



Vrije
Universiteit
Brussel

François Gérard T. Staring - 98811

Faculteit der Letteren en Wijsbegeerte

Master in de Taal-en Letterkunde: Nederlands-Frans

LW-TALK-008810 - Masterproef Taalkunde

Schrijfvaardigheid van masterstudenten aan de Vrije Universiteit Brussel.

Een exploratief onderzoek naar het effect van Engelstalig onderwijs op de
ontwikkeling van Nederlandse taalvaardigheid

Proeve ingediend voor het behalen van de graad van Master in de Taal- en
Letterkunde tweetalencombinatie: Nederlands-Frans.

23.07.2014



Promotor: Prof. dr. Piet Van de Craen

Academiejaar 2013-2014

Aantal woorden: 37 103



Vrije
Universiteit
Brussel

François Gérard T. Staring - 98811

Faculty of Modern Languages and Philosophy

Master in Languages and Modern Literature: Dutch-French

LW-TALK-008810 - Master's Thesis Linguistics

Writing Proficiency of Master's Students at the Vrije Universiteit Brussel.

An Exploratory Study on the Effects of English-Medium Instruction on the
Development of Dutch Language Proficiency

Master's Thesis Submitted for the Attainment of the Degree of Master in
Languages and Modern Literature: Dutch-French

23.07.2014



Promotor: Prof. dr. Piet Van de Craen

Academic Year 2013-2014

Word Count: 37 103

Ik verklaar plechtig dat ik de masterproef, (titel), zelf heb geschreven.

Ik ben op de hoogte van de regels i.v.m. plagiaat en heb erop toegezien om deze toe te passen in deze masterproef.

23 juli 2014

François Gérard T. Staring

I hereby solemnly swear that I have written this Master's Thesis, (title), by myself.

I am aware of the regulations regarding plagiarism and have made sure to apply these in this Master's Thesis.

July 23^d, 2014

François Gérard T. Staring

Woord vooraf

Deze masterscriptie vormt het sluitstuk van mijn carrière als student aan de Vrije Universiteit Brussel in de Taal- en Letterkunde. Graag wil ik daarom van deze gelegenheid gebruik maken om een aantal mensen in het bijzonder te bedanken, zonder wie dit werk allicht nooit tot stand had kunnen komen.

In eerste instantie gaat al mijn dank uit naar mijn promotor, Prof. dr. Piet Van de Craen. Zijn raad, zowel voor het ontwerpen van een geschikte schrijfvaardigheidstest als het raadplegen van relevante literatuur, is van een onmiskenbaar groot belang geweest. Daarnaast wil ik ook Prof. dr. Stefaan Smis en Prof. dr. Machteld De Metsenaere, beiden verbonden aan de faculteit der Rechtsgeleerdheid, en Prof. dr. Bas van Heur, docent in de Geografie, bedanken voor hun toestemming om dit experiment te laten doorgaan tijdens twee mastercolleges aan de Vrije Universiteit Brussel.

Voorts wil ik ook alle leden van het secretariaat van de Commissie Cultureel Verdrag Vlaanderen-Nederland (CVN) bedanken, en in het bijzonder algemeen secretaris Marijn ten Harmsen van der Beek. Zij hebben mij de mogelijkheid geboden om van februari tot en met juni 2014 stage te lopen aan hun instelling. Niet alleen was dit een erg leerrijke eerste werkervaring voor mij, maar ook heeft deze stage mij de mogelijkheid geboden om met mijn masterscriptie aan te sluiten bij het adviestraject ‘Taalvaardig door het hoger onderwijs’ van de Nederlandse Taalunie. Ik bedank daarom ook alle leden van de werkgroep *Nederlands in het hoger onderwijs* van de Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren voor hun advies en tevens warme ontvangst tijdens de vergaderingen en bijeenkomsten die ik bijwoonde.

Tot slot zijn er nog erg veel andere mensen die mij – voornamelijk voor praktische zaken – enorm hebben geholpen bij de verwezenlijking van deze masterscriptie, waarvoor eveneens mijn oprechte dank.

François Gérard T. Staring
Opwijk, 23 juli 2014

Abstract (English)

Keywords: Flanders, Netherlands, higher education, English as the *lingua franca*, language policies, language behaviour, language attitudes, exploratory study, writing proficiency, postgraduate students, Anglicisation, English-medium instruction, language proficiency, multilingualism, inclusive multilingualism, advise

The Anglicisation of higher education in Flanders and the Netherlands is unmistakable. Yet there are severe differences between both countries' language situations. In the Netherlands, *language policies*, *language behaviour* and *language attitudes* appear more in favour of foreign language teaching than in Flanders. The effect of English-medium instruction on the Dutch language proficiency of masters students, has not yet been studied. This is why an exploratory study has been conducted on the Dutch writing proficiency of students from two different postgraduate programmes at the VUB (one English-taught and one Dutch-taught). The results show that English-medium instruction does not affect mother tongue knowledge in a negative way. Both groups scored equally for all the researched textual aspects (textual length, lexical variety and language mistakes). However, masters students still make a lot of mistakes in their writing, especially in relation to some basic concepts of language proficiency. This is why, on one hand, this master's thesis advises the Flemish and the Dutch governments to promote *multilingualism* in higher education, but on the other hand to provide students with sufficient *language guidance* throughout their whole career in higher education.

Abstract (Nederlands)

Trefwoorden: Vlaanderen, Nederland, hoger onderwijs, Engels als *lingua franca*, taalbeleid, taalgedrag, taalattitude, exploratief onderzoek, schrijfvaardigheid, uitstroom, verengelsing, Engelse instructie, taalvaardigheid, meertaligheid, inclusieve meertaligheid, advies

De verengelsing van het hoger onderwijs in Vlaanderen en Nederland is een feit. Toch zijn de taalsituaties in beide taalgebieden sterk verschillend van elkaar. Is Nederland namelijk zowel qua *taalbeleid*, *taalgedrag* als *taalattitudes* erg tolerant tegenover onderwijs in vreemde talen, dan lijkt de verengelsing in Vlaanderen op meer weerstand te stuiten. Wat de invloed hiervan is op de taalvaardigheid in het Nederlands van masterstudenten, is nog niet onderzocht. Om die reden is een exploratief onderzoek afgenomen naar de Nederlandse schrijfvaardigheid bij masterstudenten uit twee opleidingen van de VUB (één Engelstalige en één Nederlandstalige). De resultaten laten zien dat Engelstalig onderwijs de kennis van de moedertaal niet negatief beïnvloedt. Beide groepen scoren namelijk even hoog voor alle onderzochte tekstaspecten (tekstlengte, lexicale rijkdom en taalfouten). Wel maken masterstudenten nog veel taalfouten, en dit bovendien tegen erg basale elementen van taalvaardigheid. Deze masterproef adviseert de Vlaamse en de Nederlandse overheden daarom enerzijds om *meertaligheid* in het hoger onderwijs te promoten, maar anderzijds om daarbij te voorzien in voldoende *taalbegeleiding* voor elke student door heel het hoger onderwijs.

Samenvatting

De verengelsing van het hoger onderwijs in Europa heeft, sinds het *Bolognadecreet* van 1999, een enorme vaart gekend (Ruijsendaal 2010; Vandenbussche 2006). Ook in Vlaanderen en in Nederland kan deze opstoot van het Engels algemeen genoemd worden (Van Marle 2010). Is de verengelsing van het hoger onderwijs in Vlaanderen en Nederland echter wel zo homogeen te noemen? En wat is de invloed van Engelstalig onderwijs op de kennis van de Nederlandse taalvaardigheid van studenten aan het einde van hun studie? Zo luiden de twee vragen die in deze masterscriptie centraal gesteld werden.

1. De Vlaams-Nederlandse taalsituatie

Voor de analyse van de taalsituatie in Vlaanderen en Nederland ten aanzien van het gebruik van het Engels als voertaal in het hoger onderwijs, is gekeken naar drie taalniveaus in beide taalgebieden: taalbeleid, taalgedrag en taalattitude. *Taalbeleid* verwijst naar de geëxpliciteerde normen en regels die het taalgedrag sturen; *taalgedrag* verwijst naar de taal of taalvariëteit en de omstandigheden waarin deze gebruikt wordt; *taalattitude* ten slotte behelst de houding van taalgebruikers ten aanzien van hun eigen taalbeleid en taalgedrag (Geeraerts 2001: 337).

Voert de Europese Unie een duidelijk meertaligheidsbeleid, dan is uit analyse van de Vlaamse en de Nederlandse wetgeving een groot verschil op te merken in de mate waarin de twee taalgebieden vreemde taalonderwijs ontvangen. Legt de Vlaamse wetgeving namelijk, naast procentuele beperkingen, een hele reeks voorwaarden op waaraan een instelling of opleiding moet voldoen om onderwijs in een vreemde taal te kunnen aanbieden, dan is dit in Nederland niet het geval. Ook het Vlaams-Nederlandse taalgedrag is erg verschillend. Biedt Nederland namelijk al meer dan zes jaar met ruime voorsprong het meeste aantal Engelstalige opleidingen aan in heel Europa, dan volgt België in een rapport van 2013 pas op een tiende plaats (Brenn-White & Feathe 2013). Ook uit het CVN-rapport over het Engels in het hoger onderwijs blijkt verder dat het Nederlands als voertaal van het hoger onderwijs een sterkere positie bekleedt in Vlaanderen dan in Nederland (Oosterhof 2007). Wat betreft de taalattitudes lijken de houding van Vlaamse en Nederlandse studenten en docenten over het algemeen vrij positief tegenover de verengelsing van het hoger onderwijs (Van Splunder 2010; Leest & Wierda-Boer 2011). Toch staan Vlamingen net iets vijandiger tegenover vreemde talen dan Nederlanders. Dit heeft, net zoals voor de verschillen in taalbeleid overigens, te maken met de verschillende historische ontwikkeling in beide taalgebieden sinds de Val van Antwerpen in 1585. In Nederland is taal namelijk nooit zo'n centrale kwestie geweest (Van de Craen 2013).

2. Effect van Engelstalig onderwijs op de Nederlandse taalvaardigheid

Naar het effect van Engelstalig onderwijs op de Nederlandse taalvaardigheid van studenten op het einde van hun studie is nog geen onderzoek gebeurd. Wel heeft de academische wereld een uitgesproken mening over de mogelijke gevolgen van de verengelsing van het hoger onderwijs. Wijzen sommige critici op kwaliteitsverlies, drempelverhoging en functieverlies van het Nederlands in het hoger onderwijs als gevolg van de verengelsing, dan wordt daar tegenovergesteld dat meertaligheid tot een hoger taalbewustzijn leidt en daarmee tot een hogere taalvaardigheid in de moedertaal (Onderwijsraad 2011: 14). Ook onderzoek naar de taalvaardigheid van de uitstroom in het hoger onderwijs is voorlopig nog onbestaande in Vlaanderen en Nederland (Herelixka & Verhulst 2014: 18).

In het tweede deel van deze masterscriptie is het effect van Engelstalig onderwijs op de Nederlandse taalvaardigheid van studenten aan het einde van hun opleiding daarom empirisch onderzocht. In totaal namen 39 studenten uit twee masteropleidingen van de VUB – één Nederlandstalige (Rechten) en één Engelstalige (Geografie) – deel aan een exploratieve schrijfvaardigheidstest. Naar voorbeeld van eerder onderzoek is hierbij niet gekozen voor een holistische aanpak, maar werden de schrijfproducten vergeleken op tekstlengte, lexicale rijkdom en schrijffouten (De Wachter & Heeren 2011; Housen *et al.* 2003; Tahon 2013; Van Eerden & Van Es 2014). De belangrijkste bevinding uit het onderzoek is dat het aantoonde dat Engelstalig onderwijs de kennis van de moedertaal niet negatief beïnvloedt. Beide groepen scoorden namelijk voor alle onderzochte aspecten ongeveer even hoog. Het aantal taalfouten dat masterstudenten maken is echter wel opmerkelijk hoog (gemiddeld vijftien taalfouten per honderd woorden), en dit bovendien nog tegen erg basale elementen van taalvaardigheid zoals zinsgrammatica en woordenschat.

Op basis van deze resultaten, worden de volgende aanbevelingen gedaan aan de Vlaamse en de Nederlandse overheden, bevoegd voor Onderwijs:

1. ***Waarborg de positie van het Nederlands in een meertalig hoger onderwijsklimaat waarin de instellingen vrij zijn in de mate waarin ze onderwijs in vreemde talen aanbieden. Schaf de maximumpercentages voor vreemde taalonderwijs af en vervang deze door minimumpercentages voor onderwijs in de nationale landstalen.***
2. ***Sensibiliseer de instellingen voor hoger onderwijs om (gezamenlijk) aan een integraal taalbeleid te werken. Zorg voor een taalbeleid dat voorziet in de talige begeleiding en ontwikkeling van studenten vanaf het begin van hun opleiding tot op het moment dat ze afstuderen om ze voldoende taalvaardigheid mee te geven voor het beginnende beroepsleven.***

Inhoudsopgave

Woord vooraf.....	i
Abstract (English)	ii
Abstract (Nederlands).....	iii
Samenvatting	iv
Inhoudsopgave.....	vi
Lijst met tabellen.....	x
Lijst met figuren	xi

Inleiding.....	1
----------------	---

DEEL A: LITERATUURSTUDIE

I. <i>Taalbeleid</i> in Vlaanderen en Nederland.....	3
1. Wat is taalbeleid?.....	4
1.1 Definitie.....	4
1.2 Drie vormen van taalbeleid	5
1.3 Naar een integraal taalbeleid	7
2. De Europese Unie en taalbeleid.....	8
2.1 Organisatie	8
2.2 Doelstellingen.....	8
2.3 Middelen om de doelstellingen te bereiken.....	9
3. Wet- en decreetgeving in Vlaanderen en Nederland	10
3.1 Wetgeving Nederland.....	10
3.2 Decreetgeving Vlaanderen	11
4. Invloed van taalbeleid op de invoering van vreemde taalonderwijs.....	14

II. Taalgedrag in Vlaanderen en Nederland	16
1. Toename van het Engels: de Europese context	16
2. Verengelsing van het hoger onderwijs in Vlaanderen en Nederland	20
2.1 Feiten en cijfers voor Vlaanderen	20
2.2 Feiten en cijfers voor Nederland	21
2.3 CVN-rapport over het Engels in het hoger onderwijs	24
3. Evaluatie van het taalgedrag in Vlaanderen en Nederland	25
III. Taalattitudes over Engelstalig onderwijs in Vlaanderen en Nederland	27
1. Argumenten voor en tegen de verengelsing	27
2. Opinies over de verengelsing van het hoger onderwijs	32
2.1 Attitudes in Vlaanderen.....	32
2.2 Attitudes in Nederland	33
2.3 Vergelijking van de attitudes in Vlaanderen en Nederland.....	33
3. Adviezen over het gebruik van het Nederlands en het Engels in het hoger onderwijs	35
3.1 Vlaamse adviezen.....	35
3.2 Nederlandse adviezen.....	37
3.3 Vlaams-Nederlandse adviezen	39
3.4 Natie-overstijgende adviezen	41
4. Inclusieve meertaligheid als alternatief voor het Engels als <i>lingua franca</i>	42
IV. Effecten van Engelstalig onderwijs	44
1. Wetenschappelijke evaluatie van CLIL.....	45
1.1 Wat is CLIL?	45
1.2 Invloed van CLIL op de kennis van de moedertaal	46
2. Gevolgen van de verengelsing.....	48
2.1 Drempelverhoging voor studenten	49
2.2 Functieverlies leidt tot taalverlies.....	49
2.3 Functieverlies leidt tot kwaliteitsverlies.....	51

DEEL B: ONDERZOEK

V. Exploratief onderzoek naar de Nederlandse schrijfvaardigheid van masterstudenten	
Geografie en Rechten aan de Vrije Universiteit Brussel	52
1. Onderzoek naar Nederlandse taalvaardigheid van studenten in het hoger onderwijs	53
1.1 Wat is taalvaardigheid?	54
1.2 Academische schrijfvaardigheid	54
1.3 Aard van het schrijfvaardigheidsprobleem.....	56
2. Doelstelling en methodologie	65
2.1 Inleiding en doelstelling	65
2.2 Participanten en setting	66
2.3 Schrijfvaardigheidstest	69
2.4 Onderzoekscriteria.....	70
2.5 Onderzoeksvragen	72
3. Resultaten	73
3.1 Tekstlengte	73
3.2 Lexicale rijkdom	76
3.3 Foutenonderzoek	81
3.4 Samenvatting resultaten	87
4. Bespreking resultaten	88
Conclusies en aanbevelingen	91
1. Conclusies.....	91
2. Aanbevelingen	94
Bibliografie.....	96
1. Geraadpleegde literatuur.....	96
2. Geraadpleegde deskundigen	107
3. Vergaderingen en bijeenkomsten	108

Bijlagen.....	109
1. Voorbeeld schrijfvaardigheidstest	109
2. Individuele resultaten Geografie.....	113
2.1 Tekstlengte	113
2.2 Lexicale rijkdom	113
2.3 Foutenonderzoek	114
3. Individuele resultaten Rechten	116
3.1 Tekstlengte	116
3.2 Lexicale rijkdom	117
3.3 Foutenonderzoek	119
4. <i>Vlaams decreet betreffende de universiteiten in de Vlaamse gemeenschap</i>	122
5. <i>Vlaams decreet betreffende de hogescholen in de Vlaamse gemeenschap</i>	123
6. <i>Decreet betreffende de herstructurering van het hoger onderwijs in Vlaanderen</i>	124

Lijst met tabellen

Tabel 1. Overzicht van de wet- en decreetgeving in Vlaanderen en Nederland.	14
Tabel 2. Ontwikkeling van Engelstalige programma's van december 2011 – juni 2013.	18
Tabel 3. Evolutie van rangschikking van landen naar aantal Engelstalige masteropleidingen	18
Tabel 4. Evolutie van het aantal Engelstalige masters in België per jaar	20
Tabel 5. Opleidingsaanbod Nederlandse hogescholen: voertaal en opleidingssoort	22
Tabel 6. Opleidingsaanbod Nederlands universiteiten: voertaal en opleidingssoort	22
Tabel 7. <i>Academic Rankings</i> versus rankings van leveranciers van Engelstalig onderwijs.....	29
Tabel 8. Taalfouttypes voor <i>tekstopbouw</i>	56
Tabel 9. Beoordelingscriteria <i>alineapbouw: grafisch (indeling en lengte)</i>	57
Tabel 10. Beoordelingscriteria <i>alineapbouw: inhoudelijk</i>	57
Tabel 11. Beoordelingscriteria <i>structuur- en verbindingswoorden</i>	58
Tabel 12. Taalfouttypes voor <i>stijl en register</i>	58
Tabel 13. Taalfouttypes voor <i>interpunctie</i>	60
Tabel 14. Taalfouttypes voor <i>grammatica (woord)</i>	60
Tabel 15. Taalfouttypes voor <i>grammatica (zin)</i>	62
Tabel 16. Taalfouttypes voor <i>spelling</i>	62
Tabel 17. Taalfouttypes voor <i>woordenschat</i>	64
Tabel 18. Kolmogorov-Smirnov normaliteitstoets voor <i>tekstlengte</i>	74
Tabel 19. Kolmogorov-Smirnov normaliteitstoets voor <i>tekstlengte</i>	75
Tabel 20. T-test voor gemiddelde <i>tekstlengte</i>	76
Tabel 21. Kolmogorov-Smirnov normaliteitstoets voor <i>Herdans index</i>	77
Tabel 22. T-test voor gemiddelde <i>Herdans index</i>	78
Tabel 23. Kolmogorov-Smirnov normaliteitstoets voor <i>aantal werkwoorden per 100 woorden</i>	79
Tabel 24. T-test voor gemiddeld <i>aantal werkwoorden per 100 woorden</i>	80
Tabel 25. Kolmogorov-Smirnov normaliteitstoets voor <i>aantal fouten per 100 woorden</i>	81
Tabel 26. Kolmogorov-Smirnov normaliteitstoets voor <i>aantal fouten per 100 woorden</i>	82
Tabel 27. T-test voor gemiddeld <i>aantal fouten per 100 woorden</i>	83
Tabel 28. Rangschikking van meest gemaakte taalfouttypes door masterstudenten.	84
Tabel 29. Samenvatting resultaten.	87

Lijst met figuren

Figuur 1. Groei van Engelstalige masterprogramma's in tien Europese landen 2007-2013....	17
Figuur 2. Percentage Engelstalige masters in verschillende disciplines.	19
Figuur 3. Q-Q plot voor <i>tekstlengte</i> (Geografie).....	74
Figuur 4. Q-Q plot voor <i>tekstlengte</i> (Rechten).	74
Figuur 5. Grafiek voor gemiddelde <i>tekstlengte</i>	75
Figuur 6. Q-Q plot voor <i>Herdans index</i> (Geografie).	77
Figuur 7. Q-Q plot voor <i>Herdans index</i> (Rechten).	77
Figuur 8. Grafiek voor gemiddelde <i>Herdans index</i>	78
Figuur 9. Q-Q plot voor <i>aantal werkwoorden per 100 woorden</i> (Geografie).....	79
Figuur 10. Q-Q plot voor <i>aantal werkwoorden per 100 woorden</i> (Rechten).	79
Figuur 11. Grafiek voor gemiddeld <i>aantal werkwoorden per 100 woorden</i>	80
Figuur 12. Q-Q plot voor <i>aantal fouten per 100 woorden</i> (Geografie).	81
Figuur 13. Q-Q plot voor <i>aantal fouten per 100 woorden</i> (Rechten).	82
Figuur 14. Grafiek voor gemiddeld <i>aantal fouten per 100 woorden</i>	83
Figuur 15. Scores voor alineapbouw bij masterstudenten.....	86

Inleiding

Over de toekomst van het Nederlands deed Jan Goossens in 2000 een aantal opmerkelijke uitspraken, waarvan met name de voorspelling van een “gemeenschappelijke beïnvloeding van de taal in Nederland en Vlaanderen door het Engels” ons interesseert (Goossens 2000: 4). Gekoppeld aan de huidige taalsituatie in het Nederlandstalig onderwijs, en dan in het bijzonder het hoger onderwijs, kan deze opstoot van het Engels inderdaad algemeen genoemd worden (Van Marle 2010: 42). Is die invloed echter wel zo homogeen als Goossens (2000) voorspelde? Is de verengelsing in Nederland niet anders, zo niet sterker dan in Vlaanderen, waar naast het Engels ook het Frans nog een belangrijke rol in de maatschappij speelt (Vanneste 2010: 145)? En hoe moet je de taalsituatie in beide taalgebieden bekijken om zulke hypothesen te kunnen toetsen? Dirk Geeraerts (2001) stelt hiervoor de studie van de volgende drie taalniveaus voor: taalbeleid, taalgedrag en taalattitude. Voor *taalbeleid* gaat het om de geëxpliciteerde normen en regels die het taalgedrag sturen; *taalgedrag* verwijst naar de taal of taalvariëteit en de omstandigheden waarin deze gebruikt wordt; *taalattitude* ten slotte behelst de houding van taalgebruikers ten aanzien van hun eigen taalbeleid en taalgedrag (Geeraerts 2001: 337).

Ten eerste omvat Deel A van deze masterscriptie een literatuurstudie naar de huidige taalsituatie in Vlaanderen en Nederland ten aanzien van de voertaal in het hoger onderwijs. Dit onderdeel is opgebouwd aan de hand van de drie bovengenoemde taalniveaus. In welke mate is onderwijs in vreemde talen *officieel* toegelaten in Vlaanderen en Nederland? Hoe springen universiteiten en hogescholen hier *in de praktijk* mee om? En wat zijn de *attitudes* van docenten, studenten en beleidsinstanties ten opzichte van de positie van het Nederlands en het Engels in het hoger onderwijs? Om te beginnen wordt in hoofdstuk I het begrip *taalbeleid* zorgvuldig gedefinieerd. Daarna wordt, na een beschrijving van de Europese aanbevelingen met betrekking tot taalbeleid, dieper ingegaan op de specifieke wet- en decreetgeving die vandaag van kracht zijn in Vlaanderen en Nederland, alsook de factoren waaraan eventuele verschillen in taalbeleid toegeschreven kunnen worden. Hoofdstuk II biedt vervolgens inzicht in het *taalgedrag*, ofwel de manier waarop instellingen voor hoger onderwijs in Vlaanderen, Nederland en Europa zich in de praktijk aan de gangbare regelgeving ter zake houden. In hoofdstuk III ten slotte worden, na een evaluatie van de meest aangehaalde argumenten door instellingen om onderwijs in het Engels aan te bieden, de attitudes van docenten, studenten en beleidsinstanties over de verengelsing in het hoger onderwijs voorgesteld. Tot slot wordt het begrip *inclusieve meertaligheid* voorgesteld als alternatief op het Engels als *lingua franca*.

Ten tweede bevat Deel A een literatuurstudie naar de daadwerkelijke onderzoeksvraag van deze masterscriptie: “Wat is het effect van Engelstalig onderwijs op de ontwikkeling van de Nederlandse taalvaardigheid van studenten in het hoger onderwijs?” Hiervoor schetst hoofdstuk IV het academisch debat omtrent de effecten van meertalig onderwijs. Enerzijds wijzen sommige critici namelijk op kwaliteitsverlies, drempelverhoging en functieverlies van het Nederlands in het hoger onderwijs als gevolg van de verengelsing, anderzijds wordt daar tegenovergesteld dat meertaligheid tot een hoger taalbewustzijn leidt en daarmee tot een hogere taalvaardigheid in de moedertaal (Onderwijsraad 2011: 14). Met betrekking tot deze laatste stelling evalueert hoofdstuk IV op een kritische manier de effecten van CLIL (*Content and Language Integrated Learning*).

Deel B van deze masterscriptie gaat vervolgens dieper in op het empirisch onderzoek naar de invloed van Engelstalig onderwijs op de ontwikkeling van de taalvaardigheid in het Nederlands van studenten. Eerst wordt er echter nog gekeken naar wat er in de literatuur te vinden is over empirische studies naar de Nederlandse taalvaardigheid van studenten in het hoger onderwijs. Dat beperkt zich hoofdzakelijk tot de taalvaardigheid van de instroom aan universiteiten en bovendien wordt daarin nergens gekeken naar de invloed van het Engels op de Nederlandse taalvaardigheid (Herelixka & Verhulst 2014: 18). Zodoende is op vraag van en in samenwerking met de Nederlandse Taalunie, CVN en diverse experts¹ een exploratief onderzoeksmodel opgezet waarin de Nederlandse taalvaardigheid van studenten van de Vrije Universiteit Brussel (VUB) uit een (bijna) volledig verengelste masteropleiding (Geografie) vergeleken wordt met die van studenten uit een volledig Nederlandstalige opleiding (Rechten). Om te peilen naar de al dan niet negatieve invloed van Engelstalig onderwijs op de Nederlandse taalvaardigheid van studenten aan het einde van hun opleiding, is in beide groepen een schrijfvaardigheidstest afgenomen. Er is bewust gekozen voor de analyse van de schrijfvaardigheid van de studenten omdat dit door zowel studenten als docenten als het grootste struikelblok voor taalvaardigheid erkend wordt in het hoger onderwijs (Bonset 2010: 16-20; De Wachter & Heeren 2011: 3; Tahon 2013: 7). Naar voorbeeld van eerder onderzoek is hierbij niet gekozen voor een holistische aanpak, maar zijn de schrijfproducten vergeleken op woordaantal, lexicale rijkdom en schrijffouten (De Wachter & Heeren 2011; Housen *et al.* 2003; Tahon 2013; Van Eerden & Van Es 2014). De resultaten van dit onderzoek worden in hoofdstuk V besproken, gevolgd door de conclusies en aanbevelingen voor de praktische uitvoering van beleid aan de Vlaamse en Nederlandse overheden, bevoegd voor Onderwijs.

¹ Zie Bibliografie: Gesprekken met deskundigen, p. 107.

DEEL A:
LITERATUURSTUDIE

I. *Taalbeleid* in Vlaanderen en Nederland

“Het Nederlandse taalgebied behoort met zijn bijna 23 miljoen sprekers tot de middelgrote taalgebieden en is tevens de zevende in grootte van de 24 officiële talen in Europa” (Ruijsendaal 2010: 168). Het is sinds 2010 de officiële taal in Nederland, België, Curaçao, Aruba en Sint-Maarten en wordt verder ook nog in mindere mate gebruikt in de Nederduitse gebieden en in Frans-Vlaanderen. Ook leeft het in andere gebieden als Australië en Amerika, waar het gebruikt wordt door grote emigrantengemeenschappen. Tot slot is er nog het Afrikaans met zijn 6 miljoen sprekers waar het Nederlands nauw mee verwant is. Vandaag de dag staan Vlaanderen en Nederland, naast vele andere landen, echter onder sterke druk om ook het Engels als officiële taal in te voeren. Denk maar aan de recente discussies omtrent het invoeren van het Engels als derde officiële taal in Brussel (Smet 2013a; Vanneste 2010: 143).

De verklaring hiervoor kan gezocht worden in de geschiedenis van de Europese *lingua franca*. Was het Latijn lange tijd de wetenschappelijke interlingua, dan vervulden in het Europa van net voor de tweede wereldoorlog het Frans, het Duits en het Engels in gelijke mate haar rol (Roukens 2010: 4). Vanaf de jaren '70² is het Engels echter alle andere talen beginnen te domineren en zo in niet minder dan 45 staten officiële taal geworden. Daarnaast wint het in zowel nationale als internationale academische kringen dagelijks aan terrein als taal van de wetenschap en instructie (Peeters 2010: 65-67). Voorop hierin lopen de Scandinavische landen alsook onze buurlanden Nederland en Duitsland. De enige taalgebieden die vooralsnog weerstand lijken te bieden tegen de verengelsing zijn Spanje en Portugal (Oosterhof 2010: 22; Sercu 2010: 157). Dat de verengelsing van het hoger onderwijs met name in het laatste decennium zulk een vaart gekend heeft, is onder meer te wijten aan het *Bolognadecreet* van 1999. Daarmee is namelijk, in plaats van de creatie van een eigen Europees model, gekozen voor de invoering van de Angelsaksische bachelor-masterstructuur (Ruijsendaal 2010: 170; Vandenbussche 2006: 10). De mate waarin Europees taalbeleid doorgevoerd wordt op nationaal niveau, hangt in sterke mate af van de persoonlijke belangen van elke Europese lidstaat. In dit hoofdstuk wordt dieper ingegaan op het Vlaams en Nederlands taalbeleid ten aanzien van vreemde taalonderwijs alsook de verklaring die ten grondslag ligt aan de verschillen tussen beide. Alvorens in te gaan op dit Europees, Vlaams en Nederlands taalbeleid, is het van belang om het begrip *taalbeleid* nader te definiëren.

² Crystal (1997) wijt de opgang van het Engels overigens aan het Britse kolonialisme, dat zijn hoogtepunt bereikte in de 19^e eeuw, en aan de groei van de Verenigde Staten als industriële macht in de 20^e eeuw (Arntz 2010: 73).

1. Wat is taalbeleid?

1.1 Definitie

Taalbeleid, term die overigens vele interpretaties kent, verstaat enerzijds, de manier waarop een instelling taalproblemen het hoofd biedt, anderzijds de manier waarop deze staat ten opzichte van haar instructietalen. Zo definieert Van den Branden (2004) *taalbeleid* als “de structurele en strategische poging van een schoolteam om de onderwijspraktijk aan te passen aan de taalleerbehoeften van de leerlingen met het oog op het bevorderen van hun algehele ontwikkeling en het verbeteren van hun onderwijsresultaten” (Van den Branden 2004: 51). De definitie is dus niet enkel toepasbaar op het Nederlands als instructietaal, maar op alle talen. Daems (2009) onderscheidt dan weer *taalvakkenbeleid* (i.e. beleid inzake het formele onderwijs van talen in het curriculum, bijvoorbeeld een vak als ‘Juridisch Frans’ in de opleiding Rechten) van *taalbeleid* (i.e. beleid inzake de voertaal bij communicatie en instructie in niet-taalvakken, een vak als ‘Internationaal Recht’ kan in de opleiding Rechten bijvoorbeeld in het Nederlands of in het Engels gedoceerd worden) onder de generieke term *talenbeleid* (Daems 2009: 41-42). Het gaat hier dus met name over het aspect instructie: “taal en taalvaardigheid bij leren en onderwijzen. [...] Taal en taalvaardigheid vervullen (namelijk) in alle onderwijs, ook in het hoger onderwijs, een dubbele rol: middel en doel” (Daems 2009: 41-42). Taal is een *middel* in die zin dat het door zowel docent als student gebruikt wordt voor de verwerking van input (i.e. studieboeken, onderwijstaal tijdens colleges, ...) en de productie van output (i.e. papers, presentaties, examens, ...). Dit vereist van beiden een hoge receptieve en productieve taalvaardigheid. Reden te meer waarom taal – meer bepaald academische taalvaardigheid – voor de student op zijn beurt ook vaak weer een *doel* is om te verwerven³. Vollediger is echter Van der Westen (2003) in haar definitie:

“Taalbeleid is de formulering van de permanente, systematische en strategische poging van beleidsmakers en beleidsuitvoerders om – op alle voor het onderwijs relevante niveaus – taal tot een bron van permanente aandacht en zorg te laten zijn in de dagelijkse praktijk van het onderwijs en die maatregelen te nemen die bijdragen aan het studiesucces van studenten.

Studiesucces wil zeggen dat:

- studenten in staat zijn hun opleiding met behoud van kwaliteitseisen succesvol af te ronden en
- studenten bij het afstuderen over voldoende taalvaardigheid voor de beginnende beroepsbeoefenaar” (Van der Westen 2003: 218-219).

³ Hoofdstuk V gaat uitgebreid in op de begrippen *taalvaardigheid* en *academische schrijfvaardigheid* (cf. *Infra*, p. 54).

In mijn eigen definitie van *taalbeleid* verbind ik de omschrijving gegeven door Daems (2009) met die van Van der Westen (2003), maar vertrek ik in essentie vanuit dezelfde tweedeling vooropgesteld door Daems (2009): “Taalbeleid is (1) het beleid inzake de *gekozen talen als middel* voor communicatie en instructie en (2) het beleid inzake *formeel en ondersteunend taalonderwijs* naast en in het curriculum met als doel de studenten in staat te stellen hun opleiding met behoud van kwaliteitseisen succesvol af te ronden en voldoende taalvaardigheid mee te geven voor het beginnende beroepsleven”. Ze behelst met andere woorden de twee elementen die we met ons onderzoek willen bekijken: (1) hoe groot is het aandeel aan instructie in vreemde talen – in het bijzonder het Engels – aan universiteiten in Vlaanderen en Nederland en (2) welke stappen zetten de instellingen in kwestie richting ondersteunend taalonderwijs (in het Nederlands en/of het Engels) voor het vergroten van het studiesucces van hun studenten? Het gaat om remediëring als alternatief op de traditionele oplossing: “ben je slecht in iets, dan heb je meer van datzelfde nodig” (Van de Craen 2013: 347). Om in dit verband te kunnen bepalen welk taalbeleid een instelling precies voert, is het nodig om taalbeleid in haar tweede beduiding, zoals ik haar verder noem, verder te definiëren.

1.2 Drie vormen van taalbeleid

Afhankelijk van de visie op taal en taalvaardigheid, kunnen op een smal-breed continuüm drie typen taalbeleid onderscheid worden. Aan het smalle eind van het continuüm is standaardtaal de enige norm en wordt iemand taalvaardig geacht wanneer hij een hoge dosis van vormelijke correctheid in mondelinge en schriftelijke taalproductie bezit (i.e. “structuur van woorden en zinnen, woordvoorraad en taaleigen, technisch correct spreken en spellen” (Lievens 2011: 142-144). Het brede eind is daarentegen meer competentiegericht en behelst naast vormelijke correctheid en kennis van taalelementen vooral “allerlei functionele taaltaken, rekening houdend met de contextuele, situationele, stilistische, sociale en pragmatische factoren in de taalgebruikssituatie” en attitudevorming, zoals bijvoorbeeld nalezen en de vorming van een kritische geest (Daems & Van der Westen 2008: 101; Lievens 2011: 142-144).

