezocht in goede ondersteuning van docenten en een nauwe samenwerking in docententeams, ondersteund door onderwijsdeskundigen. Momenteel ontbreekt een dergelijke ondersteuning echter vaak, vooral bij universiteiten.

20 Zie voor de begripsbepaling hoofdstuk 1 van deze verkenning.

Tot slot vinden Nederlandstalige docenten het moeilijk te bepalen hoe Engelstalige werkstukken en tentamens beoordeeld moeten worden, ook wanneer het Engels redelijk is. De gesprekspartners wijzen erop dat het bij Nederlandstalige schriftelijke stukken en presentaties voor docenten met het Nederlands als moedertaal vaak goed mogelijk is om feedback te geven op zinsbouw, taalregister, stijl en spelling. Bij veel 'talige' studies is dit zelfs essentieel en vormt het een belangrijk aspect bij de beoordeling. Wordt een studie in het Engels aangeboden, dan is het geven van vergelijkbare feedback voor niet van huis uit Engelstalige docenten vaak moeilijker. Zij voelen zich lang niet altijd bekwaam genoeg om buiten de vakinhoud te treden en ook talige feedback te geven. Volgens de gesprekspartners bieden de meeste instellingen voor deze problemen niet of nauwelijks oplossingen en wordt het aan de docenten zelf overgelaten hoe ze daarmee omgaan. Vaak staan taalvaardigheden ook niet vermeld in de eindtermen van opleidingen, waardoor onduidelijk is in hoeverre en hoe erop moet worden getoetst.

4.2.6 Ondersteunend taalbeleid

Een goed ondersteunend taalbeleid kan bijdragen aan een verbetering van de kwaliteit van de kennisoverdracht en een vermindering van de hiervoor genoemde risico's en problemen. Zoals hiervoor al is aangegeven, is in dat verband van belang dat pure taalvaardigheid niet het enige criterium is dat de (gepercipieerde) kwaliteit van het onderwijs bepaalt. In het bijzonder ervaren studenten een docent met goede docervaardigheden als beter, ook al is diens Engels minder goed (Klaassen 2001). In dit licht is het opmerkelijk dat maar weinig instellingen taaldidactisch onderwijs aanbieden of een variant van training in het gebruik van *English as a medium of instruction*. Veel instellingen bieden docenten alleen maar generieke taaltrainingen aan, en bovendien doen ze dat vaak op vrijwillige basis. In de meeste instellingen hoeven docenten alleen maar te beschikken over een goed ontwikkeld CALP-Engels (*Cognitive Academic Language Proficiency*), en is er veel minder aandacht voor het BICS-Engels (*Basic Interpersonal Communication Skills*) (Struys e.a. 2016). De testen voor het taalniveau waaraan docenten moeten voldoen, en de daaruit voortvloeiende cursussen, richten zich dan ook voornamelijk op de CALP-vaardigheden. De BICS-vaardigheden kunnen echter van minstens even groot belang zijn in het onderwijs, bijvoorbeeld om voorkennis van studenten te activeren, om hen te helpen bij de verwerving van complexe kennis en vaardigheden, of om hen te begeleiden bij schriftelijke stukken of presentaties. Problemen door geringe BICS-vaardigheden zijn vooral zichtbaar bij werkvormen met veel communicatieve interactie, zoals werkcolleges, probleemgestuurd onderwijs, practica, stagebegeleiding en mondelinge tentamens.

Gelet hierop is het begrijpelijk dat docenten vaak zeggen behoefte te hebben aan een goed ondersteunend taalbeleid. Velen hebben behoefte aan coaching en training, ook verderop in de loopbaan en ook als zij al meer ervaring hebben in het doceren in het

Engels en voldoen aan de huidige eisen. De precieze behoeftes van docenten zijn daarbij onder meer afhankelijk van de opleiding waarbinnen zij doceren, van het niveau en de manier waarop zij dit doen en van hun eerdere ervaring. Zij pleiten dan ook voor een meer op maat gemaakte aanpak, waarbij persoonlijke ontwikkeling centraal staat en waarbij ook ruimte bestaat voor de taaldidactische aanpak.

Verschillende docenten hebben er ten slotte op gewezen dat er ook bepaalde taaleisen aan niet-Nederlandstalige stafmedewerkers gesteld kunnen worden die in een Nederlandstalige omgeving werken, bijvoorbeeld algemene luister- en leesvaardigheid op een bepaald niveau (vergelijk de aanbeveling van het Nordic Committee, besproken in paragraaf 2.4.2). Dit vergemakkelijkt gesprekken op de werkvloer en het werken met de regelgeving en beleidsdocumenten van de instelling. Deze docenten pleiten, met andere woorden, voor beleid en voorzieningen die betrekking hebben op taalvaardigheid in de landstaal (in de woorden van het Nordic Committee: *'local language proficiency'* (Nordic Committee 2014: 114-115). Instellingen komen aan deze wens vooralsnog maar in beperkte mate tegemoet. Waar een aantal instellingen wel cursussen Nederlands aanbiedt aan buitenlandse medewerkers of zelfs taaleisen stelt, is dit vaak nogal vrijblijvend. Veel instellingen zoeken de oplossing in het overgaan naar Engels als voertaal, zowel in de collegezaal als daarbuiten, waaronder bij medezeggenschap, op de werkvloer, in vergaderingen en bij bewegwijzering.

4.3 Effecten van taalbeleid op verwerving van taalvaardigheid

Taalkeuze in de opleidingen heeft niet alleen effect op de kwaliteit van het onderwijs en van de kennisoverdracht. De keuze voor een bepaalde onderwijstaal hangt daarnaast nauw samen met de verwerving en ontwikkeling van taalvaardigheid bij de studenten. Het ontwikkelen van Engelse taalvaardigheid wordt vaak zelfs genoemd als een van de belangrijkste doelen van Engelstalig onderwijs. De vraag is in hoeverre dit doel wordt bereikt. Bij de beantwoording van deze vraag is van belang dat taalvaardigheid een generieke term is, die verschillende deelvaardigheden omvat, namelijk luister-, spreek-, lees- en schrijfvaardigheden. Verschillende gesprekspartners hebben erop gewezen dat het essentieel is om deze verschillende deelaspecten van elkaar te onderscheiden waar het gaat om de vraag in hoeverre studenten deze vaardigheden na afronding van de studie moeten beheersen. Er bestaat immers veel variatie in de mate waarin een afgestudeerde deze vaardigheden moet beheersen, afhankelijk van het onderwerp dat in een bepaalde opleiding centraal staat en de beroepspraktijk waartoe deze opleiding vooral opleidt, en afhankelijk van de taligheid van de opleiding. Zo spelen bij talige opleidingen in de geestes- en rechtswetenschappen precisie van de argumentatie en narratieve elementen een belangrijke rol. Daardoor is voor die terreinen over het algemeen een hoger schriftelijk taalvaardigheidsniveau vereist in zowel het Nederlands als Engels dan het geval is voor sommige andere disciplines.

Niettemin geldt voor alle studies dat studenten in staat moeten zijn hun gedachten goed onder woorden te brengen. In beroepsgerichte opleidingen, zoals die tot marietiem officier of huisarts, kunnen daarnaast specifieke interpersoonlijke communicatievaardigheden noodzakelijk zijn, terwijl die voor andere opleidingen minder relevant zijn. Bij Nederlandstalige opleidingen kan gelden dat het onderwijsmateriaal (deels) Engelstalig is, zodat een goede leesvaardigheid in het Engels van belang is. Wordt over deze materie gediscussieerd in het Nederlands of is het nodig de kennis toe te passen in een Nederlandstalige beroepspraktijk, dan zijn juist goede mondelinge vaardigheden in de Nederlandse taal vereist.

Het voorgaande betekent dat differentiatie tussen verschillende opleidingen en opleidingsniveaus van groot belang is bij het vormgeven van taalbeleid en bij taalkeuze. Het alleen maar aanbieden van een opleiding in het Nederlands of het Engels is zelden toereikend om de benodigde taalvaardigheid te verwerven. In de praktijk bestaat er echter maar weinig aandacht voor de specifieke training van taalvaardigheid van studenten: discussies zijn vrijwel altijd gericht op de keuze voor een bepaalde onderwijstaal en op de vakinhoud. Zowel docenten als studenten hebben zich hierover kritisch uitgesproken. Hun kritiek richt zich in het bijzonder op de volgende vier punten.

Allereerst geven zowel studenten als docenten aan dat onvoldoende sprake is van differentiatie bij de toegang tot en de eindtermen van de opleiding waar het gaat om taalvaardigheid. Vaak worden wel ingangseisen geformuleerd, maar wordt daarbij niet gedifferentieerd tussen de verschillende aspecten van taalvaardigheid die voor de betrokken opleiding relevant zijn. Nog vaker ontbreken specifieke eindtermen voor de verschillende deelaspecten van taalvaardigheid; er bestaat in de beleving van de gesprekspartners vaak nauwelijks een beeld van de 'talige' competenties die de studenten in hun latere werkveld nodig hebben. Juist daardoor vindt er lang niet altijd bewuste training plaats van studenten en docenten die is gericht op het bereiken van deze competenties, al zijn er vooral bij de hogescholen goede voorbeelden van competentiegericht taalonderwijs.

Waar het gaat om de manier waarop taalvaardigheden kunnen worden getraind, is er in de gesprekken in de tweede plaats op gewezen dat studenten hun taalvaardigheid zowel binnen als buiten de collegezaal kunnen vergroten. Binnen de collegezaal kan dat bijvoorbeeld door te kiezen voor interactieve werkvormen waarbij sprake is van (*peer*) feedback, zoals het samenwerken in kleine groepen of het laten geven van presentaties door de studenten. Buiten de collegezaal kan dat door studenten te stimuleren ook dan hun taalvaardigheid te oefenen, met name de spreekvaardigheid. Dit kan ook de sociale cohesie en de interculturele integratie tussen studenten bevorderen. Op dit moment zijn dergelijke ontmoetingen tussen Nederlandse en buitenlandse studenten echter lang niet altijd vanzelfsprekend. Er zijn veel instellingen waar weinig wordt geïnvesteerd in integratie, behoudens een introductieweek in het begin van de studie of een enkele workshop over interculturele vaardigheden. Het gebrek

aan integratiemogelijkheden is een punt waarop vooral de studenten kritisch hebben gewezen.

Belangrijk is, ten derde, dat deze kritische constatering niet alleen opgaan voor het Engels, maar ook voor het Nederlands. Veel docenten constateren dat het Nederlandse taalniveau van studenten, met name de schrijfvaardigheid, te wensen over laat. Een toenemend aantal eerstejaarsstudenten in het hoger beroepsonderwijs en het wetenschappelijk onderwijs moet daarom een taaltoets afleggen, meestal met een diagnostisch karakter. Het is vervolgens echter merendeels aan de studenten zelf om eventuele achterstanden te remediëren; aan de relevante aspecten van Nederlandse taalvaardigheid wordt in lang niet alle opleidingen uitvoerig aandacht besteed. Gelet op dit soort observaties, en met het oog op de wettelijke vereisten op dit punt (zie hoofdstuk 1), hebben ook de Raad voor Nederlandse Taal en Letteren en de Taalunie gesteld dat structureel taalvaardigheidsonderwijs nodig is in het hoger onderwijs. De kunst zal daarbij zijn om een goede balans te vinden tussen inhoud en academische vaardigheden, en taalvaardigheden, en om die toe te snijden op de behoefte en inhoud van een specifieke opleiding.

Tot slot merken enkele docenten op dat de discussie zich momenteel sterk toespitst op taalvaardigheid in het Engels en het Nederlands, terwijl bij sommige opleidingen ook vaardigheden in andere talen vereist of gewenst zijn. Sommige onderzoekers hanteren het concept 'luistertaal' om meertaligheid te stimuleren en de positie van andere doeltalen te verbeteren: 'Bij luistertaal spreken twee mensen elk een andere taal terwijl ze luisteren naar de taal van de ander en die goed kunnen verstaan op basis van receptieve vaardigheden in de taal van de ander' (Ten Thije e.a. 2016: 3). Zij stellen daarom voor om de competentie 'communicatie in vreemde talen' te verrijken met luistertaal en om methodieken te ontwikkelen voor luistertaal als gerichte vaardigheid in het onderwijs (Blees, Mak & Ten Thije 2014).

4.4 Onderwijstaal en leereffecten

Een laatste in dit hoofdstuk te behandelen kwestie betreft de vraag of taalkeuze significante effecten heeft op het leren door de studenten. Onderzoekers hebben erop gewezen dat er veel behoefte is aan onderzoek naar dergelijke leereffecten, nu het aantal Engelstalige opleidingen toeneemt (Smit & Dafouz 2012; Van Oostendorp 2017). Vooralsnog is er echter relatief weinig onderzoek gedaan naar de leereffecten van Engelstalig hoger onderwijs aan niet van huis uit Engelstalige sprekers, al is er wel het nodige onderzoek waaruit blijkt dat tweetalig voortgezet onderwijs voordelige cognitieve effecten heeft (Bialystok et al. 2012; Kaushanskaya et al. 2014). Om robuustere uitspraken te kunnen doen over de cognitieve effecten van onderwijstaal en daarop beleid te kunnen baseren, is nader onderzoek vereist. Theoretische modellen voor de definitie van cognitie, flexibiliteit, leerprestatie, taalniveau en taalverschil

moeten verder worden uitgewerkt. Ook is standaardisatie nodig van potentieel verklarende factoren zoals leeftijdsgroepen, geslacht, sociaaleconomische achtergrond en opleidingsniveau (Hartsuiker 2015).

Door het ontbreken van dergelijke uitwerking en standaardisatie is het mogelijk dat er verschillende, onderling tegenstrijdige visies bestaan op de leeropbrengst bij studenten die niet in hun moedertaal leren. Volgens sommige onderzoekers zou de leeropbrengst bij studenten lager zijn (Vinke 1995). Er zijn bovendien aanwijzingen dat de snelheid van begrip lager ligt en academische denkvaardigheden minder makkelijk te ontwikkelen zijn in een vreemde taal (Arntz 2010). Andere studies wijzen op de veel grotere invloed van doceervaardigheden, die voor gebreken in de leereffecten van onderwijs in een vreemde taal kunnen compenseren (Klaassen 2001). Weer andere onderzoeken wijzen op het positieve effect van extra training van taalvaardigheid bij zowel studenten als docenten en op de meerwaarde van geïntegreerd taal- en vakleren (CLIL). Dit laatste is vooral relevant voor opleidingen aan de hogescholen of meer beroepsgerichte universitaire opleidingen, zoals medische opleidingen (Smit & Dafouz 2012; Struys e.a. 2016).

Het doen van uitspraken over de leeropbrengst voor studenten die in een tweede taal leren is verder lastig doordat er een verschil in complexiteit bestaat tussen lees- en schrijfprocessen en de gevolgen daarvan voor hun leerprocessen. Er is weinig onderzoek dat lezen, spreken en schrijven expliciet met elkaar vergelijkt. Bekend is wel dat begrijpen (luisteren, lezen) meestal sneller en gemakkelijker gaat dan actief spreken of schrijven. Naarmate schrijvers minder taalkennis hebben, vereisen de formuleringsprocessen (woordkeus, zinsbouw, spelling) meer aandacht en is er minder ruimte om aandacht te besteden aan de andere onderdelen van het leerproces. Verder zijn er aanwijzingen uit onderzoek dat onervaren tweede-taalleerders hun gebrekkige taalkennis kunnen compenseren door hun leesproces te vertragen (Stevenson e.a., 2003). Bij schrijven is compensatie vanwege de genoemde complicerende factoren vaak minder goed mogelijk (Chenoweth & Hayes, 2001; Whalen & Ménard, 1995). Daarmee lijkt het erop dat de nadelige effecten van het minder goed beheersen van een taal bij lezen minder groot zijn dan bij schrijven. Ook bij lezen geldt echter dat het voor tweede-taalleerders meer tijd kost om zich de stof eigen te maken, al kunnen zij uiteindelijk dezelfde leereffecten bereiken.