1. Smalle variant

Dit eerste type sluit aan bij de smalle taalvaardigheidsopvatting. Het richt zich vooral op taalzwakke leerlingen die, na screening door middel van een taalvaardigheidstest of door signalering van taalkorten door een vakdocent aan het begin van de opleiding, aangespoord worden om individueel of in kleinere groepen taallessen buiten het curriculum te volgen om deficiënties weg te werken. De taalremediëring richt zich vooral op zaken als woordenschat, zinsbouw en spelling die in het secundair onderwijs onvoldoende verworven zijn. Met andere

woorden: het verhogen van de startcompetenties voor het hoger onderwijs (Bonset & De Vries 2009; De Vries & Van der Westen 2008). Er is geen communicatie tussen de taal- en vakdocenten en aangezien het meer een opvangmodel voor taalzwakke leerlingen inhoudt, vragen Daems & Van der Westen (2008) zich af of er in dit geval zelfs wel sprake is van taalbeleid (Daems & Van der Westen 2008: 101-102; Daems 2009: 43).

2. *Schoolse of tussenvariant*

Deze vorm van taalbeleid richt zich niet enkel op taalzwakke leerlingen, maar streeft naar de taalontwikkeling van alle studenten, dit in de vorm van studiepunten die op systematische en cyclische wijze verwerkt zijn in het curriculum. Elke student wordt getoetst en kan, indien nodig, bijkomende taalondersteuning krijgen die aansluit bij de eisen, opdrachten en inhoud van de opleiding. Het gaat dus om de verwerving van taalcompetenties die nodig zijn voor studiesucces, individueel onderzoek, een eventuele vervolgstudie en ter voorbereiding op het latere beroepsleven. Dit wordt verzekerd door een interne afstemming van de taaleisen tussen de vakdocenten en taaldocenten die de ondersteuning verzorgen (Daems & Van der Westen 2008: 101-102; Daems 2009: 44).

3. *Zelfontwikkende of brede variant*

Deze derde vorm van taalbeleid bevindt zich aan het brede eind van het continuüm. Hiermee wordt nog een stap verder gegaan dan de vorige variant. Taalvaardigheid wordt hier verondersteld integraal deel uit te maken van de opleiding en vorm te krijgen in elk onderdeel van het curriculum met het oog op “kwaliteitsverhoging van de gehele opleiding, op de verhoging van het studiesucces en op het bereiken van een zo hoog mogelijk taalniveau van elke student (talentontwikkeling)” ter voorbereiding op een eventuele vervolgstudie en/ of individueel onderzoek en ter verwerving van basale beroepscompetenties (Daems & Van der Westen 2008: 103). Belangrijk is in dit verband de notie *taalontwikkend lesgeven*, die Alladin & Van der Westen (2009) omschrijven als “een manier van lesgeven (of begeleiden, coachen) waarbij de docent (of begeleider, coach) nadrukkelijk een rol heeft in het stimuleren en begeleiden van het proces van de taalontwikkeling van de student(en)”, op hun beurt weer gestimuleerd tot de ontwikkeling van een actieve en zelfstandige studiehouding waarbij de student zelf verantwoordelijk is voor zijn verdere taalontwikkeling (Alladin & Van der Westen 2009: 165-167). Lesgeven moet hier breed opgevat worden en omvat ieder contact tussen student en docent, waarbij feedback de monitor van taalontwikkeling is en waartoe de docent opgeleid wordt. Verantwoordelijk is – ieder vanuit zijn eigen functie – de opleiding in zijn geheel (Daems & Van der Westen 2008: 103-104; Daems 2009: 44).

1.3 Naar een integraal taalbeleid

Bovenvermeld onderscheid kan gezien worden als de evolutie van een smal naar een breed taalbeleid die de laatste jaren vastgesteld kan worden in het hoger onderwijs (Daems 2009: 43; Nederlandse Taalunie 2014). Meestal begint een instelling met een smalle variant om het taalbeleid daarna eventueel verder te ontwikkelen tot een tussen- of zelfs brede variant. Van dit laatste hogeschool- of universiteitsbreed taalbeleid, waarbij de zorg om taal geïntegreerd is in de gehele opleiding, is vooralsnog geen evidentie⁴. Het verwezenlijken van zo'n integraal taalbeleid en zelfs de uitwerking van een gemeenschappelijke visie op taalbeleid in heel het hoger onderwijs, is een van de doelstellingen van het Vlaams-Nederlands Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs. Daarnaast neemt het Platform zich ook voor om tot een betere beschrijving van de startcompetenties voor het hoger onderwijs, de eindcompetenties voor taalvaardigheid op het einde van het eerste jaar en de eindkwalificaties van taalvaardigheid op het einde van de gehele opleiding te komen. Het Platform werd mede door financiering van de Nederlandse Taalunie in 2006 opgericht en bestaat inmiddels al uit 20 Nederlandse en 14 Vlaamse instellingen (Hebbrecht & Van der Westen 2009: 152-157).

Argumenten voor een integraal taalbeleid zijn in de eerste plaats te vinden in de *relatie tussen taal en denken*, die onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn. Hoe verder men komt in de studie, hoe dieper op de zaken ingegaan wordt en hoe bepalender een goede taalkennis wordt. Of zoals Wittgenstein ooit zei: “mijn taal is de grens van mijn denken” (Daems & Van der Westen 2008: 104; Van der Westen 2003: 214-215). Verder haalt Lievens (2011) nog drie andere argumenten aan. (1) *Het taalhistorisch argument*: zoals we onder meer lezen in Geeraerts (2001), wordt de onvoltooidheid van de standaardtaal (in Vlaanderen) maar al te vaak aangehaald om een smal taalbeleid te verdedigen dat toeziet op het behoud van haar verwervingskracht (Geeraerts 2001: 341). Niets is echter minder waar en haar toenemende variatie dient zonder meer erkend te worden (Van Splunder 2010: 274; Grondelaers & Van Hout 2011: 233-237). (2) *Het sociolinguïstisch argument*: het privilegiëren van een enkele taalnorm is niet wenselijk. Dergelijke norm heeft namelijk discriminerende gevolgen: bepaalde sociale groepen worden geprivilegieerd terwijl er voor andere juist extra barrières opgeworpen worden. (3) *Het didactisch argument*: wanneer men de talige diversiteit van standaardtaal als dusdanig erkent, dan creëer men een taalleeromgeving die inspeelt op de taalcompetenties die studenten al hebben in plaats van op hun ‘tekorten’, wat het proces van taalverwerving versnelt en metatalige inzichten genereert (Lievens 2011: 144).

⁴ Uitzondering hierop is de Hogeschool-Universiteit Brussel (HUB), waar op dit moment gewerkt wordt aan een integraal taalbeleid in samenwerking met het werkveld (Expertbijeenkomst, 19 maart 2014).

2. De Europese Unie en taalbeleid

2.1 Organisatie

De Europese Raad, gesticht in 1949, is een politiek intergouvernementeel orgaan dat vandaag bestaat uit 47 deelstaten. De Raad wordt verder onderverdeeld in het Comité van Ministers, de Parlementaire Vergadering, het Congres van Lokale en Regionale Overheden, en het Europees Hof voor de Mensenrechten. Het Secretariaat van de Raad, dat zetelt in Straatsburg, ziet toe op de goede samenwerking van de deelstaten (Martyniuk 2008: 13). Zoals vastgelegd in de *Europese Culturele Conventie* van 1954, is de Raad intussen al meer dan vijftig jaar actief in het domein van taalonderwijs, waarvan de projecten uitgevoerd worden door twee complementaire organen: de Taalbeleidswaardivisie in Straatsburg en het Europees Centrum voor Moderne Talen in Graz. De Taalbeleidswaardivisie houdt zich enerzijds bezig met de ontwikkeling van instrumenten en initiatieven ter ontwikkeling en de analyse van taalbeleid, anderzijds vormt het een forum voor debat over beleidsontwikkeling. Het Centrum voor Moderne Talen, opgericht in 1995, houdt zich bezig met de implementatie en de promotie van innovatieve onderwijsmethodes (Martyniuk 2008: 13).

2.2 Doelstellingen

Het hoofddoel van de Europese Raad is de bescherming en promotie van de democratie, mensenrechten en het bewaken van de internationale naleving van wettelijk gezag (Martyniuk 2008: 13). Met betrekking tot onderwijs, wordt deze hoofddoelstelling vertaald in de vorm van de promotie van meertaligheid, taalkundige diversiteit, wederzijds begrip, democratie en sociale cohesie (Europese Unie 2001: 2; Martyniuk 2008: 16). Hiervoor is, in samenwerking met enkele landen uit Centraal- en Oost-Europa, vanaf de jaren '90 gewerkt aan het project "Language Learning for European Citizenship", dat aanleiding heeft gegeven tot een hele reeks beleidsaanbevelingen ter promotie van meertalig onderwijs (Martyniuk 2008: 16). De Europese taalbeleidswaardivisie berust echter op het subsidiariteitsprincipe. Dat stelt dat elke Europese lidstaat vrij is in de mate waarin zij de Europese aanbevelingen met betrekking tot onderwijs doorvoert. Toch wordt het beheersen van en onderwijzen in vreemde talen steeds belangrijker in een geglobaliseerde maatschappij. Dit weerspiegelt zich ook in de richtlijnen en aanbevelingen die de Europese Unie doet aan de lidstaten (Sercu & Strobbe 2011: 122).

1. Onderwijzen en leren. Naar een cognitieve samenleving (Witboek 1995)

Elke Europese burger heeft recht op en moet steeds de mogelijkheid hebben om het Europese streefdoel van "de beheersing van drie communautaire talen" te halen (Witboek 1995: 70).

2. *Conclusies van de Raad van 19 mei 2006 over de Europese taalvaardigheidsindicator*
Meertaligheid bevordert niet alleen het wederzijds begrip en de eenheid tussen de bevolking, maar is bovendien een absolute vereiste voor een mobiele beroepsbevolking die bijdraagt tot het concurrentievermogen van de Europese economie (Sercu & Strobbe 2011: 122).

3. *Resolutie van de Raad van de Europese Unie van 21 november 2008*
Hierin worden dezelfde aanbevelingen als in bovenstaande documenten herhaald, maar wordt eveneens voor het eerst het belang van *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) vermeld en aanbevolen als onderwijspraktijk (Sercu & Strobbe 2011: 123).

2.3 Middelen om de doelstellingen te bereiken

Om haar motto van “eenheid in verscheidenheid”, dat voor het eerst gebruikt werd in 2000, alsook haar uitgesproken doel inzake de meertaligheid van elke Europese burger te bereiken, is het ontwikkelen en aanreiken van betere leermethodes voor taalverwerving een speerpunt in de taalpolitiek van de Europese Unie. Hiervoor beveelt zij CLIL aan (Martyniuk 2008: 18). CLIL betekent: met het oog op impliciete taalverwerving wordt “niet meer de vreemde taal zelf bestudeerd, maar wordt er aan de hand van de vreemde taal gestudeerd, m.a.w. de vreemde taal wordt het studie-instrument om andere dan talige materie te bestuderen”⁵ (Van de Craen 2001: 162). De nadruk wordt hierbij gelegd op de beheersing van de nationale talen alvorens het Engels als *lingua franca* aan te leren (Van de Craen 2001: 164). In het hoger onderwijs is het Engels als voertaal echter al gemeengoed geworden aan bijna alle instellingen in Europa⁶ (Oosterhof 2009: 1; Oosterhof 2010: 19; Wächter & Maiworm 2008).

Daarnaast heeft de Europese Unie in 2001 ook een gids gepubliceerd die beschrijft hoe de Europese lidstaten hun nationaal taalbeleid op een inclusieve en coherente manier kunnen afstemmen op meertalig onderwijs. Ook biedt zij professionele assistentie op internationaal vlak om de deelstaten bij te staan in de formulering van meertalig taalbeleid (Martyniuk 2008: 15-16). Zo’n taalbeleid is bovendien bij voorkeur integraal van aard en zorgt voor een doorlopende leerlijn en terugkoppeling tussen het basis-, secundair- en hoger onderwijs (Europese Unie 2001: 6). Van zo’n taalbeleid is in Nederland en Vlaanderen voorlopig nog nergens sprake. Voorts ontwikkelde de Europese Unie ook nog het Europees Referentiekader voor de Talen (ERK), een referentie voor de beschrijving van nationale en regionale talen en het Europees Talenportfolio (Martyniuk 2008: 14-15). Deze zijn echter minder relevant voor deze paper en worden hier daarom niet besproken.

⁵ In hoofdstuk IV wordt dieper ingegaan op wat CLIL precies is alsook de leerresultaten (cf. *Infra*, p. 45-47).

⁶ Zie hoofdstuk II voor een overzicht van de verengelsing in Europa (cf. *Infra*, p. 16-19).

3. Wet- en decreetgeving in Vlaanderen en Nederland

Zoals hierboven duidelijk gemaakt is, bestaat er vooralsnog geen gemeenschappelijke visie op taalbeleid in haar tweede beduiding voor heel het hoger onderwijs, noch in Nederland, noch in Vlaanderen. Ook van een hogeschool-/universiteitsbreed of integraal taalbeleid is voorlopig nog geen sprake. Om bijgevolg zicht te krijgen op alle praktijken die, zowel binnen als buiten het curriculum, verricht worden op het vlak van ondersteund taalonderwijs en als welk type taalbeleid deze getypeerd kunnen worden, zou een inventarisering moeten gebeuren van wat alle hogere onderwijsinstellingen individueel doen om taalttekorten weg te werken. Meer nog: er zou per faculteit en zelfs per opleiding veldonderzoek verricht kunnen worden. Hiervoor dienen zowel studenten als mensen uit de onderwijspraktijk met een voortrekkersrol op het gebied van taalbeleid binnen hun instelling aangesproken te worden voor een kennisvorming daaromtrent. Dit is echter niet de opzet van dit onderzoek.

Wel is het mogelijk om, op basis van de officiële wet- en decreetgeving in Vlaanderen en Nederland, een overzicht te bieden van het huidige taalbeleid in haar eerste beduiding. Zoals gezegd, zijn de lidstaten van de Europese Unie namelijk vrij in de mate waarin ze de Europese aanbevelingen voor meertalig onderwijs al dan niet officieel uitvoeren. Met andere woorden: hoe staan de Vlaamse en Nederlandse overheden tegenover de voertaal als middel voor communicatie en instructie in het hoger onderwijs? Hoe veel onderwijs in vreemde talen is er officieel toegelaten? Wat zijn de gelijkenissen? Wat zijn de verschillen? En ten slotte: hoe zijn deze te verklaren?

3.1 Wetgeving Nederland

De *Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek* van de Nederlandse Overheid dateert van 8 oktober 1992 en werd voor het laatst gewijzigd op 1 januari 2000. Relevant hierin is artikel 7.2 met betrekking tot de onderwijstaal:

“Artikel 7.2. Taal

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**” (Nederlandse Overheid 2000).

De Nederlandse wetgeving is dus uitermate beknopt in haar bepalingen over de onderwijstaal in het hoger onderwijs. Het IOWO spreekt zelfs over een gebrek aan taalbeleid in Nederland (Leest & Wierda-Boer 2011: 19). Er worden geen procentuele beperkingen opgelegd en bovendien impliceert de laatste bepaling dat, afhankelijk van de onderwijsfilosofie die een instelling of opleiding adopteert, zo goed als altijd geopteerd kan worden voor onderwijs in een andere taal dan het Nederlands, ‘als men het maar goed kan motiveren’. Een taal die in de praktijk bijna altijd het Engels zal zijn (Oosterhof 2010: 27).

3.2 Decreetgeving Vlaanderen

Het Vlaams *Decreet betreffende de herstructurering van het hoger onderwijs in Vlaanderen* dateert van 2003 en is voor het laatst gewijzigd op 13 juli 2013⁷ (zie bijlage 6, p. 124). De bepalingen die van kracht waren voor dit decreet zijn terug te vinden in het *Decreet betreffende de universiteiten in de Vlaamse Gemeenschap* (artikel 61, goedgekeurd op 12 juni 1991), het *Decreet betreffende de hogescholen in de Vlaamse Gemeenschap* (artikel 53, goedgekeurd op 13 juli 1994) en het *Decreet betreffende de herstructurering van het hoger onderwijs in Vlaanderen* uit 2003 (zie bijlage 4 en 5, p. 122-123; zie ook Tabel 1, p. 20).

We lezen en bespreken een selectie uit de artikels 90 en 91 van het huidige decreet. Op het eerste gezicht vinden we in het Vlaams decreet vergelijkbare bepalingen als in de Nederlandse wet. Zo is de onderwijstaal het Nederlands en kan daarvan afgeweken worden bij gastcolleges en vakken die een vreemde taal tot onderwerp hebben:

“Art. 90.

De bestuurstaal in de hogescholen en universiteiten is het Nederlands.

Art. 91.

§ 1. De onderwijstaal in de hogescholen en universiteiten is het Nederlands.

[...]

§ 2. Een instelling kan in de volgende gevallen beslissen dat in initiële bachelor- en masteropleidingen voor opleidingsonderdelen **een andere onderwijstaal dan het Nederlands** wordt gebruikt :

1° de opleidingsonderdelen die een **vreemde taal tot onderwerp** hebben en die in die taal worden gedoceerd;

2° de opleidingsonderdelen die gedoceerd worden door **anderstalige gastprofessoren**;

3° de anderstalige opleidingsonderdelen die, op initiatief van de student en met instemming van de instelling, worden gevolgd aan een andere instelling voor hoger onderwijs” (Vlaamse Overheid 2013).

⁷ Zie Hoofdstuk III voor het advies van de Vlaamse Onderwijsraad (Vlor) hieromtrent (cf. *Infra*, p. 35-36).

Verder bevat de Vlaamse decreetgeving net zoals de Nederlandse wet een wat vagere en meer algemene omschrijving die bepaalt dat ook los van de situaties 1°, 2° en 3° op een vreemde taal overgeschakeld kan worden voor het onderwijs:

“4° de opleidingsonderdelen waar uit **de expliciet gemotiveerde beslissing de meerwaarde voor de studenten en het afnemende veld en de functionaliteit voor de opleiding blijkt**” (Vlaamse Overheid 2013).

Wat meteen opvalt is het verschil in omvang van de regelgeving in Vlaanderen en Nederland. Zo perkt het Vlaams decreet de mogelijkheden om, op basis van bovenstaande bepaling, onderwijs in een vreemde taal aan te bieden veel strikter in dan de Nederlandse wetgeving. De opleiding moet namelijk, naast de “**expliciet gemotiveerde beslissing**”, onderwijzend personeel voorzien dat de aangeboden vreemde taal beheerst op het C1-niveau van het Europees Referentiekader (ERK) voor Talen. Voorts moet er in de Vlaamse Gemeenschap minstens één equivalente opleiding bestaan die volledig in het Nederlands gedoceerd wordt en moet de instelling voorzien in taalbeleidsmaatregelen en de mogelijkheid voor studenten om hun eigen taalvaardigheid te testen:

“In de initiële bachelor- en masteropleidingen kan evenwel **een andere onderwijstaal** dan het Nederlands worden gebruikt, **conform de bepalingen [...] vermeld in artikel 91novies en artikel 91decies** vervuld zijn voorafgaand aan de start van de opleiding.

[...]

“§ 2. De instelling kan een anderstalige initiële bachelor- of masteropleiding aanbieden **op voorwaarde dat er in de Vlaamse Gemeenschap een equivalente initiële bachelor- of masteropleiding wordt aangeboden** waarbij de student een opleidingstraject **volledig in het Nederlands** kan volgen.

[...]

Art. 91novies.

§ 1. **Elk lid van het onderwijzend personeel** en van het academisch personeel, belast met een onderwijsopdracht, **moet de onderwijstaal** waarin hij een opleidingsonderdeel doceert op adequate wijze beheersen.

Dit betekent dat het personeelslid die taal moet **beheersen op het ERK-niveau C1**.

[...]

Art. 91decies.

§ 1. [...] **de instelling voorziet in de mogelijkheid dat studenten** die een initiële bachelor- of masteropleiding volgen met anderstalige opleidingsonderdelen of een anderstalige initiële bachelor- of masteropleiding, **hun taalkennis van deze andere taal kunnen testen.** [...]

§ 2. [...] **De instelling voorziet in taalbegeleidingsmaatregelen**” (Vlaamse Overheid 2013).

Bovendien legt de overheid specifieke percentages op die het aantal opleidingsonderdelen en opleidingen dat in een andere taal dan het Nederlands gedoceerd mag worden strikt beperken. Mochten er in 2003 op bachelorniveau maximaal 10% van de vakken in een vreemde taal aangeboden worden, dan was dit maximum in de decreten van 1991 en 1994 nog bepaald op 20%. Voor de masteropleiding waren geen beperkingen. In de huidige versie van het decreet is dat percentage weer opgetrokken en is bepaald dat een bacheloropleiding anderstalig is wanneer meer dan 18,33% van de vakken in het curriculum in een vreemde taal gedoceerd worden. Voor de masteropleiding is dat meer dan 50%. Zulke anderstalige opleidingen mogen op het bachelor- en masterniveau officieel niet meer dan respectievelijk 6 en 35% van het totale aantal opleidingen bedragen, een percentage dat voor de masteropleidingen in de praktijk overigens – zo stelt de Vlaamse Overheid vast voor het academiejaar 2012-2013 – ver boven die 35% ligt. Het vastgestelde percentage door de overheid lag in 2013 namelijk tussen de 55 en de 66%:

“§ 3. **Een anderstalige initiële bacheloropleiding [...] hoger is dan 18,33 %** van de totale omvang van de in die opleiding aangeboden opleidingsonderdelen, uitgedrukt in studiepunten, in het modeltraject.

Een anderstalige initiële masteropleiding [...] hoger is dan 50 % van de totale omvang van de in die opleiding aangeboden opleidingsonderdelen, uitgedrukt in studiepunten, in het modeltraject.

[...]

Art. 91sexies.

§ 1. **Anderstalige initiële bacheloropleidingen** kunnen aangeboden worden binnen een **maximumpercentage van 6 %**, berekend op alle initiële bacheloropleidingen, rekening houdend met de in dit artikel bepaalde voorschriften.

Anderstalige initiële masteropleidingen kunnen aangeboden worden binnen een **maximumpercentage van 35 %**, berekend op alle initiële masteropleidingen, rekening houdend met de in dit artikel bepaalde voorschriften.

§ 2. [...] de **in het academiejaar 2012-2013 aangeboden initiële masteropleidingen [...]** **Het vast te stellen percentage ligt tussen 50 % en 66 %**” (Vlaamse Overheid, 2013).

Duidelijk is in elk geval dat de regelgeving in Vlaanderen veel strenger is dan in Nederland. Behalve procentuele beperkingen, zijn er nog tal van andere randvoorwaarden waaraan een opleiding tegemoet moet komen om onderwijs in een andere taal dan het Nederlands aan te bieden. Vlaanderen lijkt vakonderwijs in vreemde talen bijgevolg met minder open armen te ontvangen als Nederland. Een verklaring voor deze verschillen is wat in het volgende hoofdstuk aan bod komt.

Wet en decreet per taalgebied	Niet-anderstalige opleiding	Anderstalige opleiding
Decreet van 1991 (VI)	BA < 20% van de vakken. MA: geen beperking.	Geen beperking.
Decreet van 1994 (VI)	BA < 20% van de vakken. MA: geen beperking.	Geen beperking.
Wet van 2000 (NI)	Geen beperking.	Geen beperking.
Decreet van 2003 (VI)	BA < 10% van de vakken. MA: geen beperking.	Geen beperking.
Wijziging van het decreet van 2003 in 2013 (VI)	BA < 18,33% van de vakken. MA < 50% van de vakken.	BA < 6% aantal opleidingen. MA < 35% aantal opleidingen.

Tabel 1. Overzicht van de wet- en decreetgeving in Vlaanderen en Nederland.

4. Invloed van taalbeleid op de invoering van vreemde taalonderwijs

Zoals gezegd, winnen meertalige leermethodes, zoals bijvoorbeeld CLIL, onder invloed van de Europese Unie dagelijks aan terrein in het (hogere) onderwijs (Arntz 2010: 77). In de praktijk gaat het bij zulk meertalig onderwijs echter vrijwel steeds om het Engels als voertaal (Van Marle 2010: 42). Hoe meer de Europa deze meertaligheid benadrukt, des te meer de verengelsing zich lijkt door te zetten (Peeters 2010: 69). Toch heeft de verengelsing van het onderwijs zich in Europa niet overal in dezelfde mate gemanifesteerd. Dit heeft te maken met het feit dat onderwijs binnen elke lidstaat hoog op de individuele politieke agenda staat (Van de Craen *et al.* 2013: 344). De mate waarin het taalbeleid van de Europese lidstaten al dan niet openstaat voor vreemde taalonderwijs heeft volgens Van de Craen *et al.* (2013) te maken met onderstaande factoren (Van de Craen *et al.* 2013: 355-362).

1. Standaardisering

Landen die een vroege standaardisering gekend hebben staan economisch en cultureel vaak sterker dan landen waar standaardisering pas laat begonnen is. In het geval van Frankrijk en Nederland is het begin van het standaardiseringsproces terug te voeren tot 1539 (i.e. Loi de Villers-Cotterêts) en 1637 (i.e. vertaling van de Statenbijbel). In Vlaanderen daarentegen is de standaardisering pas op gang gekomen in de jaren '50 van de 20^e eeuw. De hypothese luidt daarom als volgt: in landen waar vroeg gestandaardiseerd is kent meertalig onderwijs meer succes dan in landen waar standaardisering pas laat op gang is gekomen.

2. *Taalbedreiging*

De tweede variabele die een rol speelt in de invoering van een Europees meertalig beleid is de waargenomen dreiging die een taal gekend heeft in de geschiedenis. Grote landen voelen zich doorgaans minder bedreigd dan kleine landen. Zo leefde in Vlaanderen tot voor kort – terecht of onterecht – het idee dat de Franse taal een bedreiging vormde voor het Nederlands. In Frankrijk en Nederland daarentegen, onafhankelijk sinds 843 en 1579, heeft zo'n dreiging nooit bestaan. De tweede hypothese zegt daarom dat taalgebieden die dreiging *waarnemen* ten aanzien van hun taal meer verzet bieden tegen de invoering meertalig onderwijs.

3. *Taaldominantie*

Sterk verwant met de vorige is de factor dominantie. Opnieuw zijn grote landen als Frankrijk en Duitsland dominanter dan kleinere als Luxemburg en België. Het begrip *dominantie* moet echter ook op een lokaal of regionaal niveau bekeken worden. Zijn het Nederlands, het Frans en het Duits namelijk duidelijk de dominante taal in Nederland, Frankrijk en Duitsland, dan is dit voor het Nederlands in België pas het geval sinds de jaren '60/'70. Een gevolg hiervan kan dan ook een protectionistische houding ten aanzien van de landstaal zijn. De derde hypothese stelt dus dat landen met gebruikers van een dominante taal meer openstaan voor de invoering van meertalig onderwijs.

4. *Taalwetgeving*

In tegenstelling tot de vorige twee parameters hebben grote landen niet noodzakelijk minder taalwetgeving dan kleinere landen. Een voorbeeld hiervan is de strenge jakobijnse taalpolitiek van Frankrijk, die gedurende lange tijd gestreden heeft tegen de regionale 'patois'. Nederland daarentegen heeft, in tegenstelling tot Vlaanderen zoals hierboven vermeld, beduidend weinig taalwetgeving. De laatste hypothese die Van de Craen *et al.* (2013) naar voren schuiven stelt dus het volgende: hoe meer taalwetgeving een bepaald taalgebied heeft, hoe meer weerstand daar geboden wordt tegen meertalig onderwijs.

Samengevat heeft Europese taalpolitiek dus het meeste effect in taalgebieden waar (1) vroege standaardisering, (2) geen taalbedreiging, (3) dominante status en (4) lichte taalwetgeving een norm zijn (Van de Craen *et al.* 2013: 360). Dit zijn allemaal voorwaarden waaraan Nederland voldoet en Vlaanderen moet inperken. Dat "de weerstand tegen de verengelsing in Vlaanderen (bijgevolg) iets sterker is dan in Nederland" is dus mede te verklaren als gevolg van een verschillende historische ontwikkeling in beide taalgebieden sinds de Val van Antwerpen in 1585, wat zich duidelijk uit in hun huidige wet- en decreetgeving (Vanneste 2010: 145).

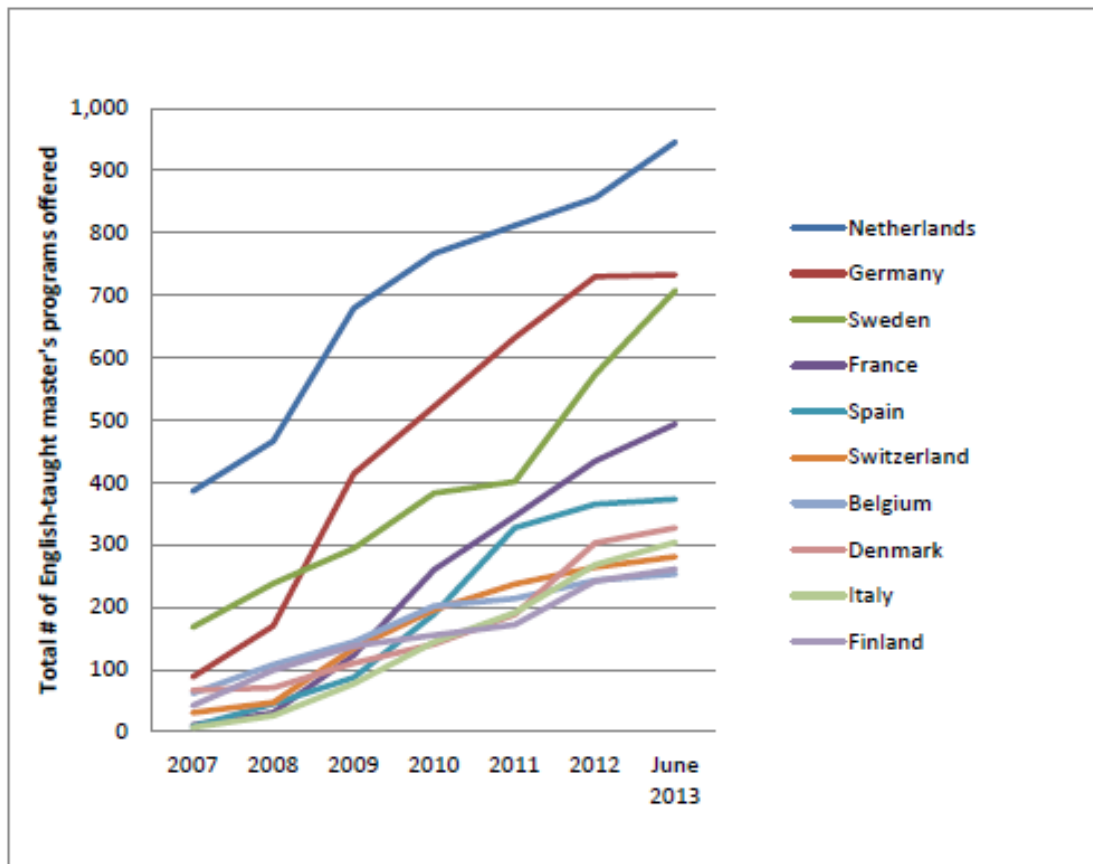
II. *Taalgedrag* in Vlaanderen en Nederland

In het vorige hoofdstuk is duidelijk gemaakt dat de individuele lidstaten binnen de Europese Unie een relatieve vrijheid genieten wat betreft *taalbeleid*. De rigiditeit hiervan hangt sterk af van de geschiedenis die de taalgebieden in kwestie doorlopen hebben en bepaalt bijgevolg in sterke mate hoe veel vreemde taalonderwijs – in de praktijk hoe veel onderwijs in het Engels – er in die gebieden toegelaten is. We hebben hiermee een overzicht kunnen bieden van de gelijkenissen en de verschillen in taalbeleid voor het hoger onderwijs in haar eerste beduiding (i.e. “het beleid inzake de *gekozen talen als middel* voor communicatie en instructie”) tussen Vlaanderen en Nederland.

De betrokken instellingen voor hoger onderwijs hebben op hun beurt echter ook een zekere autonomie inzake de manier waarin ze omspringen met de beperkingen die de nationale en internationale taalwetgeving hen opleggen (Roukens 2010: 2). Dit is overigens opgenomen in het *Bolognadecreet* van 1999 – goedgekeurd op 2 april 2003 in Vlaanderen – waarin, naast de officiële erkenning van alle Europese talen, culturen en nationale onderwijssystemen, ook de autonomie van alle universiteiten gegarandeerd wordt. De reden die hiervoor gegeven wordt, is dat onderzoek en onderwijs aan universiteiten zich makkelijk moeten kunnen aanpassen aan de voortdurend veranderende normen en noden van de hedendaagse geglobaliseerde (en virtuele) maatschappij (Europese Unie 1999: 2-4). In dit hoofdstuk wordt daarom dieper ingegaan op de toepassing van het taalbeleid in de praktijk in Vlaanderen en Nederland. Met andere woorden: “hoe ‘keurig’ houden universiteiten zich in de praktijk aan de gangbare wetgeving ter zake over het taalbeleid in haar eerste beduiding” (Vanneste 2010: 134)? Wat is hun *taalgedrag*? Alvorens de verengelsing van het hoger onderwijs in Vlaanderen en Nederland in meer detail te bespreken en te evalueren, wordt gekeken hoe deze verengelsing zich gedurende de laatste jaren in Europa ontwikkeld heeft en welke positie België en Nederland daar innemen ten opzichte van elkaar.

1. **Toename van het Engels: de Europese context**

Voor een overzicht van de toename van het Engels als onderwijstaal in het hoger onderwijs in Europa, baseren we ons op twee studies van het onderzoekscentrum *IIE Center for Academic Mobility Research* (Brenn-White & Van Rest 2012; Brenn-White & Feathe 2013). De studies bekijken de toename van Engelstalige masteropleidingen in tien Europese landen van 2007 tot en met 2013 en baseren zich daarvoor op gegevens van de website www.mastersportal.eu.



Figuur 1. Groei van Engelstalige masterprogramma's in tien Europese landen 2007-2013 (Brenn-White & Feathe 2013: 5).

Figuur 1 laat duidelijk zien dat in vrijwel alle Europese landen het aanbod van Engelstalige masteropleidingen fors toegenomen is. Tussen 2010 en 2011 was er een gemiddelde toename van 32% en tussen 2011 en 2013 gaat het om 37%. Tussen 2002 en 2008 verdubbelde het aantal Engelstalige opleidingen nog met ruim 168%. Gedetailleerde cijfers van 2011 en 2013 tonen dat het aantal volledig Engelstalige masterprogramma's een sterkere groei (42%) kent dan het aantal deels Engelstalige masteropleidingen (19%) (Brenn-White & Van Rest 2012: 7; Brenn-White & Feathe 2013: 4). Belangrijk om op te merken is dat het aantal masters op zich ook toegenomen is. Tussen 2011 en 2013 is het totale aantal masters namelijk gestegen met 25%; voor het aantal Engelstalige opleidingen is dit 37% (Brenn-White & Feathe 2013: 4).

Met uitzondering van het Verenigd Koninkrijk, is Nederland dus duidelijk koploper in Europa met 946 opleidingen. Gezien de grootte van het land, is dit wel een opmerkelijk resultaat. Nederland wordt namelijk pas op ruime afstand gevolgd door grotere landen als Duitsland, Zweden en Frankrijk met respectievelijk 733, 708 en 494 Engelstalige masteropleidingen. België staat pas op de zevende plaats met 253 opleidingen. Zoals verder ook te zien is aan de recente stagnaties in onder meer Duitsland, Spanje en Denemarken, lijkt de extreme groei van Engelstalige masteropleidingen voorbij.

	Aantal Engelstalige programma's in december 2011	Aantal Engelstalige programma's in juni 2013	Procentuele stijging
Denemarken	188	327	74%
Zweden	401	708	73%
Italië	191	304	60%
Finland	172	261	52%
Frankrijk	346	494	43%
Zwitserland	237	281	19%
België	214	253	18%
Nederland	812	946	16%
Spanje	327	373	14%
Duitsland	632	733	13%

Tabel 2. Ontwikkeling van Engelstalige programma's van december 2011 – juni 2013 (Brenn-White & Feathe 2013: 6).

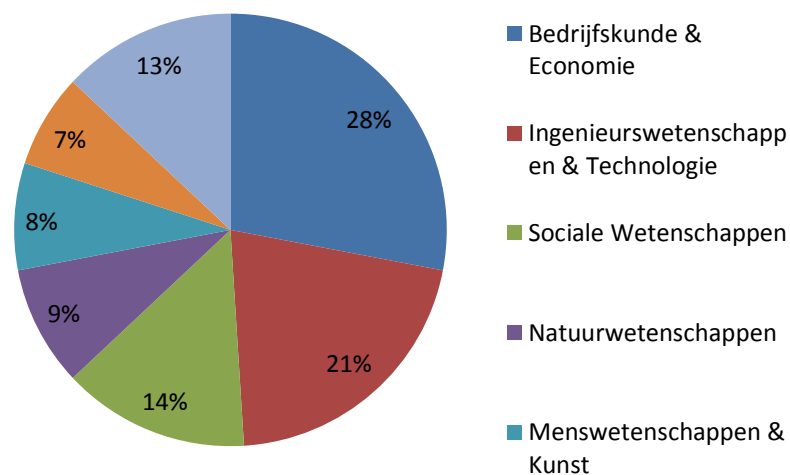
Uit Tabel 2 kunnen we afleiden dat de landen waar het aantal Engelstalige masteropleidingen het snelst toenemen zich overwegend in het noorden bevinden. Denemarken (74%), Zweden (73%) en Finland (52%) kennen, ondanks een al erg hoog aanbod in 2011, nog steeds een opmerkelijk forse stijging van het aantal Engelstalige masterprogramma's. Daarnaast maken ook Italië en Frankrijk met respectievelijk 60% en 43% deel uit van de top vijf van grootste stijgers in Europa (Brenn-White & Feathe 2013: 5-6).

In België (18%) en Nederland (16%) lijkt de extreme groei zoals die in Tabel 3 tussen 2007 en 2011 waar te nemen is, de laatste jaren fors te zijn afgenomen. Voor België is dit misschien deels te verklaren door de invoering van de nieuwe taalregeling in Vlaanderen voor het hoger onderwijs in 2012. In het geval van Nederland is de stagnatie misschien wel te wijten aan een 'verzadiging' van het aantal Engelstalige masters in het hoger onderwijs.

	2007	2011	2013
1.	Nederland (386)	Nederland (812)	Nederland (946)
2.	Zweden (168)	Duitsland (632)	Duitsland (733)
3.	Duitsland (88)	Zweden (401)	Zweden (708)
4.	Denemarken (67)	Frankrijk (346)	Frankrijk (494)
5.	België (62)	Spanje (327)	Spanje (373)
6.	Finland (42)	Zwitserland (237)	Denemarken (327)
7.	Zwitserland (31)	België (214)	Italië (304)
8.	Frankrijk (11)	Italië (191)	Zwitserland (281)
9.	Spanje (8)	Denemarken (188)	Finland (261)
10.	Italië (7)	Finland (172)	België (253)

Tabel 3. Evolutie van rangschikking van landen naar aantal Engelstalige masteropleidingen (Brenn-White & Feathe 2013: 6).

Als we in Tabel 3 kijken naar de evolutie van de rangschikking van de tien bestudeerde landen naar het aantal Engelstalige masteropleidingen dat ze aanbieden, dan valt op dat de top drie na zes jaar nog steeds ongewijzigd is. Nederland behoudt de eerste plaats in Europa en enkel Duitsland heeft tussen 2007 en 2011 Zweden ingehaald op de tweede plaats. Wel hebben Frankrijk en Spanje intussen onder andere Denemarken en Finland voorbijgestreefd, en ook Italië is van een tiende plaats in 2007 gestegen naar een zevende plaats in 2013. Er kan dus een recente opkomst van Engelstalig onderwijs in de Zuid-Europese landen opgetekend worden (Brenn-White & Feathe 2013: 6-7). België daarentegen kent, net zoals Zwitserland, Denemarken en Finland, een forse daling op de ranglijst. Van een vijfde plaats in 2007 is het in 2013 weggezakt naar de laatste positie in de ranking.



Figuur 2. Percentage Engelstalige masters in verschillende disciplines (Brenn-White & Feathe 2013: 9).

Tot slot is het Engels in bepaalde disciplines meer aanwezig dan in andere. Uit het onderzoek blijken Engelstalige masterprogramma's het vaakst voor te komen in de Bedrijfskunde en de Economie (28%), gevolgd door de Ingenieurswetenschappen en de Technologie (21%). Het minst verengelt zijn de opleidingen Menswetenschappen en Kunst (8%), alsook Toegepaste Wetenschappen en Kunsten (7%)⁸.

Samengevat is er dus een algemene toename van het aantal Engelstalige masterprogramma's in heel Europa dat sterk verschilt per land en per discipline. Is Nederland al meer dan zes jaar koploper in Europa, dan zakt België steeds verder weg op de ranglijsten. Hieronder wordt dieper ingegaan op de specifiek Vlaamse en Nederlandse situatie in het hoger onderwijs.

⁸ Mede op basis van deze resultaten zijn de overwegingen gemaakt voor de selectie van de testgroepen voor het experimenteel onderzoek van deze paper dat in hoofdstuk V besproken wordt (cf. *Infra*, p. 66-67).

2. Verengelsing van het hoger onderwijs in Vlaanderen en Nederland

Zoals in hoofdstuk I duidelijk gemaakt is, bestaat er een groot verschil in de manier waarop Vlaanderen en Nederland onderwijs in het Engels officieel ontvangen. Kent het Vlaams decreet namelijk een (relatief) beperkte plaats toe aan het Engels in het hoger onderwijs, dan lijkt Nederland daarentegen “overstag te gaan met curricula die voor de helft (en sommige zelfs volledig) in het Engels aangeboden worden” (Vandenbussche 2010: 15). Alvorens over te gaan tot een evaluatie van het taalgedrag in Vlaanderen en Nederland, wordt in de volgende paragrafen eerst ingezoomd op feiten en cijfers over de toename van het Engels in het hoger onderwijs in beide taalgebieden. Daarna wordt het CVN-rapport over het Engels in het academisch onderwijs besproken. Ondanks haar ouderdom, is dit rapport nog steeds van erg groot belang. Het is vooralsnog namelijk de enige studie die inzicht biedt op de evolutie van het gebruik van het Engels als voertaal in de praktijk aan universiteiten in de Lage Landen.

2.1 Feiten en cijfers voor Vlaanderen

Specifieke en objectieve cijfers over de groei van Engelstalige opleidingen in Vlaanderen zijn niet te vinden. In studies wordt België namelijk altijd in zijn geheel besproken. Zo ook in de rapporten van het *Institute of International Education (IIE)*. Als we in Tabel 4 kijken naar de cijfers over de evolutie van de jaarlijkse groei van het aantal Engelstalige masters in België, dan valt op dat het aantal Engelstalige masterprogramma's jaarlijks toeneemt, maar ook dat de procentuele groei elk jaar afneemt. Nam in 2008 het aantal Engelstalige opleidingen nog toe met 74% ten opzichte van 2007, dan bedraagt de stijging tussen 2011 en 2013 nog ‘slechts’ 18%. In vergelijking met de Europese groei van 37% in diezelfde periode, betekent dit dat de groei in België dus zo'n 20% onder het internationaal gemiddelde ligt.

Zoals reeds eerder aangehaald, lijkt België de internationale toename van Engelstalige masterprogramma's in het hoger onderwijs niet te kunnen bijhouden. Van een vijfde plaats in 2007, is het op zes jaar tijd weggezakt naar een tiende plaats op de ranking van landen naar het aantal Engelstalige masterprogramma's dat ze aanbieden (cf. *Supra* Tabel 3, p. 26). Een mogelijke, maar tegelijkertijd ook gedeeltelijke verklaring hiervoor is de invoering in 2012 van het nieuwe taalbeleid voor het hoger onderwijs in Vlaanderen.

2007	2008		2009		2010		2011		2013	
62	+74%	108	+33%	144	+40%	202	+6%	214	+18%	253

Tabel 4. Evolutie van het aantal Engelstalige masters in België per jaar (Brenn-White & Van Rest 2012: 8).

2.2 Feiten en cijfers voor Nederland

Voor Nederland zijn er daarentegen wel specifieke en objectieve cijfers beschikbaar over de groei van het aantal Engelstalige programma's. Uit de cijfers van het *IIE* in Grafiek 1 en Tabel 3 werd reeds duidelijk dat Nederland veruit het meest Engelstalige masters aanbiedt in heel Europa en dat dit aantal bovendien nog eens flink gestegen is sinds 2007 (cf. *Supra*, p. 25-26). Het belangrijkste onderzoek naar de mate van verengelsing in het hoger onderwijs in Nederland komt van de onderzoekers Leest en Wierda-Boer van het onderwijsadviesbureau IOWO⁹, uitgevoerd in 2011 in opdracht van de Onderwijsraad. Die maakte zich zorgen over de positie van het Nederlands in het hoger onderwijs en heeft de resultaten van dit onderzoek verwerkt in haar adviesrapport *Weloverwogen gebruik van het Engels in het hoger onderwijs*. Dat advies wordt in hoofdstuk IV van deze paper besproken.

In de volgende paragrafen wordt de studie van Leest en Wierda-Boer (2011) in meer detail besproken. Er werd hen gevraagd om te kijken naar het gebruik van moderne vreemde talen in het hoger onderwijs in Nederland in een internationaal perspectief. Hiervoor werd het gebruik van moderne vreemde talen in het hoger onderwijs in Nederland vergeleken met de situaties in Denemarken, Spanje en Polen. Omdat deze vreemde taal in de praktijk bijna altijd het Engels is, spitst het onderzoek zich toe op Engelstalig onderwijs. Relevant voor ons eigen onderzoek, gaan we hieronder enkel in op de resultaten voor Nederland.

1. Engelstalig opleidingsaanbod

Om de ontwikkeling van het Engelstalig onderwijs in Nederland weer te geven, is gebruik gemaakt van de studiekeuzedatabase van de Stichting Studiekeuze123¹⁰. Dat biedt het meest actuele totaaloverzicht van het opleidingsaanbod in het Nederlandse hoger onderwijs. Voorts is de database opgeschoond zodat, in tegenstelling tot de studies van het *IIE*, enkel door de overheid bekostigde programma's weergegeven werden. Ook zijn opleidingen, wanneer deze ingedeeld waren bij meerdere sectoren, slechts één keer meegeteld (Leest & Wierda-Boer 2011: 6-9).

Tabel 5 laat zien dat in het *hoger beroepsonderwijs (hbo)*, ofwel aan hogescholen, Engelstalig onderwijs beperkt blijft: 5% van het totale onderwijsaanbod gebeurt in het Engels en nog eens 5% is gegeven in een combinatie van Nederlands en Engels. Er zijn nauwelijks verschillen tussen bachelor- en masteropleidingen (Leest & Wierda-Boer 2011: 9-10).

⁹ Het IOWO was een onafhankelijk adviesbureau, verbonden aan de Radboud Universiteit Nijmegen. Op 1 januari 2012 werd het opgeheven.

¹⁰ www.studiekeuze.nl. De laatste raadpleging van de website door het IOWO dateert van 15 december 2010 (Leest & Wierda-Boer 2011: 9).

In het *wetenschappelijk onderwijs (wo)*, ofwel aan universiteiten, wordt daarentegen een derde (34%) van de opleidingen in het Engels aangeboden. Dit gebeurt voornamelijk in het masteronderwijs, waar 48% in het Engels en 6% in een combinatie van Nederlands en Engels aangeboden wordt. Volledig Nederlandstalige opleidingen zijn daar met 46% dus in de minderheid. Van de bachelors is 5% Engelstalig en 3% gecombineerd Nederlands-Engels (Leest & Wierda-Boer 2011: 10-11; zie ook Tabel 6).

	Bachelor	Master	Totaal
Engels	5%	4%	5%
Nederlands	89%	89%	89%
Nederlands en Engels	5%	7%	5%

Tabel 5. Opleidingsaanbod Nederlandse hogescholen: voertaal en opleidingssoort (Leest & Wierda-Boer 2011: 10).

	Bachelor	Master	Totaal
Engels	5%	48%	34%
Nederlands	91%	46%	60%
Nederlands en Engels	3%	6%	5%

Tabel 6. Opleidingsaanbod Nederlands universiteiten: voertaal en opleidingssoort (Leest & Wierda-Boer 2011: 11).

2. Verengelsing per discipline

Uit de Europese cijfers in Figuur 2 bleek al dat het Engels als voertaal in bepaalde disciplines meer aanwezig is als in andere (cf. *Supra*, p. 19). Aan hogescholen in Nederland is onderwijs in het Engels het sterkst aanwezig in de sectoren Landbouw en Natuurlijke Omgeving (21%) en Taal en Cultuur (14%). Voor universiteiten is dit de sector Economie (63%). Verder wordt ook in de sectoren Natuur (50%), Techniek (57%), Landbouw en Natuurlijke Omgeving (56%) de helft of meer van de programma's in het Engels aangeboden (Leest & Wierda-Boer 2011: 9-11).

3. Inschrijvingen en aanwezigheid van internationale studenten en staf

Tot slot is het nog belangrijk om te kijken naar het aantal inschrijvingen van studenten voor deze Engelstalige programma's alsook hoe veel buitenlandse studenten en docenten er met deze programma's aangetrokken worden. Het aantal Engelstalige opleidingen zegt op zichzelf namelijk niet alles over de verengelsing van het hoger onderwijs (Leest & Wierda-Boer 2011: 11-13; Vandenbussche 2010: 15-16).

Wat betreft hogescholen komt het aantal inschrijvingen voor Engelstalige opleidingen ongeveer overeen met het aantal aangeboden Engelstalige opleidingen: 12% van de voltijdse studenten volgt een Engelstalige opleiding. Dit aandeel is bovendien vrijwel gelijk aan de verdeling van de Engelstalige opleidingen over de disciplines (Leest & Wierda-Boer 2011: 12). Voor universiteiten lezen we daarentegen het volgende:

“In het *wo* lijkt het aandeel voltijdse inschrijvingen in Engelstalige opleidingen wat lager dan het aandeel van het Engelstalig opleidingsaanbod. Hoewel 34% van het totale opleidingsaanbod Engelstalig is, staat slechts 20% van de studenten ingeschreven voor een Engelstalige opleiding” (Leest & Wierda-Boer 2011: 12).

Dit wijten de onderzoekers aan de ongelijke verdeling van de inschrijvingen voor bachelor- en masteropleidingen. Voor masteropleidingen zijn namelijk veel minder studenten ingeschreven dan voor bacheloropleidingen. Het aantal inschrijvingen voor Engelstalige programma's bij de masters (55%) in verhouding tot het aandeel van deze opleidingen (48%) is in die zin relatief hoog in vergelijking met de inschrijvingen in de bachelor (6%) voor deze opleidingen (5%). Hieruit leiden zij af dat Engelstalige masteropleidingen relatief meer studenten trekken dan Nederlandstalige masteropleidingen (Leest & Wierda-Boer 2011: 12).

Als we nu kijken naar het aantal buitenlandse studenten dat ingeschreven is voor deze Engelstalige programma's, dan was dit voor het academiejaar 2009-2010 9,3% van het totale aantal ingeschreven studenten aan universiteiten. Voor hogescholen was dit 6,4%. 76% van de studenten doet een bacheloropleiding, 23% een masteropleiding. Bovendien is 44% van deze studenten van Duitse afkomst, gevolgd door China en België (Leest & Wierda-Boer 2011: 13-17). Wat betreft de docenten is naar schatting 20% van buitenlandse afkomst. Het merendeel daarvan bevindt zich echter aan universiteiten. Hogescholen hebben naar schatting slechts 3% buitenlandse docenten in dienst (Leest & Wierda-Boer 2011: 17-18).

Samengevat heeft de verengelsing in Nederland zich het sterkst doorgezet in universitaire masteropleidingen. In universitaire bacheloropleidingen en aan hogescholen lijkt het aandeel aan Engelstalige opleidingen voorlopig nog beperkt te blijven. Het meest verengelsd zijn de opleidingen Landbouw en Natuurlijk Omgeving, Economie, Natuur en Techniek. Wat betreft de docenten- en studentenpopulatie bevindt het merendeel zich opnieuw aan universiteiten. Een groot deel van deze buitenlandse studenten is van Duitse en Belgische afkomst en schrijft zich in aan een hogere onderwijsinstelling in de grensstreek (Leest & Wierda-Boer 2011: 18). Met uitzondering van de Vlaamse studenten, kan men ervan uitgaan dat deze studenten zich inschrijven voor een Engelstalige opleiding. Hoewel het aantal buitenlandse studenten stijgt, lijkt hun aandeel relatief laag in verhouding tot het grote Engelstalige opleidingsaanbod.

2.3 CVN-rapport over het Engels in het hoger onderwijs

Naar aanleiding van de geobserveerde verschillen tussen de Vlaamse en de Nederlandse taalwetgeving, startte het CVN-secretariaat in 2000 een grootschalig onderzoek op naar het gebruik van het Nederlands en het Engels (en andere vreemde talen) als onderwijstaal in het academisch hoger onderwijs. Dit heeft in 2001 geleid tot de informatiebundel met als titel *Het gebruik van het Engels in het hoger onderwijs*. Op basis van de resultaten is in juni 2002 een adviesbrief gestuurd naar de Vlaamse en Nederlandse bewindslieden¹¹. Zeven jaar later is de studie herhaald om na te gaan of en welke evolutie er vast te stellen was (Oosterhof 2007: 2; Vandebussche 2010: 15).

Over de werkwijze van het onderzoek echter nog een paar opmerkingen. Dat vertrekt namelijk van enquêteonderzoek bij de rectores magnifici, wat betekent dat de informatie verstrekt is door de instellingen zelf. Dit legt een aantal beperkingen op aan de algemene geldigheid van de resultaten (Oosterhof 2010: 25-26, 30). (1) Enerzijds komen veel van de gegevens uit *antwoorden van medewerkers van communicatie en internationale betrekkingen* waarin vaak de internationale oriëntatie van de universiteit in de verf gezet wordt. Hierdoor zou het aandeel van het Engels minder groot kunnen zijn dan blijkt uit de CVN-rapporten. (2) Anderzijds wijzen sommige universiteiten erop dat het aandeel van het Engels in werkelijkheid hoger ligt dan wat CVN rapporteert. Veel informanten – met name Vlaamse – zouden namelijk gedwongen zijn om te *antwoorden conform de decretale bepalingen*¹² destijds van kracht. (3) Voorts antwoordden vele van de Vlaamse universiteiten *aan de hand van 'jaarverslagen'* waarin absolute cijfers over hoe veel en welke vakken in vreemde talen gegeven worden. Dit biedt bijgevolg slechts een schatting van het procentuele aandeel Engels aan de universiteit in kwestie. (4) Vervolgens worden veel vakken die geprogrammeerd staan in het Nederlands, met name in Nederland, in de praktijk in een vreemde taal (het Engels) gegeven. (5) Ten slotte mag men er niet zomaar vanuit gaan dat *taalvakken* (i.e. vakken die een vreemde taal tot onderwerp hebben) *mutatis mutandis* in de doeltaal verzorgd worden. Dit is namelijk, zeker voor Nederland, niet noodzakelijk het geval.

1. Resultaten van de inventaris in 2001

Over het algemeen blijkt dat het grootste deel van het onderwijs in het Nederlands gegeven wordt, met uitzondering van een aantal Nederlandse universiteiten die aangeven dat het

¹¹ Zie hoofdstuk IV voor een samenvatting van de inhoud van deze brief en een bespreking van het standpunt van CVN over de positie van het Nederlands en het Engels in het hoger onderwijs (cf. *Infra*, p. 39-40).

¹² Zie Tabel 1 voor een overzicht van de wet- en decreetgeving in Vlaanderen en Nederland (cf. *Supra*, p. 14).

aandeel van het Engels daar wat groter is (Oosterhof 2010: 22-24). Zo wordt aan de Erasmus Universiteit Amsterdam 15% van het initieel onderwijs in het Engels gegeven (Oosterhof 2007: 25-26). Aan de Universiteit Twente ligt dat aandeel over het gehele aanbod op 20% (Oosterhof 2007: 28-29). Voor de Universiteit Maastricht loopt dit aandeel voor de Faculteit der Economische Wetenschappen en Bedrijfskunde dan weer op tot 40%, net zoals aan de Technische Universiteit Eindhoven, waar 40% van het gehele onderwijs zelfs in een andere taal verzorgd wordt (Oosterhof 2007: 13-14, 22).

2. Resultaten van de inventaris in 2007

Hoewel het onderwijs voor het grootste deel nog steeds in het Nederlands gegeven wordt, zijn er een aantal opmerkelijke verschillen waar te nemen tussen Vlaanderen en Nederland (Oosterhof 2007: 58; Oosterhof 2010: 28-30; Vandenbussche 2010: 15-18). Ten eerste is het aandeel van het Engels veel beperkter aan de universiteiten in Vlaanderen dan in Nederland. Aan Nederlandse universiteiten wordt namelijk gemiddeld 10 tot 15% van het onderwijs op bachelorniveau in het Engels gegeven. Voor de masterfase ligt dit tussen de 55 en de 66%. Voor Vlaanderen zijn de cijfers respectievelijk 5 tot 10% in de bachelor en 10 tot 15% in de master. Ten tweede is dit aandeel van het Engels in Vlaanderen “hooguit in (relatief) beperkte mate toegenomen” en is het resultaat vrij homogeen voor alle instellingen (Oosterhof 2007: 58; Oosterhof 2010: 29). In Nederland daarentegen stelt men een omgekeerde beweging vast. Sinds de invoering van de bachelor-masterstructuur in 2000/2001, is het aandeel van het Engels daar namelijk sterk gestegen en verschilt het sterk per instelling. Het is met name erg hoog aan gespecialiseerde en technische universiteiten (Oosterhof 2010: 29). Voorbeelden hiervan zijn Wageningen University en de Universiteit Maastricht, waar tegenwoordig alle masteropleidingen in het Engels gegeven worden (Oosterhof 2007: 22, 31).

3. Evaluatie van het taalgedrag in Vlaanderen en Nederland

In onderstaande paragraaf wordt het *taalgedrag*, ofwel het gebruik van het Engels als voertaal in het hoger onderwijs in Vlaanderen en Nederland, geëvalueerd. Hiervoor worden de feiten en cijfers over de toename van het aantal Engelstalige opleidingen, zoals die hierboven voor beide landen beschreven zijn, getoetst aan het *taalbeleid* dat vandaag de dag van kracht is in Vlaanderen en Nederland¹³.

¹³ Zie Tabel 1 voor een overzicht van de wet- en decreetgeving in Vlaanderen en Nederland (cf. *Supra*, p. 14).

Aangezien de Nederlandse wetgeving geen procentuele beperkingen oplegt voor onderwijs in het Engels, is het moeilijk om uitspraken te doen over de mate van 'keurigheid' waarmee universiteiten in Nederland zich aan de gangbare wetgeving ter zake houden. Op basis van de geanalyseerde rapporten¹⁴ kan enkel gesteld worden dat ze in de praktijk uitgebreid gebruik lijken te maken van de mogelijkheid om, "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" (Nederlandse Overheid 2000), steeds meer onderwijs in het Engels aan te bieden, zowel op bachelor- als op masterniveau.

Voor Vlaanderen zijn er dan weer geen objectieve cijfers beschikbaar omdat België in studies altijd als geheel bekeken wordt. Men kan zich bijgevolg dan ook enkel baseren op de subjectief verkregen gegevens uit het CVN-rapport dat, zoals gezegd, vertrekt van enquêtes. Uit die CVN- cijfers blijkt dat de universiteiten zich in de praktijk 'keurig' aan de Vlaamse decreetgeving houden. Zowel op bachelor- als op masterniveau ligt het percentage niet (veel) hoger is dan de vastgelegde 6% en 35%. Dit komt echter niet overeen met recente cijfers van de Vlaamse Overheid waarin voor het academiejaar 2012-2013 een percentage tussen de 50% en de 66% gemeten werd voor de masteropleidingen in Vlaanderen. Enerzijds zou men uit deze discrepantie kunnen afleiden dat het aantal aangeboden opleidingsonderdelen in een vreemde taal de laatste zes jaar een spectaculaire stijging gekend moet hebben in Vlaanderen; anderzijds kan er gewezen worden op de hierboven vermelde beperkingen van de enquête als werkwijze die CVN hanteerde. Als we echter kijken naar de spectaculaire toename van het aantal Engelstalige masteropleidingen, zoals die in de studies van het *IIE* voor België vastgesteld wordt, dan lijkt de eerstgenoemde verklaring het meest aannemelijk.

¹⁴ Brenn-White & Feathe (2013), Brenn-White & Van Rest (2012), Leest & Wierda-Boer (2011) en Oosterhof (2007).

III. Taalattitudes over Engelstalig onderwijs in Vlaanderen en Nederland

In de vorige twee hoofdstukken zijn het *taalbeleid* en *taalgedrag* in Vlaanderen en Nederland ten aanzien van het gebruik van het Engels als vreemde taal in het hoger onderwijs besproken. Kort samengevat staat het Vlaams decreet van 12 juli 2013 het gebruik van vreemde voertalen in het hoger onderwijs alleen toe onder naleving van strikte voorwaarden. In Nederland is de taalwet op het gebruik van vreemde talen als voertaal in het hoger onderwijs daarentegen veel soepeler. Deze is al sinds 2000 ongewijzigd gebleven en, ‘mits duidelijk gemotiveerde visie’, is het voor elke instelling of opleiding mogelijk om onderwijs in het Engels aan te bieden (cf. Hoofdstuk I *Supra*, p. 10-15). Dit weerspiegelt zich in het taalgedrag van beide taalgebieden in een totaal verschillende positie binnen Europa qua aanbod aan Engelstalige opleidingen. Is Nederland al meer dan zes jaar koploper in Europa en blijft het Engelstalig opleidingsaanbod daar toenemen, dan zakt België steeds verder weg in de rangschikkingen. Het Nederlands als voertaal in het hoger onderwijs lijkt dus een stabielere positie te bekleden in Vlaanderen als in Nederland (cf. Hoofdstuk II, p. 19).

Om de studie van de huidige Vlaams-Nederlandse taalsituatie af te ronden, bespreekt dit hoofdstuk de *taalattitudes* over de verengelsing van het hoger onderwijs in Vlaanderen en Nederland. Eerst worden de meest aangehaalde argumenten van voor- en tegenstanders aan universiteiten van onderwijs in het Engels geëvalueerd. Daarna wordt dieper ingegaan op de Vlaamse, Nederlandse en natie-overstijgende opinies en adviezen over de positie van het Nederlands en het Engels. Tot slot wordt het begrip inclusieve meertaligheid voorgesteld als alternatief op het Engels als *lingua franca* in het hoger onderwijs en Europa.

1. Argumenten voor en tegen de verengelsing

In haar *Startnotitie Nederlands in het hoger onderwijs* van 21 juni 2013 geeft de Nederlandse Taalunie de volgende opsomming van argumenten die universiteiten doorgaans maken om te kiezen voor Engelstalig onderwijs:

- “de internationale relevantie van de betreffende studie;
- de aanwezigheid van buitenlandse studenten;
- de mogelijkheid om hoogwaardige buitenlandse docenten aan te trekken;
- het uitgangspunt dat Engels de taal van de wetenschap is;
- extra inkomsten te genereren door een toeloop van buitenlandse studenten” (Nederlandse Taalunie 2013: 5-6).

Met uitzondering van twee andere argumenten, halen ook Leest en Wierda-Boer (2011), de Onderwijsraad (2011) en Oosterhof (2010) dezelfde argumenten aan. Minder belangrijk lijkt die van het “voorzien in hoog niveau onderwijs voor studenten uit de derde wereld” (Leest & Wierda-Boer 2011: 23). De aanscherping van het profiel van het instituut daarentegen, dient zeker nog toegevoegd te worden aan de vijf argumenten opgesomd door de Nederlandse Taalunie (Oosterhof 2010: 31). Maar “als die argumenten al expliciet gemaakt worden, dan worden die zelden geëvalueerd” (Nederlandse Taalunie 2013: 6). Zo’n evaluatie van de meest aangehaalde argumenten door universiteiten om onderwijs in het Engels aan te bieden is wat in onderstaande paragrafen op een overzichtelijke manier aan bod komt. In volgorde van belangrijkheid zijn de redenen voor verengelsing die universiteiten het vaakst aanhalen de volgende:

1. Aanwezigheid/Aantrekken van buitenlandse studenten

Zoals expliciet vermeld staat in het decreet van Vlaanderen, mogen opleidingsonderdelen in een andere taal aangeboden worden wanneer deze “specifiek ten behoeve van buitenlandse studenten” ingericht zijn (Vlaamse Overheid 2013). Vaak is dit het eerste argument dat universiteiten aanhalen om hun verengelsing te legitimeren. Ook het sociaal-culturele aspect, namelijk dat studenten de kans moeten krijgen om door middel van internationaal contact bepaalde essentiële vaardigheden te ontwikkelen voor de multiculturele communicatie van de 21^{ste} eeuw, wordt vaak aangehaald (Onderwijsraad 2010: 13). Vlaanderen en Nederland lopen met hun gemiddeld aantal buitenlandse studenten (3,5%) echter hopeloos achter op de rest van Europa (10%). Zelfs aan de zogenaamd ‘internationale’ universiteiten van Wageningen, Maastricht en Leiden, waar inmiddels vrijwel alle masterprogramma’s Engelstalig zijn, ligt het percentage buitenlandse studenten niet veel hoger dan tussen de 4 en de 8% (Van Marle 2010: 40-41). Bovendien is meer dan de helft van deze ‘buitenlandse’ studenten van Duitse of Belgische afkomst (cf. Hoofdstuk II, p. 23).

Om hun internationale aantrekkingskracht te vergroten, willen Vlaanderen en Nederland nu zelfs nog meer colleges in het Engels aanbieden. Hoe langer hoe meer hoort men dat voor universiteiten 10 tot zelfs 20% van alle studenten op termijn buitenlands zou moeten zijn. Het aanbieden van meer colleges in het Engels staat echter haaks op de doelstelling van *Erasmus*, waarvan het de bedoeling precies is om studenten de mogelijkheid te bieden om zich gedurende een lange tijd te laten onderdompelen in een vreemde taal en cultuur (Devreese 2010: 49). Het Engels privilegeïeren gaat bovendien ook in tegen het Europese *credo* van “eenheid in verscheidenheid” (Vanneste 2010: 135-136).

2. Internationale relevantie van de studie

Onder het mom van steeds toenemende globalisering wordt voorts gepleit voor onderwijs in het Engels omdat het een door iedereen begrepen medium is (Vanneste 2010: 137). In een wereld waarin “internationalisering een ‘fact of life’ geworden is”, zijn studenten zonder kennis van het Engels als gehandicapten op de internationale arbeidsmarkt waarop velen met hun studie voorbereid worden, klinkt het (Onderwijsraad 2011: 13-14). Die dominantie van het Engels op wereldvlak is een exponent van de politieke en economische macht van de Verenigde Staten, dat “als hoeksteen van de gecommercialiseerde en geïnformatiseerde mondiale maatschappij” fungeert (Peeters 2010: 64). Toch vindt de overgrote meerderheid van onze afgestudeerden (90%) een baan in Vlaanderen of Nederland, waar ze in de eerste plaats een beroep moeten doen op hun kennis van het Nederlands (Devreese 2010: 48; Roukens 2010: 6; Vanneste 2010: 137-146).

3. Profiel van het instituut aanscherpen

Dat het Engels in sommige landen sterker vertegenwoordigd is als in andere, heeft verder ook nog te maken met de wil om te stijgen op universitaire ranglijsten. Uit een studie van Wächter en Maiworm in 2008 blijkt namelijk dat Engelstalig onderwijs hiervoor erg belangrijk is.

Land	Positie landen als leveranciers Engelstalig onderwijs (Wächter & Maiworm 2008)	Positie <i>Academic Rankings</i>
Nederland	1	2
Finland	2	7
Zweden	4	4
Zwitserland	5	1
Denemarken	6	3
Noorwegen	7	6
Duitsland	13	8
Oostenrijk	16	9
België	19	5
Frankrijk	22	10
Italië	23	11
Spanje	25	12

Tabel 7. *Academic Rankings* versus rankings van leveranciers van Engelstalig onderwijs (Oosterhof 2010: 21).

In een analyse van de *Academic Ranking of World Universities* van de Shanghai Jiao Tong University en de *The Times World University Ranking*, tonen Wächter en Maiworm (2008) aan dat die ranglijsten namelijk mede gebaseerd zijn op de volgende drie deelindicatoren: “(1) het aantal instituten dat Engelstalig onderwijs verstrekt; (2) het aantal programma’s dat in het Engels verstrekt wordt; en (3) het aantal studenten in die programma’s” (Oosterhof 2010: 21). Tabel 7 laat duidelijk zien dat de positie van landen in de *Academic Rankings* in grote mate overeen komt met de plaats die ze innemen in ranglijsten opgemaakt op basis van het aantal vakken onderwezen in het Engels. Verder valt op dat Nederland als grootste leverancier van Engelstalig onderwijs in 2008, een tweede plaats bekleedt op universitaire ranglijsten. België daarentegen, dat daarin pas negentiende is, volgt pas op een vijfde plaats. Om internationaal een goede reputatie na te streven is voor veel universiteiten onderwijs in het Engels dus een must, zo lijkt de boodschap (Oosterhof 2010: 20-23).

4. *Het Engels als taal van de wetenschap*

Een ander belangrijk argument is dat het Engels sinds de tweede wereldoorlog aanzienlijk aan status gewonnen heeft als taal van de wetenschap. Zo’n internationale taal is bovendien ook nodig, want wetenschappelijke vooruitgang kan enkel bestaan door de uitwisseling van onderzoeksgegevens, contacten en discussies met anderen (Vandenbussche 2006: 11-12). Bovendien is het publiek en het aantal wetenschappelijke tijdschriften met aanzien waarin men met Nederlandse artikels terecht kan, vrij beperkt (Vandenbussche 2006: 11). Tijdschriften zijn namelijk door een in de Verenigde Staten commercieel bedrijf ingedeeld in categorieën (A1, A2, A3, A4) en de druk om te publiceren in zulke ‘prestigieuze’ tijdschriften – voor het overgrote deel Engelstalig – is erg groot (Van Keymeulen 2010: 82-91). De opleiding van jonge mensen tot vakspecialisten zou bijgevolg enkel in het Engels kunnen gebeuren. Daar tegenover staat dan weer: indien bijna uitsluitend nog Engelstalige referenties gebruikt worden, zoals in de wetenschappelijke publicaties van de laatste 50 jaar vastgesteld kan worden, creëert men daarmee ook onvermijdelijk een “tunnelvisie en verenging van het comparatieve referentiekader” (Peeters 2010: 63-63).

5. *Aantrekken van buitenlandse docenten*

Naast het aantrekken van de beste buitenlandse studenten, wordt ook het aanwerven van de beste buitenlandse staf voor het verzekeren van een onderzoeksbasis naar voren geschoven als argument om het universitair onderwijs te verengelen (Vanneste 2010: 135-139). Uit recent onderzoek van het IOWO blijkt echter dat de aangetrokken migranten niet zo hooggeschoold zijn als steevast door universiteiten wordt beweerd (Leest & Wierda-Boer 2011: 18-23).

6. *Extra inkomsten genereren*

De meest onuitgesproken, maar wellicht belangrijkste van alle redenen waarom universiteiten zo massaal verengelsen is geld. Zoals in het argument met betrekking tot het Engels als taal van de wetenschap al aangehaald werd, heerst er tegenwoordig een heuse kenniseconomie in academische kringen. Was de financiering van universiteiten vroeger voor 100% gebaseerd op studentenaantallen (Vlaamse Overheid 1991), dan is dit sinds 2008 nog maar voor 55% het geval. De overige 45% van de inkomsten moeten universiteiten tegenwoordig zien te halen uit onderzoek, berekend op basis van het aantal citaten en publicaties in tijdschriften – het liefst Engelstalig en van de categorie A1, want die leveren het meeste geld op (Van Keymeulen 2010: 81-83). Geld als onderliggende reden neutraliseert zo de meeste van bovengenoemde argumenten (Van Splunder 2010: 277). Niet meer de kwaliteit, maar de kwantiteit is wat telt in een op rendement gebaseerde maatschappij. De Onderwijsraad (2011) en Leest en Wierda-Boer (2011) verwijzen in dit kader ook naar Bourdieu:

“Om toegang te krijgen tot de academische wereld is het nodig de juiste ‘linguïstische code’ te beheersen, in dit geval het Engels. Beheersing van het Engels vormt linguïstisch kapitaal, een subcategorie van cultureel kapitaal. [...] Linguïstisch kapitaal kan overgaan in economisch kapitaal als publiceren in een Engelstalig tijdschrift meer oplevert dan publiceren in de moedertaal” (Onderwijsraad 2011: 16; Leest & Wierda-Boer 2011: 4).

Met andere woorden: hoe meer Engels aan de universiteit, hoe meer buitenlandse studenten, docenten en publicaties er afgeleverd kunnen worden om te stijgen op universitaire rankings.