Ten slotte is er een ruim veld aan onderzoek dat zich toespitst op het meertalige brein. Onderzoekers vermoeden dat meertaligheid tot een hoger cognitief niveau kan leiden (bijv. Bialystok et al.). Dit geldt ook voor dialect-tweetalige kinderen (Cornips & Hulk 2006, 2008; Vangsnes et al. 2015). Het is echter niet eenvoudig om de meertaligheid hier als verklarende factor te isoleren van andere factoren die een rol kunnen spelen bij cognitie, zoals leeftijd, gender en sociaaleconomische achtergrond (Hartsuiker 2015). Er is ook nog maar weinig bekend over de leereffecten bij studenten, al dan niet in relatie tot het voortraject dat zij doorlopen hebben. Bovendien is het de vraag

in hoeverre Engelstalig onderwijs daadwerkelijk zorgt voor twee- of meertaligheid. Zo is onduidelijk in hoeverre studenten gedurende een Engelstalige opleiding in cognitief en neurologisch opzicht overeenkomsten gaan vertonen met twee- of meertalige personen, en of dit dan voor alle studenten op dezelfde manier zou gelden.

Vooralsnog kunnen uit het meertaligheidsonderzoek dan ook geen conclusies worden getrokken over de wenselijkheid van taalkeuze of taalbeleid in het hoger onderwijs. Wel is duidelijk dat tweetalig voortgezet onderwijs een goede voorspeller is van studiesucces in het hoger onderwijs en dat dit type onderwijs leidt tot positieve cognitieve effecten. Zowel docenten die ervaring hebben met het geven van tweetalig voortgezet onderwijs als docenten in het hoger onderwijs, pleiten er dan ook voor om in het kader van de discussie over taalkeuze in het hoger onderwijs, ook na te denken over taalkeuze en taalbeleid in het voortgezet onderwijs.

4.5 Kwaliteitsbewaking

De kwaliteit van het hoger onderwijs wordt door middel van een aantal instrumenten gewaarborgd. Het instrument van (her)accreditatie van het hoger onderwijs is per 1 januari 2017 herzien. Binnen de door de Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (NVAO) uiteengezette basiseisen en voorwaarden kunnen instellingen zelf hun eindtermen bepalen. Via onderwijsvisitaties en (her)accreditaties wordt beoordeeld of zij deze eindtermen voldoende realiseren en of zij voldoende kwaliteit bieden. Op instellings- en uiteindelijk opleidingsniveau worden de geformuleerde eindtermen vervolgens steeds verder gespecificeerd en worden de kwaliteitseisen verfijnd.

Taalvaardigheid en taalbeleid maken momenteel geen onderdeel uit van de kwaliteitskaders die de NVAO heeft geformuleerd. Voor de universiteiten geldt dat het volledig aan de instellingen is overgelaten of zij op deze punten doelstellingen willen formuleren en of zij die bij visitaties en accreditaties willen laten toetsen. Bij de hogescholen zijn vanuit Hobéon wel enkele eisen gesteld, maar deze zijn algemeen van aard. Instellingen blijken momenteel voor hun opleidingen niet of nauwelijks eindtermen te formuleren op het gebied van taalvaardigheid. Zij worden bij evaluaties of accreditaties dan ook niet beoordeeld op deze talige aspecten van de kwaliteit van de opleiding. Dit is anders voor instellingen of opleidingen die in aanmerking (willen) komen voor het zogenaamde bijzonder kwaliteitskenmerk internationalisering dat de NVAO heeft ontwikkeld in samenwerking met Europese partners.²¹ Dit kenmerk wordt echter

21 Zie nader www.nvao.net/beoordelingsproceduresnederlandbijz-kenmerken/internationalisering. Sinds 2016 hanteert de NVAO voor het bijzonder kenmerk internationalisering de *ECA Frameworks for the Assessment of Quality in Internationalisation* (idem).

maar door een minderheid van (Engelstalige) opleidingen aangevraagd en gevoerd.²² Bovendien is het de vraag in hoeverre de parameters die bij dit kenmerk beoordeeld worden daadwerkelijk betrekking hebben op de kwaliteit van taalbeleid en taalvaardigheid. De Inspectie voor het Onderwijs besteedt weinig aandacht aan taalaspecten; zij vereist alleen dat instellingen voorzien in taalgedragscodes en beleidsdocumenten.

Op het niveau van opleidingen worden vaak minimumeisen worden gesteld aan de taalbeheersing van docenten en studenten. Ook wordt soms verlangd dat (remediërende) cursussen worden gevolgd als de taalbeheersing niet aan de maat is. Engelse taalbeheersing is bij een toenemend aantal instellingen bovendien onderdeel van de verplichte basiskwalificatie onderwijs of vormt een punt van gesprek bij de jaarlijkse beoordelingscyclus van het personeel. Daarnaast wordt bij vrijwel alle instellingen gewerkt met studentevaluaties, waarbij aan studenten wordt gevraagd hoe zij de Engelse taalbeheersing van hun docenten beoordelen. Door perceptie en door de eerdergenoemde verschillen tussen taalbeheersingsniveau en didactische kwaliteiten blijken deze evaluaties echter een vertekend beeld te kunnen opleveren. Zo worden docenten minder goed beoordeeld als zij een duidelijk Nederlands accent hebben, ook al is het Engels grammaticaal gezien van uitstekend niveau. Ook zelfevaluaties, voor zover die er al zijn, zijn niet erg betrouwbaar, omdat zowel studenten als docenten de kwaliteit van hun eigen taalbeheersing blijken te overschatten.

In een aantal gevallen wordt gekozen voor andere vormen van kwaliteitsbeoordeling. Vooral de gesprekspartners bij hogescholen noemen voorbeelden van intensieve interactie, waarbij docenten bij elkaars onderwijs kijken en gerichte feedback geven op het gebruik van het Engels als onderwijstaal. Een andere *good practice* bij de hogescholen is dat aan taaldidactici wordt gevraagd om de kwaliteit van onderwijs in het Engels te beoordelen of om een taaldidacticus te betrekken bij de herziening van opleidingscurricula. In kleine teams van docenten, onderwijskundigen en taaldidactici wordt dan bijvoorbeeld bekeken hoe onderwijsmateriaal kan worden verbeterd.

Waar het gaat om kwaliteitsbeleid, waarschuwen de gesprekspartners wel sterk voor het risico van verdere bureaucrativering en formalisering. Zij zien dat de neiging bij organisaties en instellingen al te groot is om ook op het terrein van taal specifieke kaders te creëren, waarop opleidingen en docenten kunnen worden afgerekend. Dat leidt eerder tot overbodige ballast en weinig nuttige ‘afvinklijstjes’ dan tot daadwerkelijke aandacht voor didactische kwaliteit waarmee docenten daadwerkelijk worden ondersteund.

22 Zie voor de lijst van toegekende bijzondere kwaliteitskenmerken www.nvao.net/beeoorde-lingsproceduresnederlandoverzichten/overzicht-bijzondere-kenmerken-nederland.

4.6 Conclusie

Waar het gaat om kwaliteit van het onderwijs, de leeropbrengsten, het taalvaardigheidsonderwijs en de kwaliteitsbewaking blijken er grote verschillen te bestaan tussen instellingen en opleidingen. Het verdient volgens zowel studenten als docenten aanbeveling om per opleiding te differentiëren in de eisen die worden gesteld en het beleid dat wordt gevoerd. In aansluiting daarop wijzen beide groepen erop dat het overgaan op het Engels alleen gerechtvaardigd is wanneer daar gegronde inhoudelijke, praktische en didactische redenen voor bestaan. Zij pleiten er daarom voor de autonomie voor taalkeuzes bij de opleidingen zelf te leggen en niet op een hoger bestuurlijk niveau.

Wanneer wordt overgegaan op het Engels als onderwijstaal is het noodzakelijk de kwaliteit van het onderwijs en de taalvaardigheid te waarborgen. Volgens studenten en docenten kan alleen onder bepaalde voorwaarden de kwaliteit worden gegarandeerd, namelijk wanneer het opbouwen van Engelse taalvaardigheden voldoende aandacht krijgt in het onderwijs (in tijd, werkvormen, toetsing en in zowel ingangseisen als eindtermen) en wanneer docenten zich kunnen professionaliseren via een geïntegreerde aanpak van taalvaardigheid en didactiek. In de huidige praktijk wordt aan deze voorwaarden vaak (nog) niet voldaan. Hetzelfde geldt voor het bieden van de randvoorwaarden voor een effectieve *international classroom*.

Naar de leereffecten van taalkeuze en taalbeleid in het hoger onderwijs is het nodige onderzoek gedaan, maar veel is ook nog onbekend. Er zijn wel aanwijzingen dat tweetalig voortgezet onderwijs positieve effecten heeft voor het studiesucces in het hoger onderwijs. Eveneens zijn er aanwijzingen dat, zonder een dergelijke goede voorbereiding, het lezen in een andere dan de eigen taal niet veel problemen oplevert en soms zelfs voordelig kan uitpakken voor de leereffecten, terwijl schrijven en (in mindere mate) spreken juist moeilijker zijn voor studenten. Bewaking van de onderwijskwaliteit en actieve training van zowel studenten als docenten worden belangrijk gevonden om verbeteringen op dit punt mogelijk te maken.

5. EFFECTEN VAN TAALBELEID OP DE BEROEPSPRAKTIJK, OP DE DOORSTROMING BINNEN HET ONDERWIJS EN OP CULTUUR EN SAMENLEVING

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk komen enkele bredere effecten aan de orde van taalbeleid en van de toename van Engelstalige opleidingen in het hoger onderwijs. Daarbij worden drie typen effecten onderscheiden. In de eerste plaats komen de effecten aan de orde op de arbeidsmarkt en de beroepspraktijk in Nederland en daarbuiten (paragraaf 5.2). Daarnaast wordt aandacht besteed aan mogelijke effecten op de doorstroming vanuit het voortgezet naar het hoger onderwijs en aan doorstroming binnen het hoger onderwijs (bijvoorbeeld van hoger beroepsonderwijs naar wetenschappelijk onderwijs, of van bachelor naar master) (paragraaf 5.3). Ten slotte is er aandacht voor de effecten op de samenleving in den brede (paragraaf 5.4). Daarbij heeft de verkenningcommissie zich geconcentreerd op de gevolgen voor het Nederlands als wetenschaps- en cultuurtaal en op de gevolgen voor sociale cohesie, in het bijzonder de afstand tussen laag- en hoogopgeleiden.

5.2 Arbeidsmarkt en beroepspraktijk

5.2.1 Relaties tussen taal(beleid) en beroepspraktijk

Er is weinig structureel onderzoek beschikbaar naar de consequenties van de keuze voor een bepaalde onderwijstaal in het hoger onderwijs voor de arbeidsmarkt. Daardoor is het moeilijk om in algemene zin te zeggen of een Nederlandstalige, een Engelstalige of een meertalige opleiding het best voorbereidt op de arbeidsmarkt. In de praktijk blijkt dit sterk afhankelijk te zijn van de opleiding en van het specifieke beroepenveld waarin afgestudeerden terechtkomen. Daarbij is van belang dat het

hoger onderwijs opleidt voor een zeer gedifferentieerde arbeidsmarkt en beroepspraktijk. Afgestudeerden vinden werk in onderzoeksinstituten, bedrijven, het openbaar bestuur, kleinschalige ondernemingen, het onderwijs, de zorg, de cultuursector, enzovoort. Die bedrijven en andere instellingen kunnen op een internationale markt gericht zijn, ze kunnen vooral de Nederlandse samenleving bedienen, of allebei.

Het is primair aan de instellingen van hoger onderwijs om de doelstellingen van hun opleidingen te bepalen. Dat kunnen zij bijvoorbeeld doen aan de hand van de bij hen bekende gegevens over de beroepspraktijken waarin hun afgestudeerden merendeels terecht komen, bijvoorbeeld op basis van arbeidsmarktonderzoek. Binnen het hoger beroepsonderwijs kan daarnaast gebruik worden gemaakt van het advies van de daar bestaande werkveldadviescommissies.²³ Vanuit dat soort gegevens, en gebaseerd op de mate waarin en de wijze waarop ‘academische vorming’ van belang wordt gevonden, kunnen vervolgens keuzes worden gemaakt over de inrichting van het curriculum. Daarbij kan ook een bij die doelstellingen passend beleid worden vastgesteld met betrekking tot onderwijstaal en vaardighedenonderwijs. De verschillen in de beroepspraktijk kunnen vragen om training van verschillende taalvaardigheden of om het aanbieden van onderwijs in meer dan één taal. Voor sommige beroepen zijn bijvoorbeeld vooral mondelinge vaardigheden belangrijk, voor andere staan schriftelijke vaardigheden voorop; voor sommige beroepen is een zekere passieve beheersing van een vreemde taal voldoende, terwijl andere beroepen vragen om een perfecte actieve beheersing van een specifiek jargon in zowel het Engels als het Nederlands. Eén bepaalde opleiding kan bovendien opleiden voor verschillende beroepspraktijken – de afgestudeerden van sommige opleidingen kunnen bijvoorbeeld in de wetenschap terecht komen, maar ook in functies bij de overheid of in het bedrijfsleven. Dat betekent dat binnen één opleiding verschillende vormen van taaltraining of verschillende onderwijstalen nodig kunnen zijn. Dit alles maakt het moeilijk om in algemene termen uitspraken te doen over de verbanden tussen taalbeleid, beroepspraktijk en arbeidsmarkt. Niettemin kan op basis van de gevoerde gesprekken en de bestudeerde literatuur en rapporten een aantal zaken worden opgemerkt met betrekking tot deze relaties.

Er is nog maar weinig onderzoek gedaan naar de taal waarin de meeste Nederlandse afgestudeerden in hun beroepspraktijk werken. In 2016 en 2017 publiceerde de Taalunie (in samenwerking met het Meertens Instituut en de Universiteit Gent) een verkennend onderzoek onder de titel *De staat van het Nederlands*. Hoewel deze studie gebaseerd is op een relatief kleine steekproef, kan hieruit worden afgeleid dat het overgrote deel van de werkcontacten verloopt in het Nederlands. Het merendeel van de vacatureteksten verschijnt alleen in het Nederlands; slechts een klein percentage

23 Werkveldadviescommissies of –raden zijn adviesorganen binnen het hoger beroepsonderwijs die zijn samengesteld uit mensen uit de praktijk van het beroepenveld waarvoor de opleiding opleidt.

van de vacatureteksten is in het Engels. In veruit de meeste onderzochte vacatures wordt een uitstekende beheersing van het Nederlands gevraagd. Ook blijkt uit het onderzoek dat zo'n 80% van de werknemers met collega's uitsluitend in het Nederlands spreekt en mailt. Bij klantcontacten spreekt 61% van de werknemers uitsluitend Nederlands, 25% spreekt ook Engels. Net als voor veel andere onderwerpen geldt echter dat de praktijk sterk uiteenloopt; in specifieke sectoren kunnen de cijfers veel hoger of veel lager uitvallen. De cijfers kunnen bijvoorbeeld anders liggen voor specifieke bedrijfssectoren of sectoren waar vooral hoger opgeleiden werken; te denken is daarbij aan functies in de ICT of in onderzoek en wetenschap.

Duidelijk is tegelijkertijd dat zich op alle terreinen ontwikkelingen voordoen in de richting van internationalisering. Het verkenningrapport *Talen voor Nederland* (KNAW, nog te verschijnen) onderstreept dat Nederland een sterk internationaal opererend en georiënteerd bedrijfsleven kent. Ook wetenschaps-, onderzoeks- en cultuurinstellingen zijn vaak internationaal gericht. Universiteiten en een deel van de hogescholen beschouwen internationalisering bovendien als een essentiële pijler onder hun beleid (VSNU/VH 2016). Zoals in hoofdstuk 3 is aangegeven, nemen de instellingen daarbij aan dat Engelstaligheid de kansen op de internationale arbeidsmarkt vergroot. De verkenning *Talen voor Nederland* laat zien dat beheersing van ten minste één vreemde taal belangrijk is voor de concurrentiepositie op de internationale arbeidsmarkt en voor het internationaal opereren van Nederlandse ondernemingen en organisaties, ook *binnen* Nederland. Ook in sectoren als de zorg en het openbaar bestuur en in juridische functies is het erg belangrijk geworden om een zekere beheersing te hebben van een vreemde taal. De verkenning *Talen voor Nederland* geeft daarbij overigens aan dat een exclusieve focus op het Nederlands en het Engels voor de beroepspraktijk lang niet altijd gewenst is. Een goede voorbereiding op de arbeidsmarkt kan juist ook een beheersing van andere talen vergen, afhankelijk van de precieze sector en functie waarin een afgestudeerde terechtkomt. Zo blijkt kennis van Duits en Frans in bepaalde sectoren en functies van groot belang te zijn, maar de verkenning noemt ook talen als het Perzisch of Arabisch.