Er zijn natuurlijk ook argumenten die pleiten voor het behoud van het Nederlands in het hoger onderwijs, en dus tegen een verregaande overschakeling op onderwijs in een andere taal (in de praktijk hoofdzakelijk het Engels). Ruijsendaal (2010) geeft volgende opsomming¹⁵:

- “de *kwaliteit* van de kennisoverdracht van docent naar student;
- het *sociale* argument: drempelverhoging voor kansarmere groepen bij overschakeling naar een andere taal;
- de *vershraling* van het Nederlands als wetenschappelijke taal in het onderwijs en op termijn in het secundair onderwijs, bij overschakeling naar een andere taal;
- de aantasting van het Europese principe *eenheid in verscheidenheid* bij overschakeling naar een andere taal: meer bepaald afname van het prestige van het Nederlands in Europa;
- en *verarming van het culturele contact* voor anderstalige studenten” (Ruijsendaal 2010: 174).

¹⁵ Veel van deze argumenten zijn al in bovenstaande paragrafen over de redenen voor verengelsing van het hoger onderwijs als tegenargument gebruikt (cf. *Supra*). Op het *sociale* argument, de *kwaliteit* van de kennisoverdracht en de *vershraling* van het Nederlands komt hoofdstuk IV nog uitgebreid terug (cf. *Infra*, p. 48-51).

2. Opinions over de verengelsing van het hoger onderwijs

Uit de eerste twee hoofdstukken bleek dat het *taalbeleid* en *taalgedrag* in Vlaanderen sterker gekant is tegen Engelstalige programma's als in Nederland (cf. *Supra*, p. 27). In cijfers van de Vlaamse Overheid zagen we echter dat voor het academiejaar 2012-2013 het maximum aantal Engelstalige masterprogramma's in Vlaanderen overschreden werd (cf. *Supra*, p. 13). En ook in de argumenten die universiteiten aanhalen om onderwijs in het Engels aan te bieden, lijken er nauwelijks verschillen te bestaan tussen Vlaanderen en Nederland (cf. *Supra*, p. 27-31). Er lijkt dus een soort meertalige realiteit te liggen onder het eentalige taalbeleid in Vlaanderen, dat meer en meer begint te lijken op de taalsituatie in Nederland, misschien wel het meest anglofiele land in heel Europa (Van Splunder 2010: 2, 285). Hoe is nu de *taalattitude* van Vlaamse en Nederlandse docenten en studenten tegenover het Engels in het hoger onderwijs?

2.1 Attitudes in Vlaanderen

Het belangrijkste onderzoek naar de taalattitudes ten aanzien van Engelstalige opleidingen in Vlaanderen komt van Van Splunder (2010). Over het algemeen is de houding onder Vlaamse docenten en studenten positief (Van Splunder 2010: 278). Dat blijkt ook uit het onderzoek van Sercu (2010). Volgens Van Splunder (2010) zijn er vijf factoren die de attitudes ten opzichte van het Engels als voertaal beïnvloeden (Van Splunder 2010: 279-281). (1) *Leeftijd*: docenten onder de 40 jaar hebben een positievere houding dan ouderen. (2) *Ervaring* met het gebruik van het Engels als instructietaal: docenten met meer ervaring staan positiever tegenover het gebruik van het Engels dan docenten die hier minder of geen ervaring mee hebben. Studenten die een slechte ervaring gehad hebben met Engelse instructie – bijvoorbeeld door de slechte taalvaardigheid van een docent – staan hier vaak negatiever tegenover. (3) *Behoefte*: wordt het Engels als instructietaal als 'nodig' ervaren door de studenten – voor het studiegebied, studieonderwerp of het jaar waarin zij zich bevinden, dan beïnvloedt dit hun attitudes vaak positief. (4) *Talige eisen*: studenten verwachten van hun docenten dat ze perfect en vlot Engels spreken. Is dit niet het geval, dan beïnvloedt dit hun attitudes echter niet negatief. (5) *Ideologie*: mensen met een linke politieke voorkeur zijn vaak wat internationaler gericht dan mensen met een rechtse politieke voorkeur en staan daarom positiever tegenover het Engels. Hoewel er in Vlaanderen nog steeds in erg behoedende termen gesproken wordt over vreemde talen als een 'bedreiging' en over de 'bescherming van het Nederlands, kunnen de attitudes toch erg pragmatisch genoemd worden. Dit staat in contrast met het essentialisme dat het Vlaamse taalbeleid kenmerkt (Van Splunder 2014: 234-239).

2.2 Attitudes in Nederland

Met uitzondering van de bezorgdheid en scepsis die enkele Nederlandse critici¹⁶ geuit hebben over de positie van het Nederlands en het Engels in het hoger onderwijs, heeft de massale omarming van het Engels in Nederland nauwelijks geleid tot enig maatschappelijk of politiek debat (Leest & Wierda-Boer 2011: 63). Onderzoek naar de taalattitudes onder Nederlandse docenten en studenten over Engelstalige opleidingen is bijgevolg ook nagenoeg onbestaande. De enige resultaten die we hebben komen uit onderzoek van Leest en Wierda-Boer (2011). Daarin is een peiling gehouden onder 13 926 studenten naar de mate waarin onderwijs in het Engels en studieomgeving met internationale studenten samenhangen met nationale identiteit (Leest & Wierda-Boer 2011: 7, 26).

Enerzijds laten de resultaten zien dat Nederlandse studenten in het algemeen positief staan tegenover Engelstalig onderwijs, en dat ze geloven in een positief effect daarvan op de ontwikkeling van de Nederlandse taal en cultuur¹⁷. Wel vinden ze dat Engelstalig onderwijs een keuze moet blijven en beperkt blijven tot de opleidingen waarvoor dit relevant is (Leest & Wierda-Boer 2011: 28-29, 64). Anderzijds hechten de studenten ook veel belang aan de Nederlandse taal en cultuur en vindt slechts 8% van de respondenten dat het Engels voertaal in het hoger onderwijs moet worden. Kritische geluiden komen wel vooral van diegenen die uit een Nederlandstalige opleiding komen en weinig of geen contact hebben gehad met het Engels als voertaal en internationale studenten in de colleges (Leest & Wierda-Boer 2011: 27, 34). Dit laatste sluit opnieuw aan bij de *ervaring* die hierboven aangehaald werd als factor die Van Splunder (2010) identificeerde als bepalend voor de attitude ten opzichte van het Engels als voertaal in het hoger onderwijs.

2.3 Vergelijking van de attitudes in Vlaanderen en Nederland

Zijn Vlaanderen en Nederland beleidsmatig en cijfermatig elkaars volledige tegenpolen wat betreft de omarming van het Engels in het hoger onderwijs, dan lijkt dit voor hun attitudes op het eerste gezicht niet anders te zijn. Wordt er in Vlaanderen namelijk nog steeds in zeer essentialistische termen als ‘bedreiging’, ‘bescherming’ en ‘strijd’ gedacht over de positie van het Nederlands in het hoger onderwijs, dan is zulk maatschappelijk debat in Nederland bijna volledig afwezig. En ook uit een online bevraging van de Nederlandse Taalunie uit 2011

¹⁶ Douwe Draaisma, Jaap van Marle, Jan Roukens en Thomas von der Dunk op het *Congres Nederlands in het hoger onderwijs* in oktober 2008 in Brussel in Oosterhof, A., W. Martin, J. Roukens & E. Ruijsendaal (reds.) (2010). *Nederlands in hoger onderwijs en wetenschap?* Gent: Academia Press.

¹⁷ Op het effect van Engelstalig onderwijs op de Nederlandse taal wordt in hoofdstuk IV uitgebreid teruggekomen (cf. *Infra*, p. 48-51).

onder jongeren – overigens de enige comparatieve Vlaams-Nederlandse taalattitudestudie die we hebben, blijken Vlaamse en Nederlandse jongeren anders te denken over het Engels in het hoger onderwijs. In totaal vulden 296 respondenten tussen de 15 en de 24 jaar de vragenlijst in. Meer dan de helft van hen kwam uit België, ruim een derde uit Nederland en enkelen woonden in Suriname, op Aruba of kwamen uit andere landen. Voorts waren ruim twee derde van de respondenten mannen, de rest vrouwen. Drie kwart van hen volgde op het moment van de enquête een opleiding aan een hogeschool of universiteit (Nederlandse Taalunie 2011: 3-4).

De cijfers tonen een aantal opmerkelijke verschillen tussen Vlaanderen en Nederland. Krijgt in Nederland ongeveer twee derde van de studenten les in het Nederlands, dan zijn dat in Vlaanderen vrijwel alle studenten. Naast de voertaal is ook de taal van het studiemateriaal erg verschillend. In Vlaanderen krijgt bijna drie kwart van de respondenten hoofdzakelijk studiemateriaal in het Nederlands, in Nederland is dat slechts een kwart. Ook de attitudes ten aanzien van het Nederlands en het Engels verschillen. In Vlaanderen is men, net iets meer als in Nederland, overtuigd van het belang van een goede beheersing van het Nederlands. En ten slotte, op de vraag of de studenten van mening zijn dat het Engels de voertaal van het hoger onderwijs moet worden, antwoordde bijna een kwart positief. Nederlanders opnieuw weer net iets meer als Vlamingen (Nederlandse Taalunie 2011: 5-9).

Toch vertonen de Vlaamse en Nederlandse taalattitudes ook een aantal gelijkenissen. Eerst is er de algemeen positieve en overwegend pragmatische houding van Vlaamse en Nederlandse studenten tegenover het Engels in het hoger onderwijs (Leest & Wierda-Boer: 28-29; Van Splunder 2010: 278). Daarnaast vinden zowel Vlamingen als Nederlanders dat het Nederlands de eerste voertaal in het hoger onderwijs moet blijven en daarom een zekere mate van bescherming nodig heeft (Leest & Wierda-Boer 2011: 64; Van Splunder 2010: 281). Verder zien zij de Nederlandse taal en cultuur nog steeds als een essentieel onderdeel van hun identiteit en vinden ze dat Engelstalig onderwijs een keuze moet blijven. De mate waarin de kennis van het Engels als een *behoefte* ervaren wordt voor de studie, bepaalt bovendien in belangrijke mate de houding van studenten (Leest & Wierda-Boer: 27, 34; Van Splunder 2010: 279-280). Tot slot speelt ook de *ervaring* die studenten gehad hebben met Engelstalig onderwijs een belangrijke rol in hun evaluatie van de verengelsing van het hoger onderwijs (Leest & Wierda-Boer 2011: 27, 34; Van Splunder 2010: 279).

3. Adviezen over het gebruik van het Nederlands en het Engels in het hoger onderwijs

Naast de attitudes van docenten en studenten ten aanzien van het gebruik van het Engels als voertaal in het hoger onderwijs, is het ook van belang om te kijken naar wat adviesorganen aanbevelen over het gebruik van het Nederlands en het Engels in het hoger onderwijs. Zij zijn namelijk de directe gesprekspartners van de Vlaamse en Nederlandse overheden die bevoegd zijn voor Onderwijs en oefenen een rechtstreekste invloed uit op het bestaande *taalbeleid*. Als eerste wordt het advies van de Vlaamse Onderwijsraad (Vlor) besproken. Vervolgens worden twee Nederlandse adviezen bekeken: het advies van de Nederlandse Onderwijsraad en dat van de Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen (KNAW). Daarna wordt gekeken naar het standpunt van CVN en de Nederlandse Taalunie, misschien wel de twee belangrijkste Vlaams-Nederlandse beleidsinstanties. Tot slot worden nog twee natie-overstijgende adviezen over het gebruik van vreemde talen in het hoger onderwijs besproken: het advies van CercleS (*Confédération Européenne des Centres de Langues de L'Enseignement Supérieur*) en de uitkomsten van het internationaal symposium ‘*National Languages in Higher Education, Science and Technology*’.

3.1 Vlaamse adviezen

3.1.1 Advies van de Vlaamse Onderwijsraad

Op 20 maart 2013 bracht de Vlor op eigen initiatief een *Advies over de implementatie van de nieuwe taalregeling hoger onderwijs* uit. Het advies is geschreven naar aanleiding van de wijziging van het *Structuurdecreet* van 2003 door de Vlaamse Overheid in 2012. Hiermee is namelijk gekozen voor een versoepeling van de taalwet met als doel de internationale positie van het Vlaamse hoger onderwijs te versterken. De Vlor wijst echter op een aantal problemen die de implementatie van de taalregeling met zich meebrengt. Die situeren zich op het gebied van de complexiteit en de te strakke timing van de regeling, de anderstalige opleidingen, de talige eisen voor docenten, de taalbegeleidingsmaatregelen en de hoge kostprijs. “De raad pleit voor een evenwicht. [...] Een versoepeling van de taalregeling komt hieraan tegemoet” (Vlor 2013: 1, 5).

1. Complexiteit en timing van de aanvraagprocedure

Als eerste stelt de raad voor om de verschillende termijnen en timing voor de procedure van het aanvragen van een anderstalige opleiding te herbekijken (Vlor 2013: 1-2).

2. *Onduidelijkheden en monitoring van het anderstalig aanbod*

Voor het aanbieden van anderstalige opleidingen zijn maximumpercentages vastgelegd van respectievelijk 6 en 35% voor alle bachelor- en masteropleidingen. Een opleiding is echter pas anderstalig wanneer meer dan 33% van de studenten meer dan 18,33% (in de bachelors) of 50% (in de masters) van de opleidingsonderdelen in een andere taal dan het Nederlands volgt (cf. *Supra*, p. 20). Deze regeling is volgens de Vlor volstrekt onduidelijk en hangt af van de keuze van de studenten, wat de autonomie van de instellingen voor hoger onderwijs in gevaar brengt. De Vlor beveelt de overheid daarom aan om het bereikte percentage, ook al wijzigt dit voortdurend, transparant te communiceren. Het is overigens ook niet duidelijk wat er gebeurt wanneer zo'n maximumpercentage overschreden wordt (Vlor 2013: 2-3).

3. *Talige eisen voor docenten*

Voortaan moeten Nederlandstalige docenten de vreemde taal waarin ze onderwijzen op het ERK-niveau C1 beheersen. Elk personeelslid dat niet in het Nederlands doceert, moet de taal machtig zijn op het niveau B2. Dat niveau kan aangetoond worden via een getuigschrift van het hoger onderwijs of een doctoraat behaald in desbetreffende taal (cf. *Supra*, p. 13). Indien een docent daar niet over beschikt, moet hij of zij een taaltest afleggen. Tijdsdruk is hierbij een reëel probleem. De Vlor vraagt de overheid daarom om de docenten, in plaats van ze in de periode 2012-2013 te testen, eventueel een remediëringstraject aan te bieden en pas over drie jaar om een getuigschrift te vragen. Voorts meent de raad dat zo'n taaltest de concurrentiële positie van Vlaanderen in het aantrekken van buitenlandse toponderzoekers in het gedrang brengt. Vele onderzoekers hebben hun diploma van het secundair onderwijs in het Nederlands behaald of hebben gedurende langere tijd in het buitenland verbleven. De Vlor wenst daarom dat dit zeker mee opgenomen wordt in de beoordeling van de taalvaardigheid van docenten (Vlor 2013: 3-5).

4. *Taalbegeleidingsmaatregelen*

De Vlor merkt op dat hoger onderwijsinstellingen een “verplicht keuzevak” moeten inrichten bij wijze van taalbegeleidingsmaatregel voor studenten. Dit is voor de raad een *contradictio in terminis*: een keuzevak kan niet verplicht zijn (Vlor 2013: 5).

Samen met het besluit dat de implementatie van zo'n taalregeling gepaard gaat met een hoge kostprijs, is de raad er met dit advies in geslaagd om de overheid op 13 juli 2013 een aantal wijzigingen in het taaldecreet door te laten voeren (Vlor 2013: 11; zie hoofdstuk I voor een bespreking van het huidige Vlaams decreet, p. 11-14).

3.2 Nederlandse adviezen

3.2.1 Advies van de Onderwijsraad

Op basis van de resultaten uit de studie van het IOWO, uitgevoerd door Leest en Wierda-Boer gepubliceerd in februari 2011, formuleerde de Onderwijsraad in oktober 2011 haar advies aan de Eerste Kamer voor een *Weloverwogen gebruik van het Engels in het hoger onderwijs*. In de inleiding van het stuk worden de resultaten uit het onderzoek van Leest en Wierda-Boer (2011) nog eens kort samengevat en in aansluiting daarop luidt de adviesvraag als volgt: “Hoe kunnen de overheid, de onderwijsinstellingen en andere actoren een evenwichtig taalbeleid voeren waardoor enerzijds de ontwikkeling van Engelstalige opleidingen in goede banen wordt geleid en anderzijds de positie van het Nederlands als taal van cultuur en wetenschap gewaarborgd blijft?” (Onderwijsraad 2011: 11). De raad benadrukt dat het hoger onderwijs “hoeder is van de Nederlandse taal en cultuur, maar ook een essentiële functie vervult in de internationale kenniseconomie” (Onderwijsraad 2011: 7). Door de bijkomende afwezigheid van duidelijk taalbeleid voor het hoger onderwijs in de Nederlandse wetgeving (cf. *Supra*, p. 19), doet de Onderwijsraad volgende aanbevelingen:

“1. Formuleer op instellingsniveau een duidelijke en gemotiveerde visie

De raad adviseert de overheid om van iedere instelling voor hoger onderwijs een duidelijke en gemotiveerde visie op internationalisering en het gebruik van talen binnen de opleidingen te vragen. Een nationaal debat kan behulpzaam zijn bij de ontwikkeling van een visie hierover. Het instellingsbestuur zou in het jaarverslag verantwoording moeten afleggen over de reden waarom in een opleiding een bepaalde taal of bepaalde talen worden gebruikt. Het verdient aanbeveling de visie op het gebruik van talen helder te communiceren naar aankomende studenten, medewerkers en de samenleving.

2. Bevorder, handhaaf en bewaak de kwaliteit van het Engelstalige onderwijs

Kwaliteitsaspecten die verband houden met het Engels als één van de talen of de taal van de opleiding, dienen een belangrijk onderdeel te zijn van de beoordeling door de NVAO (Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie). Voldoende taalbeheersing door docenten is van groot belang. Het verdient aanbeveling dit niveau van taalbeheersing bij universiteiten op te nemen in de basis kwalificatie onderwijs.

3. Zorg voor een beheersing van het Engels door studenten voldoet aan academische eisen

Internationalisering van het hoger onderwijs stelt eisen aan de taalvaardigheden van studenten. Dit geldt niet alleen voor buitenlandse, maar ook voor Nederlandse studenten. De raad is van mening dat de eindtermen van mbo 4, havo en vwo vergelijkbaar moeten zijn met de eisen met betrekking tot taalbeheersing die aan buitenlandse studenten worden gesteld.

4. Zorg voor een substantiële kennismaking van buitenlandse studenten en docenten met de Nederlandse taal en cultuur

Instellingen van hoer onderwijs dienen buitenlandse studenten en docenten die langer dan een jaar in Nederland onderwijs volgen of geven, in de gelegenheid te stellen zich de Nederlandse taal en cultuur op een zodanig niveau eigen te maken dat zij desgewenst op een verantwoorde manier in Nederland in het onderwijs en de samenleving kunnen participeren. De kwaliteit van de aangeboden voorzieningen dient beoordeeld te worden door de NVAO” (Onderwijsraad 2011: 7).

Elk van bovengenoemde aanbevelingen is voorzien van een uitgebreide toelichting. In welke mate hieraan reeds gevolg gegeven is zou apart onderzocht moeten worden. Uit de resultaten van de analyse van het *taalbeleid* en *taalgedrag* in Nederland (cf. Hoofdstuk I en hoofdstuk II *Supra*), lijkt dit echter nog niet of slechts in geringe mate het geval te zijn. Er is amper taalregeling en de instellingen voor hoger onderwijs in Nederland bieden nog steeds naar believen Engelstalig onderwijs aan.

3.2.2 Advies van de KNAW

Een ander belangrijk advies is dat van de KNAW, uitgevoerd door de Commissie Nederlands als publicatietaal in 2003: *Nederlands, tenzij... Tweektaligheid in de geestes- en de gedrags- en maatschappijwetenschappen*. Het rapport heeft inhoudelijk echter vooral betrekking op het Nederlands als publicatietaal en taal van de wetenschap. Bijgevolg wordt dit rapport hier niet samengevat. Wel bevat het rapport twee aanbevelingen die betrekking hebben op het gebruik van moderne vreemde talen in het hoger onderwijs. De eerste luidt dat de wetenschapper zich weer tweetalig moet ontwikkelen. De tweede zegt dat studenten er altijd toe aangezet moeten worden om in het hoger onderwijs in de eerste plaats het Nederlands te gebruiken:

“Vorming in Nederlands en Engels als taal van wetenschap, speciaal gericht op de bestudeerde disciplines, behoort een structureel deel uit te maken van de bacheloropleidingen. Structureel, dat wil zeggen dat studenten regelmatig zowel schriftelijk als mondeling in de *lingua franca* van de discipline en in het Nederlands moeten oefenen.

[...]

Studenten moeten zich uitdrukken in het Nederlands, tenzij... . Dit geldt met name voor studenten van wie niet bij voorbaat bekend is of zij kiezen voor een onderzoeksmaster. Zoals hierboven reeds aangegeven, zorgt Nederlandstalig onderwijs bovendien voor een betere aansluiting tussen hoger onderwijs en samenleving” (Commissie Nederlands als wetenschapstaal 2003).

3.3 Vlaams-Nederlandse adviezen

Op dit moment werken het Algemeen Secretariaat en de Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren van de Nederlandse Taalunie samen aan een beleidsadvies voor het Comité van Ministers over het Nederlands in het hoger onderwijs¹⁸ (Herelixka & Verhulst 2014: 2). Samen met de Raad, het Algemeen Secretariaat en CVN nam ook ik, als stagiair bij CVN, deel aan de laatste drie vergaderingen van de werkgroep *Nederlands in het hoger onderwijs* van de Nederlandse Taalunie. Het plan en de onderzoeksvragen voor dit onderzoek zijn vastgelegd in de eerder genoemde *Startnotitie Nederlands in het hoger onderwijs* van 21 juni 2013 (cf. *Supra*, p. 27). Doel van het advies is om aanbevelingen te doen aan de Vlaamse en de Nederlandse overheden over hoe instellingen voor hoger onderwijs kunnen werken aan de ontwikkeling van de Nederlandse taalvaardigheid van studenten voor de 21^{ste} eeuw¹⁹. Hiervoor is op 19 maart 2014 reeds een literatuurstudie gepubliceerd: *Nederlands in het hoger onderwijs. Een verkennende literatuurstudie naar taalvaardigheid en taalbeleid*, uitgevoerd door de Vlaamse en Nederlandse onderzoekers Charlotte Herelixka en Sylvia Verhulst. Op diezelfde datum is ook de expertmeeting *Taalvaardig door het hoger onderwijs* gehouden. In het advies wordt de studie van het Engels bewust vermeden, dit om de overheden niet op stang te jagen met “nog maar eens een advies over het Engels” (Werkgroep *Nederlands in het hoger onderwijs* 2014). Dit betekent echter niet dat de Nederlandse Taalunie en CVN geen duidelijk visie hebben op het gebruik van vreemde talen als voertaal in het hoger onderwijs.

3.3.1 Standpunt van CVN

Op 17 januari 1995 werd in Antwerpen het Cultureel Verdrag tussen Vlaanderen en Nederland ondertekend door de Vlaamse en Nederlandse overheden. Om toe te zien op de uitvoering van het Cultureel Verdrag, werd op 2 april 1998 de Commissie Cultureel Verdrag (CVN) in het leven geroepen. Deze commissie is “de belichaming van de politieke wil in Vlaanderen en Nederland om samen te werken” (CVN 2014). Met haar adviezen, wil CVN een bijdrage leveren op het vlak van Cultuur, Onderwijs, Wetenschappen en Welzijn in de breedste zin van het woord. Aldus bracht CVN, in een brief van 2002 aan de Vlaamse en Nederlandse overheden, haar zorg naar buiten over de ontwikkeling van het hoger onderwijs waarbij universiteiten en faculteiten steeds meer colleges in een vreemde taal – in de praktijk dus hoofdzakelijk het Engels – aanbieden:

¹⁸ De voorziene publicatiedatum van het advies is eind 2014.

¹⁹ Een definitie van het begrip *taalvaardigheid* komt in hoofdstuk V van deze paper aan bod (cf. *Infra*, p. 54).

“De Commissie Cultureel Verdrag, in vergadering bijeen in Brugge op 15 januari 2002, wenst enkele aanbevelingen van het Taalunierapport bijzonder te beklemtonen: [...] **De ‘Bachelor’-opleidingen in Nederland en Vlaanderen moeten verplicht integraal in het Nederlands verlopen. In beperkte mate en voor maximaal 20% van de lesuren, kunnen in de ‘Masters’ cursussen in een andere taal worden aangeboden.** Met name als er anderstalige gastdocenten zijn of als het gaat om opleidingsprogramma’s die specifiek voor buitenlandse studenten bedoeld zijn. De student moet examens over die cursussen desgewenst wel steeds in het Nederlands kunnen afleggen. De beslissing wanneer in een andere taal dan het Nederlands wordt gedoceerd, mag niet zomaar worden overgelaten aan de onderwijsinstelling, maar moet steeds gebeuren binnen **een landelijk normerend kader** dat door het parlement dient te worden vastgelegd en bewaakt” (Commissie Cultureel Verdrag Vlaanderen-Nederland 2002).

Het dichtst bij deze bepalingen lijkt Vlaanderen te staan met haar procentuele beperkingen van respectievelijk 6 en 35% voor bachelor- en masteropleidingen. Als we vervolgens kijken naar alle voorwaarden waaraan een instelling moet voldoen om onderwijs ook effectief in een vreemde taal te mogen aanbieden, dan lijkt ook een zogenoemd “landelijk normerend kader” aanwezig in Vlaanderen. Zoals echter blijkt uit de cijfers van de Vlaamse Overheid voor het academiejaar 2012-2013, laat de doeltreffendheid hiervan blijkbaar wel te wensen over (cf. *Supra*, p. 11-14). In Nederland lijkt zo’n normerend kader daarentegen volledig afwezig en worden de door CVN aanbevolen maximumpercentages ruim overschreden.

3.3.2 Standpunt van de Nederlandse Taalunie

De Nederlandse Taalunie, opgericht in 1980, is een beleidsinstantie voor het Nederlands in de breedste zin van het woord. Als werkerterreinen heeft zij: taal en taalhulpmiddelen, technologie, onderwijs in en van het Nederlands, literatuur en lezen, de positie van het Nederlands in Europa en digitalisering van het Nederlandstalig erfgoed (Nederlandse Taalunie 2014). Met haar soepele taalwetgeving, lijkt Nederland meer aan te sluiten bij de aanbevelingen geformuleerd in het Taalunierapport *Naar een samenhangend taalbeleid voor het Nederlands vanuit Europees perspectief* (2001) dan Vlaanderen. Behalve dat het Nederlands *in principe* de voertaal zou moeten zijn in het hoger onderwijs, worden er nergens procentuele beperkingen of genuanceerde voorwaarden aangevoerd:

“De werkgroep beveelt aan dat [...] de Taalunie er bij de betrokken overheden op aandringt dat het Nederlands **in principe** de voertaal is bij alle bachelor-opleidingen. [...] en [...] dat **masters-opleidingen die inhoudelijk de Lage Landen raken en/of die voorbereiden op beroepen die een sterke mate van contact met Nederlandstalige burgers inhouden** in elk geval (volledig) in het Nederlands gegeven worden” (Smeets 2001: 8-11).

3.4 Natie-overstijgende adviezen

3.4.1 CercleS advies

In 2009 heeft CercleS een internationale focusgroep opgericht die zich richt op taalbeleid. Na afloop van haar derde bijeenkomst van 19 tot en met 21 mei 2011, presenteerden de leden van de focusgroep hun *Standpunt over Taalbeleid in het Hoger Onderwijs in Europa* (2011). Ten eerste moet volgens hen elke instelling voor hoger onderwijs een taalbeleid hebben. Dat moet zich niet alleen richten op de moedertaal, maar ook op vreemde talen. “De bevordering van meertaligheid is een fundamenteel onderdeel van het Europese beleid voor hoger onderwijs” en “het *exclusieve* gebruik van Engels als *lingua franca* bedreigt de kwaliteit van culturele en academische uitwisseling” (CercleS 2011: 1). Daarnaast moet een taalbeleid zich richten op alle niveaus van de organisatie: universiteit, faculteit, opleidingen en cursussen. De invoering ervan dient bij voorkeur te gebeuren na overleg en goedkeuring van alle bestuursorganen, en na uitgebreide raadpleging van alle belanghebbenden: docenten, onderzoekers, administratief personeel en studenten (CercleS 2011: 2). Verder meent de focusgroep dat taalbeleid een coherent geheel moet vormen met de externe en interne strategische doelen, en moet het de verantwoordelijkheden van de organisatie vaststellen. “Taalbeleid kan niet uitsluitend naar talencentra gedelegeerd worden” (CercleS 2011: 2). Het dient een leidraad te bieden voor de voertaal, taalverwerving, onderzoek, administratieve staf, en interne en externe communicatie. Daarvoor dienen duidelijke begin- en eindniveaus van taalbeheersing voor zowel docenten als studenten vastgesteld te worden die aansluiten op de behoeften van de arbeidsmarkt (CercleS 2011: 3-4). De focusgroep besluit dat het ontwerpen van taalbeleid gezien moet worden als een proces van voortdurende discussie en goedkeuring door bestuursorganen (CercleS 2011: 4). Al deze aanbevelingen lijken in grote mate aan te sluiten op wat eerder gedefinieerd werd als een *integraal taalbeleid*, waar vooralsnog in Vlaanderen noch in Nederland evidentie van te vinden is (cf. Hoofdstuk I, p. 7).

3.4.2 Internationaal symposium: ‘National Languages in Higher Education’

Op 7 november 2013 vond in Athene een internationaal symposium plaats over de positie van nationale talen in het hoger onderwijs in Europa, georganiseerd door de Europese Vereniging voor Terminologie (EVT) en de Griekse Vereniging voor Terminologie (ELOTO). Jan Roukens vertegenwoordigde er het Nederlands en maakte een kort verslag van de bijeenkomst (Roukens 2013). De deelnemers stelden vast dat “het Nederlands als taal van de wetenschap

in feite is opgehouden te bestaan, dood is” (Roukens 2013: 1). De verengelsing van het hoger onderwijs in Europa is algemeen, maar tegelijkertijd ook erg divers in haar achtergronden en samenhang. Is de Europese Unie verder principieel correct in haar beleidsvoering (“eenheid in verscheidenheid”), dan is zij in de praktische uitvoering daarvan niet consequent (i.e. het Engels als *lingua franca*). Met de bedoeling deze te overhandigen aan de verantwoordelijke regionale, nationale en Europese autoriteiten, werden daarom volgende, nog nader uit te werken aanbevelingen gedaan:

- “1. Burgers hebben het recht op alle relevante niveaus onderwezen te worden in de officiële talen van het land of de regio waar zij wonen. Om het burgers mogelijk te maken te functioneren in internationale verbanden, zullen zij geschoold worden in het gebruik van meer talen.
2. Het gebruik van een bepaalde onderwijstaal in publieke scholen is een zaak van algemeen maatschappelijk belang en daarom onderhevig aan democratische besluitvorming. Het is niet een kwestie die besloten wordt door de scholen zelf.
3. De geschreven en de gesproken taal zijn beide essentieel voor de overdracht van kennis op alle opleidingsniveaus. Het is de uiteindelijke verantwoordelijkheid van overheden te verzekeren dat deze vitale instrumenten die taak optimaal kunnen uitvoeren.
4. De gangbare praktijk om kwaliteit in het hoger onderwijs uitsluitend vast te stellen op grond van de aantallen publicaties en verwijzingen, en de voorkeur die gegeven wordt aan de Engelse taal voor deze publicaties, dient te worden afgeschaft als zijnde discriminerend, ontoereikend en onnauwkeurig.
5. Wetenschappelijke vooruitgang is een integraal deel van elke cultuur. Vastlegging daarvan in de verschillende cultuurtalen is normaal en noodzakelijk” (Roukens 2013: 2).

4. Inclusieve meertaligheid als alternatief voor het Engels als *lingua franca*

De steeds toenemende diversiteit aan talen, culturen en tradities in Europa stelt de burger voor heel wat persoonlijke en professionele uitdagingen. Steeds meer is men er de dag van vandaag van overtuigd dat samenleven en -werken in zo'n multiculturele omgeving niet mogelijk is zonder een gemeenschappelijke taal (Onderwijsraad 2010: 14). De traditionele oplossing voor dit eeuwenoud probleem van Europese meertaligheid is altijd geweest om te kiezen voor een *lingua franca*, die vandaag het Engels is. Als alternatief op de bovenstaande adviezen, zijn er een aantal praktischere en realistischer alternatieven in ontwikkeling voor de ‘*English only*-aanpak’ van tegenwoordig. Een voorbeeld hiervan is het concept *inclusieve meertaligheid*, dat in een recent verschenen artikel van Backus *et al.* (2013) voorgesteld wordt.

Om te beginnen zien Backus *et al.* (2013) het Europese ‘moedertaal plus twee’-model als een soort utopische opvatting voor de Europese identiteit die “de (perfecte) beheersing van drie communautaire” talen voorschrijft (Witboek 1995: 70). De realiteit is dat de meeste vreemde taalgebruikers deze talen slechts gedeeltelijk en in ongelijke mate beheersen en daarom maar al te vaak overschakelen op het Engels als *lingua franca* (Backus *et al.* 2013: 180-186). Wederzijds begrip is echter niet onmogelijk wanneer taalgebruikers een verschillende taal spreken of slechts een beperkte of ongelijke taalvaardigheid hebben in vreemde talen. Er zijn namelijk meerdere manieren die het voor taalgebruikers mogelijk maken om, afhankelijk van de context waarin zij zich bevinden, om te gaan met meertalige taalsituaties en pas als laatste alternatief te kiezen voor het Engels als *lingua franca*. Dit is wat Backus *et al.* verstaan onder het begrip *inclusieve meertaligheid* (Backus *et al.* 2013: 186-193).

1. *Gebruik van regionale lingua franca*

Als eerste kunnen de taalgebruikers aan weerszijden van grensgebieden ervoor kiezen om de regionale taalvariëteiten te gebruiken voor communicatie. Deze mogen dan wel verschillend zijn, maar door contact tussen de sprekers uit deze grensgebieden, zouden deze taalvariëteiten opnieuw kunnen heropleven. Het promoten van grenssamenwerking en de bescherming van regionale taalvariëteiten is overigens één van de hoofddoelstellingen van de Europese Unie (Backus *et al.* 195-197).

2. *Gebruik van lingua receptiva*

Bij deze vorm van communicatie gebruiken beide sprekers een andere taal of taalvariëteit. Doordat beide sprekers over voldoende receptieve taalvaardigheid beschikken in de taal van de gesprekspartner, slagen beiden er toch in om elkaar te begrijpen (Backus *et al.* 2013: 200-205). Sylvia Verhulst geeft aan dat dit overigens wel eens de oplossing zou kunnen zijn om het hoger onderwijs zo veel mogelijk in de landstalen te laten plaatsvinden (Verhulst 2005).

3. *Codeswitching*

Codeswitching is het gebruik van twee (of meer) talen tegelijkertijd, meestal door dezelfde spreker, en vaak zelfs in dezelfde zin (bijv. codeswitching tussen het Frans en Nederlands bij jongeren in Brussel). Ook dit wordt aangehaald als alternatief (Backus *et al.* 2013: 206-209).

4. *Mediëren door vertalen en tolken*

In sommige contexten is het persoonlijke, politieke of economische belang zo hoog (bijv. het politieke discours), dat communicatiefouten ongewenst zijn. In dat geval wordt professionele hulp door middel van vertalers of tolken voorgesteld (Backus *et al.* 2013: 209-213).

IV. *Effecten van Engelstalig onderwijs*

In de eerste drie hoofdstukken van deze masterscriptie is getracht om een gedetailleerd beeld te schetsen van de huidige taalsituatie in Vlaanderen en Nederland ten aanzien van het Engels als voertaal in het hoger onderwijs. Dit is gedaan door middel van de studie van de volgende drie taalniveaus: *taalbeleid*, *taalgedrag* en *taalattitude* (Geeraerts 2001: 337). De resultaten laten zien dat Vlaanderen en Nederland op alle niveaus bijna volledig van elkaar verschillen. Is de Vlaamse taalwet namelijk erg terughoudend tegenover het door Europa aangeschreven aanbieden van meertalig onderwijs, dan is er in Nederland amper taalbeleid. Het is daardoor in Nederland veel makkelijker voor de instellingen voor hoger onderwijs om Engelstalige opleidingen aan te bieden. Uit (Europese) feiten en cijfers over de verengelsing blijkt verder dat ook het Vlaamse en het Nederlandse taalgedrag sterk van elkaar verschillen. Is Nederland met 946 Engelstalige opleidingen in 2013 namelijk met ruime voorsprong koploper in Europa, dan volgt België pas op een tiende plaats. Ook uit het CVN-rapport blijkt dat de verengelsing aan universiteiten in Vlaanderen minder sterk is dan in Nederland. Wat betreft de taalattitudes ten slotte, kan men een overwegend positieve en pragmatische houding van zowel Vlaamse als Nederlandse studenten en docenten noteren. Toch hebben Vlamingen een iets vijandigere houding ten opzichte van vreemde talen dan Nederlanders. Dit heeft alles te maken met de verschillende historische ontwikkeling in beide taalgebieden sinds de Val van Antwerpen in 1585 (cf. Hoofdstuk I, p. 14-15).

De centrale onderzoeksvraag die hieruit voortvloeit is de volgende: “Wat is het *effect* van de verengelsing op de ontwikkeling van de Nederlandse taalvaardigheid van studenten in het hoger onderwijs?” Toegepast op de verschillende taalsituaties in Vlaanderen en Nederland wordt dit: “Ervan uitgaand dat de verengelsing van het hoger onderwijs in Nederland sterker is dan in Vlaanderen, ontwikkelt de Nederlandse taalvaardigheid van studenten in Vlaanderen zich anders dan die van Nederlandse studenten?” Over dit effect van Engelstalig onderwijs op de ontwikkeling van de moedertaal is vooralsnog geen onderzoek bekend voor het hoger onderwijs. Wel is er de laatste jaren een groeiende belangstelling voor meertalig onderwijs, meer bepaald *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), in het basis- en secundair onderwijs (Sercu & Strobbe 2011: 123). In onderstaande paragrafen worden daarom eerst de verschillende effecten van CLIL geëvalueerd, met specifieke aandacht voor de invloed op de moedertaal. Daarna wordt dieper ingegaan op de gevolgen die de verengelsing met zich meebrengt voor studenten, het Nederlands en de kwaliteit van het onderwijs.

1. Wetenschappelijke evaluatie van CLIL

1.1 Wat is CLIL?

In hoofdstuk I werd CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) reeds gedefinieerd als (cf. *Supra*, p. 9): met het oog op impliciete taalverwerving wordt “niet meer de vreemde taal zelf bestudeerd, maar wordt er aan de hand van de vreemde taal gestudeerd, m.a.w. de vreemde taal wordt het studie-instrument om andere dan talige materie te bestuderen” (Van de Craen 2001: 162). Het is verwant aan andere onderwijsmethodes zoals immersie-onderwijs en inhoudsgerichte taallessen ofwel de *Content-Based Approach* (CBA) (Van Schooten & Emmelot 2004: 1). Zaakvakinhouden bieden hier “een functionele context voor het leren van en gebruiken van vreemde talen” (Sercu & Strobbe 2011: 12). CLIL verschilt echter fundamenteel van de CBA door de duale focus die steeds met CLIL gepaard gaat: “vakinhouden en talige inhouden komen steeds geïntegreerd aan bod” en “hierbij streven de leerkrachten zowel vakinhoudelijke als talige doelstellingen na” (Sercu & Strobbe 2011: 12).

De focus ligt bij CLIL in de eerste plaats op de impliciete verwerving van taalkennis (Van de Craen *et al.* 2007a: 255-259). Impliciet leren betekent dat, in tegenstelling tot de meer traditionele en expliciete vormen van taalonderwijs, de nadruk gelegd wordt op de *inhoud* en niet op de *vorm* van de taal. Leren gebeurt zonder enige inspanning, want het gaat allemaal om het maken en versterken van de neuronale verbindingen en interacties die in het brein plaatsvinden wanneer de taal *gebruikt* wordt. De impliciet verworven kennis kan op die manier dienen als katalysator voor expliciete kennisverwerving (Ellis 1997: 35; Hulstijn 2005: 134-136; Van de Craen *et al.* 2007a: 255-259). Daarnaast sluit CLIL als onderwijsmethode ook aan bij het belang dat door de Europese Unie gehecht wordt aan de beheersing van de nationale landstalen. Voor Vlaanderen betekent dit dat het Frans en niet het Engels als *lingua franca* de eerste vreemde taal van het onderwijs dient te zijn (Europese Unie 2001: 2; Van de Craen 2001: 164; Van de Craen 2004: 803; Van de Craen *et al.* 2005: 8; Van de Craen *et al.* 2007a: 259-261). Do Coyle (2007) onderscheidt echter nog vier essentiële factoren voor het succes van CLIL-onderwijs. Dat is namelijk afhankelijk van een “samenspel tussen ‘de vier C’s’ waarbij de leerkrachten de volgende doelstellingen moeten beogen:

- *Content*: vooruitgang van kennis, vaardigheden van de *content*;
- *Communication*: interactie in de communicatieve context en de ontwikkeling van talige kennis en vaardigheden;
- *Culture*: verwerving van een intercultureel bewustzijn;
- *Cognition*: bevorderen van de cognitieve processen” (Sercu & Strobbe 2011: 13-14).

1.2 Invloed van CLIL op de kennis van de moedertaal

De verschillende effecten van CLIL- en/of immersieonderwijs zijn reeds in vele onderzoeken beschreven. Sercu en Strobbe (2011) merken wel op dat de resultaten van die studies sterk afhankelijk zijn van het aangeboden CLIL-onderwijs²⁰ en de grootte van het CLIL-pakket, met andere woorden: de duur en kwaliteit van het immersie-/CLIL-traject (Sercu & Strobbe 2011: 14). In de volgende paragrafen worden achtereenvolgens de resultaten van Vlaams en internationaal onderwijseffectiviteitsonderzoek naar het leerrendement van CLIL besproken.

1.2.1 Resultaten van het CLIL-proeftuinenproject in Vlaanderen

Het belangrijkste onderzoek naar de onderwijseffectiviteit van CLIL komt uit Vlaanderen. Daar heeft de Vlaamse Overheid namelijk in de periode 2008-2010, in samenwerking met de Vrije Universiteit Brussel (VUB), het experimenteel CLIL-*Proeftuinenproject* opgezet in een aantal scholen van het basis- en het secundair onderwijs. De bedoeling van dit onderzoek was om door middel van een kwalitatieve vergelijking van de leerresultaten van leerlingen uit het traditioneel eentalige onderwijs en die van leerlingen uit het CLIL-onderwijs, inzicht te krijgen op de invloed van meertalig onderwijs op de onderwijspraktijk. Er werd gekeken naar de beheersing van de doeltaal, moedertaal en de kennis van de vakinhoud. Daarnaast werden door middel van interviews ook de attitude, motivatie en cognitieve aspecten van de leerlingen bestudeerd. De resultaten van dit CLIL-experiment zijn verkregen uit de studies van twee onafhankelijke onderzoeksgroepen: het Vlaams Ministerie voor Onderwijs (Sercu & Strobbe 2011) en de *Multilingual Research Group* (MuRe) van de VUB (Van de Craen *et al.* 2007a, 2007b, 2012, 2013).

De resultaten van beide onderzoeksgroepen tonen zich voor alle onderzochte aspecten in het voordeel van de leerlingen die uit het meertalig onderwijs komen (Sercu & Strobbe 2011: 124; Van de Craen *et al.* 2007a: 257-259; Van de Craen *et al.* 2007b: 190-197; Van de Craen *et al.* 2012: 81-97; Van de Craen *et al.* 2013: 365-369). Dit heeft in Vlaanderen geleid tot een wijziging van de taalwetgeving, waar sinds 2013 nu ook in beperkte mate meertalig onderwijs in het secundair onderwijs toegelaten is (Van de Craen *et al.* 2013: 362-369; Smet 2013b). Van belang voor onze onderzoeksvraag is dat het CLIL-proeftuinenproject aantoont dat het *deels* les krijgen in een andere taal de kennis van de vakinhoud en de beheersing van de moedertaal niet negatief beïnvloedt. Uit vele onderzoeken blijkt zelfs dat CLIL-leerlingen gemiddeld beter scoren dan niet-CLIL-leerlingen (Sercu & Strobbe 2011: 53).

²⁰ Cf. *Supra*: 'de vier C's', p. 45.

1.2.2 Internationaal effectiviteitsonderzoek van CLIL

Internationaal zijn de resultaten voor het leerrendement van CLIL minder eenduidig. Stellen het onderzoek van Met (1998) en Baker (2006) namelijk een minder goede beheersing van de vakkennis vast voor CLIL-leerlingen, dan toont de studie van Turnbull, Lapkin en Hart (2001) geen niveauverschillen tussen de leerlingen aan (Sercu & Strobbe 2011: 14-15). Wat betreft de attitude en motivatie zou volgens onderzoek van Genesee en Gánadara (1999) het positieve effect van CLIL-onderwijs geleidelijk afnemen bij oudere leerlingen (Sercu & Strobbe 2011: 16). Onderzoek naar de leerwinst op het vlak van de beheersing van de vreemde taal en de moedertaal lijkt daarentegen steeds positieve effecten op te leveren (Genesee 1987, Lambert & Tucker 1972, Swain & Lapkin 1982, Turnbull, Lapkin & Hart 2001, Harley *et al.* 1990, Howard, Chrisian & Genesee 2004 en Lasagabaster 2008 in Sercu & Strobbe 2011: 14-15). Het taalvaardigheidsniveau van CLIL-leerlingen is namelijk even hoog in de moedertaal en zelfs hoger in de doeltaal als dat van niet-CLIL-leerlingen (Sercu & Strobbe 2011: 15).

De leerwinst in de doeltaal is echter vooral voor de spreek- en luistervaardigheid van de leerlingen (Sercu & Strobbe 2011: 124). Het doel is niet zozeer om *vormelijk* correcte taaluitingen te produceren, maar om de *inhoud* op een duidelijk manier over te brengen door middel van een goede woordenschat tijdens interpersoonlijke vormen van communicatie (Van de Craen *et al.* 2007a: 225-259). Dit noemt Jim Cummins *Basic Interpersonal Communicative Skills* (BICS) (Cummins 2008: 71). De vormelijke adequaatheid van taaluitingen is tijdens betekenisvolle interactie, bijvoorbeeld voor het uitvoeren van academische taaltaken, echter van groot belang en komt het vaakst voor in geschreven teksten (Van Schooten & Emmelot 2004: 3; Cummins 2008: 79). Het gebrek aan de ontwikkeling van zo'n *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP) is wat CLIL het vaakst verweten wordt (Cummins 2008: 71; Martyniuk 2008: 18). De laatste jaren ontwikkelt CLIL echter steeds meer methodes om ook de ontwikkeling van zo'n academische taalvaardigheid te stimuleren²¹ (Martyniuk 2008: 18).

Een laatste kanttekening die gemaakt moet worden bij de CLIL-resultaten is dat deze niet zomaar geëxtrapoleerd kunnen worden naar Engelstalige opleidingen in het hoger onderwijs. In het geval van CLIL gaat het namelijk om slechts *enkele vakken* die in een vreemde taal gedoceerd worden en focust men zich naast 50% op het vak, ook voor 50% op de taal. In het hoger onderwijs gaat het vaak om volledig Engelstalige *opleidingen* en gaat de aandacht voor 100% uit naar vak zelf (Frijns 2011).

²¹ Het begrip *academische taalvaardigheid* wordt in hoofdstuk V nader gedefinieerd (cf. *Infra*, p. 54). Mogelijk is in dit verband ook nog de bundel van Smit & Dafouz (2012) interessant (cf. Bibliografie, p. 103).

2. Gevolgen van de verengelsing

Zoals duidelijk gemaakt is in bovenstaande paragrafen, toont recent onderzoek aan dat CLIL-onderwijs in het basis- en het secundair onderwijs leidt tot een hoger taalbewustzijn en daarmee tot een hogere taalvaardigheid in de moedertaal (Onderwijsraad 2011: 14). Op de vraag welk effect *Engelstalig* onderwijs heeft op de ontwikkeling van de taalvaardigheid in de moedertaal van Vlaamse en Nederlandse studenten *in het hoger onderwijs*, hebben we met deze literatuurstudie geen antwoord kunnen bieden. Er bestaan namelijk een aantal cruciale verschillen tussen CLIL-onderwijs in het basis- en het secundair onderwijs en de meertalige onderwijspraktijk aan hogescholen en universiteiten (cf. *Supra*, p. 47). Het belangrijkste is dat bij het aanbieden van vakonderwijs in een vreemde taal, 50% van de aandacht moet uitgaan naar de taalontwikkeling van de student (Fijns 2011). Hiervoor is in hoofdstuk I het begrip *integraal taalbeleid* als de meest wenselijke vorm van taalbegeleiding voor studenten in het hoger onderwijs aangehaald. (cf. *Supra*, p. 7). Vooralsnog is hiervan in Vlaanderen noch in Nederland evidentie te vinden.

Tot slot is er nog de vraag welke invloed de verengelsing van het hoger onderwijs heeft op het Nederlands zelf (Verhulst 2005). Het antwoord hierop is genuanceerd. Eerst en vooral dient namelijk opgemerkt te worden dat het Nederlands als *taal*, ondanks de vele waarschuwingen van de Nederlandse Taalunie, niet direct bedreigd wordt door een toename van het Engels (Van de Craen 2013: 357-358). Niet alleen in het Nederlands, maar in vrijwel elke moderne taal worden tegenwoordig steeds meer leenwoorden vanuit het Engels ingevoerd. Het is “taalkundig gezien moeilijk vol te houden dat het gebruik van deze woorden het Nederlands”, of eender welke andere moderne taal, in gevaar brengt (Van Marle 2010: 37; Vanneste 2010: 142). Wel heeft de steeds verdergaande verengelsing van het hoger onderwijs en wetenschap, bij afwezigheid van een taalbeleid dat toeziet op het behoud van het Nederlands als instructietaal en voorziet in taalbegeleiding van de studenten, de volgende indirecte gevolgen voor het Nederlands:

- “Functieverlies
- Statusverlies
- Drempelverhoging” (Peeters 2010: 70).

In onderstaande paragrafen wordt dieper ingegaan op elk van deze gevolgen. Eerst wordt besproken welke drempelverhoging Engelstalig onderwijs meebrengt voor studenten. Daarna worden twee aspecten van het status- ofwel het functieverlies van het Nederlands besproken: het *taalverlies* van het Nederlands en het *kwaliteitsverlies* van het onderwijs.

2.1 Drempelverhoging voor studenten

In Hoofdstuk I is reeds gewezen op de barrières die het privilegiëren van de Nederlandse standaardtaal als enige norm opwerpt voor bepaalde sociale groepen (cf. *Supra*, p. 7). Dit geldt in de eerste plaats voor studenten die het Nederlands als tweede of vreemde taal hebben. Toch is ook voor veel Nederlandstalige studenten, die tijdens hun loopbaan in het secundair onderwijs de competenties voor aanvangen van het hoger onderwijs onvoldoende verworven hebben, het academisch Nederlands vaak nog een problematisch *doel* op zich om te verwerven.

Wat voor het Nederlands geldt, gaat in dezelfde mate op voor het Engels. Is het aanbieden van onderwijs in het Engels enerzijds noodzakelijk om tegemoet te komen aan de noden van buitenlandse studenten die problemen vertonen met het Nederlands, dan vormt deze taal anderzijds voor veel Nederlandstalige studenten ook een probleem. Met name geschreven taken verdragen namelijk geen ‘Flenglish’ of ‘Ennenes’-Engels, zoals Sercu (2010) en Van Keymeulen (2010) terecht opmerken (Sercu 2010: 159; Van Keymeulen 2010: 81). Er zou dus toegezien moeten worden op de invoering van remediërend taalonderwijs voor studenten in het hoger onderwijs in de breedste zin van het woord, en dit in gelijke mate voor zowel het Nederlands als het Engels (Van Marle 2010: 43; Devreese 2010: 48). Hoewel dit voor het Nederlands nog te weinig het geval is, neemt vakspecifiek taalonderwijs voor het Engels binnen vele opleidingen steeds meer toe, en met resultaat. Uit onderzoek van Sercu en Put (2003) aan de Katholieke Universiteit Leuven, uitgevoerd tijdens het academiejaar 2002-2003 voor een aantal opleidingen, blijkt namelijk dat studenten uit de faculteit Economische en Toegepaste Economische Wetenschappen, voor wie het Engels een verplicht vak is tijdens de eerste twee jaren van hun opleiding, de beste resultaten behalen voor geschreven taalvaardigheid (Sercu 2010: 159-162). Ze suggereren daarom dat, hoewel de taalvaardigheid van studenten in de meeste gevallen toereikend is om lessen in het Engels te volgen, deze daarentegen onvoldoende is om papers te schrijven.

2.2 Functieverlies leidt tot taalverlies

“Taal bestaat bij de gratie van variatie” (Martin 2010: 115). Het Nederlands, zoals de meeste moderne talen, uit zich niet in een homogene of universele vorm, maar wordt “al naar gelang de regio, de sociale klasse, de communicatieve situatie, het gespreksonderwerp, en/of de tijd” door een enorme variëteit aan sprekers op verschillende manieren gebruikt (Martin 2010: 115). Een taal bestaat dus uit een veelheid aan ‘talen’ en hét Nederlands als standaardtaal is daarom ook slechts een onderdeel van die algemene taal. Het is een abstract referentiepunt dat

Willy Martin (2010) omschrijft als “een voor een bepaalde periode bovenregionale taal, gesproken door een sociale en economische (midden- en) hogere klasse, maar begrepen in het hele taalgebied, geschikt voor een veelheid aan communicatieve situaties en voor een veelheid van gespreksonderwerpen/vakgebieden”²² (Martin 2010: 116). De (academische) vaktaal, ofwel het specifieke taalregister waarop studenten een beroep doen voor het schrijven van papers²³, dient in diezelfde zin begrepen te worden. Namelijk als een onderdeel van een meer algemene taal waarvan een enorme variëteit aan soorten bestaat, die “bedoeld en geschikt is voor specifieke onderwerpen/vakgebieden en specifieke communicatieve situaties en die vaak niet begrepen wordt als men niet op de hoogte is van dat vakgebied” (Martin 2010: 116-117). Zo is er de academische vaktaal van de wiskunde, de geneeskunde, de fysica, de taalkunde, de literatuur, enzovoort. De academische vaktaal, deel uitmakend van de algemene taal, maakt dat beide niet op een zwart-wit onderscheid berusten. Eerder bestaat er tussen beide een soort overlap, een soort “natuurlijke band met ‘flexibele grenzen’ waardoor beide elkaar wederzijds beïnvloeden” (Martin 2010: 117-118).

In hoofdstuk III, waarin de argumenten voor en tegen de verengelsing van het hoger onderwijs besproken zijn, is kort verwezen naar de verschraling van het Nederlands als taal van de wetenschap ten gevolge van een steeds toenemend aanbod aan onderwijs in het Engels als *lingua franca* (cf. *Supra*, p. 31). Met betrekking tot dit punt is de zorg de volgende: “het haast systematisch gebruiken van veelal verarmd Engels in het hoger onderwijs zal ongetwijfeld gevolgen hebben voor de verschraling van onze eigen taal, voornamelijk in de taalvaardigheid bij academisch gevormden” (Vanneste 2010: 142). Als er binnen een bepaald kennisdomein namelijk niet meer gecommuniceerd wordt in de moedertaal, dan ontstaat er niet alleen een functie- of domeinverlies van die taal, maar dan wordt op termijn het ‘cognitief bereik’ van de moedertaal in het algemeen kleiner. Door de natuurlijke band en overlap die bestaat tussen de algemene taal en alle domeinen waarin ze actief is, betekent het inboeten van één daarvan dat ze als het ware niet meer ‘gevoed’ door de vaktaal uit dat domein (Martin 2010: 119-120; Van Marle 2010: 44-46). Het waarborgen van onderwijs in de moedertaal is daarom een taak waarvoor Europa en alle individuele lidstaten moeten instaan in de vorm van een duidelijk en integraal taalbeleid dat minutieus gecontroleerd en nageleefd wordt door alle instellingen voor hoger onderwijs (Ruijsendaal 2010: 173). Want elke taal “die niet volledig in alle domeinen optimaal aanwezig is, dreigt te verkommeren” (Ruijsendaal 2010: 169).

²² Zie ook Grondelaers & Van Hout (2011) over Auer (2011) voor een model over de variabiliteit van de Nederlandse standaardtaal (Grondelaers & Van Hout 2011: 233-237).

²³ Het begrip *academische schrijfvaardigheid* wordt in hoofdstuk V nader gedefinieerd (cf. *Infra*, p. 54).

2.3 Functieverlies leidt tot kwaliteitsverlies

Ten slotte heeft de bescherming van het Nederlands als onderwijstaal aan onze universiteiten, eerder dan met voorbijgestreefde taalromantiek en/of taalnationalisme, te maken met de algehele bescherming van de onderwijskwaliteit (Vanneste 2010: 153). Hoewel voor sommige vakgebieden al niet anders meer mogelijk is, kan het niveau van het onderwijs aangeboden door docenten en gevolgd door studenten in een andere taal dan het Nederlands namelijk onmogelijk van dezelfde kwaliteit zijn als onderwijs in de moedertaal (Vanneste 2010: 140). Het vermogen van studenten, maar zeker ook van docenten, om de nodige nuances in zowel taalproductie als -receptie te kunnen leggen en te begrijpen, is onvermijdelijk sterker in hun moedertaal dan in een vreemde taal. Dat dit van immens groot belang is voor de kwaliteit van het onderwijs is ontegensprekelijk. Taalvaardigheid is verder ook een erg bepalende factor voor studiesucces, zoals blijkt uit de relatie die bestaat tussen taal en denken, waar we het in hoofdstuk I al over gehad hebben (cf. *Supra*, p. 7; Wachter & Heeren 2011; Van der Westen & Wijsbroek 2011). Hoe verder de studie vordert, hoe meer van docent en student verwacht wordt om dieper op de zaken in te gaan en hoe bepalender een goede taalkennis wordt (Daems & Van der Westen, 2008, 104; Van der Westen, 2003, 214-215).

Dat te veel colleges in een vreemde schadelijk kunnen zijn voor de leersituatie, bewijst onder meer recent onderzoek van de Koninklijke Nederlandse Academie van Wetenschappen (KNAW), waaruit blijkt dat de onderwijskwaliteit tot 30% daalt wanneer docenten in het Engels lesgeven (Ruijsendaal 2010: 170-171; Devreese 2010: 50). Ander onderzoek van de Universiteit Delft naar de kwaliteit van Engelstalige colleges aan Nederlandse universiteiten spreekt deze resultaten tegen en heeft het daarentegen over een kwaliteitsafname van 15% aan zowel student- als docentzijde (Draaisma 2010: 98; Vanneste 2010: 141). Tot slot moeten we ons de vraag stellen waaruit de taak van het hoger onderwijs in essentie bestaat. Ligt die in de eerste plaats niet in “de opleiding van jonge mensen tot volwaardige vakspecialisten die op hun beurt die kennis verder moeten kunnen overdragen” (Vandenbussche 2006: 11) Dit zowel in het secundair onderwijs, waar onderwijs en overdracht in de moedertaal een vereiste zijn, als in de later beroepspraktijk, waar in 90% van de gevallen het Nederlands de voertaal is (Martin 2010: 121; Devreese 2010: 48; Roukens 2010: 6; Vanneste 2010: 137-146)?

DEEL B:
ONDERZOEK

V. Exploratief onderzoek naar de Nederlandse schrijfvaardigheid van masterstudenten Geografie en Rechten aan de Vrije Universiteit Brussel

Uit literatuuronderzoek naar de taalsituaties van Vlaanderen en Nederland in de eerste drie hoofdstukken van deze paper is gebleken dat de verengelsing van het hoger onderwijs zich in Nederland sterker doorgezet heeft dan in Vlaanderen. Dit is zichtbaar in zowel het *taalbeleid*, *taalgedrag* als de *taalattitudes* van beide taalgebieden²⁴. Met andere woorden: Nederlandse studenten krijgen meer les in het Engels dan Vlaamse studenten. Naast deze geografische verschillen is de mate van verengelsing ook sterk afhankelijk van de discipline. Engelstalig onderwijs komt het vaakst voor in economische, technische en wetenschappelijke richtingen. Minder verengelst zijn de mens-, kunst en sociaalwetenschappelijke richtingen (cf. Hoofdstuk II, p. 19). Op de vraag welk effect (meer) Engelstalig onderwijs heeft op de ontwikkeling van de Nederlandse taalvaardigheid van studenten tijdens hun studie, heeft de besproken literatuur in hoofdstuk IV geen antwoord kunnen bieden. Enerzijds zeggen voorstanders van Engelstalig onderwijs dat meertaligheid leidt tot een hogere taalvaardigheid in de moedertaal. Anderzijds wijzen critici op het kwaliteitsverlies, taalverlies en de drempelverhoging voor studenten in het hoger onderwijs ten gevolge van de verengelsing (cf. Hoofdstuk IV, p. 45-51). Dit zou de ontwikkeling van een academische taalvaardigheid in het Nederlands in de weg staan. Steeds vaker hoort men klachten vanuit het hoger onderwijs over lacunes in de beheersing van het Nederlands bij studenten (Vanderswalmen 2008; Couzy 2009; Berckmoes & Rombouts 2009: 5; Bonset 2010a: 16; Bonset 2010b: 4; De Wachter & Heeren 2011: 3). Heeft deze gebrekkige taalvaardigheid te maken met de toename van het Engels in het hoger onderwijs? En is er als dusdanig een verschil op te merken tussen de Nederlandse taalvaardigheid van Vlaamse en Nederlandse studenten?

Om deze vragen te beantwoorden, is een exploratief onderzoeksmodel opgezet waarin de Nederlandse schrijfvaardigheid van uitstromende VUB-studenten uit een (bijna) volledig verengelse opleiding (Geografie) vergeleken wordt met die van studenten uit een volledig Nederlandstalige opleiding (Rechten)²⁵. Alvorens de methodologie en resultaten van dit onderzoek te bespreken, is het van belang om te kijken naar wat er in de literatuur te vinden is over onderzoek naar de Nederlandse taalvaardigheid van studenten in het hoger onderwijs.

²⁴ Voor een samenvatting van de onderzoeksresultaten uit de hoofdstukken I, II en III: zie hoofdstuk IV (cf. *Supra*, p. 44).

²⁵ Hierbij is de expertise verschillende taalbeleids- en taalvaardigheidsexperts getoetst (cf. *Infra*, p. 107).

1. Onderzoek naar Nederlandse taalvaardigheid van studenten in het hoger onderwijs

“Studenten kunnen geen fatsoenlijke zin meer schrijven”, klinkt het bij vele docenten uit het hoger onderwijs (Couzy 2009). Nalezen is iets waar studenten al lang geen tijd of zin meer in hebben en bovendien overschatten ze hun schrijfvaardigheid grondig (Vanderswalmen 2008). Steeds vaker laten de media en publieke sfeer verontrustende *signalen* horen over de slechte Nederlandse taalvaardigheid van de huidige generatie studenten en over de toename van het Engels in het hoger onderwijs, ten koste van het Nederlands (Berckmoes & Rombouts 2009: 5; Bonset 2010a: 16; Bonset 2010b: 4; De Wachter & Heeren 2011: 3). Concrete *bewijzen* voor deze achteruitgang zijn er vooralsnog niet (Roukens 2010: 3-5). Er is de afgelopen tien jaar nauwelijks onderzoek gepubliceerd over de taalvaardigheid van studenten in het hoger onderwijs (Berckmoes & Rombouts 2009: 6). Bovendien gaat het daarbij vooral om studies over de taalvaardigheidsproblematiek bij instromende studenten. Daems & Van der Westen (2008) menen zelfs dat “onderzoek naar de taalvaardigheid van studenten binnen het hoger onderwijs ontbreekt. Dat maakt het lastig om vast te stellen wat het taalniveau van de student is en wat hij zou moeten kunnen” (Daems & Van der Westen 2008: 101).

Opvallend is dat met de achteruitgang van taalvaardigheid bijna uitsluitend op die van de schrijfvaardigheid gedoeld wordt, meer bepaald de *academische schrijfvaardigheid*. Dit is doorgaans ook hoe de vakliteratuur het taalprobleem van studenten definieert (Alladin & Van der Westen 2009: 165; Berckmoes & Rombouts 2009: 35; Bonset 2010a: 16; De Wachter & Heeren 2011: 3; Meestringa 2010: 7; Van der Westen 2003: 207-215). Hieraan zijn wel nog een aantal opmerkingen toe te voegen. In de eerste plaats de zichtbaarheid van de output van schrijfproducten. Die is namelijk veel groter dan die van lees- of luistervaardigheid, zodat de problemen daarmee ook eerder in het oog springen (Bonset 2010b: 7). Daarnaast hebben de klachten vooral betrekking op elementaire kennisgebieden als spelling en zinsbouw. Opnieuw heeft dit te maken met de grotere zichtbaarheid van zo'n fouten dan bijvoorbeeld structuur- of stijlfouten, die overigens een veel groter struikelblok lijken te vormen (Bonset 2010a: 16-17). Aangezien dit onderzoek focust op de schrijfvaardigheid van moedertaalsprekers, wordt hier niet ingegaan op studies naar de andere talige vaardigheden (spreken, lezen en luisteren) en de taalproblemen van anderstalige studenten. Alvorens in te gaan op het begrip en de aard van de problemen met *academische taalvaardigheid* (i.e. de vaardigheid die met het onderzoek getest wordt), is het van belang om terug te komen op een definitie voor het erg ruime begrip van *taalvaardigheid*, zoals dat tot hiertoe gebruikt is (Van der Westen & Wijsbroek 2011: 118).

1.1 Wat is taalvaardigheid?

In hoofdstuk I is reeds gewezen op het feit dat het begrip *taalvaardigheid*, al naar gelang de keuze die gemaakt is voor een bepaald type taalbeleid, een smalle of een brede invulling kan krijgen (cf. *Supra*, p. 5). De Wachter & Heeren (2011) beklemtonen in hun studie echter het belang van een brede taalvaardigheid door te stellen dat “de hedendaagse communicatie- en informatiemaatschappij hoge eisen stelt op het gebied van taalvaardigheid” (De Wachter & Heeren 2011: 3). Voor dit onderzoek wordt het begrip *taalvaardigheid* daarom in de meest brede zin opgevat, namelijk als een vaardigheid die naast vormelijke correctheid (i.e. spelling, grammatica en woordenschat) ook rekening houdt met de contextuele, situationele, sociale, stilistische en pragmatische factoren die elke taalsituatie omvat, alsook een kritische houding van de taalgebruiker tegenover elke vorm van taalproductie en -receptie (Daems & Van der Westen 2008: 101; Lievens 2011: 142-144). Het behelst de verwerving van een *academische taalvaardigheid* voor zowel spreek-, schrijf-, lees- als luistervaardigheid. Van belang voor dit onderzoek, beperken we ons verder tot *academische schrijfvaardigheid*.

1.2 Academische schrijfvaardigheid

Academische schrijfvaardigheid, ofwel het schrijven voor en in academische kringen, beslaat verschillende facetten. Het maakt gebruik van een academisch taalregister dat sterk verschilt van het alledaagse taalgebruik. Het is in de eerste plaats sterk gedecontextualiseerd en abstract (Daems 2009: 42). Het vereist de beheersing van een welbepaalde academische woordenschat (algemeen en vakspecifiek), academische uitdrukkingen en formuleringen, complexe zinnen, bijzondere metaforen, een welbepaalde retoriek en een manier van denken, eigen aan elke discipline (Daems 2009: 42; Sercu 2010: 163).

Schrijven is een productieve taalvaardigheid waarvan de rol in de didactische evolutie van het (hoger) onderwijs beduidend groter geworden is (Van der Westen 2003: 207; De Wachter & Heeren 2011: 11-12). Tegenwoordig wordt er namelijk veel meer getoetst aan de hand van schrijfopdrachten. “Dat er opleidingen zijn waar taalvaardigheid belangrijker is en opleidingen waar dit in mindere mate geldt” is een misverstand (Van der Westen 2003: 208). Schrijfvaardigheid blijft overigens belangrijk, want ook in de latere beroepspraktijk zal “de kwaliteit van een tekst bepalen of een opdracht wordt binnengehaald, of een voorstel wordt overgenomen of van tafel geveegd” (Van der Westen 2003: 208)²⁶. Verder veronderstelt Van

²⁶ Zie in dit verband ook hoofdstuk III over het argument van *internationale relevantie van de studie* dat door universiteiten vaak aangehaald wordt om de verengelsing van het onderwijs te verdedigen: 90% van de afgestudeerden vindt een baan in Vlaanderen of Nederland. Een goede beheersing van de Nederlandse schrijfvaardigheid is dus absoluut noodzakelijk (cf. *Supra*, p. 29).

der Westen (2003) dat taal en denken onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn²⁷. Beter leren schrijven zou bijgevolg een positief effect hebben op het verwerken van de leerstof via lezen en luisteren (Van der Westen 2003: 212-214). Uit de studies van De Wachter *et al.* (2013) en Van der Westen & Wijsbroek (2011) blijkt overigens dat taalvaardigheid een noodzakelijke voorwaarde is voor studiesucces. Van de verschillende schrijftaken waarmee een student traditioneel in contact komt in het hoger onderwijs geeft Meestringa (2010), op basis van een onderscheid gemaakt door Van der Westen (2009), een goed overzicht (Meestringa 2010: 8):

1. *Beroepstaken*

Beroepstaken zijn schrijfproducten “die horen bij het vak en het beroep dat bestudeerd wordt” (Meestringa 2010: 8). Het gaat om complexe taken waarvoor data verzameld en/of verwerkt moeten worden uit literatuur en/of de realiteit en waarvan vorm en inhoud vooraf vaak vrij onbekend zijn voor (beginnende) studenten. Er worden hoge eisen gesteld door de (beoogde) lezers die passen bij de (toekomstige) beroepssituatie. “Schrijven is het middel waarmee het beroep wordt uitgeoefend” (Meestringa 2010: 8). De beroepstaak heeft om die reden een hoge status. Deze masterscriptie is een voorbeeld van zo’n beroepstaak.

2. *Studietaken*

Studietaken zijn taken die een student tijdens de studie schrijft en die het verloop van zijn leerproces laten zien. Het publiek ervan is klein en intern (de student zelf, medestudenten, docent(en)). Hoewel een zorgvuldige inhoudelijke formulering een vereiste is, vindt Van der Westen (2009) het belang van taalfouten discutabel. Schrijven is in deze tweede soort namelijk “een middel om te studeren”, het zijn tijdelijke producten en ze hebben daarom ook een vrij lage status (Meestringa 2010: 8). Voorbeelden hiervan zijn samenwerkingsverslagen, antwoorden op examenvragen, portfolio’s, aantekeningen bij de lessen, enzovoort.

3. *Schrijftaken bij ondersteunende vakken*

Bij deze derde soort gaat het om schrijftaken die een student krijgt tijdens ondersteunende modules studie- of taalvaardigheid. Het doel van deze lessen is om beroepstaken beter te leren beheersen. De complexe situaties van beroepstaken worden nagebootst en er wordt extra op de vorm van de taal gelet. De verbetering van het schrijven zelf en bijgevolg het verwerven van een academische schrijfvaardigheid is wat een docent Nederlands of communicatieve vaardigheden met deze lessen beoogt. Het schrijven is hier dus niet alleen een *middel*, zoals in de vorige twee types, maar eveneens een *doel* voor de student om te verwerven.

²⁷ Voor de relatie tussen taal en denken, zie ook hoofdstuk I (cf. *Supra*, p. 7).

1.3 Aard van het schrijfvaardigheidsprobleem

Zoals gezegd, is er relatief weinig onderzoek gedaan naar de schrijfvaardigheid van studenten in het hoger onderwijs. Bovendien hebben de beschikbare studies uitsluitend betrekking op de schrijfvaardigheidsproblemen van instromende studenten. Wel zijn de (beperkte) resultaten zeer gelijklopend: de meeste problemen doen zich voor op het vlak van structuur en opbouw, stijl en register en interpunctie van schrijfproducten. Het minste problemen lijken studenten te hebben met spelling, grammatica en woordenschat (Berckmoes & Rombouts 2009: 35-36; Bonset 2010a: 17; Tahon 2013: 71; Wachter & Heeren 2011: 19). De onderstaande paragrafen bespreken – in volgorde van frequentie – de meest voorkomende taalfouten bij instromende studenten zoals die in de studies van Berckmoes & Rombouts (2009), Bonset (2010a), Tahon (2013) en De Wachter & Heeren (2011) geïdentificeerd zijn. Ook worden de verschillende foutencategorieën en hun subcategorieën, waaronder ook nog verschillende taalfouten vallen, in detail beschreven en gedefinieerd.