Belangrijk is verder dat de diversiteit van de arbeidsmarkt en de internationalisering ervoor zorgen dat er grote verschillen zijn in het type taalvaardigheid dat wordt vereist (zie daarover hoofdstuk 4) en in het benodigde niveau van de taalbeheersing. In sommige beroepen is actieve beheersing van een internationaal gangbaar, vaak Engelstalig, vocabulaire vereist voor processen van analyse, productie of diagnose, maar is het ook nodig om met cliënten of anderen Nederlands te kunnen spreken. Andere functies vergen een hoog niveau van schriftelijke en mondelinge beheersing van het Engels én het Nederlands, waarbij lezen, schrijven, luisteren en spreken allemaal van belang zijn. Voor weer andere functies kan het voldoende zijn dat iemand een Engelse tekst kan lezen. Dat vraagt voor talrijke vakgebieden om een opleiding waarin zowel het Nederlands als het Engels een rol spelen, en voor veel terreinen zelfs om opleidingen waarin ook andere talen een rol spelen.

Een en ander laat zien dat de instellingen van hoger onderwijs zich bij het bepalen van de keuze van de onderwijstaal en van het vormgeven van taalbeleid steeds de vraag moeten stellen voor welke beroepspraktijken de opleiding opleidt en wat afgestudeerden nodig hebben om goed in die verschillende beroepspraktijken te kunnen functioneren. Instellingen en opleidingen moeten zich daarbij terdege bewust zijn van de variëteit van de beroepen en functies waarin hun afgestudeerden terechtkomen. Voor functies in sectoren als research & development, innovatieve technologie, ICT en biotechnologie lijkt het volgen van een (deel van de) academische of hogere beroepsopleiding in het Engels onmisbaar (of toch in ieder geval het beschikken over goede Engelse taalvaardigheid), maar het overwegend Engelstalige karakter van bepaalde wetenschapsvelden betekent niet dat het arbeidsveld en de beroepspraktijk altijd Engelstalig zijn. Afgestudeerden kunnen bijvoorbeeld ook terechtkomen bij Nederlandse instellingen als Rijkswaterstaat, waar de beroepspraktijk overwegend Nederlandstalig is. Een vergelijkbare, al te gemakkelijke aanname is dat opleidingen in de sociale en geesteswetenschappen studenten vooral opleiden voor Nederlandstalige beroepssectoren. Inderdaad zullen veel historici, taal- en cultuurwetenschappers, filosofen, juristen, psychologen, economen, sociologen en antropologen terechtkomen in het openbaar bestuur, bij culturele en maatschappelijke instellingen, in het Nederlandse bedrijfsleven, in de rechtspraak, in het onderwijs, in de zorg, in de media en in beroepen rond advies, coaching en communicatie. Daar is het belangrijk om goed in het Nederlands te kunnen communiceren met cliënten, patiënten, opdrachtgevers en maatschappelijke partners. Belangrijk is echter dat ook vanuit deze opleidingen afgestudeerden terecht kunnen komen in internationaal georiënteerde sectoren, zoals internationale instellingen of advieskantoren of instellingen van hoger onderwijs en onderzoek, waar de voertaal overwegend Engels is. Bovendien blijkt uit de verkenning *Talen voor Nederland* dat goede taalvaardigheden in andere talen ook binnen de Nederlandse beroepspraktijk nodig kunnen zijn. Dit alles maakt het bij de keuze voor onderwijstaal en taalbeleid binnen de instellingen des te belangrijker om zorgvuldig onderzoek te doen naar de behoeftes van studenten in relatie tot de aansluiting op de arbeidsmarkt, rekening houdend met de verschillende benodigde taalvaardigheden en de manieren waarop deze tijdens de studie het beste kunnen worden ontwikkeld.

5.2.2 Relatie internationalisering, arbeidsmarkt en taal(beleid)

Hoofdstuk 3 heeft laten zien dat aansluiting op de arbeidsmarkt voor veel instellingen en opleidingen een belangrijk argument is bij de keuze voor de onderwijstaal. Daarnaast is gebleken dat instellingen het vanuit een perspectief van internationalisering belangrijk vinden om buitenlandse studenten en staf in het onderwijs te betrekken. Het Engelstalig aanbieden van de opleidingen wordt daarbij noodzakelijk gevonden om deze internationalisering te bewerkstelligen.

Het opleiden van buitenlands talent heeft effecten op de Nederlandse economie. In hoofdstuk 2 is gebleken dat een steeds groter percentage van de studenten in het hoger onderwijs uit het buitenland afkomstig is. Voor de economische effecten daarvan is vooral van belang hoeveel van deze studenten na hun afstuderen (langere tijd) in Nederland blijven en via hun productiviteit op de arbeidsmarkt een deel van de opleidingskosten terugbetalen. Onderzoek van het Nuffic wijst op een economische toegevoegde waarde van studenten die na hun afstuderen in Nederland blijven (Nuffic 2016: 4) en ook het CPB heeft gewezen op de positieve economische effecten van de instroom van buitenlandse studenten (CPB 2012: 34). De Taalunie heeft opgemerkt dat het voor het realiseren van dit potentieel nodig kan zijn om te investeren in integratiemaatregelen, waaronder het uitzetten van een bewust pad naar het beheersen van de Nederlandse taal (Taalunie 2016: 2). Bovendien laten de Nuffic-gegevens zien dat de integratie van internationale afgestudeerden aan hogescholen in de Nederlandse arbeidsmarkt in het algemeen sneller verloopt dan die van studenten uit het wetenschappelijk onderwijs. Nuffic noemt hiervoor als mogelijke verklaring dat hbo-afgestudeerden meestal langer in Nederland gestudeerd hebben dan wo-afgestudeerden. Dit zorgt volgens Nuffic voor een sterkere binding met lokale sociale netwerken en een betere beheersing van de Nederlandse taal, wat in samenhang met betere stagemogelijkheden de blijfkans kan verhogen (Nuffic 2016:16). Belangrijke factoren vanuit economisch perspectief zijn daarmee een internationaliseringsbeleid van de instellingen dat is gericht op integratie van buitenlandse studenten en staf in de Nederlandse samenleving, een zekere beheersing van de Nederlandse taal en de mogelijkheid van het opbouwen van lokale, regionale of nationale netwerken.

5.3 Doorstroming naar en binnen het hoger onderwijs

Naast vragen van voorbereiding op de arbeidsmarkt spelen in de discussie over onderwijstaal en taalbeleid ook vragen over aansluiting van opleidingen op een bepaalde vooropleiding (bijvoorbeeld van voortgezet onderwijs naar hoger onderwijs) en over doorstroming tussen en binnen bepaalde opleidingsniveaus (bijvoorbeeld doorstroming van mbo naar hbo, van hbo naar wo, en van bachelor naar master).

De discussie over aansluiting van het voorbereidend onderwijs op vervolgopleidingen gaat, voor wat betreft de talige aspecten van dat onderwijs, in de eerste plaats over de vraag welk taalniveau vereist wordt in het voorbereidend onderwijs, zodat dit onderwijs zo goed mogelijk aansluit op het hoger onderwijs. Hiervoor bestaan wettelijke regels, maar de vraag komt regelmatig op of deze wel volstaan en of het voortgezet onderwijs erin slaagt scholieren op 'talig' vlak voldoende voor te bereiden op een vervolgstudie. Deze vragen laten zich lastig in algemene zin beantwoorden. Dat komt doordat er een grote diversiteit aan vervolgopleidingen bestaat, zowel in het hoger beroepsonderwijs als in het wetenschappelijk onderwijs. Bovendien zijn de beoogde en benodigde taalniveaus per opleiding verschillend. Dit maakt het moeilijk om

eenduidig te bepalen wat de beste voorbereiding van een scholier of student is waar het gaat om de verschillende taalvaardigheden zoals deze in hoofdstuk 4, paragraaf 4.3 zijn onderscheiden. Wel zijn er duidelijke aanwijzingen dat het al in het voortgezet onderwijs aanbieden van tweetalig onderwijs een waardevolle bijdrage levert als het gaat om de aansluiting op Engelstalig hoger onderwijs.

De gevoerde gesprekken geven een wisselend beeld te zien, zowel ten aanzien van de aansluiting van voorbereidend en hoger onderwijs als ten aanzien van de doorstroming. Sommigen wijzen erop dat Engelstaligheid van de opleidingen de aansluiting bevordert, bijvoorbeeld doordat Engelstalige hbo-opleidingen aantrekkelijker zijn voor vwo-scholieren dan Nederlandstalige hbo-opleidingen. Ook kan het zijn dat het na een Engelstalige bacheloropleiding gemakkelijker is om Engelstalig masteronderwijs te volgen. Anderen wijzen er juist op dat Engelstaligheid van een opleiding een drempel kan vormen voor doorstroming, vooral van mbo naar hbo, maar ook van hbo naar wo, of van een Nederlandstalige bacheloropleiding naar een Engelstalige masteropleiding. Dit betekent dat de keuze voor het in het Engels aanbieden van een opleiding positief kan uitpakken voor bepaalde groepen van scholieren of studenten, terwijl diezelfde keuze voor andere groepen juist negatief kan uitpakken.

De discussies over dit onderwerp strekken zich daarmee veel breder uit dan de discussie over taalkeuze in het hoger onderwijs alleen. Ze gaan ook over taalkeuze en tweetaligheid in het voortgezet onderwijs, over doorstroming en emancipatie binnen het hoger onderwijs in ruimere zin, over het zorgen voor goede aansluitingsprogramma's, en over een kwaliteitsbewakingssysteem dat zich richt op langere leerlijnen dan alleen het hoger onderwijs. In deze verkenning kunnen daardoor geen nadere, precieze uitspraken worden gedaan over in- en doorstromingsvraagstukken.

5.4 Toegankelijkheid en emancipatoire effecten van het onderwijs

In het adviesverzoek van de minister van OCW is gevraagd om de emancipatoire effecten van het onderwijs te betrekken in deze verkenning naar taalkeuze en taalbeleid. De verkenningscommissie heeft in reactie op dit verzoek gekeken naar de toegankelijkheid van het onderwijs en naar de rol van onderwijs in emancipatie en integratie. Daarbij heeft zij in het bijzonder aandacht besteed aan de emancipatie van mensen met een migratieachtergrond en mensen die afkomstig zijn uit lager opgeleide milieus ('eerstegeneratiestudenten').

Onderzoeks- en adviesinstellingen als de WRR, het SCP en het Verwey-Jonker Instituut hebben hiernaar het nodige onderzoek verricht, maar in dat onderzoek is niet gekeken naar de specifieke invloed van een keuze voor het Engels of het Nederlands als onderwijstaal. Op grond van onderzoek is wel iets te zeggen over effecten van de

onderwijstaal op de toegankelijkheid van het onderwijs en de emancipatie en integratie van studenten en scholieren met een migrantenachtergrond of uit lager opgeleide milieus (Nortier 2009; Nanhoe 2012). Daarbij staat voorop dat deelname aan het hoger onderwijs het verwerven van een nieuw en veeleisend 'taalregister' (abstract, conceptueel, cognitief) vereist. Dit geldt ongeacht de vraag of een opleiding in het Nederlands of in het Engels wordt aangeboden. Dit taalregister hangt bovendien nauw samen met bepaalde conventies en een stijl die past bij het opleidingsniveau. Het verwerven van dit taalregister, in samenhang met de nodige socialisatie, vergt voor alle studenten tijd en energie. Dat blijkt nog sterker het geval te zijn voor studenten die afkomstig zijn uit lager opgeleide milieus en voor kinderen die van huis uit een andere taal spreken dan het Nederlands (Cummins 1976; 1981; Nortier 2009; Nanhoe 2012), net als voor studenten die vanuit het middelbaar beroepsonderwijs doorstromen naar het hoger beroepsonderwijs. Tegen deze achtergrond kan worden aangenomen dat Engelstaligheid een belemmering kan vormen voor participatie van studenten in het hoger onderwijs, omdat zij daarvoor een extra 'taalstap' moeten nemen, naast de toch al benodigde socialisatie en verwerving van het taalregister. Voor studenten uit lager opgeleide milieus zal het moeilijker zijn om deze 'taalstap' te zetten, net als voor van mbo naar hbo doorstromende studenten en voor studenten die het Nederlands van huis uit als tweede taal spreken.

Voor de voorbereiding op een Nederlandstalige werkkring die een hoog opleidingsniveau vergt, geldt iets soortgelijks. Dit heeft te maken met het al genoemde gegeven dat het hoger onderwijs een vorm van socialisatie omvat, waarin studenten een bepaald cultureel kapitaal en sociale omgangsvormen verwerven die nauw samenhangen met taalconventies en taalregister. De ongeschreven sociaal-culturele regels daarvan spelen onmiskenbaar een rol in sociale herkenning, acceptatie en integratie. Sociaal-cultureel onderzoek toont bovendien aan dat met de opleiding samenhangende socialisatie en verwerving van cultureel kapitaal steeds meer bijdragen aan de vorming van sociale scheidslijnen in de samenleving (Bovens 2012). Afgestudeerden die een volledig Engelstalige opleiding hebben gevolgd en die een migratieachtergrond hebben of afkomstig zijn uit lager opgeleide milieus, kunnen daardoor een 'doorontwikkeling' van hun Nederlands mislopen. Door hun accent, woordenschat en woordgebruik kunnen zij alsnog een subtiele sociale achterstand oplopen, die een rol speelt in het sociaal zelfvertrouwen, de baantoegankelijkheid en de acceptatie in de milieus van hoger opgeleiden (Nanhoe 2012; Mooren & Ghonem-Woets 2001: 29; en meer algemeen Nortier 2009).

Het voorgaande betekent dat de keuze voor het Engels als onderwijstaal vanuit emancipatoir perspectief niet zonder meer positief uitpakt. Verondersteld kan worden dat er negatieve causale verbanden bestaan tussen achtergrond, studiesucces, sociale of culturele achterstand, en taalbeheersing. Enkele van deze verbanden zijn ook al wel aangetoond. Uit gesprekken is gebleken dat er ook positieve of neutraliserende effecten kunnen zijn. Zeker wanneer studenten in een Engelstalige (al dan niet

internationale of Europese) werkomgeving terechtkomen, kan Engelstaligheid van de opleiding juist helpen om ‘taalhandicaps’ te compenseren. Nader onderzoek is echter nodig om te kunnen bepalen welk type (taal)beleid bijdraagt of juist afbreuk doet aan de emancipatie van bepaalde achterstandsgroepen.

5.5 Positie van het Nederlands als wetenschaps- en cultuurtaal

5.5.1 Nederlands als wetenschapstaal

Met ruim 24 miljoen gebruikers behoort het Nederlands tot de veertig grootste talen in de wereld.²⁴ Het heeft een lange traditie als taal van wetenschap en wetenschappelijke communicatie. Ondanks de internationalisering van de wetenschap blijft publiceren in het Nederlands voor veel wetenschapsgebieden relevant, bijvoorbeeld voor (delen van) de sociale en bestuurswetenschappen, de rechtswetenschap en de geesteswetenschappen. Uiteraard is het van groot belang dat wetenschappers goed in het internationale, overwegend Engelstalige wetenschappelijke discours kunnen participeren; juist dat maakt dat de Nederlandse wetenschappelijke output een uitstekend exportproduct kan zijn. Tegelijkertijd heeft de Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren er in 2016 op gewezen dat te sterke nadruk op Engelstalig publiceren kan leiden tot een degradatie van het Nederlands als wetenschapstaal. Een dergelijke ‘achterstelling’ dreigt evenzeer voor andere moderne talen, hoe relevant en groot die ook mogen zijn. Dit draagt ook inhoudelijke risico’s in zich, namelijk het risico van een eenzijdig Angelsaksische gerichtheid van wetenschap in terminologie, conceptualisering, theorievorming, agendering, thematiek, presentatiestijl en communicatiekanalen. De inbreng van andere belangrijke wetenschapsculturen wordt daardoor gemarginaliseerd (Colin & Umlauf 2015). Daardoor kan de wetenschappelijke vooruitgang in bepaalde disciplines onder druk komen te staan. De ontwikkeling naar het Engels als wetenschapstaal staat bovendien op gespannen voet met de vraag naar valorisatie, maatschappelijke toepassing en toegankelijkheid van wetenschappelijke inzichten, onder meer in het publieke debat. Nu dat debat zich grotendeels in het Nederlands afspeelt, is het van belang dat academici en wetenschappers in staat blijven om hun inzichten in die taal naar voren te brengen en om deel te nemen aan relevante maatschappelijke discussies (zie voor een uitgebreidere argumentatie: Taalunie 2016).