Hiervoor baseren we ons op de foutentypologie uit de masterscriptie van Karen Tahon (2013) van de Katholieke Universiteit Leuven: *Schrijfvaardigheid van eerstejaarsstudenten aan de KU Leuven. Een analyse van types taalfouten in papers uit verschillende opleidingen*. Hiervoor heeft zij zich hoofdzakelijk gebaseerd op de monografie *Academisch schrijven. Een praktische gids* van De Wachter & Van Soom (2008) en het online Taalunieversum van de Nederlandse Taalunie (Tahon 2013: 28-38). De bedoeling hiervan is enerzijds om structuur aan te brengen in het heterogene foutenlandschap, anderzijds om een overzicht te bieden van de gehanteerde methodologie voor de foutenanalyse in ons eigen onderzoek (cf. *Infra*, p. 84-86). Bovendien kunnen de resultaten voor de schrijfvaardigheid van eerstejaarsstudenten uit de studie van Tahon (2013) op deze manier beter vergeleken worden met die van ons eigen onderzoek naar de schrijfvaardigheid van masterstudenten. De foutencategorieën worden hieronder telkens eerst beschreven en daarna in meer detail besproken.

1.3.1 Tekstopbouw

1. Beschrijving

Tekstopbouw
<ul style="list-style-type: none">• Redundantie• Verwijs- en signaalwoorden• Voegwoorden

Tabel 8. Taalfouttypes voor *tekstopbouw* (Tahon 2013: 33).

De eerste hoofdcategorie **tekstopbouw** bestaat uit de subcategorieën *redundantie*, *verwijs- en signaalwoorden*, *voegwoorden* en vormt het grootste probleemgebied voor schrijfvaardigheid. Dit bevestigen zowel docenten als studenten (De Wachter & Heeren 2011: 13). Fouten tegen *redundantie* omvat delen van een tekst waarin bepaalde woorden of woordgroepen nodeloos herhaald worden. Ook deels inhoudelijke herhalingen, waarbij het gaat om tautologieën of pleonastische uitdrukkingen, behoren tot deze categorie. Voor de subcategorie *verwijs- en signaalwoorden* gaat het in de eerste plaats om deze/die- en dit/dat-fouten. Daarnaast worden ook onduidelijke verwijzingen, verwijzingen naar iets wat niet eerder vermeld is in de tekst en verkeerde betrekkelijke voornaamwoorden in deze categorie opgenomen. De subcategorie van de *voegwoorden* ten slotte, groepeerde fouten tegen de plaatsing en/of betekenis van (vooral nevenschikkende) voegwoorden (zie Tabel 8; Tahon 2013: 33).

Verder keek Tahon (2013) ook naar de **alineaopbouw** van de geanalyseerde papers. Hiervoor kreeg elk schrijfproduct, aan de hand van een graduele schaal, een score toegekend voor de onderdelen *alineaopbouw: grafisch (indeling en lengte)*, *alineaopbouw: inhoudelijk* en het gebruik van *structuur- en verbindingswoorden*. Voor elk schrijfproduct kon een waarde A (goed tot zeer goed), B (voldoende tot vrij goed), C (onvoldoende) of D (slecht) toegevoegd worden. De tabellen 9, 10 en 11 hieronder geven een duidelijk overzicht van de gehanteerde beoordelingscriteria voor de lettertoekenning (Tahon 2013: 33-34).

Alineaopbouw: grafisch (indeling en lengte)	
A	De tekst is goed opgedeeld in alinea's. De alinea's hebben alle een aanvaardbare lengte (zes à zeven zinnen en in elk geval niet langer dan een pagina). Kortere alinea's kunnen wel voor een inleiding of een besluit.
B	De tekst is opgedeeld in alinea's, maar de indeling is (grafisch gezien) niet helemaal adequaat: vaak worden er te korte of te lange alinea's gebruikt.
C	De tekst is bijna niet opgedeeld in alinea's.
D	De tekst is niet opgedeeld in alinea's.

Tabel 9. Beoordelingscriteria *alineaopbouw: grafisch (indeling en lengte)* (Tahon 2013: 33).

Alineaopbouw: inhoudelijk	
A	(Bijna) elke alinea vertoont een inhoudelijke samenhang en wordt ingeleid door een goede topiczin.
B	De onderverdeling in alinea's komt in grote mate overeen met de inhoudelijke indeling van de tekst. Kleine afwijkingen kunnen voorkomen.
C	Soms zijn de gedachtelijnen binnen eenzelfde alinea niet duidelijk en/of niet rechtlijnig. Daardoor wordt de coherentie verstoord.
D	De alinea vertoont nauwelijks een inhoudelijke samenhang. Er zijn te veel (gedachte)sprongen.

Tabel 10. Beoordelingscriteria *alineaopbouw: inhoudelijk* (Tahon 2013: 34).

Structuur- en verbindingswoorden	
A	De samenhang en structuur van de tekst wordt goed ondersteund door structuur- en verbindingswoorden.
B	Structuur- en verbindingswoorden komen regelmatig voor in de tekst, maar zouden in veel gedeelten nog meer (of beter) gebruikt mogen worden.
C	Structuur- en verbindingswoorden komen nauwelijks voor.
D	De tekst vertoont duidelijk te veel parataxis, waardoor het geheel niet aangenaam leest. Structuur- en verbindingswoorden ontbreken (bijna) helemaal.

Tabel 11. Beoordelingscriteria *structuur- en verbindingswoorden* (Tahon 2013: 34).

2. Bespreking

Zoals gezegd vormt de samenhang in een tekst het grootste probleemgebied. Dit blijkt uit de studies van zowel Bonset (2010a), Berckmoes & Rombouts (2009), De Wachter & Heeren (2011) als die van Tahon (2013). Zowel op micro- als macroniveau vertonen de teksten van eerstejaarsstudenten een gebrek aan structuur. Op *macroniveau* begint het bij vele teksten al bij de basisstructuur: heel wat papers, e-mails en antwoorden op examenvragen hebben geen duidelijke inleiding, midden en slot (Tahon 2013: 8). Dit gebrek aan structuur wordt vooral duidelijk uit de geschreven producten van studenten (tijdens examens), die vele doorhalingen en sterretjes bevatten. Uit de studie van De Wachter & Heeren (2011), waarin een enquête bij eerstejaarsstudenten is gedaan, blijkt overigens dat studenten zelden een schema maken voor zij beginnen te schrijven. Wel geven zij aan hun teksten na te lezen, maar dit enkel op spelling en grammatica (dt-fouten). Op structuur letten ze daarbij niet, omdat die vaak te moeilijk is om achteraf nog aan te passen (De Wachter & Heeren 2011: 13-14). Op *microniveau* springen studenten vaak van de hak op de tak. Ze onderscheiden geen hoofdzaken van bijzaken en maken vaak foutief of incorrect gebruik van structuurwoorden (Tahon 2013: 7-8). De reden waarom structuur zo'n groot struikelblok vormt, is omdat het zien en aanleren van structuur veel moeilijker is dan bijvoorbeeld spelling (De Wachter & Heeren 2011: 13-14).

1.3.2 Stijl en register

1. Beschrijving

Stijl en register
<ul style="list-style-type: none"> • Persoonlijk of verhalend taalgebruik • Spreektaal of informeel taalgebruik • Vaag taalgebruik • Archaisch of omslachtig taalgebruik

Tabel 12. Taalfouttypes voor *stijl en register* (Tahon 2013: 32).

Het volgende knelpunt is het hanteren van een correcte wetenschappelijke *stijl en register*. Voor deze categorie onderscheidt Tahon (2013) vier verschillende subcategorieën: *persoonlijk of verhalend taalgebruik*, *spreektaal of informeel taalgebruik*, *vaag taalgebruik* en *archaïsch of omslachtig taalgebruik* (zie Tabel 12). *Persoonlijk of verhalend taalgebruik* omvat het gebruik van elementen die niet gepast zijn in een objectieve, wetenschappelijke tekst. Dit zijn ten eerste de persoonlijke voornaamwoorden ik, jij/je en wij/we. Ten tweede: aansprekingen van de lezer zoals ‘Denk maar eens aan...’ of retorische vragen aan de lezer zoals ‘Is dit niet voor de hand liggend?’ Ten derde behoren ook persoonlijke bedenkingen, waardeoordelen en uitroepen tot deze categorie. *Spreektaal of informeel taalgebruik* staat erg dicht bij de vorige categorie en bevat ook elementen die niet thuishoren in academische teksten. Het gaat hier echter eerder om “spreektaalige constructies (zoals tussenvoegsels), stopwoordjes (zoals ‘dus’), clichés en informeel taalgebruik” (Tahon 2013: 32). *Vaag taalgebruik* of woorden zoals ‘men’ of ‘enkele’ zijn ook als foutief aangerekend. In wetenschappelijke teksten is het namelijk erg belangrijk om precies te zijn. De laatste subcategorie omvat fouten van het type *archaïsch of omslachtig taalgebruik*. Erg vaak denken studenten dat een wetenschappelijke tekst liefst zo veel mogelijk formele woorden moet bevatten en bestaan uit lange zinnen met ingewikkelde constructies. Complexe zinnen vol met moeilijke woorden lezen echter helemaal niet vlot en zijn vaak eerder archaïsch en omslachtig (Tahon 2013: 32, 36-37).

2. Bespreking

Ook het gebruik van een correcte academische stijl en een gepast wetenschappelijk register is een actueel schrijfvaardigheidsprobleem dat bevestigd wordt door studenten en docenten (De Wachter & Heeren 2011: 15). Uit vroeger onderzoek van Baltzer *et al.* (1989) en Daems *et al.* (1990) blijkt er echter geen opvallend probleem te zijn met stijl en register (Berckmoes & Rombouts 2009: 7). Dat dit nu wel zo is, wijten vele docenten aan de sms-taal: steeds vaker schrijven studenten korte en onvolledige zinnen (Berckmoes & Rombouts 2009: 20). Ook grijpen studenten vaak terug naar een eerder journalistieke en meer persoonlijke schrijfstijl en vinden ze het moeilijk om objectief te schrijven over onderwerpen waarover ze een persoonlijke mening hebben (De Wachter & Heeren 2011: 15). Dat stijl en register zo’n groot struikelblok vormen, heeft wellicht te maken met het feit dat eerstejaarsstudenten nog niet vertrouwd zijn met (het schrijven van) wetenschappelijke teksten. Het gaat daarbij steeds om het vinden van het juiste evenwicht tussen een formeel taalregister enerzijds, en een vlotte en heldere stijl anderzijds (Tahon 2013: 8). De Wachter & Heeren (2011) geven aan dat dit enkel aangeleerd kan worden door veel te schrijven en te lezen (De Wachter & Heeren 2011: 15).

1.3.3 Interpunctie

1. Beschrijving

Interpunctie
<ul style="list-style-type: none">• Overbodige leestekens• Ontbrekende leestekens• Incorrect gebruikte leestekens

Tabel 13. Taalfouttypes voor *interpunctie* (Tahon 2013: 32).

Tot de volgende hoofdcategorie, *interpunctie*, behoren alle fouten tegen leestekens (komma's, punten, dubbele punten, kommapunten enzovoort). Tahon (2013) onderscheidt hiervoor drie verschillende subcategorieën: *overbodige leestekens*, *ontbrekende leestekens* en *incorrect gebruikte leestekens* (zie Tabel 13). Aangezien de benamingen van de categorieën grotendeels voor zich spreken, wordt hiervan geen verdere beschrijving gegeven (Tahon 2013: 32).

2. Bespreking

In de studies van De Wachter & Heeren (2011) en Tahon (2013) sluit interpunctie de top drie van de meest voorkomende taalfouten bij eerstejaarsstudenten af (De Wachter & Heeren 2011: 14, 19; Tahon 2013: 71). In bevestigingen geven vele docenten aan dat ze dit als een van de grootste probleemgebieden ervaren (Tahon 2013: 9). Een gebrek aan of een foutief gebruik van interpunctie weerspiegelt overigens een gebrek aan structureel inzicht op zinsniveau.

1.3.4 Grammatica (woord)

1. Beschrijving

Grammatica (woord)
<ul style="list-style-type: none">• Werkwoordelijke eindgroep• Werkwoordstijden• Passief/actief• Congruentie• Incorrect lidwoord• Enkelvoud/meervoud• Vervoeging• Verbuiging• Nominalisering• Negatie

Tabel 14. Taalfouttypes voor *grammatica (woord)* (Tahon 2013: 29).

De vierde foutencategorie, *grammatica (woord)*, bestaat uit de volgende tien subcategorieën (zie Tabel 14): *werkwoordelijke eindgroep*, *werkwoordstijden*, *passief/actief*, *congruentie*, *incorrect lidwoord*, *enkelvoud/meervoud*, *vervoeging*, *verbuiging*, *nominalisering* en *negatie*. De eerste subcategorie, *werkwoordelijke eindgroep*, bevat zinnen waarin de werkwoordelijke eindgroep doorbroken is en de delen van scheidbaar samengestelde werkwoorden van elkaar geschreven zijn (waar dat aan elkaar zou moeten). De tweede subcategorie, *werkwoordstijden*, omvat de keuze voor een verkeerde werkwoordstijd en het inconsequent gebruik van werkwoordstijden (i.e. wanneer studenten tegenwoordige en verleden tijd mengen in eenzelfde zin of alinea). De subcategorie *passief/actief* verwijst vervolgens naar het gebruik van ‘passivitis’. Deze term verwijst naar “een overvloedig en onnodig gebruik van passieven” binnen eenzelfde alinea of zin (Tahon 2013: 34-35). Passiefzinnen zijn op zich niet fout, maar een overvloedig gebruik ervan creëert al gauw een te onpersoonlijke en afstandelijke tekst. Tot de vierde subcategorie behoren fouten tegen de *congruentie* tussen het onderwerp en het werkwoord. Tot de vijfde, *incorrect lidwoord*, behoren het gebruik van het foutieve lidwoord, ontbrekende lidwoorden en overbodige lidwoorden. Ontbrekende meervoudsuitgangen, een gebrek aan congruentie tussen lidwoord en substantief en fouten tegen zo’n/zulke zijn dan weer opgenomen in de categorie *enkelvoud/meervoud*. De zevende en de achtste categorieën bevatten fouten tegen de *vervoeging* van werkwoorden en de *verbuiging* en foute vorming van adjectieven, comparatieven en superlatieven. *Nominalisering* als voorlaatste categorie bestraft het overvloedig gebruik van nominalisering. Dat staat namelijk de levendigheid van de tekst in de weg (Tahon 2013: 35). Tot slot omvat de categorie *negatie* zinnen waarin de negatie op een te onduidelijke of omslachtige manier gevormd is (Tahon 2013: 29-30).

2. Bespreking

Ook woordgrammatica wordt door veel docenten genoemd als een van de grootste knelpunten bij de schrijfvaardigheid van eerstejaarsstudenten (Bonset 2010a: 17; De Wachter & Heeren 2011: 15). Uit onderzoek van Van Straalen (2008) naar de schrijfvaardigheid van de instroom aan de Vrije Universiteit Amsterdam blijkt dat veel studenten nog steeds fouten maken tegen een heel aantal ‘elementaire’ regels van de grammatica. De meest voorkomende fouten zijn van de categorieën *congruentie*, *incorrect lidwoord* en *enkelvoud/meervoud* (Berckmoes & Rombouts 2009: 8). Uit de studies van De Wachter & Heeren (2011) en Tahon (2013) blijkt echter dat docenten deze fouten eerder relativeren. In tegenstelling tot structuur- of stijlfouten, staan fouten tegen woordgrammatica namelijk meestal niet in de weg van de inhoud (De Wachter & Heeren 2011: 16).

1.3.5 Grammatica (zin)

1. Beschrijving

Grammatica (zin)
<ul style="list-style-type: none">• Ontbrekende elementen• Onlogische (woord)volgorde• Onlogische zinnen• (Te) korte zinnen• (Te) lange zinnen

Tabel 15. Taalfouttypes voor *grammatica (zin)* (Tahon 2013: 30).

Voor de hoofdcategorie **grammatica (zin)** heeft Tahon (2013) in totaal vijf subcategorieën opgenomen (zie Tabel 15): *ontbrekende elementen*, *onlogische (woord)volgorde*, *onlogische zinnen*, *(te) korte zinnen* en *(te) lange zinnen*. De eerste subcategorie *ontbrekende elementen* bevat zinnen waarin niet alleen woorden, maar ook een onderwerp of werkwoord ontbreken. *Onlogische zinnen* zijn zinnen die “niet lopen door een slechte woordkeuze, een slechte constructie of onuitgesproken gedachtesprongen” (Tahon 2013: 30). Voor de twee categorieën *(te) korte* en *(te) lange zinnen* is gekozen voor de maat van 8 woorden als minimum en 35 woorden als maximum (Tahon 2013: 30).

2. Bespreking

Fouten tegen zinsgrammatica komen over het algemeen minder voor in schrijfproducten (De Wachter & Heeren 2011: 14). In peilingen naar de problemen die studenten aangeven in het hoger onderwijs, noemen zij grammatica overigens niet (Berckmoes & Rombouts 2009: 8).

1.3.6 Spelling

1. Beschrijving

Spelling
<ul style="list-style-type: none">• (Overbodige of ontbrekende) diakritische tekens• Omissie• Additie• Incorrect hoofdlettergebruik• Schrijfwijze van cijfers• Afkortingen• Incorrecte schrijfwijze

Tabel 16. Taalfouttypes voor *spelling* (Tahon 2013: 31).

Als voorlaatste onderscheidt Tahon (2013) zeven taalfouttypes voor de categorie *spelling* (zie Tabel 16): *(overbodige of ontbrekende) diakritische tekens, omissie, additie, incorrect hooflettergebruik, schrijfwijze van cijfers, afkortingen en incorrecte schrijfwijze*. Aangezien het bij spellingsfouten vooral om algemeen geldende regels gaat, behoeven slechts enkele van de subcategorieën hier extra uitleg. Wat betreft de *schrijfwijze van cijfers*, is het aangeraden om getallen tot de twintig, de tientallen, de honderdtallen, de duizendtallen enzovoort, voluit te schrijven. In sommige gevallen (bijvoorbeeld bij de cijfermatige weergave van gegevens op een grafiek of bij jaartallen) is het daarentegen wel gebruikelijk om getallen in cijfervorm te noteren²⁸. Ook *afkortingen* worden bij voorkeur vermeden in academische teksten. Aangezien in ons onderzoek *handgeschreven* schrijfproducten van studenten geanalyseerd worden, is het gebruik van afkortingen daarin bijna onvermijdelijk. Daarom worden enkel het incorrecte en het overdreven gebruik van afkortingen als foutief aangerekend. De subcategorie *incorrecte schrijfwijze* ten slotte, omvat alle woorden waarin een letter of een deel van het woord foutief geschreven zijn. Ook fouten tegen het aan elkaar schrijven van woorden, samenstellingen, het gebruik van het koppelteken en de bezits-s enzovoort, zijn hier opgenomen (Tahon 2013: 31).

2. Bespreking

Zoals aan het begin van dit hoofdstuk duidelijk gemaakt is, hebben berichten in de media over de achteruitgang van de schrijfvaardigheid van studenten in het hoger onderwijs bijna altijd betrekking op spellingsfouten (cf. *Supra*, p. 53). Hoewel deze minder storend zijn voor de inhoud van de tekst, zijn dit nu eenmaal wel de fouten die het meeste opvallen, meer dan bijvoorbeeld abstractere elementen als de stijl en structuur van een tekst. Ze worden dan ook in bijna elke bevraging aangehaald en in vrijwel elk onderzoek erkend (De Wachter & Heeren 2011: 16; Tahon 2013: 8). Het meeste problemen hebben instromende studenten met de spelling van werkwoorden en het maken van de juiste keuze tussen ‘ei’ en ‘ij’ (Berckmoes & Rombouts 2009: 9-10). Toch zijn de ‘meest zichtbare fouten’ niet de ‘meest gemaakte fouten’ door studenten. Dat tonen ook de studies van De Wachter & Heeren (2011) en Tahon (2013) duidelijk aan. Spelling neemt daarin namelijk pas de laatste en de voorlaatste plaats in op de ranglijsten van meest gemaakte taalfouten (De Wachter & Heeren 2011: 14; Tahon 2013: 39). Als studenten spellingsfouten maken, dan heeft dit vooral te maken met een attitudeprobleem. Studenten hebben een (te) groot zelfvertrouwen in hun eigen spelvaardigheid en lezen daarom hun schrijfproducten onvoldoende na (Berckmoes & Rombouts 2009: 9).

²⁸ In deze gevallen is de cijfermatige notering van getallen bij de evaluatie van onze schrijfproducten ook niet als foutief aangerekend (cf. *Infra*, p. 84-85).

1.3.7 Woordenschat

1. Beschrijving

Woordenschat
<ul style="list-style-type: none">• Incorrecte betekenis• Collocatie• Incorrect idioom• Woordkeuze

Tabel 17. Taalfouttypes voor *woordenschat* (Tahon 2013: 30).

Ten slotte is er nog de categorie **woordenschat**. Deze is opgedeeld in vier subcategorieën (zie Tabel 17): *incorrecte betekenis*, *collocatie*, *incorrect idioom* en *woordkeuze*. De eerste spreekt voor zich, de andere drie hebben meer uitleg nodig. De term *collocatie* betekent: “een vaste woordengroep” (Tahon 2013: 30). In het foutenonderzoek van Tahon (2013) is deze term verruimd naar “werkwoorden en substantieven met een verkeerde voorzetselconstructie [...] en fouten tegen het vragend voornaamwoordelijk bijwoord (bijvoorbeeld het gebruik van ‘waar’ in de plaats van ‘waarin’ in bepaalde contexten” (Tahon 2013: 31). Voor de categorie *incorrect idioom* is gekeken naar het foutief gebruik van uitdrukkingen, contaminaties en als/dan-fouten. De laatste categorie, *woordkeuze* is vrij arbitrair van aard en bestempelt situaties waarin beter voor een ‘rijker’ woord gekozen was. Ook het gebruik van Engelse termen is aan deze categorie toegevoegd (Tahon 2013: 31). Omdat deze laatste subcategorie sterk afhangt van de subjectieve evaluatie door de beoordelaar, is voor de analyse van de schrijfp opdrachten gekozen om de lexicale rijkdom ook te meten aan de hand van de Herdans index en het totale aantal werkwoorden (cf. *Infra*, p. 71, 76-80).

2. Bespreking

Deze laatste categorie heeft betrekking op de beheersing van een welbepaalde academische woordenschat²⁹ en hangt sterk samen met de elementen die voor de categorie stijl en register besproken zijn (De Wachter & Heeren 2011: 17). In tegenstelling tot deze categorie stijl en register, staan fouten tegen woordgebruik in de studies van De Wachter & Heeren (2011) en Tahon (2013) echter pas op de laatste en de voorlaatste plaats. Studenten die tijdens hun vooropleiding Latijn gevolgd hebben, vertonen een duidelijke voorsprong en de meeste fouten zijn van de aard *incorrecte betekenis* (De Wachter & Heeren 2011: 17; Berckmoes & Rombouts 2009: 8).

²⁹ Zie ook hierboven voor de definitie van het begrip *academische schrijfvaardigheid* (cf. *Supra*, p. 54).

2. Doelstelling en methodologie

2.1 Inleiding en doelstelling

Zoals blijkt uit de bovenstaande paragrafen, is onderzoek naar de taalvaardigheid van de uitstroom in het hoger onderwijs in Vlaanderen en Nederland volledig onbestaande en hebben experimentele studies naar taalvaardigheid enkel betrekking op eerstejaarsstudenten. Dit heeft enerzijds te maken met de sterke correlatie die bestaat tussen taalvaardigheid en studiesucces (cf. *Supra*, p. 55; Van Eerden & Van Es 2014: 381; Van der Westen & Wijbroek 2010:118-123; De Wachter *et al.* 2013: 28-37). Het meten en remediëren van de taalvaardigheid van de instroom krijgt dan ook prioriteit. Anderzijds bestaan er nog geen eindcompetenties voor taalvaardigheid op het einde van het hoger onderwijs, wat het meten ervan sterk bemoeilijkt (cf. *Supra*, p. 7; Herelixka & Verhulst 2014: 12-14). Taalvaardigheidsonderzoek heeft overigens hoofdzakelijk betrekking op de schrijfvaardigheid van studenten. Dit is namelijk de vaardigheid waarmee studenten de meeste problemen hebben (cf. *Supra*, p. 53; Alladin & Van der Westen 2009: 165; Berckmoes & Rombouts 2009: 35; Bonset 2010a: 16; De Wachter & Heeren 2011: 3; Meestringa 2010: 7; Van der Westen 2003: 207-215). In de eerste drie hoofdstukken van deze paper is verder aangetoond dat het Vlaamse en het Nederlandse hoger onderwijs de laatste jaren sterk verengelst zijn – meer in Nederland dan in Vlaanderen³⁰. De invloed daarvan op de ontwikkeling van een academische taalvaardigheid bij studenten in de moedertaal door hun studie in het hoger onderwijs, is nog niet onderzocht (cf. Hoofdstuk IV *Supra*, p. 44-51).

Aangezien de mate van verengelsing bovendien sterk verschilt binnen elke discipline (cf. *Supra*, p. 19), is het dan ook de doelstelling van dit onderzoek om de schrijfvaardigheid van masterstudenten uit twee opleidingen (één verengelste en één niet-verengelste) empirisch te onderzoeken. Hiervoor is gekozen voor de opleidingen Geografie (Engelstalig) en Rechten (niet-Engelstalig) van de Vrije Universiteit Brussel (VUB). Er is gekozen om te kijken naar de schrijfvaardigheid van masterstudenten, niet alleen omdat dit nog onontgonnen terrein is in het Vlaams-Nederlandse taalvaardigheidsonderzoeksveld, maar ook omdat de invloed van meertalig onderwijs steeds op langere termijn bekeken moet worden (Sercu & Strobbe 2011: 14, 124). Als studenten al dan niet een invloed ondervinden van Engelstalig onderwijs op de ontwikkeling van moedertaal, dan zal dit effect het sterkst zichtbaar zijn op het einde van hun opleiding. Dit experiment is bijgevolg om de volgende drie redenen van belang:

³⁰ Voor een samenvatting van de onderzoeksresultaten uit de hoofdstukken I, II en III: zie hoofdstuk IV (cf. *Supra*, p. 44).

- (1) Onderzoek naar het *effect van Engelstalig onderwijs* op de ontwikkeling van de academische taalvaardigheid in het Nederlands van studenten in het hoger onderwijs is onbestaande in Vlaanderen en Nederland;
- (2) Onderzoek naar de *Nederlandse taalvaardigheid van de uitstroom* in het hoger onderwijs is onbestaande in Vlaanderen en Nederland;
- (3) Onderzoek naar de *schrijfvaardigheid* van studenten in het hoger onderwijs krijgt de voorkeur in Vlaams-Nederlands taalvaardigheidsonderzoek, omdat dit de vaardigheid is waarmee studenten met meeste problemen hebben.

In de onderstaande paragrafen wordt dieper ingegaan op de gehanteerde methodologie voor de uitvoering van dit exploratief onderzoek. Eerst worden de participanten en setting van het onderzoek geschetst. Daarna worden de ontwikkeling van de schrijfvaardigheidstest en de onderzoekscriteria besproken. Voor deze drie onderdelen van het onderzoek is telkens een beroep gedaan op relevante literatuur alsook het advies van diverse taalvaardigheids- en taalbeleidsexperts³¹. Bij de bespreking ervan zal dan ook telkens op dezelfde manier gewerkt worden. Eerst wordt een samenvatting gegeven van het expertadvies. Dat is in de praktische uitvoering namelijk niet altijd in dezelfde mate opgevolgd kunnen worden en zou relevant kunnen zijn voor eventueel vervolgonderzoek. Daarna wordt de uitvoering van dit advies in de praktijk besproken. Tot slot worden de onderzoeksvragen en bijhorende hypothesen voor het onderzoek geformuleerd.

2.2 Participanten en setting

2.2.1 Advies van experts

Wat betreft de selectie voor een Nederlandstalige opleiding, zijn de geraadpleegde experts en instanties het over het algemeen eens met de keuze voor de masteropleiding Rechten³². Frans Daems, emeritus van de Universiteit Antwerpen, zegt in een e-mailconversatie: “Rechten lijkt mij een heel interessante studierichting omdat die mensen zich echt wel op de toestanden in eigen land moeten richten en de functie van het Nederlands daarbij groot is” (Daems, e-mail van 20 februari 2014). Wat betreft de keuze voor een Engelstalige opleiding zijn de meningen verdeeld. De Nederlandse Taalunie, op de eerste raadsvergadering van 14 november 2013 die ik bijwoonde, adviseerde mij om te kiezen voor studenten uit de opleiding Geneeskunde. Die

³¹ Zie Bibliografie: Gesprekken met deskundigen, p. 107.

³² In chronologische volgorde: de Nederlandse Taalunie (Elisabeth D’Halleweyn en Ellen Fernhout op de raadsvergadering van 14 november 2013), Esli Stryus (thesisdag van 14 februari 2014), Wilma Van der Westen (e-mail van 15 februari 2014), Frans Daems (e-mail van 20 februari 2014), Albert Oosterhof (e-mail van 27 februari 2014), Folkert Kuiken (e-mail van 5 maart 2014) en Piet Van de Craen (promotor).

richting is namelijk sterk verengelst en is zowel kwantitatief als ‘intellectueel’ (de studenten die zo’n opleiding volgen) vergelijkbaar met de opleiding Rechten (Elisabeth D’Halleweyn & Ellen Fernhout op de raadsvergadering van 14 november 2013). Ook Folkert Kuiken, docent Nederlands als tweede taal aan de Universiteit van Amsterdam (UvA), en Wilma Van der Westen, voorzitter van het Nederlands-Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs, volgen deze aanbeveling (Kuiken, e-mail van 5 maart 2014; Van der Westen, e-mail van 15 februari 2014). Piet Van de Craen, promotor van deze masterscriptie, en Esli Struys, doctoraatsstudent aan de VUB, stellen daarentegen de opleiding Ingenieurswetenschappen voor. Die opleiding zou namelijk het meest verengelst zijn van allemaal (Struys op de thesisdag van 14 februari 2014). Tot slot stellen Albert Oosterhof, assistent aan de KU Leuven, en Daems voor om een natuurwetenschappelijke richting zoals de Biologie, Fysica of de Geografie te testen. Naast een hoog Engelstalig opleidingsaanbod, krijgen studenten uit deze opleidingen namelijk vaak ook schrijftaken die ze in het Engels moeten afgeven (Oosterhof, e-mail van 27 februari 2014; Daems, e-mail van 20 februari 2014).

Gezien de Vlaams-Nederlandse insteek die met de uitkomst van dit onderzoek beoogd wordt, stellen veel experts voor om het onderzoek uit te voeren aan meerdere universiteiten in zowel Vlaanderen als Nederland. Over de te kiezen universiteiten zijn de meningen opnieuw sterk verdeeld. Stelt Van de Craen de VUB, de Universiteit Gent en de Rijksuniversiteit Groningen voor, dan zegt Oosterhof dat het bij de keuze van universiteiten in de eerste plaats erg belangrijk is om rekening te houden met de geografische spreiding. Studenten kiezen namelijk lokaal, en uitspraken doen over Vlaanderen en Nederland op basis van één instelling is bijgevolg niet representatief. Ook ideologische verschillen (i.e. katholiek, protestants, vrij) tussen de instellingen zijn erg belangrijk om in rekening te brengen. Dit bevestigt ook CVN³³. Oosterhof stelt daarom voor om in Vlaanderen de Universiteit Gent (West-Vlaanderen en vrij) en de KU Leuven te onderzoeken (Vlaams-Brabant en katholiek). Voor Nederland raadt hij de Vrije Universiteit Amsterdam (Noord-Holland en protestants) aan en de Rijksuniversiteit Groningen (Groningen en vrij) (Oosterhof, e-mail van 27 februari 2014). Van Splunder stelt daarentegen voor om het onderzoek te beperken tot slechts één of twee universiteiten. Naast de hierboven aangehaalde geografische en ideologische verschillen op macroniveau, zijn er namelijk ook een hele reeks verschillen op microniveau tussen de instellingen (bijvoorbeeld de attitudes van studenten en docenten), die je onmogelijk allemaal mee kan opnemen in het onderzoek.

³³ Charlotte Rommes, projectleider bij CVN, tijdens mijn stage daar van 3 februari tot en met 28 juni 2014.

2.2.2 Uitvoering in de praktijk

In eerste instantie is getracht om het schrijfvaardigheidsonderzoek op Vlaams-Nederlands niveau op te zetten in één Engelstalige en één niet-Engelstalige richting aan vier universiteiten (twee in Vlaanderen, twee in Nederland). Daarvoor is geprobeerd om studenten van de VUB, de KU Leuven, de Vrije Universiteit Amsterdam en de Rijksuniversiteit Groningen te werven. Bij gebrek aan medewerking van de universiteiten, is het onderzoek beperkt gebleven tot twee opleidingen van de VUB, zoals van Splunder overigens ook al voorstelde (cf. *Supra*, p. 67). Hieronder volgt een korte beschrijving van de twee deelnemende masteropleidingen.

1. De opleiding Geografie

De masteropleiding Geografie van de VUB wordt georganiseerd in samenwerking met de KU Leuven en telde voor het academiejaar 2013-2014 zo'n dertigtal ingeschreven studenten voor het eerste masterjaar, waarvan ongeveer de helft anderstalig. Uit gesprek met Dries Verdoodt, een student in deze opleiding, blijkt dat studenten op masterniveau de keuze hebben om de opleiding in het Nederlands of in het Engels te volgen. "In de praktijk maakt dat eigenlijk niet uit, want we krijgen toch bijna al onze vakken in het Engels. Ik volg nu zelf de master in het Nederlands, maar ik heb in mijn eerste masterjaar maar één vak in het Nederlands gehad" (Dries Verdoodt, gesprek op 8 mei 2014). Op bachelorniveau neemt het aantal vakken in het Engels jaarlijks toe.

Op 8 mei 2014 namen dertien Nederlandstalige studenten uit deze opleiding deel aan het schrijfvaardigheidsonderzoek en werden er twaalf van opgenomen voor de analyse³⁴. Erg interessant zijn de reacties van de studenten: ten eerste vond het merendeel het 'vreemd' om na vier jaar 'plots' weer in het Nederlands te schrijven en ten tweede voelden ze zich erg onzeker over hun schrijfvaardigheid en meenden ze beter te kunnen schrijven in het Engels.

2. De opleiding Rechten

Zowel de bachelor- als de masteropleiding Rechtsgeleerdheid is aan de VUB bijna volledig Nederlandstalig. Op masterniveau wordt maar één opleiding in het Engels aangeboden en die wordt bovendien hoofdzakelijk door buitenlandse studenten gevolgd. Ook is de faculteit sinds vorig jaar bezig met het project 'Met de stroom mee', dat de Nederlandse taalvaardigheid van eerstejaarsstudenten wil opvolgen en remediëren (Machteld De Metsenaere, gesprek op 23 april 2014). Op maandag 8 mei 2014 werd het schrijfvaardigheidsonderzoek afgenomen bij 27 studenten uit de eerste master Rechten van deze faculteit.

³⁴ Eén student gaf aan dyslexie te hebben. Daarom word zijn schrijfvaardigheidstest niet mee onderzocht.

2.3 Schrijfvaardigheidstest

2.3.1 Advies van experts

Voor de ontwikkeling van een representatieve schrijfvaardigheidstest op masterniveau is in eerste instantie advies ingewonnen bij De Wachter van het Instituut voor Levende Talen (ILT) van de KU Leuven. Zij stelt voor om, naar voorbeeld van een oefening op het elektronische TaalVast-platform³⁵, de studenten een grafiek te laten beschrijven onder tijdsdruk. Ook Van de Craen is voorstander van deze aanpak. Het voordeel daarvan is namelijk dat de studenten allemaal dezelfde opdracht krijgen, wat de resultaten vergelijkbaar maakt (De Wachter, e-mail van 11 februari 2014). Daems merkt echter op dat “het beschrijven van een grafiek behalve de genoemde voordelen, ook een nadeel heeft: je krijgt dan relatief korte teksten waarin tekstopbouw en -structuur slechts heel beperkt aanwezig kunnen zijn” (Daems, e-mail van 20 februari 2014). Hij stelt voor om de studenten een synthetiserende tekst met een omvang van ongeveer een A4 te laten schrijven op basis van drie of vier wetenschappelijke teksten.