5.5.2 Nederlands als cultuurtaal

In de in hoofdstuk 2 al genoemde beleidsverklaringen van de Europese Commissie is het belang beklemtoond van (het behoud van) taaldiversiteit, net als in de

24 <http://taalnieversum.org/inhoud/feiten-en-cijfers#feitencijfers>.

KNAW-verkenning *Talen voor Nederland*. Het gaat dan zowel om het behoud van nationale talen als om erkende minderheidstalen of dialecten. Juist in een internationaliserende of globaliserende wereld wordt beheersing of het aanleren van een tweede of derde taal naast de landstaal van belang geacht. Voor kleinere talen met een geringer internationaal bereik impliceert dat speciale zorg of bescherming.

Zoals hierboven opgemerkt is het Nederlands in de wereld nog steeds een van de grotere talen. Het behoort evenwel niet tot de talen die buiten Nederland en België door anderen gebruikt worden voor communicatie, met uitzondering van Suriname. Zelfs op de Antillen is dat steeds minder het geval. Van oudsher zijn de 'weerbaarheid' van het Nederlands en de behoefte de taal en cultuur te exporteren gering (De Swaan 1991a en 1991b; Willemys 2013; Groeneboer 1998). Wel heeft het Nederlands zich binnen het eigen land sterk ontwikkeld sinds het, in de negentiende eeuw, de exclusieve onderwijstaal en een belangrijke publicatie- en communicatietaal in het hoger onderwijs en de wetenschap werd. Internationalisering werd geborgd door goed onderwijs in de relevante moderne talen (KNAW 2017).

Inmiddels ontwikkelt zich een nieuwe situatie, waarbij het Nederlands sterke concurrentie ondervindt van het Engels. Vooralsnog is niet goed te bepalen tot welk scenario dit leidt. Vooral de Taalunie heeft erop gewezen dat de toename van het aantal Engelstalige opleidingen en de veranderingen in de wetenschappelijke publicatiecultuur kunnen leiden tot statusverlies, afwaardering en marginalisering van het Nederlands als ontwikkelde cultuurtaal. Historisch wordt het prestige van een taal bepaald door het prestige van de sociale bovenlaag die de taal spreekt, door erkende cultuurprestaties in die taal, en door institutionele ondersteuning in de vorm van het onderwijs, het openbaar bestuur, de media en de kerk (Groeneboer 1998; Grillo 2009). In al deze sectoren speelt het Nederlands nog steeds een belangrijke (en soms een exclusieve) rol. Ook is te voorspellen dat 'functie- of domeinverlies' zal gaan optreden als het Nederlands zich niet meer op het hoogste taalniveau doorontwikkelt (in vocabulaire, begrippen, abstracte redenering en genuanceerde, gelaagde verwoording) en als het Nederlands niet meer als eerste professionele communicatietaal geldt (Van Marle e.a.; Kristiansen 2013).

Tegelijkertijd bestaat er in de wetenschappelijke literatuur discussie over de ontwikkeling van het Engels in Nederland tot een belangrijke cultuurtaal. Recent stelde de Taalunie vast dat het Nederlands in de sociale communicatie, op het werk en in mediagebruik en cultuurconsumptie nog een zeer dominante positie heeft, al is er in de nieuwe media en de daarmee samenhangende communicatievormen een duidelijke trek naar het Engels als 'medetaal' (Staat van het Nederlands 2017: 19-20). Verschillende onderzoekers hebben geconcludeerd dat het Engels nog niet de status heeft gekregen van een min of meer 'officiële' tweede taal. Hierbij is gekeken naar een aantal criteria, zoals de positie die het Engels heeft in het (hoger) onderwijs, in de wetenschapscommunicatie, in de pers, in de publieke cultuur, in de reclame, op

de werkvloer en in het openbaar bestuur (Gerritsen e.a. 2016; Zenner, Speelman en Geeraerts 2013). De onderzoekers wijzen erop dat in veel sectoren het Engels wel functioneert als tweede taal, maar dat het (nog) geen formele, wettelijk geregelde status heeft. Van een officiële tweede taal of een vorm van taalverdringing is volgens deze onderzoeken dan ook geen sprake (Gerritsen e.a. 2016; Van Hoorde 2014). Wel blijkt dat het Engels een positie heeft verkregen als de *foreign language of international language* die in Nederland de voorkeur heeft. Dit wil zeggen dat het de taal is die als vehikel wordt gebruikt om de communicatie te faciliteren tussen mensen die verschillende talen spreken en die als officiële taal geldt in het internationale domein (Lewis & Simon 2010).

5.6 Conclusies

Momenteel bestaat er weinig duidelijkheid over de vraag in welke mate afgestudeerden terechtkomen in beroepspraktijken waar de voertaal overwegend Engels of overwegend Nederlands is, en in hoeverre zij zich op die beroepspraktijk voldoende voorbereid zien. Nader onderzoek daar is gewenst, net als het koppelen van hierover al bestaande gegevens bij onder meer het Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt (ROA), Studielink en Nuffic. Wel heeft het voorgaande laten zien dat, waar het gaat om een gedegen voorbereiding van studenten op de arbeidsmarkt en de beroepspraktijk, gedifferentieerde eisen moeten worden gesteld aan het niveau van taalbeheersing en de specifieke taalvaardigheden. Een goede beheersing van het Engels is voor vrijwel alle sectoren nuttig, maar het is daarvoor lang niet altijd nodig dat de opleiding als zodanig in het Engels wordt aangeboden. Of Engels of juist Nederlands als onderwijstaal waardevol is, en welke taalvaardigheden moeten worden aangeleerd, zal afhangen van wat er nodig is in de verschillende beroepspraktijken waarop een opleiding de studenten voorbereidt. Wel lijkt het erop dat in de meeste beroepssectoren waar afgestudeerden terechtkomen, een goede beheersing van het Nederlands gewenst is. Bovendien blijkt Nederlandse taalbeheersing – samen met goed internationaliseringsbeleid – positief te kunnen bijdragen aan de blijfkans van buitenlandse afgestudeerden.

Waar het gaat om de aansluiting van het voorbereidend onderwijs op het hoger onderwijs, en waar het gaat om doorstroming tussen onderwijsniveaus, is het effect van taalkeuze niet eenduidig. Weliswaar lijkt het aanbieden van opleidingen (overwegend) in het Engels niet gunstig uit te pakken voor de emancipatie van achterstandsgroepen, maar precieze gegevens zijn daarover niet bekend.

Uit eerder onderzoek blijkt ten slotte dat Engelstaligheid van het hoger onderwijs en vooral van de wetenschappelijke output van universiteiten de nodige risico's in zich draagt voor de mogelijkheid van kennisneming en benutting van wetenschappelijke resultaten in de Nederlandse samenleving. Van verdringing van het Nederlands als

cultuurtaal en van formele acceptatie van het Engels als tweede taal lijkt daarentegen geen sprake te zijn.

6. OBSERVATIES, AANDACHTSPUNTEN EN AANBEVELINGEN

6.1 Observaties

6.1.1 Inleiding

Op verzoek van de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen is een verkenning uitgevoerd naar de manier waarop instellingen van hoger onderwijs omgaan met onderwijstaal en taalbeleid en naar de consequenties die dat heeft. De voorgaande hoofdstukken hebben laten zien dat het gaat om een complexe materie, waarop bovendien veel verschillende visies kunnen bestaan. Gelet daarop is het niet mogelijk om eenduidige conclusies te trekken. Toch maken de geanalyseerde literatuur, de taalbeleidsdocumenten van de instellingen en de gevoerde gesprekken een aantal observaties mogelijk. Alvorens een aantal aandachtspunten en aanbevelingen te benoemen, acht de verkenningscommissie het zinvol om deze observaties te presenteren.

6.1.2 Waardering van internationalisering en toenemende Engelstaligheid

Allereerst constateert de verkenningscommissie de afgelopen jaren een duidelijke toename zichtbaar is geworden van het aantal Engelstalige vakken en opleidingen in het hoger onderwijs. Deze toename hangt samen met de internationalisering van het hoger onderwijs. De verkenningscommissie ziet de grote waarde van internationalisering, net als de noodzaak van goed onderwijs in het Engels om de internationaliseringsambities te verwezenlijken. De commissie ziet bovendien dat het hier gaat om een haast onomkeerbare ontwikkeling, ook gezien de internationale toename van Engelstalig bachelor- en masteronderwijs. De discussie over de vraag of dit een wenselijke ontwikkeling is en of het nodig is dat bepaalde opleidingen (ook) in het

Nederlands aangeboden (blijven) worden, is een politieke. De verkenningscommissie neemt in die discussie geen standpunt in en wil ook niet op de uitkomsten daarvan vooruitlopen. Wel constateert zij dat een en ander betekent dat instellingen van hoger onderwijs hun beleidskeuzes moeten maken binnen een complex krachtenveld. Enerzijds willen zij studenten zo goed mogelijk opleiden voor de arbeidsmarkt; universiteiten willen hen bovendien een zo stevig mogelijke academische vorming meegeven. Anderzijds moeten de instellingen rekening houden met factoren als de bekostigings-systematiek, hun regionale positie en hun concurrentiepositie ten opzichte van andere instellingen, de sterke internationaliseringstendenzen in de Nederlandse kenniseconomie en de focus op Engelstaligheid in het bedrijfsleven en de wetenschap, de herkomst en instroom van studenten, en moeilijkheden rondom het in stand houden van kleine, soms zeldzame specialisaties. Gelet op deze complexe context acht de verkenningscommissie het niet aangewezen dat op politiek of beleidsmatig niveau aan instellingen of opleidingen wordt gedictéerd in welke taal zij het onderwijs moeten aanbieden. Bij taalkeuze moeten inhoudelijke, opleidingsspecifieke argumenten vooropstaan en het taalbeleid van de instellingen van hoger onderwijs moet op basis van zorgvuldige overwegingen vorm krijgen. De hierna in paragraaf 6.2 en 6.3 gepresenteerde aandachtspunten en aanbevelingen hebben daarom vooral daarop betrekking.

6.1.3 Discrepancie tussen wettelijke uitgangspunten, doelstellingen en praktijk

De verkenningscommissie neemt een aanzienlijke discrepantie waar tussen ambities en doelstellingen en de werkelijkheid van alledag. Die discrepantie betreft allereerst al de omgang met de in hoofdstuk 1 genoemde bepalingen van de *Wet op het Hoger Onderwijs en het Wetenschappelijk Onderzoek*. Die bepalingen gaan in de kern uit van het in het Nederlands aanbieden van hoger onderwijs; uitzonderingen zijn aanvaardbaar, maar moeten goed worden gemotiveerd. In de praktijk blijkt dat uitzonderingen vrijwel stelselmatig worden gemaakt. Instellingen van hoger onderwijs, in het bijzonder universiteiten, streven in toenemende mate naar het Engelstalig aanbieden van opleidingen. De vraag is of de wettelijke uitgangspunten daardoor nog wel houdbaar zijn. Daarover is ten minste een principiële discussie mogelijk en gewenst. Daarbij moet wel voldoende ruimte blijven voor flexibiliteit en de eigen keuzevrijheid van instellingen en opleidingen; voor alle hierna geschetste scenario's moet plaats zijn.

Belangrijk is daarnaast dat instellingen als belangrijkste inhoudelijke doelstellingen noemen voor het Engelstalig aanbieden van opleidingen: internationalisering, aansluiting op de globaliserende arbeidsmarkt, en inhoud en kwaliteit van het onderwijs. In de praktijk blijkt echter dat het beleid en de uitvoering daarvan lang niet altijd goed op die doelstellingen zijn afgestemd. Ook is het taalbeleid niet steeds voldoende doordacht. In de praktijk blijkt dat er een risico is van onvoldoende voorbereide overgang naar Engelstalig onderwijs, een lagere kwaliteit van de kennisoverdracht

en onvoldoende aandacht voor de randvoorwaarden waaronder een *international classroom* effectief kan functioneren, en tot een suboptimale ontwikkeling van taalvaardigheden bij de studenten. In paragraaf 6.1.6 besteedt de commissie hieraan meer aandacht.

6.1.4 Noodzaak van differentiatie

Het doel van het hoger onderwijs is studenten optimaal voor te bereiden op hun latere beroepspraktijk en hun functioneren in de samenleving; voor universiteiten komt daar bovendien de academische vorming bij. Deze verkenning heeft laten zien dat de latere beroepspraktijk van een grote diversiteit is. Sommige afgestudeerden zullen een wetenschappelijke loopbaan volgen, anderen komen terecht in het bedrijfsleven, weer anderen kiezen voor zorgfuncties of functies bij de overheid. Zo divers als de samenleving en de beroepspraktijk zijn, zo divers zullen ook de opleidingen en hun doelstellingen moeten zijn. Op zijn beurt moet het taalbeleid bij die diversiteit aansluiten. Voor lang niet alle opleidingen ligt het voor de hand om ze (al dan niet volledig) aan te bieden in het Engels. Bovendien vergen lang niet alle opleidingen dezelfde taalvaardigheden. Voor sommige beroepspraktijken kan een goede passieve beheersing van het Engels volstaan, terwijl bij andere, meer talige omgevingen is vereist dat afgestudeerden zich heel precies en op hoog niveau in het Engels en/of het Nederlands kunnen uitdrukken, zowel in woord als in schrift.

De verkenningscommissie constateert dat in de praktijk niet altijd voldoende rekening wordt gehouden met deze noodzaak tot differentiatie. Nogal wat instellingen hanteren als doelstelling dat bepaalde percentages van hun opleidingen of zelfs alle (master) opleidingen volledig in het Engels worden aangeboden. Vaak worden er wel uitzonderingen gemaakt voor opleidingen waarvan bekend is dat ze primair voor de Nederlandse arbeidsmarkt opleiden of waarbij het Nederlands evident van belang is. Het gaat dan bijvoorbeeld om juridische opleidingen, lerarenopleidingen of opleidingen in de medische sfeer. Ook bij andere opleidingen kan er echter behoefte zijn aan differentiatie en nuance, afhankelijk van de specifieke doelen van de opleiding. In ieder geval is het zaak dat ook bij Engelstalige opleidingen voldoende aandacht bestaat voor Nederlandse taalvaardigheid wanneer de opleiding vooral (Nederlandse of buitenlandse) afgestudeerden aflevert die op de Nederlandse arbeidsmarkt moeten gaan functioneren. Daardoor verloopt de integratie van deze afgestudeerden sneller en kan een voor Nederland voordelige blijfkans worden gerealiseerd.

6.1.5 Scenario's

Uit de analyse van taalbeleid en praktijk binnen de instellingen en het korte vergelijkende overzicht van het taalbeleid in andere landen komt een aantal scenario's

en varianten naar voren voor het maken van taalkeuzes in het hoger onderwijs. De verkenningscommissie is van mening dat die behulpzaam kunnen zijn bij de voor de toekomst te maken keuzes als het gaat om onderwijstaal. Het ene scenario is daarbij niet beter of slechter dan het andere. Welke keuze uit deze scenario's wordt gemaakt, is afhankelijk van de aard van de opleiding en de argumenten die voor die opleiding relevant zijn. Belangrijk is vooral dat er een bewuste keuze wordt gemaakt en dat die keuze op inhoudelijke gronden kan worden gemotiveerd.

De scenario's kunnen schematisch worden weergegeven, waarbij, net als in de rest van deze verkenning, wordt uitgegaan van tweetaligheid.²⁵ Daarnaast zijn er varianten denkbaar waarbij al dan niet vergaand wordt geïnvesteerd in het ontwikkelen van taalvaardigheid zonder dat dit de onderwijstaal van de opleiding beïnvloedt. Dat kan bijvoorbeeld gebeuren door het aanbieden van intensieve taalcursussen als onderdeel van het curriculum, zoals bij een aantal hogescholen gebeurt. Dit resulteert in de volgende scenario's met varianten:

Scenario's en de eventuele varianten	
1.	Bachelor en Master geheel Engelstalig Variant: Aandacht voor (vakspecifieke) Nederlandse taalvaardigheid
2.	Bachelor bouwt Engelstaligheid langzaam op Bijvoorbeeld eerste jaar Nederlandstalig, daarna steeds meer Engelstalige vakken, Master Engelstalig of gedifferentieerd Bijvoorbeeld deels Engelstalig, deels Nederlandstalig
3.	Bachelor gedifferentieerd Bijvoorbeeld Engelstalige/ Nederlandstalige keuzevakken of Engelstalige / Nederlandstalige minor/tracé/track; keuzemogelijkheid Engelstalige of Nederlandstalige variant, Ma geheel Engelstalig of gedifferentieerd Bijvoorbeeld deels Engelstalig, deels Nederlandstalig
4.	Bachelor geheel Nederlandstalig, Master geheel Engelstalig of gedifferentieerd Bijvoorbeeld deels Engelstalig, deels Nederlandstalig Variant: Ba geheel Nederlandstalig, maar specifieke aandacht voor (vakspecifieke) Engelse taalvaardigheid; Ma geheel Engelstalig of gedifferentieerd (bijv. deels Engelstalig, deels Nederlandstalig)
5.	Bachelor en Master geheel Nederlandstalig Variant: Aandacht voor (vakspecifieke) Engelse taalvaardigheid

²⁵ Wanneer oog wordt gehouden voor meertaligheid, zijn uiteraard nog meer scenario's denkbaar. Zo zijn varianten denkbaar waarin onderwijs in een tweede vreemde taal verplicht wordt gesteld of wordt aangeboden. Zie ook hoofdstuk 2, waar is uitgelegd dat dit volgens de Europese Commissie de meest wenselijke optie is.

6.1.6 Ondersteunend taalbeleid

Als ertoe wordt besloten om een opleiding, een programma of zelfs maar een vak in het Engels aan te gaan bieden, is het zaak dat de omvorming zorgvuldig wordt begeleid en dat dus voldoende aandacht wordt besteed aan taalbeleid. De didactische kwaliteit van het nieuw aan te bieden onderwijsmateriaal moet worden gewaarborgd, docenten moeten worden getraind in het geven van onderwijs in het Engels en bij instroom van buitenlandse studenten moeten de voorwaarden worden gecreëerd voor een effectieve *international classroom* en integratie van buitenlandse studenten (en staf). Een dergelijke ondersteuning wordt in de praktijk nog niet altijd geboden. Tekortkomingen en problemen signaleert de commissie op een viertal hoofdpunten.

Een eerste probleem is dat concreet, op differentiatie gericht beleid rondom taalkeuze vaak ontbreekt. Weliswaar wordt in bacheloropleidingen nog wel nagedacht over varianten als de hierboven genoemde, maar bij de masteropleidingen kiezen instellingen er veelal voor om het gehele programma in het Engels aan te bieden.

In de tweede plaats schiet het taalondersteunend beleid in veel gevallen nog tekort. De ondersteuning voor docenten beperkt zich vaak tot het aanbieden van algemene taalcurssussen. Er is maar weinig ruimte voor individuele, intensieve taalcoaching of cursussen waarbij aandacht wordt besteed aan specifieke didactische eisen van het doceren van een vak in een andere taal. Ook wordt er nauwelijks aandacht besteed aan de ontwikkeling van Nederlandse taalvaardigheden voor niet-Nederlandse docenten en andere stafleden.

Een derde probleem is dat er al te gemakkelijk vanuit wordt gegaan dat Engelstaligheid volstaat om een *international classroom* te creëren. Voor een effectieve *international classroom* is echter ondersteunend beleid noodzakelijk. Het gaat dan bijvoorbeeld om actieve inspanningen gericht op integratie van buitenlandse studenten, inclusief het vergroten van hun Nederlandse taalvaardigheid, om het aanleren van interculturele vaardigheden bij zowel docenten als studenten, en om het ontwikkelen van didactische vaardigheden bij docenten om goed in een *international classroom* onderwijs te verzorgen. Dergelijk ondersteunend beleid ontbreekt bij veel instellingen of is erg vrijblijvend.

In de vierde plaats constateert de commissie dat er nog veel discussie bestaat over taalvaardigheidsbeleid. In veel gevallen wordt niet gedifferentieerd tussen het soort taalvaardigheden waarover de studenten na het volgen van een bepaalde opleiding moeten beschikken. Ook wordt lang niet altijd onderzocht hoe dat taalvaardigheidsniveau het beste kan worden verworven en wie daarvoor verantwoordelijk is (de student zelf, de opleiding of de instelling). Verder is er weinig consensus over de vraag in hoeverre taalvaardigheid een rol mag spelen bij de beoordeling van papers of tentamens. Zo is niet duidelijk in hoeverre van docenten kan worden verwacht dat zij,

naast inhoudelijke feedback, ook ‘talige’ feedback geven aan studenten als het gaat om onderwijs in een taal die voor hen de tweede taal is. Wanneer eenmaal is besloten dat een opleiding in het Engels wordt aangeboden, krijgt de Nederlandse taalvaardigheid bovendien nog maar zelden aandacht. Er wordt bijna voetstoots van uitgegaan dat studenten het Nederlands op een academisch of vakspecifiek niveau voldoende zullen beheersen.

Gelet op deze tekortkomingen en problemen is het volgens de verkenningscommissie nodig dat het ondersteunend taalbeleid verder wordt ontwikkeld. Daarvoor is ook ruimte, nu het taalbeleid van de instellingen momenteel sterk in beweging is. Veel instellingen zijn op dit moment bezig met het ontwikkelen van beleid of met de herziening van bestaand beleid. Daarbij zoeken zij actief naar mogelijkheden om het niveau van Engelse taalbeheersing van Nederlandstalige studenten en docenten te verbeteren. De commissie heeft interessante voorbeelden van dit soort mogelijkheden gevonden bij de hogescholen, die de afgelopen jaren al veel en succesvol hebben geïnvesteerd in de ontwikkeling van specifiek taaldidactisch en taalondersteunend beleid. Zij bereiden hun studenten onder andere voor op een internationale werkomgeving door hen (al dan niet vakgerichte) cursussen Engels en internationaliseringsprogramma's aan te bieden. Bij een aantal opleidingen wordt bovendien gewerkt met taaldidactische begeleiding bij de vormgeving van het onderwijs. Nieuwe onderwijsprogramma's worden daarbij in nauw overleg met taaldidactici vastgesteld en geëvalueerd op inhoud en kwaliteit. Andere goede voorbeelden zijn individuele coaching van docenten en begeleiding in het omgaan met de bijzondere eisen die doceren in een vreemde taal stelt. Universiteiten werken weer met andere methoden, zoals de ondersteuning door academische schrijfcentra en *skills labs* of de inbedding van cursussen academisch schrijven in het curriculum. Gelet op het bestaan van dit soort opties is het waardevol als universiteiten en hogescholen kennis en ervaringen uitwisselen waar het gaat om de aandacht voor didactiek en voor de mogelijkheden tot effectieve taalondersteuning van docenten en studenten.

6.1.7 Voertaal

Internationalisering en het toenemende aanbod van Engelstalige opleidingen leidt tot veel discussie over de voertaal binnen instellingen van hoger onderwijs. Ingewikkeld zijn daarbij vooral vraagstukken over de voertaal in bestuursvergaderingen, bij medezeggenschap en op de werkvloer, ook in een informele omgeving. Vooral bij medezeggenschap is er een risico dat de keuze voor het Engels leidt tot uitsluiting van groepen die deze taal minder goed beheersen; vaak is dat het ondersteunend en beheerspersoneel. Een keuze voor het Nederlands leidt dan weer tot minder gemakkelijke participatie van buitenlandse studenten en staf. In de praktijk blijken er diverse oplossingen te worden gevonden voor dit soort problemen. Interessant is allereerst een flexibele constructie van ‘parallel’ taalgebruik of tweetaligheid, waarbij deelnemers aan een

discussie Nederlands of Engels kunnen spreken, al naar gelang hun eigen capaciteiten en wensen, en dat ze ervan mogen uitgaan dat de andere deelnemers kunnen begrijpen wat ze zeggen. Een tweede optie is het voorzien in voldoende training van alle betrokkenen om effectief in de voertaal te kunnen participeren, terwijl een derde variant kan worden gevonden in het tweetalig aanbieden van vergaderstukken en het voorzien in vertaling of vertalende samenvatting van het gezegde tijdens vergaderingen en bijeenkomsten. De verkenningcommissie heeft geen voorkeur voor één van deze drie opties. Zij acht vooral belangrijk dat voor die oplossing wordt gekozen die effectieve participatie van alle betrokkenen mogelijk maakt en dat daarbij niet te licht wordt gedacht over de moeilijkheden die het kan opleveren om in een andere dan de eigen taal of in het Engels te moeten werken. Het is aan de instellingen en hun onderdelen om een keuze te maken en vervolgens op een effectieve, gestructureerde en consequente manier vorm en uitvoering te geven aan de gekozen optie.

6.1.8 Kwaliteitsbewaking

De verkenningcommissie stelt vast dat er nog te weinig aandacht is voor structurele bewaking van de kwaliteit van onderwijs in het Engels en van de training van de Engelse en Nederlandse taalvaardigheden. Vooral bij universiteiten is de kwaliteitsbewaking vaak beperkt tot het vereisen van een bepaald minimumniveau van taalbeheersing en eventueel enkele vragen in studentenquêtes over de Engelse taalbeheersing van de docent. Andere vormen van kwaliteitszorg zijn denkbaar. Gewezen is bijvoorbeeld op de mogelijkheid van gerichte intervisie, van feedback op vakken door een taaldidacticus en door docententeams, of van betrokkenheid van een onderwijskundige bij de evaluatie en aanpassing van onderwijsmateriaal. Net als bij het ondersteunend taalbeleid kan het op dit punt nuttig zijn als hogescholen en universiteiten kennis en ervaringen uitwisselen.

Hoewel het wenselijk is dat op alle instellingen structureel en intensief naar de kwaliteit van taal in het onderwijs wordt gekeken, waarschuwt de commissie wel voor het risico van bureaucrativering en formalisering. Docenten en studenten moeten vooral de voordelen kunnen genieten van goede hulp en ondersteuning bij het vormgeven van het onderwijs, zonder dat ze worden geconfronteerd met afvinklijstjes, competentiematrixen et cetera.

Ook op het niveau van de evaluatie en (her)accreditatie van de instellingen valt op dat er weinig aandacht is voor kwaliteitsbewaking op het punt van taal en taalvaardigheid. Taalbeheersing of taalvaardigheid maken momenteel vrijwel nooit deel uit van de opleidingsdoelstellingen, tenzij een opleiding een bijzonder kenmerk internationalisering wil verkrijgen of behouden. Dit betekent dat bij visitaties en (her)accreditaties zelden onderzoek wordt gedaan naar de kwaliteit van het Engelstalig onderwijs, naar de Engelse en Nederlandse taalvaardigheden van studenten en docenten en naar de

taaldidactische vaardigheden van docenten. Wellicht zou dit een grotere rol moeten spelen, al moet ook hier worden gewaakt tegen bureaucrativering en formalisering en moet per opleiding worden bekeken welke eisen inhoudelijk gezien redelijkerwijze kunnen worden gesteld.

6.1.8 Maatschappelijke en culturele invloed en gevolgen van taalkeuze en taalbeleid

De verkenningscommissie heeft vastgesteld dat er nog maar weinig gegevens bekend zijn over de taal die wordt gesproken in de beroepspraktijken waar afgestudeerden terechtkomen. Dit is jammer, omdat juist informatie daarover een goede basis kan vormen voor discussies over taalkeuze binnen de opleidingen. Nader onderzoek daarnaar, of nadere koppeling van gegevens die al bekend zijn bij instellingen als Studielink, Nuffic en het Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt (ROA), is gewenst.

De vraag naar de maatschappelijke en culturele invloed en gevolgen van taalkeuze en taalbeleid in de instellingen van hoger onderwijs is voor de verkenningscommissie lastig te beantwoorden. Onduidelijk is vooral welke invloed de toename van Engelstalige opleidingen en de verschillende varianten van Engelstaligheid hebben op de doorstroming van het voortgezet en middelbaar onderwijs naar het hoger onderwijs, en binnen het hoger onderwijs als zodanig (bijvoorbeeld van bachelor naar master). Nader onderzoek daarnaar is volgens de commissie gewenst. Bovendien heeft de commissie geconstateerd dat de discussies over dit onderwerp zich veel breder uitstrekken dan de discussie over taalkeuze in het hoger onderwijs alleen. Ze gaan ook over taalkeuze en tweetaligheid in het voortgezet onderwijs, over doorstroming en emancipatie binnen het hoger onderwijs in ruimere zin, over het zorgen voor goede aansluitingsprogramma's en over een kwaliteitsbewakingssysteem dat zich richt op langere leerlijnen dan alleen het hoger onderwijs. Het is daarom wenselijk dat in nauw overleg tussen deskundigen op het terrein van voortgezet onderwijs en hoger onderwijs nader onderzoek wordt gedaan naar de aansluitingsproblematiek.

De verkenningscommissie heeft verder vastgesteld dat er een negatieve invloed kan zijn van de Engelstaligheid van opleidingen voor studenten met een migratieachtergrond en studenten die afkomstig zijn uit achtergestelde milieus. Ook hier geldt echter dat er maar weinig bekend is over de precieze oorzaken, over eventuele compenserende factoren en over de effecten van bepaalde taalbeleidskeuzes op deze groepen. Opnieuw is nader onderzoek hiernaar aangewezen.

Ten slotte neemt de verkenningscommissie waar dat het Nederlands als wetenschapstaal steeds minder wordt gebruikt. De commissie onderkent het belang van Engelstalig publiceren voor de Nederlandse wetenschap en voor de positionering van Nederlandse wetenschappers in het internationale discours. Tegelijkertijd wijst zij op

de met de toenemende Engelstaligheid samenhangende risico's voor de aansluiting van de wetenschap bij, en de vertaling naar, de Nederlandse arbeidsmarkt en samenleving.

6.2 Aandachtspunten

Aansluitend bij de bovenstaande observaties acht de verkenningscommissie het nuttig om een aantal aandachtspunten te formuleren, die van belang zijn voor alle betrokkenen bij het hoger onderwijs:

- De keuze voor onderwijstaal moet bewust worden gemaakt en mag geen automatische zijn. Differentiatie moet vooropstaan. Dit betekent dat voor iedere afzonderlijke opleiding taal(beleids)keuzes moeten worden gemaakt die zijn toegesneden op de opleiding. Voor iedere opleiding en voor ieder programma moet daarbij op inhoudelijke gronden en op basis van feitelijke gegevens worden gemotiveerd waarom een bepaalde onderwijstaal wenselijk is en waarom wordt gekozen voor een bepaald scenario om die doelstellingen te bereiken (bijvoorbeeld een volledig Engelstalige opleiding, een volledig Nederlandstalige opleiding, of meer gedifferentieerd; de scenario's zijn weergegeven in hoofdstuk 6 van deze verkenning). Bij deze keuze moet rekening worden gehouden met de specifieke doelstellingen van de opleiding en de mate waarin de volgende argumenten relevant zijn: internationale mobiliteit, inhoud en kwaliteit van het onderwijs, doorstroming, academische vorming en voorbereiding op de (diverse) arbeidsmarkt (waaronder ook werk in de wetenschap).
- De manier waarop het taalbeleid binnen instellingen wordt vormgegeven, is mede afhankelijk van de institutionele inrichting van een instelling (bijvoorbeeld meer centraal of meer decentraal). In het algemeen is het wenselijk dat de koers voor het meer algemene taalbeleid wordt uitgestippeld op instellingsniveau. De keuze voor onderwijstaal moet daarentegen allereerst op opleidings-/programmaniveau worden gemaakt. Daar is immers de meeste kennis aanwezig over onder meer de eigen aard en inhoud van de opleiding, het te gebruiken onderwijsmateriaal en het relevante beroepenveld. Voor zover relevant gelet op de institutionele inrichting van een instelling, moeten opleidingsspecifieke keuzes worden gemaakt in goed overleg met de instelling.
- Bij de keuze voor het Engels als onderwijstaal moet terdege rekening worden gehouden met de baten en kosten, de mogelijkheden en risico's, en de voor- en nadelen daarvan. Daarbij gaat het zowel om 'harde' baten en kosten (zoals verhoging van de instroom, maar ook kosten van taaltraining of vertaling van onderwijs- en examenreglementen) als om 'zachtere' baten en kosten (zoals een internationale en diverse omgeving, maar ook het gegeven dat geen Nederlands materiaal meer kan worden gebruikt en er discussies kunnen ontstaan rondom de taal van bestuur en inspraak).