Kuiken en Kam merken verder op dat het belangrijk is dat de gekozen schrijfpdracht beide studierichtingen in dezelfde mate aanspreekt. Het beschrijven van een grafiek zou om die reden misschien wel eens minder geschikt kunnen zijn. Studenten uit de Geografie zijn namelijk meer vertrouwd met het beschrijven van grafieken dan Rechtenstudenten (Kuiken, e-mail van 5 maart 2014; Kam, e-mail van 3 maart 2014). Ook De Metsenaere, hoogleraar aan de VUB, benadrukt ten stelligste dat ze betwijfelt of Rechtenstudenten in staat zijn om een grafiek te beschrijven (De Metsenaere, gesprek op 23 april 2014).

2.3.2 Uitvoering in de praktijk

Hoewel de door Daems voorgestelde schrijfpdracht misschien wel de meest representatieve beroepstaak is voor het hoger onderwijs, hebben we uit praktische overwegingen voor de studietaak van de Wachter gekozen³⁶: het beschrijven van een grafiek onder een tijdsdruk van ongeveer 15 à 20 minuten. De studenten kregen de volgende instructie: “Beschrijf bovenstaande grafiek (ongeveer één A4) aan de hand van (1) een evaluatiestructuur en (2) integreer zeven specifieke termen in je tekst” (zie bijlage 1, p. 109). Met evaluatiestructuur werd bedoeld: het schrijven van een tekst met een heldere inleiding, midden en slot waarin stilgestaan wordt bij de positieve, negatieve en toekomstige trends die uit de grafiek af te

³⁵ TaalVast (Taalvaardig aan de Start) is een initiatief van het ILT en wordt gefinancierd door het Aanmoedigingsfonds. Het elektronisch platform is een online leeromgeving waarop eerstejaarsstudenten van de KU Leuven hun taalvaardigheid op allerlei interactieve manieren kunnen oefenen (De Wachter *et al.* 2012).

³⁶ Voor een overzicht van de verschillende soorten schrijftaken in het hoger onderwijs, cf. *Supra*, p. 55.

leiden zijn. Het inpassen van de zeven specifieke termen, toegevoegd naar voorbeeld van een oefening op het online TaalVast-platform van de KU Leuven, was om de schrijfpdracht een extra moeilijkheidsgraad mee te geven. De grafiek zelf geeft de evolutie weer van het aantal Engelstalige masterprogramma's, aangeboden door universiteiten in tien Europese landen³⁷. Er is bewust gekozen voor deze grafiek, ten eerste vanwege haar duidelijkheid en het feit dat er geen specifieke voorkennis vereist is voor de interpretatie. Ten tweede omdat ze Europese cijfers over de verengelsing van het hoger onderwijs weergeeft, een onderwerp waarover elke student die ingeschreven staat aan een instelling voor hoger onderwijs geacht wordt wel zijn of haar mening over te hebben. Verondersteld wordt dan ook dat deze opdracht de studenten in gelijke mate aanspreekt. In de studie Van Eerden & Van Es (2014) wordt echter gezegd dat "schrijfvaardigheid relatief stabiel is" en dus zelfs helemaal niet afhankelijk is van het soort opdracht of het onderwerp waarover geschreven wordt (Van Eerden & Van Es 2014: 379).

Dat deze schrijfvaardigheidstest geschikt is om een representatief beeld te geven van de schrijfvaardigheid van masterstudenten, kan verder steunen op twee argumenten. Ten eerste is er het proefschrift van Van Eerden & Van Es (2014). Daarin wordt namelijk gesteld dat voor het meten van het taalvaardigheidsniveau van studenten, een totaal van ongeveer 250 woorden, ofwel ongeveer één A4-blad, voldoende is (Van Eerden & Van Es 2014: 379). Ten tweede zijn de schrijfvaardigheidstesten met de hand geschreven en uitgevoerd tijdens mastercolleges, wat het gebruik van enige vorm van (online) spellingshulp door de studenten onmogelijk maakte.

2.4 Onderzoekscriteria

2.4.1 Advies van experts

Over de te onderzoeken criteria voor schrijfvaardigheid hadden de gecontacteerde experts minder te zeggen. Het enige verkregen advies komt van De Wachter die doorverwijst naar de masterscriptie van Tahon (2013) waarin de schrijfvaardigheidsproblemen bij de instroom aan de KU Leuven geanalyseerd worden (De Wachter, e-mail conversatie 11 februari 2014). Deze methode, die een uitgebreide foutentypologie omvat voor de analyse van schrijfproducten, is hierboven reeds in detail beschreven (cf. *Supra*, p. 56-64). Oosterhof heeft echter wel een aantal bedenkingen bij de objectiviteit van deze methode. Want "wie bepaalt wat goede stijl is en wat niet? Hoe maak je zoiets objectief?" (Oosterhof, e-mail van 27 februari 2014).

³⁷ Dit is dezelfde grafiek als die besproken in de paragraaf van hoofdstuk II van deze paper over de Europese feiten en cijfers over de toename van het Engels in het hoger onderwijs (cf. *Supra*, p. 17).

2.4.2 Uitvoering in de praktijk

Voor het analyseren van productieve taalvaardigheid, heeft vroeger onderzoek uitgewezen dat het beschouwen van verschillende aspecten en het gebruik van verschillende kwantitatieve maten betrouwbaarder is dan een holistische evaluatie (Housen *et al.* 2003: 188). Naast een nauwgezette foutenanalyse van de schrijfproducten op basis van de foutentypologie die Tahon (2013) in haar studie vooropstelt (cf. *Supra*, p. 54-64), worden daarom, naar voorbeeld van de studie van Housen *et al.* (2003), ook de volgende twee aspecten bestudeerd: *tekstlengte* en *lexicale rijkdom* van de schrijfproducten. Beide maten worden hieronder kort beschreven.

1. *Tekstlengte*

Over het algemeen wordt tekstlengte (i.e. het totale aantal woorden dat in een tekst voorkomt) beschouwd als “een ruwe indicator voor het meten van globale productieve taalvaardigheid” (Housen *et al.* 2003: 188). Het is een maat die vaak gebruikt wordt voor opdrachten waarbij de participanten een tekening of thema moeten beschrijven. Aangezien de studenten in onze studie een grafiek moeten beschrijven, lijkt dit eerste criterium dan ook een ideale maatstaf om de taalvaardigheid van masterstudenten te meten.

2. *Lexicale rijkdom*

Lexicale rijkdom “is een aspect van taalvaardigheid dat bijdraagt tot de precisie en vlotheid van de taalproductie” (Housen *et al.* 2003: 188). Meer taalvaardige studenten produceren dus een rijkere en meer gevarieerde woordenschat dan minder taalvaardige studenten³⁸. In Housen *et al.* (2003) wordt de lexicale rijkdom van spreek- en schrijfproducten gemeten aan de hand van twee complementaire maten. De eerste is de *Herdans index*. Dat is een verhoudingsmaat die het aantal verschillende woordtypes deelt door het totale aantal woorden dat in een tekst voorkomt. Voor de berekening van de Herdans index wordt enkel rekening gehouden met de inhoudswoorden in de schrijfproducten. Dit zijn substantieven, adjectieven, adverbia en werkwoorden. Het resultaat van de Herdansberekening geeft per tekst een score weer tussen 0 en 1. Hoe dichter een tekst bij 1 scoort, hoe hoger de lexicale rijkdom (Housen *et al.* 2003: 189). De tweede maatstaf is het *totale aantal werkwoordlemma's* dat in een tekst voorkomt. Dit is, naast een maatstaf voor lexicale rijkdom, ook een manier om de productieve taalvaardigheid in het algemeen weer te geven (Housen *et al.* 2003: 189).

³⁸ Zie ook de subcategorie *woordkeuze* bij *woordenschat* in de foutentypologie van Tahon (2013) die sterk afhankelijk is van subjectieve beoordeling. Deze maat biedt hieraan een objectieve toevoeging (cf. *Supra*, p. 64).

Tot slot dient nog opgemerkt dat studenten die meer schrijven, automatisch ook meer fouten, werkwoorden en verschillende soorten van inhoudswoorden produceren. De resultaten uit het kwantitatief onderzoek worden daarom steeds herleid naar ‘totaal aantal fouten per honderd woorden’ of ‘totaal aantal geproduceerde werkwoorden per honderd woorden’ (Van Eerden & Van Es 2014: 377). Om te meten of de resultaten voor beide groepen significant van elkaar verschillen, is gebruik gemaakt van SPSS. Als we het hebben over ‘statistische significante’, dan bedoelen we daarmee een p-waarde kleiner dan of gelijk aan 0,05 (tenzij anders vermeld).

2.5 Onderzoeksvragen

1. *Wat is het effect van Engelstalig onderwijs op de ontwikkeling van de Nederlandse taalvaardigheid van studenten in het hoger onderwijs?*

In het literatuuronderzoek in hoofdstuk IV van deze paper is gebleken dat er naar deze vraag nog geen onderzoek is verricht. Het bestaande onderzoek heeft enkel betrekking op het basis- en het secundair onderwijs, maar bevestigt daarentegen wel een algemeen positieve invloed van meertalig onderwijs op de ontwikkeling van de moedertaal. Een voorwaarde hiervoor is wel dat de studenten voldoende talig begeleid worden, iets wat in het hoger onderwijs bepaald niet het geval is (cf. *Supra*, p. 45-48). Bovendien kan de beheersing van bepaalde abstracte elementen in een taal, zoals een heldere stijl en structuur, enkel verworven worden door veel te schrijven en te lezen in die taal (De Wachter & Heeren 2011: 15; cf. *Supra*, p. 59). Omdat de studenten Geografie gedurende vier jaar hoofdzakelijk les, studiemateriaal en studietaken in het Engels gekregen en geproduceerd hebben (in tegenstelling tot de Rechten waarbij dit allemaal in het Nederlands is), wordt verondersteld dat de Rechtenstudenten significant hoger scoren op alle onderzoekscriteria voor schrijfvaardigheid dan de Geografiestudenten.

2. *Wat zijn de schrijfvaardigheidsproblemen van uitstromende studenten in het hoger onderwijs? En hoe verhouden die zich tot de schrijfvaardigheidsproblemen van instromende studenten?*

In de studies van Berckmoes & Rombouts (2009), De Wachter & Heeren (2011) en Tahon (2013) naar de schrijfvaardigheidsproblemen van eerstejaarsstudenten, zijn tekstopbouw, stijl en register en interpunctie gedefinieerd als de grootste struikelblokken. Minder fouten maken de studenten tegen spelling, grammatica en woordenschat (cf. *Supra*, p. 56-64). Verondersteld wordt dat de schrijfvaardigheid van studenten aan het einde van hun opleiding relatief goed ontwikkeld is: ze maken in totaal gemiddeld minder fouten dan eerstejaarsstudenten en ook zijn de fouten tegen basale taalvaardigheidselementen sterk verminderd.

3. Resultaten

In de onderstaande paragrafen worden de belangrijkste onderzoeksresultaten weergegeven en geanalyseerd op statistische significantie. De resultaten zijn verkregen aan de hand van SPSS Statistics. In totaal zijn 39 schrijfproducten geanalyseerd (N Geografie = 12; N Rechten = 27). Als eerste komen de resultaten voor gemiddelde *tekstlengte* van de schrijfproducten aan bod. Daarna worden de resultaten voor *lexicale rijkdom* besproken. Die omvatten zowel resultaten voor de Herdans index als het gemiddeld aantal geproduceerde werkwoorden per honderd woorden. Als laatste komt de gedetailleerde *foutenanalyse* van de schrijfproducten op basis van de foutentypologie van Tahon (2013) aan bod. Daarbij wordt niet alleen gekeken naar het gemiddelde aantal fouten per honderd woorden, maar er wordt ook iets dieper ingegaan op een aantal specifieke resultaten. Eerst worden de taalfouten gediversifieerd volgens de soort hoofdcategorie waartoe ze behoren (cf. *Supra*, p. 56-64) om te bepalen met welke soort van taalfouten de studenten het meeste problemen lijken te hebben. Daarna worden de scores voor alineaopbouw besproken. Voor een overzicht van alle individuele resultaten behaald door de studenten uit de opleidingen Geografie en Rechten, zie bijlage 2 en 3 (cf. *Infra*, p. 113-121).

Bij de bespreking van de resultaten wordt telkens op dezelfde manier tewerk gegaan. Eerst worden de gegevens onderworpen aan een *Kolmogorov-Smirnov normaliteitstoets* om te bepalen of de resultaten normaal verdeeld zijn. Dit is het geval wanneer de p-waarde voor beide groepen groter dan of gelijk is aan 0,05 (tenzij anders vermeld)³⁹. Wordt voor beide groepen Rechten en Geografie zo'n cijfer verkregen, dan kan er een *T-test* gedaan worden om te kijken of de gemiddeldes voor de twee groepen significant van elkaar verschillen of niet.

3.1 Tekstlengte

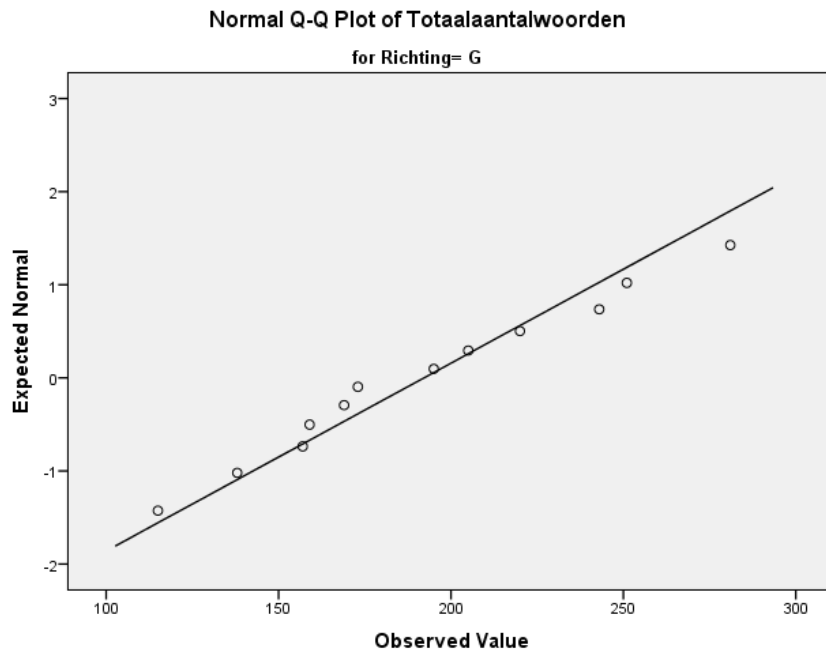
1. De Kolmogorov-Smirnov normaliteitstoets

Zoals Tabel 18 hieronder duidelijk laat zien, geeft de *Kolmogorov-Smirnov normaliteitstoets* een p-waarde van 0,200 voor Geografie, wat betekent dat de resultaten hier normaal verdeeld zijn. Een p-waarde groter dan 0,05 verwerpt de nulhypothese voor normaalverdeling namelijk niet. Voor Rechten is de waarde daarentegen 0,039. Uit de Q-Q plot in Figuur 4 valt echter af te leiden dat dit gebrek aan normaalverdeling te wijten is aan een aantal uitschieters. Twee studenten schreven namelijk erg lange teksten (N9 = 281; N22 = 338), en twee teksten waren een stuk korter (N11 = 91; N10 = 85) dan die van de gemiddelde participant.

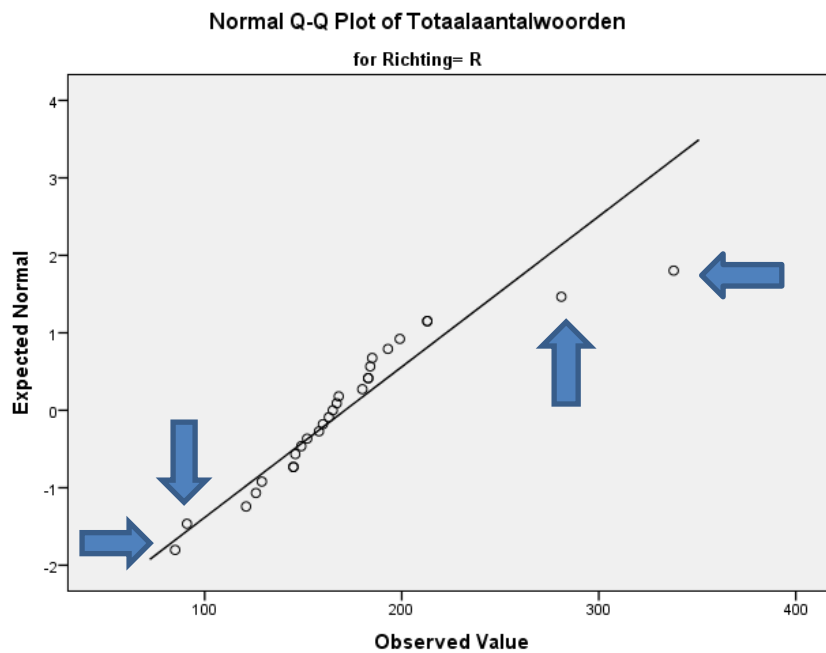
³⁹ Geel = de significantie wordt berekend op basis van de p-waarde 0,05; groen = de significantie wordt berekend op basis van de p-waarde 0,10; grijs = de uitkomst is niet significant.

	Richting	Kolmogorov-Smirnov		
		Statistic	df	Sig.
Totaal aantal woorden	<i>Geografie</i>	0,151	12	0,200
	<i>Rechten</i>	0,172	27	0,039

Tabel 18. Kolmogorov-Smirnov normaliteitstoets voor *tekstlengte* (Geografie en Rechten).



Figuur 3. Q-Q plot voor *tekstlengte* (Geografie).



Figuur 4. Q-Q plot voor *tekstlengte* (Rechten).

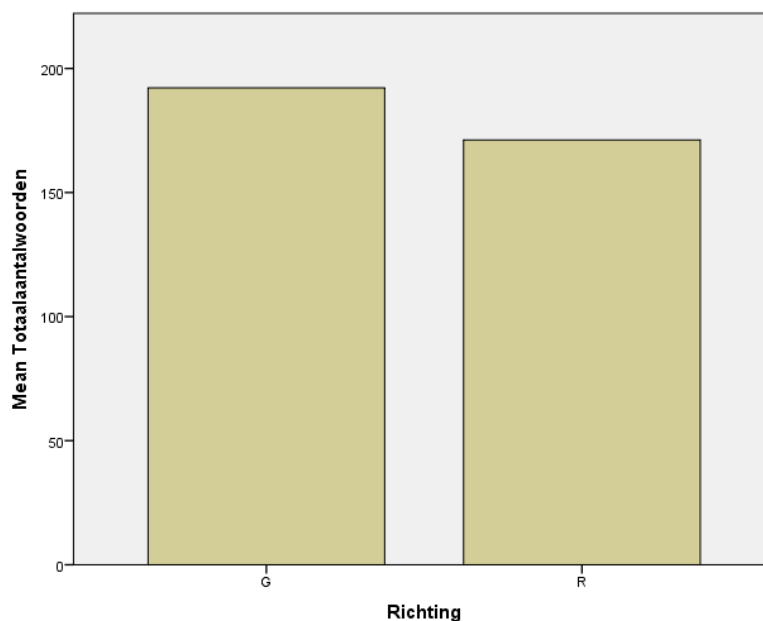
Als we nu een *Kolmogorov-Smirnov normaliteitstoets* uitvoeren voor beide groepen samen, dan kan wel een normaalverdeling vastgesteld worden. Tabel 19 hieronder geeft namelijk een p-waarde van 0,070 weer, die daarmee groter is dan 0,05. Hiermee wordt de nulhypothese voor een normale verdeling van de resultaten niet verworpen. Op basis van dit resultaat gaan we ervan uit dat de gegevens voor beide groepen samen voldoende normaal verdeeld zijn voor het uitvoeren van een *T-test* om te kijken of de gemiddelde tekstlengtes van de groepen Geografie en Rechten significant van elkaar verschillen of niet.

	Kolmogorov-Smirnov		
	Statistic	df	Sig.
Totaal aantal woorden	0,135	39	0,070

Tabel 19. Kolmogorov-Smirnov normaliteitstoets voor *tekstlengte* (gezamenlijk).

2. *T-test voor gemiddelde tekstlengte*

Figuur 5 hieronder toont de gemiddelde tekstlengte uitgedrukt in totaal aantal woorden voor beide groepen Geografie (Richting = G) en Rechten (Richting = R). De resultaten laten zien dat Geografiestudenten gemiddeld langere teksten schrijven dan Rechtenstudenten: gemiddeld 192,17 woorden voor de Geografie tegenover 171,19 voor de Rechten. De verschillen tussen de scores zijn echter niet significant, zo blijkt uit Tabel 20 hieronder (p-waarde is gelijk aan 0,242 en daarmee groter dan 0,05). We kunnen dus niet zeggen dat studenten uit de opleiding Geografie ‘schrijfvaardiger’ zijn in het Nederlands dan studenten uit de opleiding Rechten.



Figuur 5. Grafiek voor gemiddelde *tekstlengte*.

		Levene's Test for Equality of Variances		T-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Totaal aantal woorden	<i>Equal variances assumed</i>	0,220	0,642	1,188	37	0,242	20,981	17,659	-14,799	56,762
	<i>Equal variances not assumed</i>			1,206	21,937	0,241	20,981	17,399	-15,107	57,070

Tabel 20. T-test voor gemiddelde tekstlengte.

3.2 Lexicale rijkdom

3.2.1 Herdans index

1. De Kolmogorov-Smirnov normaliteitstoets

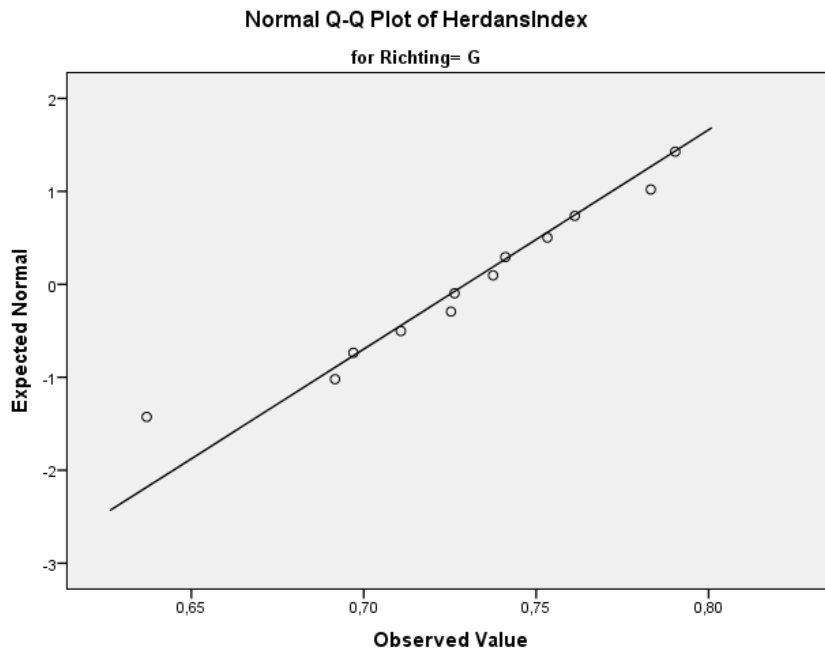
Voor de eerste maat van lexicale rijkdom, de Herdans index, geeft de *Kolmogorov-Smirnov normaliteitstoets* in Tabel 21 hieronder een p-waarde van 0,200 weer voor de Geografie. Ook voor de Rechten is eenzelfde p-waarde van 0,200 vast te stellen. Beide waarden zijn daarmee groter dan 0,05 en verwerpen zodoende niet de nulhypothese voor een normale spreiding van de gegevens. Deze normaalverdeling is overigens goed zichtbaar in de Q-Q plots in de figuren 6 en 7 voor Geografie en Rechten. Hierop is namelijk te zien dat de Herdans indexscores voor beide groepen bijna allemaal op eenzelfde rechte lijn liggen. Dit is het duidelijkst zichtbaar in de Q-Q plot van de Rechten: alle resultaten schommelen daar, op een aantal uitzonderingen na, gelijkmatig tussen een score van 0,67 (N23) en 0,83 (N7). Op basis van deze resultaten, is het geoorloofd om een *T-test* uit te voeren om de statistische significantie tussen de gemiddeldes voor de Herdans indexscores van beide groepen te berekenen.

2. T-test voor gemiddelde Herdans index

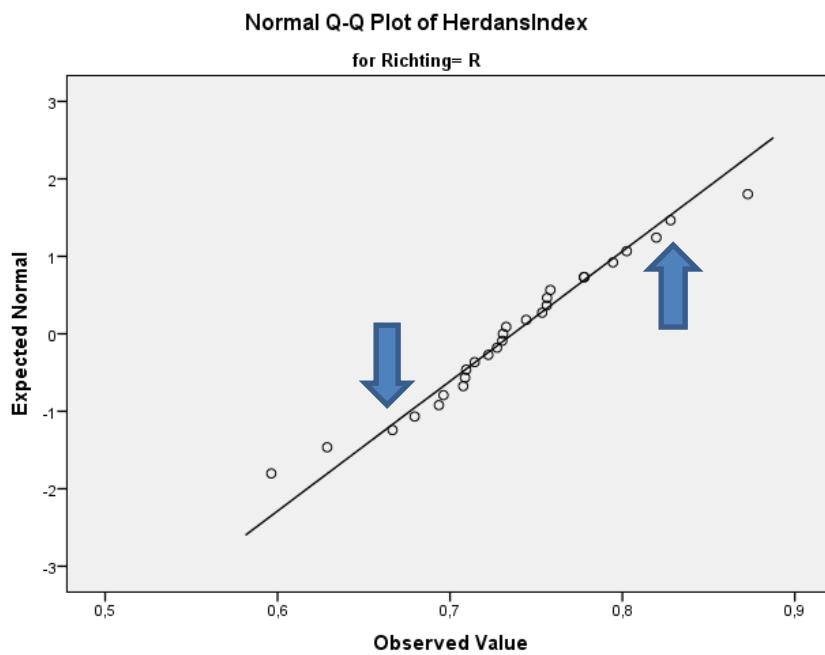
Figuur 8 hieronder toont een grafiek met de gemiddelde waarden voor de Herdans index van beide groepen Geografie (Richting = G) en Rechten (Richting = R). De resultaten laten een vergelijkbaar resultaat zien voor de twee groepen: 0,7295 voor de Geografie en 0,7365 voor de Rechten. De lexicale rijkdom van Rechtenstudenten kan, wat betreft inhoudswoorden, dus niet 'groter' genoemd worden dan die van studenten Geografie. Dit bevestigt ook het resultaat uit Tabel 22 hieronder (p-waarde is gelijk aan 0,718 en daarmee groter dan 0,05).

	Richting	Kolmogorov-Smirnov		
		Statistic	df	Sig.
Herdans index	<i>Geografie</i>	0,127	12	0,200
	<i>Rechten</i>	0,099	27	0,200

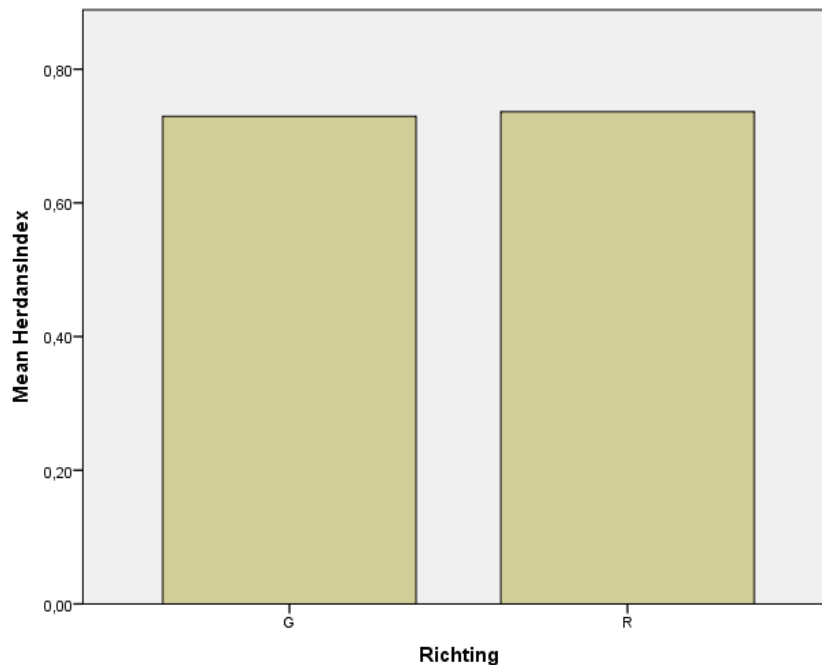
Tabel 21. Kolmogorov-Smirnov normaliteitstoets voor *Herdans index* (Geografie en Rechten).



Figuur 6. Q-Q plot voor *Herdans index* (Geografie).



Figuur 7. Q-Q plot voor *Herdans index* (Rechten).



Figuur 8. Grafiek voor gemiddelde *Herdans index*.

	Levene's Test for Equality of Variances		T-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Herdans index	1,140	0,293	-0,363	37	0,718	-0,00695	0,01912	-0,04569	0,03179
			-0,414	29,297	0,682	-0,00695	0,01678	-0,04126	0,02736

Tabel 22. T-test voor gemiddelde *Herdans index*.

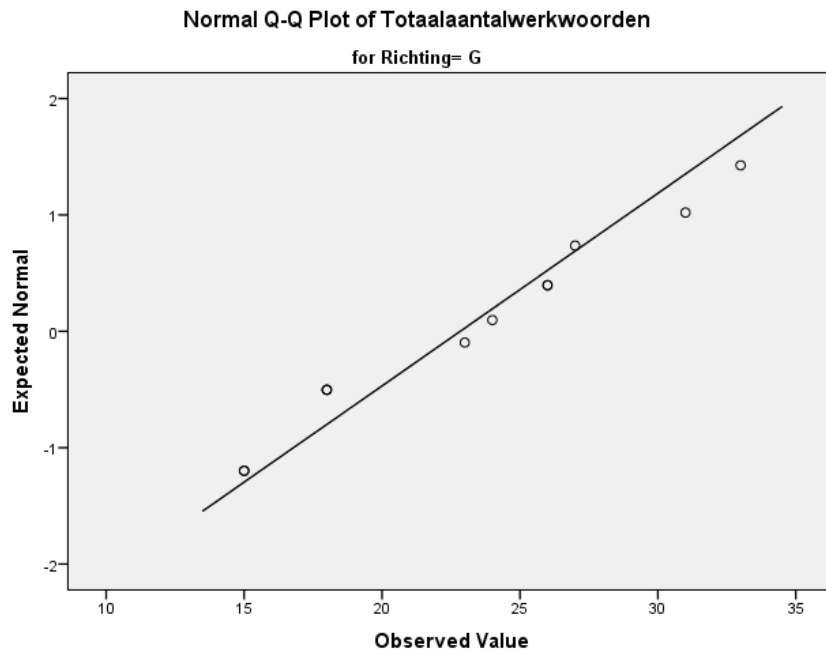
3.2.2 Aantal werkwoorden per 100 woorden

1. De Kolmogorov-Smirnov normaliteitstoets

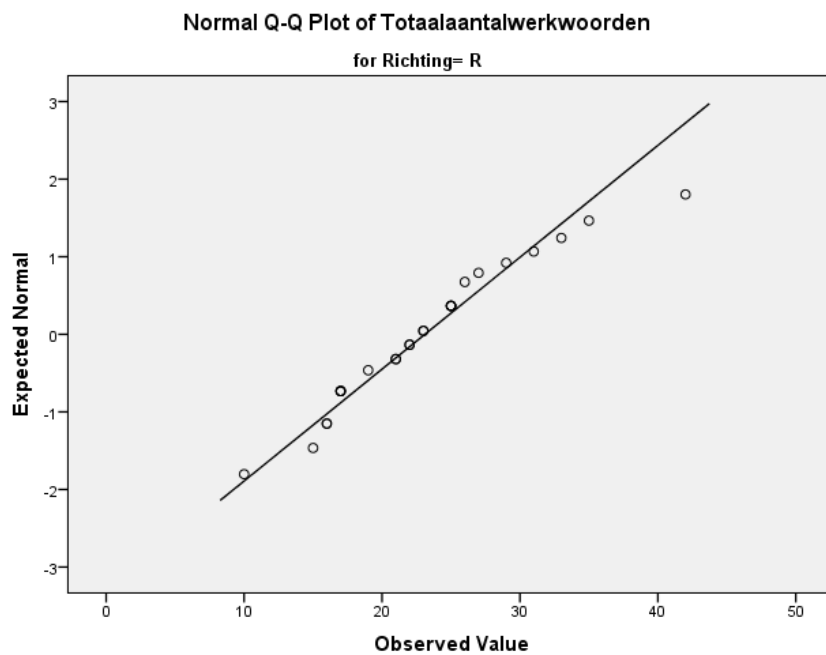
Voor het aantal werkwoorden dat de studenten per honderd woorden produceren, toont de *Kolmogorov-Smirnov normaliteitstoets* een normale verdeling van de gegevens aan. Tabel 23 hieronder geeft een p-waarde van 0,176 voor de Geografie en één van 0,200 voor de Rechten. Zoals ook duidelijk is uit de rechtlijnige verdeling van de scores op de Q-Q plots in de figuren 9 en 10, mogen we op basis van deze resultaten een significantietest (*T-test*) uitvoeren.

	Richting	Kolmogorov-Smirnov		
		Statistic	df	Sig.
Totaal aantal werkwoorden per 100 woorden	<i>Geografie</i>	0,205	12	0,176
	<i>Rechten</i>	0,133	27	0,200

Tabel 23. Kolmogorov-Smirnov normaliteitstoets voor *aantal werkwoorden per 100 woorden* (Geografie en Rechten).



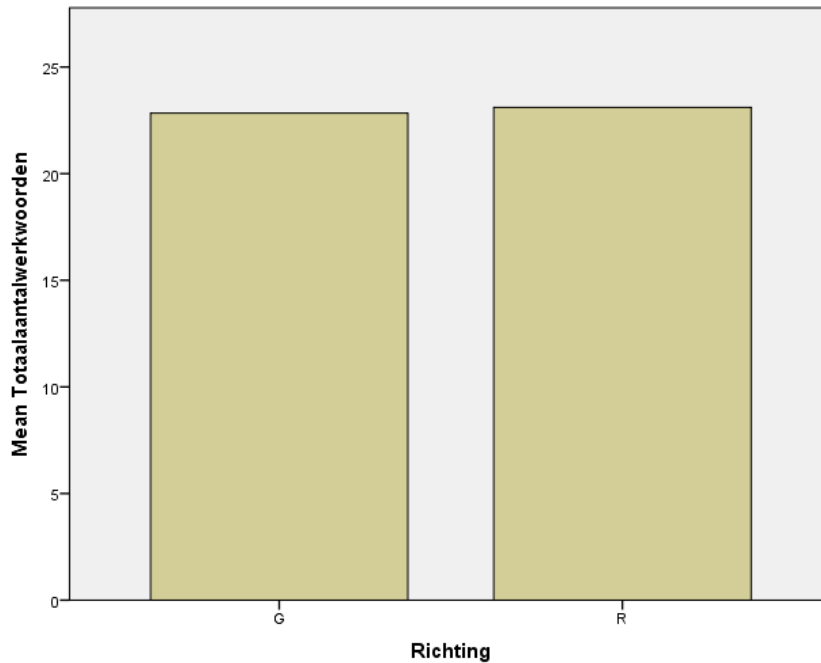
Figuur 9. Q-Q plot voor *aantal werkwoorden per 100 woorden* (Geografie).



Figuur 10. Q-Q plot voor *aantal werkwoorden per 100 woorden* (Rechten).

2. *T-test voor gemiddeld aantal werkwoorden per 100 woorden*

Uit de gegevens op de grafiek in Figuur 11, blijkt dat Rechtenstudenten (Richting = R) iets meer werkwoordslemma's produceren per honderd woorden (gemiddeld 23,11 werkwoorden) dan studenten Geografie (Richting = G; gemiddeld 22,83 werkwoorden). Dit verschil is echter miniem en ook uit de *T-test* in Tabel 24 (p-waarde is gelijk aan 0,718 en daarmee groter dan 0,05) blijkt dus niet dat teksten van studenten uit de opleiding Rechten een significant rijkere woordenschat bevatten dan die van Geografiestudenten wat betreft werkwoordaantal.