- De keuze voor een onderwijstaal moet goed worden ingebed in ondersteunend taal- en internationaliseringsbeleid dat op instellingsniveau wordt vormgegeven. Dit beleid moet zich richten op:
 - de didactische kanten van het geven van onderwijs in een andere dan de eigen taal;
 - het scheppen van voorwaarden voor een goed functionerende *international classroom* door gericht te investeren in integratie van buitenlandse studenten en contacten met Nederlandse studenten, in interculturele vaardigheden voor zowel studenten als docenten, en in didactische vaardigheden voor docenten;
 - een zodanig taalgebruik op de werkvloer, in de bestuurskamers en bij medezeggenschap dat alle betrokkenen effectief kunnen participeren;
 - de verschillende voor de opleiding vereiste taalvaardigheden bij studenten en docenten en de wijze waarop die optimaal kunnen worden ontwikkeld (zowel in het Engels als in het Nederlands);
 - de manier waarop wordt gezorgd voor beoordeling en feedback bij tentamens en schriftelijke stukken die in een andere taal dan de eigen taal zijn geschreven;
 - didactische evaluatie en *peer-review* van inhoud en kwaliteit van het onderwijs (binnen de opleiding of instelling), zonder dat dit leidt tot verdere bureaucrativering of het werken met ‘afvinklijstjes’.

6.3 Aanbevelingen

Uit de hierboven geformuleerde algemene aandachtspunten vloeien de volgende, meer concrete aanbevelingen voort voor de betrokken instanties:

MINISTERIE VAN OCW

- Laat de instellingen van hoger onderwijs de regie nemen bij het vormgeven van taalbeleid. Maak het hun mogelijk om duidelijke kaders vast te stellen waarbinnen opleidingen keuzes kunnen maken over de onderwijstaal en maak hen verantwoordelijk voor het vormgeven van een sterk ondersteunend taalbeleid. Maak hierbij gebruik van de hierboven geschetste scenario's en breid deze eventueel nog uit, bijvoorbeeld door nader te kijken naar de beleidsmogelijkheden die in andere landen worden gebruikt.
- Investeer in voldoende financiële slagkracht voor instellingen om te kunnen voorzien in een goed ondersteunend taalbeleid, onder meer door meer individuele en docentgerichte training van didactische vaardigheden bij het geven van onderwijs in een andere dan de moedertaal.
- Stimuleer uitwisselingen tussen universiteiten en hogescholen over *good practices* op het terrein van taaldidactiek en taalondersteuning van docenten.
- Initieer een principiële discussie over de houdbaarheid van de uitgangspunten van de *Wet op het Hoger Onderwijs en Wetenschappelijk Onderzoek* en zorg zo nodig voor aanpassing van de relevante bepalingen.

- Zorg ervoor dat in de kaders voor (her)accreditatie uitdrukkelijk aandacht wordt besteed aan de argumenten voor taalkeuze en aan taalbeleid binnen de opleidingen. Betrek daarbij ook eventuele gevolgen voor de onderwijskwaliteit van grote veranderingen, zoals overgang van een volledige opleiding van het Nederlands naar het Engels. Zorg er tegelijkertijd voor dat dit niet leidt tot overmatige formalisering en laat dit gepaard gaan met voldoende financiële armslag bij de instellingen om aan de eisen op het terrein van taal- en onderwijskwaliteit tegemoet te kunnen komen.
- Investeer in onderzoek naar de relatie tussen onderwijstaal bij de opleiding en aansluiting bij de arbeidsmarkt.
- Investeer in onderzoek naar de doorstromingseffecten van Engelstaligheid van het hoger onderwijs, vooral op de doorstroming van voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs naar hoger onderwijs. Betrek daarbij ook de effecten van tweetalig voortgezet onderwijs en onderzoek andere maatregelen die een eventuele gebrekkige aansluiting kunnen verbeteren. Ga in gesprek met relevante personen en organisaties uit het basis-, voortgezet, en hoger onderwijs om na te gaan hoe leerlijnen zo goed mogelijk kunnen worden doorgetrokken.
- Investeer in onderzoek naar mogelijkheden om ervoor te zorgen dat de bredere samenleving voldoende kennis kan blijven nemen van wetenschappelijke bevindingen en resultaten, ook al worden die in steeds meer gevallen alleen in het Engels gepresenteerd.

INSTELLINGEN VAN HOGER ONDERWIJS

- Leg de autonomie voor taalkeuze bij de opleidingen en geef hun de ruimte om – in goed onderling overleg met de instelling – te kiezen uit de verschillende scenario's van onderwijstaal zoals die hierboven (paragraaf 6.1.5) zijn geschetst. Zorg er hierbij voor dat de opleidingen de gemaakte keuze inhoudelijk goed motiveren op grond van vakinhoud en benodigde taalvaardigheden in de relevante beroepscontext. Houd bovendien oog voor het feit dat bij alle opleidingen een bepaald niveau van Nederlandse taalvaardigheid van belang is voor de integratie en blijfkans van afgestudeerden in Nederland.
- Maak, al dan niet in gezamenlijk verband, mogelijk dat ten behoeve van het maken van de taalkeuze specifiek onderzoek wordt gedaan naar de taalvaardigheden die afgestudeerden in hun beroepspraktijken nodig hebben, bijvoorbeeld op basis van arbeidsmarktmonitors.
- Onderken dat taalkeuze en taalbeleid niet alleen het Engels en het Nederlands hoeven te betreffen, maar dat het ook om andere talen kan gaan.
- Zorg voor een degelijk taalondersteunend beleid, dat in ieder geval een geïntegreerde, dat wil zeggen mede op didactiek gerichte, taaltraining voor docenten omvat. Maak ruimte voor gerichte en per opleiding gedifferentieerde taalvaardigheidstraining die is ingebed in het inhoudelijke onderwijs, in de werkvormen en in de toetsing. Houd bij de vormgeving van het taalondersteunend beleid rekening met het feit dat ook de Nederlandse taalvaardigheden voldoende aandacht moeten krijgen.

- Zorg voor een internationaliseringsbeleid dat is gericht op het effectief ontwikkelen van een *international classroom*, waarbij er veel aandacht is voor integratie en het tegengaan van uitsluitingsgedrag, en voor het ontwikkelen van interculturele vaardigheden bij zowel docenten als studenten, ook op het gebied van Nederlandse taal en cultuur.
- Hanteer een taalbeleid op de werkvloer, in de bestuurskamers en bij medezeggenschap dat ervoor zorgt dat iedereen effectief kan participeren; houd daarmee rekening met de moeilijkheden die mensen kunnen ervaren als ze in een andere dan hun eigen taal of in een andere taal dan het Engels moeten praten en schrijven.
- Creëer voldoende tijd en mogelijkheden voor docenten voor het verrichten van zelfevaluaties, het geven van *peer-feedback* en het vormen van docententeams die gezamenlijk de kwaliteit van Engelstalig onderwijs bewaken. Waak daarbij tegen bureaucratisering en formalisering.

OPLEIDINGEN

- Maak – in goed onderling overleg met de instelling – taalkeuzes voor de opleiding (onderwijsstaal en vaardigheidstraining), mede op grond van de eindtermen van de opleiding (inclusief eventueel academische vorming), de aansluiting van de opleiding op de arbeidsmarkt en op de behoeften van afgestudeerden die in bepaalde beroepspraktijken terechtkomen.
- Houd oog voor het feit dat voor alle docenten en studenten, inclusief de buitenlandse, een zeker niveau van Nederlandse taalvaardigheid gewenst is, zowel vakinhoudelijk als informeel.
- Formuleer het voor beheersing van de vakinhoud benodigde taalniveau en de opleidingsspecifieke taalvaardigheden (uitgesplitst naar luisteren, spreken, lezen en schrijven, en naar Nederlands en Engels), waar relevant in overleg met de instelling, als eindtermen voor de opleiding en eventueel als ingangseisen.
- Besteed serieuze aandacht aan de kwaliteit van nieuwe en bestaande Engelstalige opleidingen, waarbij docentprofessionaliteit een belangrijke rol speelt. Stel kwaliteitsbewaking daarbij ten dienste van de docenten en van de inhoud. Vermijd al te formele structuren en zorg ervoor dat docenten vooral voordeel hebben van de ondersteuning.
- Zorg voor inhoudelijke discussie en beleidsvorming over de manier waarop talige elementen een rol spelen bij vakinhoudelijke toetsing (papers, tentamens) en het geven van feedback aan studenten.

LITERATUUR

- Amano, T. & Artanz, R. (2010) 'Moedertaal of vreemde taal: bekeken vanuit een ander taalgebied', in: Oosterhof, A., Martin, W., Roukens, J., & Ruijsendaal, E. (red.), *Nederlands in hoger onderwijs & wetenschap?*, Gent: Academia Press, 73-80.
- Bialystok, E. et al. (2012), 'Bilingualism: consequences for mind and brain', *Trends in Cognitive Sciences* 16(4), 240-250.
- Bovens, M. (2012), *Opleiding als scheidslijn. Van oude en nieuwe maatschappelijke breukvlakken*, oratie, Erasmus MC, Rotterdam.
- Chenoweth, N.A. & Hayes, J.R. (2001), 'Fluency in Writing Generating Text in L1 and L2', *Written Communication* 18(1), 80-98.
- Colin, N. & Umlauf, J. (eds.) (2015), *Mehrsprachigkeit und Elitenbildung im europäischen Hochschulraum*, Heidelberg: Synchron.
- Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR, https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf).
- Cornips, L. & Hulk, A.C.J. (2006), 'External and Internal Factors in Bilingual and Bidialectal Language Development: Grammatical Gender of the Dutch Definite Determiner' in: C. Lefebvre, L. White & Jourdan, Ch. (editors), *L2 Acquisition and Creole Genesis. Dialogues* 42, 355-378, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Cornips, L. & Hulk, A. (2008), 'Factors of success and failure in the acquisition of grammatical gender in Dutch', *Second Language Research* 24 (3), 267-296.
- CPB (2012), *De economische effecten van internationalisering in het hoger onderwijs*, notitie aan het ministerie van OCW, 18 april 2002.
- CPB (2015), Rud, I., Wouterse, B. & Van Elk, R., *Stayrates of foreign PhD graduates in the Netherlands, background document*.
- Cummins, J. (1976), 'The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses', *Working Papers on Bilingualism* 9, 1-43.
- Cummins, J. (1981), *Bilingualism and minority language children*, Ontario: Ontario Institute for Studies in Education.
- De Swaan, A. (1991a), 'Het Nederlands in het Europese talenstelsel', *Perron Nederland*, Amsterdam: Meulenhoff, 44-58.
- De Swaan, A. (1991b), 'Perron Nederland', in: *idem*, Amsterdam: Meulenhoff, 7-17.

- Edwards, J. & Teekens, H. (2012), 'Leveraging technology and the international classroom for cross cultural learning', in: Deardorff, D. et al. (eds.), *The Sage Handbook for International Higher Education*, Los Angeles/London: SAGE Publications, 268-282.
- Engel de Abreu, P., Cruz-Santos, A., Tourinho, C., Martin, R., & Bialystok, E. (2012), 'Bilingualism enriches the poor: Enhanced cognitive control in low-income minority children', *Psychological Science* 23, 1364-1371
- Europees Referentiekader Taal (ERK), <http://www.erk.nl/docent/niveaubeschrijvingen>.
- Europese Commissie (2008), *Meertaligheid: een troef voor Europa en een gemeenschappelijk engagement. Mededeling van de Commissie aan het Europese parlement, de Raad, Het Europees Economisch Sociaal Comité en het Comité van de Regio's*, Brussel.
- Gerritsen, M., Van Meurs, F., Planken, B., & Korzilius, H. (2016), 'A reconsideration of the status of English in the Netherlands within the Kachruvian Three Circles model', *World Englishes*, 2016, doi: 10.1111/weng.12206 .
- González-Varo J.P. & Grillo, R.D. (2009), *Dominant Languages. Language and Hierarchy in Britain and France*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Grillo, R.D. (2009), *Dominant Languages. Language and Hierarchy in Britain and France*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Groeneboer, K. (1998), *Gateway to the West. The Dutch Language in Colonial Indonesia*, Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Hartsuiker, R.J. (2015), 'Why it is pointless to ask under which specific circumstances the bilingual advantage occurs', *Cortex* 73, 336-337, 10.1016/j.cortex.2015.07.018.
- Hoorde, J. van (2014), 'Competing, Complementary, or Both? English as a Lingua Franca and the Position of Dutch', *Sociolinguistica* 28/1, nov. 2014.
- ISCED (2011), *International Standard Classification of Education*, UNESCO, <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf>
- ISO (2016), *Position paper verengelsing*, Utrecht.
- Kaushanskaya, M., Gross, M. & Buac, M. (2014), 'Effects of classroom bilingualism on task-shifting, verbal memory, and word learning in children'. *Developmental Science*, 17: 564-583, doi:10.1111/desc.12142.
- KENCES (2016), *Landelijke Monitor Studentenhuisvesting*, Kenniscentrum Studentenhuisvesting i.s.m. Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties en ABF research.
- Klaassen, R.G. (2001), *The international university curriculum. Challenges in English-medium engineering education*, proefschrift TUDelft.
- KNAW (2003), *Nederlands tenzij... Tweetaligheid in de geestes- en de gedrags- en maatschappijwetenschappen*, rapport van de Commissie Nederlands als wetenschapstaal, Raad voor Geesteswetenschappen (RGW), Sociaal-Wetenschappelijke Raad (SWR), ISBN 90-6984-378-1
- KNAW (nog te verschijnen), *Talen voor Nederland*, rapport van de Verkenningcommissie Talen voor Nederland.
- Knight, J. (2012), 'Concepts, Rationales, and Interpretative Frameworks in the Internationalization of Higher Education', in: Deardorff, D.K. et al. (eds.), *The SAGE Handbook of International Higher Education*, Los Angeles/London: SAGE publications.
- Kristiansen, M. (2013), *Domain Loss. On Parallel Language Use, Language Policy and the Terminological Infrastructure*, TiNT-presentatie, www.taalunieversum.org.
- Krizman, J., Skoe, E. & N. Kraus (2016), 'Bilingual enhancements have no socioeconomic boundaries'. *Developmental Sciences*, 19: 881-891. doi:10.1111/desc.12347
- Lauridsen, K.M. & Lillemose, M.K. (eds.) (2015), *Opportunities and challenges in the multilingual and multicultural learning space*. Final document of the IntlUni Erasmus Academic Network project 2012-15, Aarhus: IntlUni.

- Lewis, M.P. & Simon, G.F. (2010), *Assessing Endangerment: Expanding Fishman's Gids*, http://www.lingvo.ro/resources/scm_images/RRL-02-2010-Lewis.pdf.
- LSVb (2015), *Engels in het hoger onderwijs. Een onderzoek over de rol van de Engelse taal in het hoger onderwijs*. Onderzoeksbureau LSVb, Utrecht.
- Marle, J. van, e.a. (2010), 'Dreigt de marginalisering van het Nederlands?', in: Oosterhof, A., Roukens, J. & Ruysendaal, F. (red.), *Nederlands in hoger onderwijs en wetenschap*, Gent: Academia Press, 37-46.
- Martin-Rhee, M.M. & Bialystok, E. (2008), 'The development of two types of inhibitory control in monolingual and bilingual children'. *Bilingualism: Language and Cognition* 11(1), 81-93.
- Mededeling van de Commissie aan het Europees Parlement, De Raad, Het Europees Economisch en Sociaal Comité en Het Comité van de Regio's: Meertaligheid: een troef voor Europa en een gemeenschappelijk engagement*, Brussel 2008.
- Mooren, P. & Ghonem-Woets, K. (2001), *De smalle marges van de multi-culturele samenleving, de multiculturele leescultuur in onderwijs en bibliotheek, boekproductie en beleid*, Den Haag: Biblion Uitgeverij.
- Morales, J., Calvo, A., & Bialystok, E. (2013), 'Working memory development in monolingual and bilingual children', *Journal of Experimental Child Psychology* 114, 187-202.
- Nanhoe, A. (2012), *Mijn ouders emigreerden om erop vooruit te gaan*, proefschrift VU Amsterdam.
- Nordic committee (2014), *Utgångspunkter för en fungerande parallellspråkighet, Hvor Parallelt. Om parallellspråkighet på Nordens universitet*, Report Nordic group for parallel language use [Engelse samenvattingen].
- Nordic committee (2017), *More parallel, please! Sprogbrug i internationaliseringsprocesser* (Deenstalig, <http://sprogkoordinationen.org/media/1461/afslutningsrapport-final-parallellsprogighed.pdf>), Engelse samenvatting van de Nordic Group (2017), *More parallel, please! Final Report of the Nordic Group for Parallel Language Use, 10 Recommendations to Universities on Best Practice for International and Local (National) Language Use*, May 5, 2017, National Library, Oslo.
- Nordic Minister Council (2006), *Declaration on a Nordic Language Policy*, Copenhagen.
- Nortier, J. (2009), *Nederland meertalenland. Feiten, perspectieven en meningen over meertaligheid*, Amsterdam: Aksant.
- Nuffic (2016), *Analyse stayrate internationale Studenten 2007-2014*, Den Haag.
- Nuffic (2016), *Outgoing student mobility in Dutch higher education 2015-2016*, Den Haag.
- Nuffic (2017), D. Huberts, *Update: Incoming student mobility in Dutch higher education 2016-17*, Den Haag.
- Onderwijsraad (2011), *Weloverwogen gebruik van Engels in het hoger onderwijs*, nr. 20110275/992, Den Haag.
- Onderwijsraad (2016), *Internationaliseren met ambitie*, nr. 20160120/1098, Den Haag.
- Oostendorp, M. van (2017), 'Wat zegt de wetenschap er zelf over? Engels in het hoger onderwijs onderzocht', *Onze Taal* 1, 16-18.
- Raad voor Nederlandse Taal en Letteren (2015), *Vaart met taalvaardigheid. Nederlands in het hoger onderwijs*, Den Haag: Taalunie.
- Raad voor Nederlandse Taal en Letteren (2016) *Nederlands als taal van wetenschap en hoger onderwijs*, Den Haag: Taalunie.
- ROA (2016), *Maastricht University Graduate Surveys 2016*, Research Centre for Education and the Labour Market, Factsheet, ROA-F-2016/1.
- Smit U. & Dafouz, E. (2012), 'Integrating content and language in higher education, Gaining insight into English medium instruction at European universities', *AILA review* 25, 1-12.

- Stevenson, M., Schoonen, R. & De Glopper, K. (2006), 'Revising in two languages: A multi-dimensional comparison of online writing revisions in L1 and FL', *Journal of Second Language Writing* 15, 201-233.
- Stichting Onderwijs Evaluatie Rapport (OER) (2013), *Engels in het bacheloronderwijs van de Universiteit Utrecht*, 2013. <http://stichting-oer.nl/wordpress/wp-content/uploads/2013/01/Onderzoeksrapport-Engels-in-het-bacheloronderwijs-2012-2013-Webversie.pdf>
- Struys e.a. (2016), 'CLIL in het hoger onderwijs: naar geïntegreerd taal- en vakleren', *Pedagogische studiën*, 93, 259-268.
- Sutherland, W.J. (2016), 'Languages Are Still a Major Barrier to Global Science', *PLoS Biol* 14 (12). <https://doi.org/10.1371/journal.plosbiology.2000933>.
- Thije, J.D. ten, Gooskens, C., Daems, F., Cornips, L., & M. Smits (2016), *Luistertaal*. Position paper inzake de *Skills Agenda* van de Europese Commissie, 11 mei 2016.
- Vangsnes, Ø.A., Söderlund, G.B.W. & Blekesaune, M. (2015), 'The effect of bidialectal literacy on school achievement', *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*: 1-16, <dx.doi.org/10.1080/13670050.2015.1051507>
- Vinke, A.A. (1995), *English as a medium of instruction in Dutch engineering education*, proefschrift TU Delft.
- Vlaamse Onderwijsraad (2017), *Advies taalbeleid in het hoger onderwijs*, RHO-RHO-ADV-1617-004, Brussel.
- VSNU/VH (2014), *Gezamenlijke visie internationaal*, Den Haag.
- Wächter, B. & Maiworm, F. (eds.) (2014), 'English-Taught Programmes in European Higher Education The State of Play in 2014', *ACA Papers on International Cooperation in Education*.
- Whalen, K. & Ménard, N. (1995), 'L1 and L2 Writers' Strategic and Linguistic Knowledge: A Model of Multiple-Level Discourse Processing', *Language Learning* 45(3), 381-418
- Willemys, R. (2013), *Dutch. Biography of a Language*, Oxford: Oxford University Press.
- Zenner, E., Speelman, D. & Geeraerts, D. (2013), 'Macro and micro perspectives on the distribution of English in Dutch: A quantitative usage-based analysis of job ads', *Linguistics* 51(5), 1019-1064.

BIJLAGE 1.

AANVRAAG VERKENNING OVER TAALBELEID IN HET HOGER ONDERWIJS



Ministerie van Onderwijs, Cultuur en
Wetenschap

> Retouradres Postbus 16375 2500 BJ Den Haag

Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen
Mevrouw Prof. Dr. J.F.T.M. van Dijck
Postbus 19121
1011 JV AMSTERDAM

**Hoger Onderwijs en
Studiefinanciering**
Rijnstraat 50
Den Haag
Postbus 16375
2500 BJ Den Haag
www.rijksoverheid.nl

Contactpersoon
J.D.P. van der Veen
T +31 6 31 74 85 57
j.d.p.vanderveen@minocw.nl

Onze referentie
904820

Datum **30 MAART 2016**

Betreft Aanvraag verkenning over taalbeleid in het hoger onderwijs

Geachte mevrouw Van Dijck,

Het Nederlands hoger onderwijs kent een onmisbare internationale dimensie. Het Bolognaproces heeft het Nederlandse onderwijsstelsel hervormd, universiteiten en hogescholen werken in talrijke internationale consortia samen en het afgelopen jaar zagen we een grotere instroom van internationale studenten in onze opleidingen dan ooit tevoren. Nederland heeft het grootste Engelstalige opleidingsaanbod van continentaal Europa, een belangrijke reden dat internationale studenten kiezen voor een studie binnen onze grenzen. In mijn visiebrief over de internationale dimensie van HO en MBO ga ik uitgebreid op deze ontwikkelingen in.

De afgelopen jaren wordt steeds vaker aandacht gevraagd voor de sterke toename van Engelstalige opleidingen. Er is bezorgdheid om de onderwijskwaliteit van Engelstalige trajecten, om het Engelse taalvaardigheidsniveau van studenten en docenten en om de positie van het Nederlands als cultuur- en wetenschapstaal. Een aantal universiteiten heeft inmiddels de ambitie uitgesproken om Engels ook als voertaal te hanteren in het merendeel van de bacheloropleidingen.

Deze ontwikkeling heeft mogelijk ook gevolgen voor de beheersing van de Nederlandse taal in brede zin van Nederlandse studenten. Universiteiten en hogescholen hebben immers ook een wettelijke taak gericht op de bevordering van de uitdrakkingsvaardigheid in het Nederlands. De Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren heeft mij vorig jaar geadviseerd om met hogescholen en universiteiten de dialoog aan te gaan over dit thema en afspraken te maken over een structureel taalvaardigheidsbeleid in het hoger onderwijs. Taalvaardigheid vormt immers de basis voor verschillende competenties waarover afgestudeerden in het hoger onderwijs moeten beschikken, zoals kritisch denken, probleemoplossend vermogen en creativiteit.

Pagina 1 van 3

Alles bijeen genomen staan we nu op een belangrijk kruispunt in de discussie over taalbeleid, een discussie die raakt aan het hele stelsel voor HO.

Onze referentie
904820

Op 14 december jl heb ik met de Tweede Kamer gesproken over mijn Strategische Agenda, ook over dit thema van verengelsing. Ik heb toegezegd met onderwijsinstellingen in gesprek te gaan over hun taalbeleid. Als onderdeel van deze toezegging wil ik een bredere discussie op gang brengen over de waarde van onderwijs in de Nederlandse en Engelse taal, over de randvoorwaarden om de kwaliteit van het hoger onderwijs te waarborgen, etc.

In mijn ogen moet dit geen discussie zijn over de keuze voor Engels of Nederlands, maar een discussie over hoe we het beste uit beide werelden combineren en daar transparante keuzes in kunnen maken. Keuzes die ik in eerste instantie aan de betrokken onderwijsinstellingen zelf wil laten, als onderdeel van de autonome invulling van hun onderwijsstaak. Hierbij vind ik het van belang dat er helderheid komt in de argumenten die in deze keuzes een rol (moeten) spelen, zodat instellingen handvatten krijgen voor weloverwogen keuzes. Het zijn overigens ook keuzes waarop ik ook zelf vanuit mijn stelselverantwoordelijkheid aanspreekbaar ben: ik wil dat het taalbeleid van universiteiten en hogescholen dienstbaar is aan hun onderwijs- en kwaliteitsdoelen en dat de instellingen in het hart van de Nederlandse samenleving blijven staan.

Ik wil de KNAW daarom bij dezen vragen om een verkenning uit te voeren naar taalbeleid in het hoger onderwijs, gericht op de:

- hogescholen en universiteiten;
- bachelor- en masterfase.

Het lijkt me waardevol om de feiten helder te krijgen, aannames te onderbouwen of (juist) te ontkrachten, de argumenten en discussie over taalbeleid te structureren en te ordenen, een vergelijking te maken met enkele andere (kleine) landen en een aantal scenario's te ontwikkelen voor (de effecten van) het taalbeleid in het HO. De scenario's gaan in op wetenschappelijke en maatschappelijke aspecten, de wettelijke taak van de betrokken onderwijsinstellingen en hun verdienmodellen. De uitkomst daarvan dient te leiden tot concrete handvatten voor de keuzes die instellingen hierin maken.

Enkele invalshoeken om bij deze verkenning te betrekken zijn: de positionering van het Nederlandse onderwijs in het buitenland, de aantrekkelijkheid voor internationale studenten, de vraag vanuit de samenleving en arbeidsmarkt, de toenemende scheiding tussen lager en hoger opgeleiden, de emancipatoire functie van het HO, de verschillen tussen HBO/WO en BA/MA, de ingezette profilering en differentiatie tussen onderwijsinstellingen, de verschillen tussen opleidingen, de kwaliteit van het hoger onderwijs, de Nederlandse taalvaardigheid van studenten en hun Engelse taalvaardigheid, onder meer in relatie tot hun kansen op de arbeidsmarkt.

Ook de Engelse taalvaardigheid van docenten vergt hierbij bijzondere aandacht, zeker met het oog op de kwaliteit van het gegeven onderwijs.

Onze referentie
904620

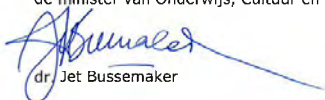
Daarbij vraag ik u ook – zo mogelijk in overleg met de Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren – om aandacht te willen geven aan de vraag of er voldoende waarborgen zijn voor het gebruik van het Nederlands als voertaal voor onderwijs en onderzoek.

Ik verzoek u deze verkenning uit te voeren in samenwerking met de Vereniging van Universiteiten (VSNU) en de Vereniging Hogescholen (VH), waarbij u met het veld een (inter-)actieve discussie over taalbeleid voert die gericht is op het verwerven van een breed draagvlak. Tevens verzoek ik u om in het najaar van 2016 een tussenrapport in te dienen en in het voorjaar van 2017 het eindrapport.

Voor meer informatie over dit onderwerp kunt u contact opnemen met Joost van der Veen (j.d.p.vanderveen@minocw.nl) en Peter Mulder (p.j.c.j.mulder@minocw.nl).

Met vriendelijke groet,

de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap,



dr. Jet Bussemaker

BIJLAGE 2.

INTELLINGSBESLUIT COMMISSIE 'TAALBELEID IN HET HOGER ONDERWIJS'

Artikel 1. Instelling

Het bestuur van de KNAW besluit, gelet op artikel 8 van het Reglement van de KNAW, tot het instellen van de Verkenningscommissie 'Taalbeleid in het hoger onderwijs', hierna te noemen "de commissie".

Artikel 2. Opdracht

De minister van OCW heeft de KNAW bij brief van 30 maart jl. gevraagd een verkenning uit te voeren naar taalbeleid in het hoger onderwijs (zie bijlage 1). Het bestuur van de KNAW geeft de commissie de opdracht deze verkenning uit te voeren.

Werkwijze

De commissie bepaalt – binnen de door het ministerie van OCW gestelde kaders – haar eigen werkwijze.

Artikel 3. Samenstelling en instellingsduur

De kwestie van het taalbeleid is relevant voor alle vakgebieden in het hoger onderwijs (alhoewel er verschillen tussen vakgebieden bestaan in de manier waarop dit het geval is). Daarom is de commissie breed samengesteld ten aanzien van de betrokken vakgebieden.

De KNAW heeft de Vereniging van Universiteiten (VSNU) en de Vereniging Hogescholen (VH) gevraagd om ieder een commissielid voor te dragen. Beide organisaties hebben dit gedaan (zie onder).

Tot lid van de commissie worden op persoonlijke titel benoemd:

- Prof. dr. Ineke Sluiter, Universiteit Leiden (voorzitter);
- Prof. dr. Remieg Aerts, Radboud Universiteit;
- Prof. mr. dr. Janneke Gerards, Universiteit Utrecht;
- Prof. dr. Bernadette Jansma, Maastricht University (voordracht VSNU);
- Dr. Lotte Jensen, Radboud Universiteit;
- Prof. dr. Maarten Kleinhans, Universiteit Utrecht;
- Prof. dr. Johan van Leeuwen, Technische Universiteit Eindhoven;
- Drs. Paul Rupp, Avans Hogeschool en Vereniging Hogescholen (voordracht Vereniging Hogescholen).

De commissie wordt ondersteund door een senior beleidsmedewerker van het bureau van de KNAW. Hiertoe wordt dr. Corrien Blom benoemd.

De commissie wordt ingesteld voor de duur van een jaar, i.e. tot de oplevering van het eindrapport aan het ministerie van OCW (eerste helft 2017).

Als agendalid van het bestuur van de KNAW treedt op: prof. mr. dr. Marc Groenhuijsen.

Artikel 4. Kwaliteitsbeheer

De leden van de commissie hebben, voordat zij benoemd worden, kennisgenomen van de code ter voorkoming van oneigenlijke beïnvloeding door belangenverstrengeling. Voorafgaand aan de eerste vergadering van de commissie hebben zij de bijbehorende verklaring ingevuld geretourneerd.

De leden van de commissie nemen kennis van de *Handleiding adviezen en verkenningen KNAW* zoals op 21 mei 2013 vastgesteld door het bestuur van de KNAW. Het beleid omtrent review is beschreven in bijlage B van deze handleiding. Van dit beleid wordt niet afgeweken.

Artikel 5. Nazorg en communicatie

De commissie besteedt aandacht aan de nazorg en communicatie rondom haar bevindingen.

Artikel 6. Kosten en vergoedingen

De leden ontvangen op basis van art. 18 lid 2 van het *Reglement van de KNAW* een vergoeding voor de reiskosten.

Artikel 7. Geheimhouding

De commissie neemt geheimhouding in acht ten aanzien van alle informatie die in het kader van de uitvoering van dit besluit bekend wordt en waarvan het karakter als vertrouwelijk is aan te merken.

Aldus vastgesteld door het bestuur van de Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen op 29 augustus 2016 te Amsterdam.

Namens het bestuur van de KNAW,

Mr. Mieke Zaanen
Algemeen directeur van de KNAW

Bijlage: brief minister van OCW d.d. 30 maart jl., 'Aanvraag verkenning over taalbeleid in het hoger onderwijs'

Addendum bij Instellingsbesluit

Vervanging voorzitter en secretaris Commissie 'Taalbeleid in het hoger onderwijs'

Het bestuur van de KNAW heeft besloten om per 7 februari 2017 prof. dr. Ineke Sluiter in verband met familieomstandigheden te ontheffen van haar functie als voorzitter van de commissie Taalbeleid in het Hoger Onderwijs en prof. mr. Janneke Gerards te benoemen tot voorzitter van de commissie Taalbeleid in het Hoger Onderwijs.

Tevens is dr. Corrien Blom, die een andere baan heeft aanvaard, per 1 januari 2017 vervangen door dr. Jack Spaapen.

BIJLAGE 3.

GESPREKKEN GEVOERD DOOR DE VERKENNINGSCOMMISSIE

Gedurende het traject van de verkenning heeft de commissie diverse bijeenkomsten georganiseerd met vertegenwoordigers uit het hoger onderwijs. Daarnaast zijn er met verschillende personen en organisaties individuele gesprekken gevoerd. Het hierna-volgende biedt een overzicht van de diverse gesprekspartners.

1. Gesprekken gevoerd met (vertegenwoordigers van) instellingen en organisaties

Nordic Group for parallel language use

Frans Gregersen
Haraldur Bernhardsson
Gjert Kritsoffersen
Olle Josephson

Vlaamse Onderwijsraad

Kristiaan Versluys, voorzitter
Isabelle de Ridder, secretaris
leden

Rectorenberaad

Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren/Taalunie

Hans Bennis, voorzitter
Kete Kervezee, vicevoorzitter
Liesbeth Versluis, secretaris

Disciplineoverleg Letteren en Geesteswetenschappen (DLG)

Landelijke Werkgroep Cultuurbeleid

Mariëlle Hendriks, Boekmanstichting
Philomeen Lelieveldt, UU

Interuniversitair Studenten Overleg (ISO)

Luc Nibbeling
Jeroen Wiene
Desley van der Zande

Hogescholen

Robert Coelen, NHL/Stenden
Aparajita Dutta, Hogeschool der Kunsten Den Haag
Matthijs Eijgelshoven, Hogeschool van Amsterdam
Bas van Eerd, Hogeschool van Amsterdam
Anouk van Eerden, Hanzehogeschool
Amos van Gelderen, Hogeschool Rotterdam
Arjen Heijboer, Inholland
Ankie Hoefnagels, Zuyd Hogeschool
Francis Jongerius-MacDonald, Hogeschool Zeeland
Janneke Kelter, Haagse Hogeschool
Anne Kerkhof, Fontys Hogescholen
Josje Knoop, Avans Hogeschool
Cindy Kuiper-Nijland, Saxion Hogescholen
Corrie Nagtegaal, Hogeschool voor de Kunsten Utrecht
Ietje Pauw, Katholieke Pabo Zwolle
Alex Riemersma, NHL/Stenden
Wendy Smeets, Hotelschool Den Haag
Cora van Soerland, Hogeschool de Kempel
Roel Veen, Aeres
Emiel de Groot, Vereniging Hogescholen

Taalteam Hogeschool van Amsterdam

Bas van Eerd
Diana Spierings
Dick de Waal

2. Panelbijeenkomsten met vertegenwoordigers van het hoger onderwijs in ruime zin

Stafleden:

Axel Aerden, NVAO
Kirsten Buist, UU
Monique Buizen, RU
Diane Butterman, TUD
Norbert Corver, UU
Amos van Gelderen, Hogeschool Rotterdam

Maaïke Hajer, UvH
Rob van der Hoorn, Hobéon
Daan Huberts, EP Nuffic
Carel Jansen, RUG
Josje Knoop, Avans
Cindy Kuiper-Nijland, Saxion
Mineke Laman, Inspectie van het Onderwijs
Ingrid Leijten, UL
Sietze Looijenga, QANU
Wendy Smeets, Hotelschool Den Haag
Marjolijn Verspoor, RUG
Wilma van der Westen, Platform Taalbeleid in het HO

Studenten:

Desley van de Zande, RUG en bestuurslid ISO
Abush Derks, UU
Ronnie Hossain, UU
Vincent Hummel, Hanze hogeschool
W. Ligtenberg, UU
Sanne Wiercx, HU

3. Individuele gesprekken

Hans Bennis, algemeen secretaris Taalunie
Geert van Boxtel, Tilburg University
Casper Gardeniers, Porta Mosana College Maastricht (Tweetalig Voortgezet Onderwijs (TTO))
Emiel de Groot, VH
Daan Huberts, Nuffic
Christoph Meng, ROA
Ruud Meulenbroek, Radboud Universiteit Nijmegen
Annemieke Meijer, University College Utrecht
Pieter Muysken, voorzitter verkenningscommissie Talen voor Nederland
Liedeke Plate, Radboud Universiteit Nijmegen
Evert Slob, TUD
Remco Smulders, VSNU

BIJLAGE 4.

CIJFERS BETREFFENDE ENGELSTALIGHEID OP UNIVERSITEITEN EN HOGESCHOLEN

(N.B. Alle percentages zijn afgerond. Meer gedetailleerde gegevens, per universiteit en per hogeschool, zijn te vinden op de website van de KNAW. Bron gegevens: VSNU en Vereniging Hogescholen)

UNIVERSITEITEN

Tabel 1. Het aantal ingeschreven studenten naar onderwijstaal (collegejaar 2015/2016) en het percentage opleidingen naar onderwijstaal (collegejaar 2016/2017).

Aantallen collegejaar 2015/2016	Engelstalig	Neder-landstalig	Nederlands-en Engelstalig	totaal aantal ingeschreven studenten
Master	56497	25121	14433	96051
Master + onderwijsmaster	56584	26832	14433	97849
Bachelor	31311	102117	25033	158461
Percentages collegejaar 2016/2017				
Master	69%	18%	13%	100%
Master + onderwijsmaster	59%	30%	11%	100%
Bachelor	20%	70%	10%	100%

Tabel 2. Aandeel bacheloropleidingen naar onderwijstaal (collegejaar 2016/2017) en aantal ingeschreven studenten naar HOOP-gebied en taal van de opleiding (collegejaar 2015/2016)

	% ENG *	aantal inge- schreven studen- ten	% NL**	aantal inge- schreven studen- ten	% NL en ENG	aantal inge- schreven studen- ten	totaal aantal ingeschreven studenten
Economie	42%	10302	35%	8333	23%	6599	25234
Gedrag & Maat- schappij	8%	2984	74%	18632	18%	9405	31021
Gezondheid	7%	782	87%	14271	7%	2491	17544
Landbouw	0%		100%	4668	0%		4668
Natuur	21%	2319	77%	13192	2%	737	16248
Recht	9%	1025	86%	15906	5%	278	17209
Sectoroverstijgend	87%	5098	7%	493	7%	513	6104
Taal en Cultuur	10%	2001	76%	12501	14%	4379	18881
Techniek	43%	6800	55%	14121	2%	631	21552
Eindtotaal	20%	31311	70%	102117	10%	25033	158461

* ENG=Engelstalig, **NL=Nederlandstalig

Tabel 3. Aandeel masteropleidingen naar onderwijstaal (collegejaar 2016/2017) en aantal ingeschreven studenten naar HOOP-gebied (collegejaar 2015/2016) (incl. onderwijsmasters)

	% ENG * *	aantal inge- schreven studen- ten	% NL**	aantal inge- schreven studen- ten	% NL en ENG	aantal inge- schreven studen- ten	totaal aantal ingeschre- ven studen- ten
Economie	88%	12264	6%	423	6%	1566	14253
Gedrag & Maat- schappij	65%	7201	19%	4399	16%	4399	15999
Gezondheid	61%	3274	35%	11680	4%	490	15444
Landbouw	100%	4933	0%		0%		4933
Natuur	80%	6946	4%	900	16%	1539	9385
Onderwijsmasters	1%	87	99%	1711	0%		1798
Recht	38%	1738	56%	6483	6%	1969	10190
Sectoroverstijgend	100%	133	0%		0%		133
Taal en Cultuur	53%	3768	20%	1181	27%	4470	9419
Techniek	99%	16240	1%	55	0%		16295
Eindtotaal	59%	56584	30%	26832	11%	14433	97849

* ENG=Engelstalig, ** NL=Nederlandstalig

Tabel 4. Aandeel opleidingen naar onderwijstaal, verdeeld naar graad (onderwijsjaar 2015/2016)

	% ENG *	% NL **	% NL en ENG	onbekend
Associate Degree	1%	98%	1%	0%
Bachelor	6%	87%	5%	2%
Master	25%	70%	5%	0%
Eindtotaal	8%	86%	5%	1%

* ENG=Engelstalig ** NL=Nederlandstalig

Tabel 5. Aandeel opleidingen naar onderwijstaal, verdeeld naar sector (onderwijsjaar 2015/2016)*

	ENG **	NL ***	NL en ENG	onbekend	totaal
Hoger Agrarisch Onderwijs (HAO)	15% (7)	80% (37)	4% (2)	0% (-)	100% (46)
Hoger Economisch Onderwijs (HEO)	10% (30)	81% (233)	6% (18)	3% (8)	100% (289)
Hoger Gezondheidszorg Onderwijs (HGZO)	1% (1)	98% (100)	1% (1)	0% (-)	100% (102)
Hoger Pedagogisch Onderwijs (HPO)	0% (-)	100% (246)	0% (-)	0% (-)	100% (246)
Hoger Sociaal Agogisch Onderwijs (HSAO)	1% (1)	99% (88)	0% (-)	0% (-)	100% (89)
Hoger Technisch en Natuurwetenschappelijk Onderwijs (HTNO)	5% (11)	86% (187)	7% (16)	1% (3)	100% (217)
Kunstonderwijs (KUO)	31% (42)	56% (76)	10% (14)	2% (3)	100% (135)
Totaal	8% (92)	86% (967)	5% (51)	1% (15)	100% (1124)

* Tussen haakjes het aantal opleidingen, ** ENG=Engelstalig, ***NL=Nederlandstalig

Tabel 6. Aandeel opleidingen naar onderwijstaal, verdeeld naar ingeschreven studenten (onderwijsjaar 2015/2016)*

	ENG **	NL ***	NL en ENG	onbekend	totaal
Associate Degree	3% (198)	95% (5657)	2% (128)	0% (-)	100% (5983)
Bachelor	8% (31867)	86% (363499)	6% (27140)	0% (1992)	100% (424498)
Master	11% (1373)	85% (10320)	4% (424)	0% (-)	100% (12117)
Eindtotaal	8% (33438)	86% (379476)	6% (27692)	0% (1992)	100% (442598)

*Tussen haakjes het aantal studenten., **ENG=Engelstalig, *** NL=Nederlandstalig

BIJLAGE 5.

VRAGENLIJST VOOR INSTELLINGEN HOGER ONDERWIJS

De vragenlijst is in oktober 2016 toegestuurd aan alle universiteiten en hogescholen. De respons bij de universiteiten was 100%, bij de hogescholen 65%.

1. Taalbeleid algemeen

- a. In hoeverre is binnen uw instelling sprake van een taalbeleid (gericht op Nederlands, Engels of andere talen)? Welke aspecten van taalbeleid worden centraal geregeld en welke decentraal (bijvoorbeeld per opleiding)?
 - b. Staat hierover iets op papier? Kunt u ons dit toesturen?
- N.B. We zijn geïnteresseerd in zowel documenten op instellingsniveau als documenten op lagere niveaus. Zie bijlage 1.

2. Taalbeleid Nederlands/Engels

- a. Op basis van welke factoren wordt binnen uw instelling voor een bepaalde opleiding besloten om deze (gedeeltelijk) in het Nederlands of in het Engels te geven?
- b. Hoe worden besluiten over de Engelstaligheid van opleidingen genomen; welke partijen zijn hierbij betrokken en hoe gaat dit in z'n werk?
- c. Zijn er streefcijfers voor het aantal Nederlandstalige dan wel Engelstalige opleidingen (bachelor/master) voor de komende jaren, voor de instelling als geheel of voor faculteiten? Waarop zijn deze cijfers gebaseerd? Kunt u ons deze streefcijfers toesturen?
- d. Is er vanuit uw instelling een wens om in bepaalde opleidingen het Nederlands als voertaal aan te houden? Zo ja, welke argumenten bestaan daarvoor?
- e. Welk beleid is er t.a.v. taalcurssussen, taaltoetsen, kwaliteitsbewaking, selectie en andere investeringen in taalbeleid (voor zowel studenten als docenten; zowel Nederlands als Engels)?
- f. In hoeverre is sprake van taalbeleid ten aanzien van de interne werktalen binnen uw instelling? Bijvoorbeeld: geldt voor examenreglementen, roosters, informatie op websites en vergaderstukken dat deze ook (of alleen?) in het Engels beschikbaar zijn?
- g. Kent u *best practices* in uw instelling als het gaat om taalbeleid Nederlands/Engels? Kunt u deze beschrijven?
- h. Waar loopt uw instelling tegenaan als het gaat om (het implementeren van) taalbeleid Nederlands/Engels? Wat zijn oplossingsrichtingen?

3. Internationalisering

- a. Wat verstaat uw instelling onder 'internationalisering'? Wat is de essentie van het

internationaliseringsbeleid van uw instelling?

- b. Wat zijn de achterliggende doelstellingen van dit internationaliseringsbeleid? Bijvoorbeeld: als het doel is om meer buitenlandse studenten te werven, wat is dan de verwachte toegevoegde waarde van de aanwezigheid van die studenten? In hoeverre lukt het om deze achterliggende doelstellingen te realiseren?
- c. In hoeverre is er binnen uw instelling aandacht voor 'interculturalisering'? Wat zijn de doelstellingen, hoe wordt hieraan gewerkt en in hoeverre lukt het om de doelstellingen te realiseren?
- d. Hoe verhoudt het *internationaliseringsbeleid* van uw instelling zich tot het *taalbeleid* van uw instelling?

4. Wat zijn de wensen van de studenten van uw instelling (Nederlandse vs. buitenlandse studenten)? In hoeverre kunnen studenten binnen uw instelling kiezen voor ofwel Nederlands, ofwel Engels?

5. Wat ziet uw instelling als de 'baten' van een Engelstalige opleiding?

Het gaat hierbij om baten in de ruime zin van het woord, dus niet alleen om financiële aspecten, maar ook om andere positieve gevolgen van de keuze voor Engelstaligheid (denk aan effecten op leerprestaties, voorbereiding op de arbeidsmarkt etc.). N.B. We zijn zoveel mogelijk op zoek naar feiten, dus als er cijfers of andere 'harde' gegevens zijn ter onderbouwing van deze baten, zijn die zeer welkom.

6. Wat ziet uw instelling als de 'kosten' van een Engelstalige opleiding?

Het gaat hier om kosten in de ruime zin van het woord, dus niet alleen om financiële aspecten, maar ook om andere zaken (denk aan extra cursusbehoefte, extra tijd die nodig is voor voorbereiding en kwaliteitsbewaking, effecten op leerprestaties). N.B. We zijn zoveel mogelijk op zoek naar feiten, dus als er cijfers of andere 'harde' gegevens zijn ter onderbouwing van deze kosten, zijn die zeer welkom.

7. Zijn er binnen uw instelling gegevens beschikbaar over de effecten van Engelstaligheid? Bijvoorbeeld: zijn er gegevens over student-/docenttevredenheid, over toename van het aantal internationale studenten door de Engelstaligheid, over de kansen van afgestudeerden op de nationale/internationale arbeidsmarkt etc.? Kunt u ons deze gegevens sturen?

8. Wat ziet uw instelling als de belangrijkste voordelen en de belangrijkste risico's van meer Engelstalig hoger onderwijs als het gaat om a) de kwaliteit en inhoud van het onderwijs, b) de aansluiting van de opleidingen op enerzijds vooropleidingen en anderzijds de arbeidsmarkt en c) de relatie met de Nederlandse samenleving en cultuur?

9. Welke (aanvullende) aspecten moeten in de KNAW-verkenning zeker aandacht krijgen?

BIJLAGE 6.

REVIEWPROCEDURE

Een conceptversie van deze verkenning is conform de *Handleiding Adviezen KNAW* door de volgende personen gereviewed:

- Dr. Susana Menéndez, lid CvB Haagse Hogeschool
- Prof. dr. Harald Merckelbach, hoogleraar rechtspsychologie, UM, lid KNAW
- Dr. Wim van de Donk, commissaris van de koning Noord-Brabant, voorheen voorzitter WRR
- Prof. dr. Wim van den Doel, lid Raad van Bestuur NWO

Daarnaast is het conceptrapport becommentarieerd door de Raad voor Geesteswetenschappen van de KNAW (RGW) en de Taalunie.

De KNAW is de reviewers veel dank verschuldigd. De reviewers dragen geen verantwoordelijkheid voor de inhoud van het rapport.