Figuur 11. Grafiek voor gemiddeld aantal werkwoorden per 100 woorden.

	Levene's Test for Equality of Variances	T-test for Equality of Means								
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Totaal aantal werkwoorden per 100 woorden <i>Equal variances assumed</i>	0,022	0,884	-0,120	37	0,905	-0,278	2,319	-4,976	4,420	
per 100 woorden <i>Equal variances not assumed</i>			-0,126	24,149	0,900	-0,278	2,196	-4,810	4,254	

Tabel 24. T-test voor gemiddeld aantal werkwoorden per 100 woorden.

3.3 Foutenonderzoek

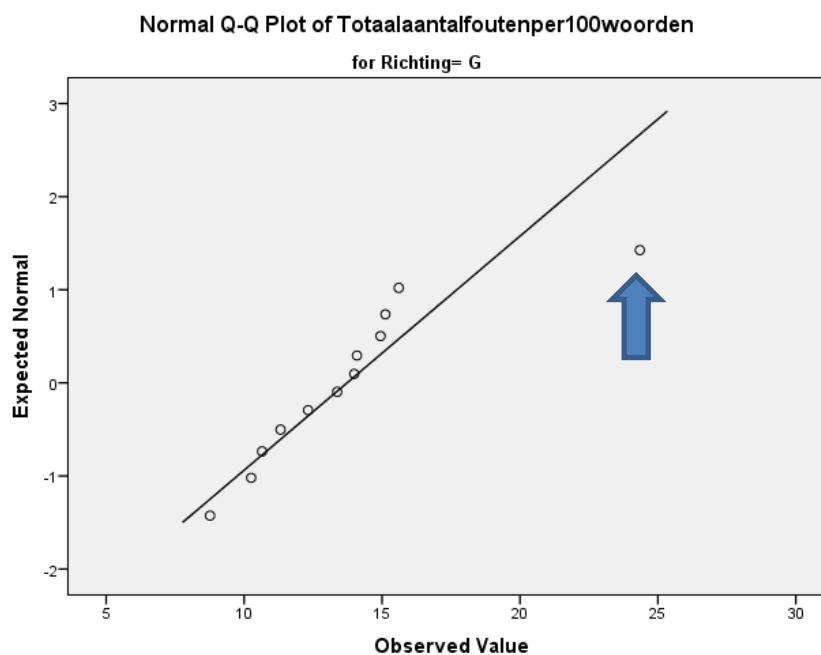
3.3.1 Aantal fouten per 100 woorden

1. Kolmogorov-Smirnov normaliteitstest

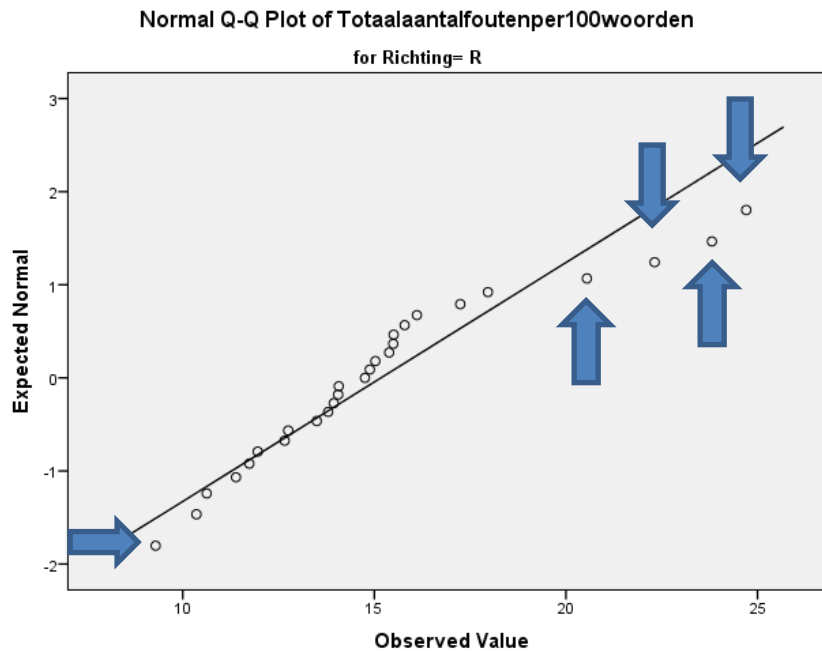
Voor de berekening van het gemiddeld aantal schrijffouten dat de studenten maakten per tekst is gekeken naar het aantal fouten per honderd woorden. De gegevens voor de *Kolmogorov-Smirnov normaliteitstest* uit Tabel 25 tonen voor de richting Geografie een normale verdeling van de scores (p-waarde is gelijk aan 0,065 en daarmee groter dan 0,05). Dit cijfer is echter zeer nipt en zoals te zien is op Figuur 12, is dit wellicht te wijten aan één uitschieter (N6) die gemiddeld meer dan 24 fouten per honderd woorden schrijft. Voor Rechten zijn de resultaten daarentegen niet normaal verdeeld (p-waarde is gelijk aan 0,021 en kleiner dan 0,05). Ook dit is weer te wijten aan een hele reeks uitschieters (zie Figuur 13). Vier participanten maakten gemiddeld tussen de 20 en de 25 fouten per honderd woorden (N15 = 20,55; N19 = 22,31; N20 = 24,71; N24 = 23,81) terwijl er daarentegen één uitzonderlijk goed scoorde (N1 = 9,29).

	Richting	Kolmogorov-Smirnov		
		Statistic	df	Sig.
Totaal aantal fouten per 100 woorden	Geografie	0,235	12	0,065
	Rechten	0,183	27	0,021

Tabel 25. Kolmogorov-Smirnov normaliteitstoets voor *aantal fouten per 100 woorden* (Geografie en Rechten).



Figuur 12. Q-Q plot voor *aantal fouten per 100 woorden* (Geografie).



Figuur 13. Q-Q plot voor *aantal fouten per 100 woorden* (Rechten).

Naar analogie van wat we bij de analyse van de *tekstlengte* van de schrijfproducten gedaan hebben, is de *Kolmogorov-Smirnov normaliteitstoets* herhaald, ditmaal voor de twee groepen samen om te kijken of de nulhypothese voor normaalverdeling ook dan verworpen wordt. Dit wordt in de cijfers van Tabel 26 helaas bevestigd en bijgevolg mag men hier geen normaliteit veronderstellen (p-waarde is gelijk aan 0,001 en daarmee kleiner dan 0,05). Het uitvoeren van een *T-test* is daarom in principe niet gerechtvaardigd. Om de normaliteit van een steekproef met onafhankelijke variabelen te berekenen, kent de statistiek echter ook nog de *centrale limietstelling*, ofwel de *stelling van Lindeberg-Lévy*. Deze stelt dat, bij een minimum van 25 stukken om te analyseren, “het gemiddelde van de steekproef bij benadering normaal verdeeld zal zijn”⁴⁰. Op basis van deze hypothese, rechtvaardigen we onze keuze om de *T-test* toch uit te voeren om het significantieniveau tussen het gemiddeld aantal fouten per honderd woorden tussen de twee groepen Rechten en Geografie te berekenen.

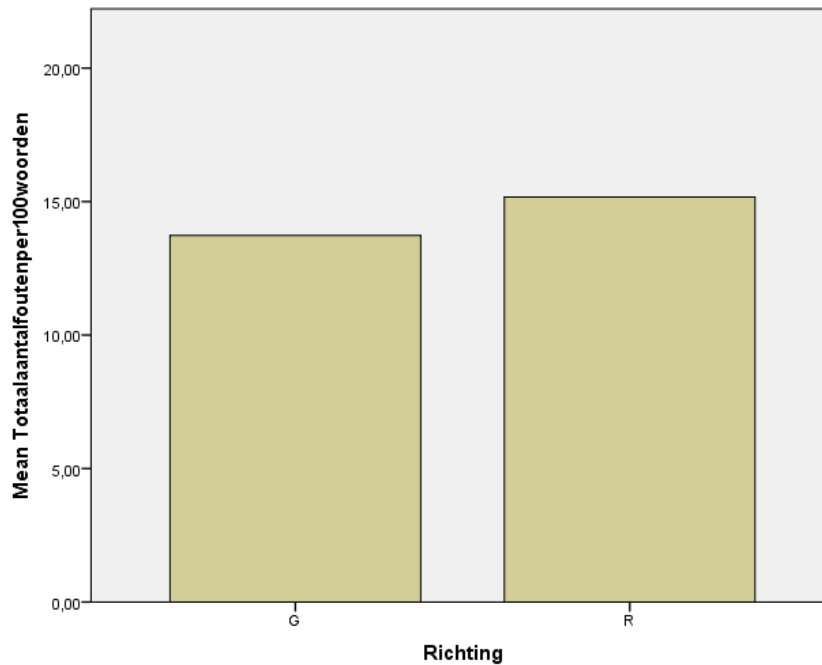
	Kolmogorov-Smirnov		
	Statistic	df	Sig.
Totaal aantal fouten per 100 woorden	0,188	39	0,001

Tabel 26. Kolmogorov-Smirnov normaliteitstoets voor *aantal fouten per 100 woorden* (gezamenlijk).

⁴⁰ Bron: <http://prime.ugent.be/top10/3>

2. T-test voor gemiddeld aantal fouten per 100 woorden

Wat betreft het aantal gemaakte fouten per honderd woorden, toont de grafiek uit Figuur 14 dat Geografiestudenten er gemiddeld iets minder maken (13,73 fouten per 100 woorden) dan studenten uit de Rechten (15,17 fouten per 100 woorden). Zoals blijkt uit Tabel 27, is dit verschil echter niet significant (p-waarde is gelijk aan 0,297 en daarmee kleiner dan 0,05). Er kan dus niet gezegd worden dat de studenten over een verschillend ontwikkelde Nederlandse taalvaardigheid beschikken. Wel ligt het aantal gemaakte fouten per honderd woorden voor de twee groepen samen op een verontrustend hoog gemiddelde van 14,72 fouten.



Figuur 14. Grafiek voor gemiddeld aantal fouten per 100 woorden.

		Levene's Test for Equality of Variances		T-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Aantal fouten per 100 woorden	<i>Equal variances assumed</i>	0,043	0,838	-1,058	37	0,297	-1,43908	1,36066	-4,19604	1,31789
	<i>Equal variances not assumed</i>			-1,049	20,795	0,306	-1,43908	1,37149	-4,29295	1,41480

Tabel 27. T-test voor gemiddeld aantal fouten per 100 woorden.

3.3.2 Specifieke resultaten

1. Aard van het schrijfvaardigheidsprobleem bij masterstudenten

In de vorige paragraaf is vastgesteld dat de onderzochte masterstudenten voor de opleidingen Geografie en Rechten aan de VUB gemiddeld 14,72 fouten maken per honderd geschreven woorden. Om nu te weten te komen tegen welke hoofdcategorieën⁴¹ de studenten de meeste fouten maakten, is een tabel gemaakt die een rangschikking weergeeft van de meest gemaakte taalfouttypes (zie Tabel 28). Daaruit blijkt dat de meeste fouten in de schrijfproducten van de uitstroom gemaakt worden tegen *stijl en register* (19,10%), gevolgd door *grammatica (zin)* (18,39%) en *woordenschat* (16,65%). Verder blijken fouten op het gebied van *grammatica (woord)* (14,61%), *spelling* (11,54%) en *tekstopbouw* (11,54%) meer voor te komen dan die tegen *interpunctie* (8,17%).

Hoofdcategorie	# Fouten G	% G	# Fouten R	% R	# Fouten G en R	% G en R
Stijl & register	41	13,27%	146	21,79%	187	19,10%
Grammatica (zin)	66	21,36%	114	17,01%	180	18,39%
Woordenschat	63	20,39%	100	14,93%	163	16,65%
Grammatica (woord)	54	17,48%	89	13,28%	143	14,61%
Spelling	21	6,80%	92	13,73%	113	11,54%
Tekstopbouw	38	12,30%	75	11,19%	113	11,54%
Interpunctie	26	8,41%	54	8,06%	80	8,17%
Totaal	309		670		979	

Tabel 28. Rangschikking van meest gemaakte taalfouttypes door masterstudenten.

De belangrijkste foutendomeinen voor de categorie *stijl en register* zijn de subcategorieën *vaag taalgebruik* en *persoonlijk taalgebruik*. Het was vaak moeilijk om logica te vinden in de zinnen en werd er met jij/je geschreven. De studenten lieten verder ook zeer nadrukkelijk hun mening doorschrijven over het onderwerp waarover werd geschreven. De meeste fouten tegen stijl en register kwamen van de studenten uit de opleiding Rechten (21,79%). Voor de hoofdcategorie *grammatica (zin)* ging het voornamelijk om *ontbrekende elementen* en *onlogische zinnen*. Erg vaak ontbraken er elementen of waren de zinnen zo opgebouwd dat ze de lectuur ervan moeilijk maakten. Voor de categorie *woordenschat* vervolgens, was de *woordkeuze* van vele studenten niet doordacht en was er in vele gevallen beter voor een ander woord gekozen. Ook het *correct woordgebruik* bleek voor vele studenten een probleem. Het

⁴¹ Eerder is al een overzicht gegeven van deze verschillende hoofdcategorieën op basis van de foutentypologie in de paper van Tahon (2013) (cf. *Supra*, p. 56-64).

meest treffende voorbeeld hiervan is misschien wel het gebruik van de term ‘bijgaand’. Die werd in de opgave van de schrijfvaardigheidstest namelijk gegeven als één van de zeven termen die de studenten moesten proberen in te passen in hun tekst. Slechts een bedenkelijk klein aantal van de studenten – als ze de term al gebruikten – slaagde erin om deze term op een correcte manier in te passen in hun tekst. Fouten tegen woordenschat kwamen overigens een stuk meer voor bij Geografiestudenten (20,39%) dan bij studenten uit de opleiding Rechten (14,93%).

Fouten tegen *grammatica (woord)* zijn vervolgens het meest gemaakt op het vlak van het gebruik van de correcte *werkwoordstijden* en *lidwoorden*. Bij deze laatste subcategorie gaat het voornamelijk om fouten waarbij de studenten een lidwoord (waar dat nodig was) niet schreven. Zo’n fouten werden opnieuw meer gemaakt door studenten Geografie (17,48%) dan door studenten uit de opleiding Rechten (13,28%). *Spellings*fouten werden over het algemeen minder gemaakt, en komen vooral uit de subcategorieën *schrijfwijze van cijfers* en *incorrecte schrijfwijze*. Als voorlaatste hoofdcategorie in de rangschikking, maakten de studenten bij *tekstopbouw* voornamelijk fouten tegen de subcategorie *redundantie*. Bij *redundantie* gaat het om zowel tekstuele, letterlijke, alsook inhoudelijke herhalingen van informatie in de tekst. Ook hernamen de studenten erg vaak dezelfde constructies om hun zinnen mee op te bouwen. Voor *interpunctie* ten slotte, gaat het voornamelijk om *ontbrekende leestekens*. Er werden vaak erg lange zinnen geschreven (van meer dan 35 woorden) zonder ook maar enige vorm van interpunctie aan te brengen in de structuur van de zin om de lectuur ervan bij te staan.

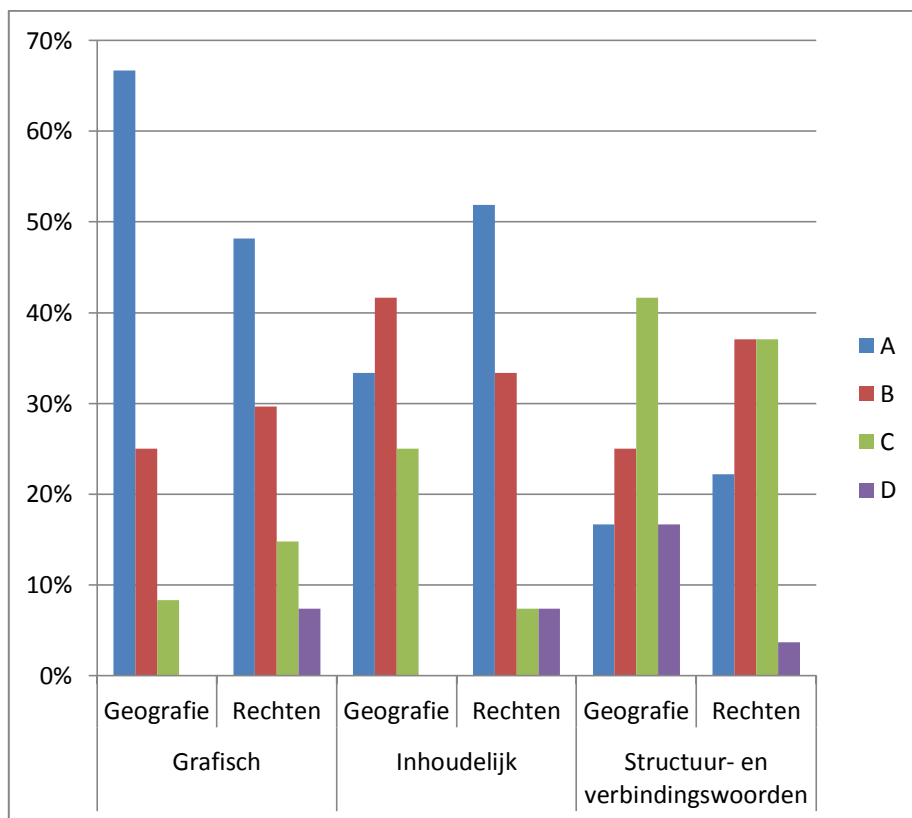
2. Scores voor alineaopbouw

Tot slot kreeg elk schrijfproduct nog een score mee voor drie aspecten van alineaopbouw⁴²: (1) het *grafische* aspect, ofwel de mate waarin de bladspiegel een duidelijke inleiding, midden en slot weerspiegelt; (2) het *inhoudelijke* aspect, ofwel de mate waarin de inhoud de structuur van de tekst reflecteert; en (3) de mate waarin de student gebruik maakt van *structuur- en verbindingswoorden* voor het opbouwen van zijn of haar redeneergang (zie Figuur 15). Op het *grafische* aspect van de alineaopbouw is mild gequoteerd. De studenten hebben hun teksten namelijk met de hand geschreven, en de ene student schrijft uit zichzelf al wat netter dan de andere. Bovendien moesten de studenten ook nog eens rekening houden met een tijdsdruk van 20 minuten voor het maken van de test. Over het algemeen bleken de masterstudenten geen problemen te ondervinden met het indelen van hun tekst in een duidelijke inleiding, midden

⁴² Voor een gedetailleerde beschrijving van de gehanteerde criteria voor de toekenning van de scores, cf. *Supra*, p. 57-58.

en slot. Maar liefst 66,67% van de studenten Geografie en 57,41% van studenten Rechten kregen een A-score voor grafische alineaopbouw. Ook *inhoudelijk* was het merendeel van de teksten goed opgebouwd. Van de Geografiestudenten kreeg 33,33% een A-score en 41,67% een B-score toebedeeld. Voor de Rechten is dit respectievelijk 51,85% en 33,33%. Uit de scores voor deze eerste twee aspecten kan afgeleid worden dat studenten uit de opleiding Geografie het beter doen op het grafische vlak, terwijl de inhoudelijke opbouw van de alinea's dan weer beter is bij Rechtenstudenten.

Wat betreft het gebruik van *structuur- en verbindingswoorden*, doen beide richtingen het minder goed. Amper 19,45% van de teksten kreeg een A-score toebedeeld (16,67% voor Geografie en 22,22% voor de Rechten), wat betekent dat slechts een klein aantal van de studenten gebruik gemaakt heeft van structuur- en verbindingswoorden om de structuur en samenhang van zijn of haar tekst te ondersteunen. De Rechtenstudenten lijken dit overigens wel iets meer te doen dan Geografiestudenten. Zij kregen namelijk beduidend meer A- en B-scores dan de studenten Geografie (22,22% en 37,04% tegenover 16,67% en 25,00%), die dan weer meer C- en D-scores behaalden voor het gebruik van structuur- en verbindingswoorden in hun tekst (41,67% en 16,67% tegenover 37,04% en 3,70%).



Figuur 15. Scores voor alineaopbouw bij masterstudenten.

3.4 Samenvatting resultaten

Tot slot geeft Tabel 28 nog een samenvatting van alle verkregen cijfers in de bovenstaande paragrafen. Samengevat (1) schreven de studenten Geografie langere teksten, (2) maakten ze minder fouten per honderd woorden en (3) scoorden ze beter op het grafische aspect van de alineaopbouw van hun teksten dan de studenten uit de opleiding Rechten. De teksten van de studenten uit de opleiding Rechten bevatten langs hun kant dan weer (1) een grotere lexicale rijkdom (zowel wat betreft de Herdans index als het aantal geproduceerde werkwoorden per honderd woorden), (2) een betere inhoudelijke samenhang van de alinea's en (3) werden beter ondersteund door structuur- en verbindingswoorden dan die van de Geografiestudenten. Geen van de resultaten leverde echter significante verschillen op tussen beide groepen.

Wat betreft het soort taalfouten, bleken Geografiestudenten het meest problemen te hebben met zinsgrammatica, woordenschat en woordgrammatica. Ook de Rechtenstudenten hadden problemen met de juiste zinsgrammatica en een aangepaste woordenschat. De meeste fouten maakten zij echter tegen het hanteren van een correcte academische stijl en register.

Beoordelingscriterium		Geografie	Rechten	Totaal	
Tekstlengte (<i>aantal woorden</i>)		192,17	171,19	181,68	
Lexicale rijkdom	<i>Score Herdans index</i>	0,7295	0,7365	0,7330	
	<i>Aantal werkwoorden per 100 woorden</i>	22,83	23,11	12,97	
Foutenonderzoek	<i>Aantal fouten per 100 woorden</i>		13,73	15,17	14,72
	<i>Score alineaopbouw</i>	Grafisch	A (66,67%)	A (48,15%)	A (57,41%)
			B (25,00%)	B (29,63%)	B (27,32%)
			C (8,33%)	C (14,81%)	C (11,57%)
				D (7,41%)	D (3,71%)
		Inhoudelijk	A (33,33%)	A (51,85%)	A (42,59%)
	B (41,67%)		B (33,33%)	B (37,50%)	
	C (25,00%)		C (7,41%)	C (16,21%)	
			D (7,41%)	D (3,71%)	
	Structuur- en verbindingswoorden	A (16,67%)	A (22,22%)	A (19,45%)	
		B (25,00%)	B (37,04%)	B (31,02%)	
		C (41,67%)	C (37,04%)	C (39,36%)	
		D (16,67%)	D (3,70%)	D (10,19%)	
Drie meest gemaakte taalfouten	<i>Stijl en register</i>			21,79%	19,10%
	<i>Grammatica (zin)</i>		21,36%	17,01%	18,39%
	<i>Woordenschat</i>		20,39%	14,93%	16,65%
	<i>Grammatica (woord)</i>		17,48%		

Tabel 29. Samenvatting resultaten.

4. Bespreking resultaten

Op basis van de onderzoeksvragen en hypothesen die eerder geformuleerd werden (cf. *Supra*, p. 72), evalueren de onderstaande paragrafen de resultaten (cf. *Supra*, p. 73-87), behaald door masterstudenten uit de opleidingen Geografie en Rechten van de VUB voor een exploratieve schrijfvaardigheidstest. In de eerste plaats wordt hier getracht om per onderzoeksvraag een duidelijk antwoord te poneren. Daarnaast wordt er geprobeerd om de resultaten ook nader te interpreteren en (waar mogelijk) te verklaren.

1. *Wat is het effect van Engelstalig onderwijs op de ontwikkeling van de Nederlandse taalvaardigheid van studenten in het hoger onderwijs?*

Antwoord: Engelstalig onderwijs heeft geen invloed (positief noch negatief) op de ontwikkeling van de Nederlandse taalvaardigheid van studenten in het hoger onderwijs.

Gesteld werd dat Nederlandstalige studenten die een Nederlandstalige opleiding doorlopen hebben (i.e. Rechten), aan het einde van hun studie over een significant beter ontwikkelde academische taalvaardigheid in het Nederlands beschikken dan studenten die een Engelstalige opleiding gevolgd hebben (i.e. Geografie). Deze hypothese werd gemaakt op basis van de veronderstelling dat, voor de ontwikkeling van een academische taalvaardigheid in een taal, ten eerste talige begeleiding en ten tweede oefening van cruciaal belang zijn.

In totaal zijn 39 schrijfproducten (N Geografie = 12; N Rechten = 27) geanalyseerd op drie aspecten: (1) *tekstlengte*, (2) *lexicale rijkdom* en (3) *taalfouten*. Hoewel de ene groep al wat beter scoorde voor het ene aspect als de andere en omgekeerd (cf. *Supra*, p. 87), kon voor geen enkele van deze drie maten een significant verschil tussen beide groepen opgetekend worden. Dit betekent dat studenten die een Engelstalige opleiding doorlopen hebben, aan het einde van hun studie in staat zijn om onder tijdsdruk even lange teksten te schrijven met een even grote lexicale rijkdom als studenten die uit een Nederlandstalige opleiding komen. Ook maken ze beide gemiddeld ongeveer evenveel taalfouten per honderd woorden. Naar analogie van de cijfers uit internationaal onderzoek naar het effect van CLIL-onderwijs op de kennis van de moedertaal bij leerlingen uit het basis- en het secundair onderwijs (cf. *Supra*, p. 47), kan gesteld worden dat vakonderwijs in een vreemde taal in het hoger onderwijs de kennis van de moedertaal niet negatief beïnvloedt. Van een positieve invloed, zoals dat in CLIL-onderzoek wel aangetoond wordt, lijkt er anderzijds geen sprake te zijn. Engelstalig onderwijs in het hoger onderwijs leidt dus niet tot een betere taalvaardigheid in de moedertaal.

2. *Wat zijn de schrijfvaardigheidsproblemen van uitstromende studenten in het hoger onderwijs? En hoe verhouden die zich tot de schrijfvaardigheidsproblemen van instromende studenten?*

Antwoord: Masterstudenten maken gemiddeld 15 schrijffouten per 100 woorden. De meeste problemen doen zich voor op het vlak van (1) stijl en register, (2) zinsgrammatica en (3) woordenschat. De grootste schrijfvaardigheidsproblemen bij eerstejaarsstudenten bevinden zich op het vlak van (1) tekstopbouw, (2) stijl en register en (3) interpunctie.

Er werd verondersteld dat de schrijfvaardigheid van studenten aan het einde van hun opleiding relatief goed ontwikkeld is. Het aantal schrijffouten dat masterstudenten maken zou daarom ten eerste vrij beperkt zijn. Ten tweede zouden de studenten ook minder fouten maken tegen basale taalvaardigheidselementen als spelling, grammatica en woordenschat.

De resultaten van het schrijfvaardigheidsonderzoek voor beide opleidingen Geografie en Rechten laten zien dat masterstudenten gemiddeld vijftien taalfouten per honderd woorden maken. Dit is een opmerkelijk hoog cijfer voor studenten die weldra de arbeidsmarkt opgaan. Aangezien er bovendien geen significant verschil aangetoond kon worden tussen het aantal taalfouten per honderd woorden van studenten uit een Engelstalige opleiding en studenten uit een Nederlandstalige opleiding, doet dit vermoeden dat het beheersen van een academische schrijfvaardigheid op het einde van de opleiding een algemeen probleem is en blijft voor veel studenten. Het aantal gemaakte taalfouten per honderd woorden is echter sterk afhankelijk van de student. Maken sommige studenten namelijk opmerkelijk veel fouten (tussen de twintig en de vijfentwintig per honderd woorden), dan zijn er bij andere studenten juist heel weinig terug te vinden (minder dan tien per honderd woorden; cf. *Supra*, p. 81-82). Dit toont daarentegen aan dat de beheersing van een academische schrijfvaardigheid in het Nederlands bij studenten zich op het einde van hun opleiding toch nog op erg verschillende niveaus bevindt. Zoals Van Splunder overigens zegt in een e-mail: “Leidt meer Engels tot minder schrijfvaardigheid [in het Nederlands], of is er meer aan de hand? Alleszins een interessante hypothese. Ik vermoed het tweede...” (Van Splunder, e-mail van 14 maart 2014). Wat deze factor of factoren zijn, hebben we met deze studie helaas niet kunnen aantonen.

Het meeste taalfouten maken masterstudenten tegen de subcategorieën stijl en register, zinsgrammatica en woordenschat. Het minste problemen lijken de studenten te hebben met tekstopbouw, interpunctie en spelling (cf. *Supra*, p. 84-85). Dit is een opmerkelijk resultaat, niet alleen omdat dit sterk verschilt van de meest voorkomende schrijfvaardigheidsproblemen die in de studies van De Wachter & Heeren (2011) en Tahon (2013) vastgesteld zijn voor

eerstejaarsstudenten, maar ook omdat het bij deze struikelblokken nog steeds om erg basale elementen van taalvaardigheid gaat. Dit is echter deels te verklaren door de aard van de test waarmee de studenten geconfronteerd werden. Niet alleen werd hen een tijdsdruk van vijftien à twintig minuten opgelegd om een grafiek te beschrijven, maar ook moesten ze hun teksten met de hand schrijven en konden ze daarbij geen beroep doen op spellingshulp. Fouten tegen zinsgrammatica in de vorm van ontbrekende elementen en onlogische zinnen zijn daarom zo vreemd nog niet. Het aanpassen van de structuur van een geschreven zin is namelijk veel moeilijker dan die van een getypte zin. Bovendien heeft hoogstwaarschijnlijk slechts een klein aantal van de studenten de tijd gehad of genomen om zijn of haar schrijfproduct na te kijken. Ook voor wat betreft de woordkeuze kan eenzelfde verklaring gegeven worden. Door gebrek aan tijd hebben de studenten vaak dezelfde woorden gebruikt en geen tijd genomen om hun woorden te variëren. Het foutief gebruik van een groot aantal termen, zoals bijvoorbeeld 'bijgaand', en ook het gebrek aan een correcte stijl en register in vele teksten zijn daarentegen meer zorgwekkende problemen. Ondanks het feit dat de studenten goed wisten wat er van hen verwacht werd, schreven ze erg vaak met jij/je-zinnen en lieten ze hun persoonlijke mening doorschemeren in de tekst. Dit was vooral het geval bij de studenten uit de Nederlandstalige opleiding Rechten. Dat de studenten vooraf goed geïnformeerd waren over de opzet van de opdracht, verklaart anderzijds weer waarom er zo goed gescoord werd voor de hoofdcategorie tekstopbouw. De schrijfvaardigheidstest beschreef namelijk zeer precies hoe de studenten te werk moesten gaan voor het opbouwen van hun verhoog (zie bijlage 1, p. 109-112). Bijgevolg vertoonde bijna geen enkele student problemen met het opbouwen van zijn of haar tekst aan de hand van een heldere inleiding-midden-slotstructuur. Dit goede resultaat voor tekstopbouw wordt wel onderschreven door een opmerkelijk laag gebruik van structuur- en verbindingswoorden door de studenten om hun tekst te structureren.

Conclusies en aanbevelingen

1. Conclusies

In de eerste drie hoofdstukken van Deel A van deze bijdrage is getracht om een overzicht te bieden van de huidige taalsituatie in Vlaanderen en Nederland ten aanzien van het gebruik van het Engels als onderwijstaal in het hoger onderwijs. Daarbij is in de eerste plaats gekeken naar het *taalbeleid* op zowel nationaal als internationaal niveau dat vandaag van kracht is. Ten tweede is gekeken naar het *taalgedrag* van de individuele instellingen voor hoger onderwijs, ofwel de manier waarop universiteiten en hogescholen in de praktijk omgaan met de huidige wet- en decreetgeving ten aanzien van de invoering van vreemde taalonderwijs. Tot slot zijn de *taalattitudes* van zowel studenten, docenten als beleidsinstanties naast elkaar gelegd.

Om te beginnen is in hoofdstuk I het begrip *taalbeleid* gedefinieerd als “(1) het beleid inzake de *gekozen talen als middel* voor communicatie en instructie en (2) het beleid inzake *formeel en ondersteunend taalonderwijs* naast en in het curriculum met als doel de studenten in staat te stellen hun opleiding met behoud van kwaliteitseisen succesvol af te ronden en voldoende taalvaardigheid mee te geven voor het beginnende beroepsleven”. Met betrekking tot deze tweede dimensie van taalbeleid is gepleit voor een integraal taalbeleid waarin, op een landelijk en instellingsbreed niveau, gestreefd wordt om taal tot een permanente bron van aandacht te laten zijn in elk onderdeel van het opleidingscurriculum, en dit met name in de vorm van *taalontwikkeland lesgeven*. Van een dergelijk taalbeleid is voorlopig echter noch in Vlaanderen, noch in Nederland sprake. Uit analyse van de huidige wet- en decreetgeving is gebleken dat de Vlaamse regelgeving inzake taalbeleid in haar eerste dimensie veel strenger is dan de Nederlandse. De instellingen voor hoger onderwijs in Nederland kunnen daarom meer onderwijs in het Engels aanbieden dan in Vlaanderen. De verklaring hiervoor is gezocht in de verschillende historische ontwikkeling die beide taalgebieden doorgemaakt hebben sinds de Val van Antwerpen in 1585. Vreemde taalonderwijs heeft het meeste succes in taalgebieden waar (1) vroege standaardisering, (2) geen taalbedreiging, (3) dominante status van de taal en (4) lichte taalwetgeving een feit zijn. Dit is voor alle vier de voorwaarden het geval voor Nederland, in tegenstelling tot Vlaanderen dat aan geen enkele hiervan voldoet.

In hoofdstuk II is vastgesteld dat het huidige taalbeleid in Vlaanderen en Nederland zich weerspiegelt in het *taalgedrag* van beide taalgebieden in een totaal verschillende positie binnen Europa qua aanbod aan Engelstalige opleidingen. Is Nederland, in (Europese) feiten en cijfers over de verengelsing, met 946 opleidingen in 2013 namelijk koploper in Europa, dan

volgt België pas op een tiende plaats. En ook uit het CVN-rapport blijkt dat de verengelsing aan universiteiten in Vlaanderen minder sterk is dan in Nederland. Het Nederlands als taal van het hoger onderwijs lijkt dus een stevigere positie te bekleden in Vlaanderen als in Nederland.

Hoofdstuk III begint vervolgens met een bespreking van de door universiteiten het meest aangehaalde argumenten om onderwijs in het Engels aan te bieden: (1) de aanwezigheid/het aantrekken van buitenlandse studenten en (2) docenten, (3) de internationale relevantie van de studie, (4) de aanscherping van het profiel van het instituut en (5) het belang van het Engels als taal van de wetenschap. Uit een evaluatie hiervan blijkt dat alle argumenten in essentie terug te voeren zijn op (6) het genereren van extra inkomsten en bovendien in strijd zijn met het Europese *credo* van “eenheid in verscheidenheid”. Wat betreft *taalattitude*, valt er een overwegend positieve en pragmatische houding van Vlaamse en Nederlandse studenten en docenten te noteren. Toch hebben Vlamingen een iets vijandigere houding ten opzichte van vreemde talen dan Nederlanders. Dit is opnieuw te wijten aan de verschillende historische ontwikkeling van beide taalgebieden. Tot slot is hier nog, als alternatief op de vele beleidsaanbevelingen die zowel Vlaamse, Nederlandse als natie-overstijgende instanties reeds publiceerden, de term *inclusieve meertaligheid* voorgesteld. Afhankelijk van de taalsituatie, zijn er in totaal zo’n vier alternatieven mogelijk op het gebruik van Engels als *lingua franca*: het gebruik van (1) de regionale lingua franca, (2) lingua receptiva, (3) codeswitching en (4) het mediëren door vertalers of tolken. Voor het hoger onderwijs lijkt het gebruik van lingua receptiva het meest realistische alternatief.

In hoofdstuk IV is vervolgens getracht om aan de hand van relevante literatuur een antwoord te geven op de vraag welk effect Engelstalig onderwijs heeft op de ontwikkeling van de Nederlandse taalvaardigheid van studenten in het hoger onderwijs. Daarin uitten critici enerzijds drie zorgen omtrent de mogelijke gevolgen van de verengelsing. (1) Het toenemende aanbod aan onderwijs in het Engels creëert voor vele studenten, die vaak al moeilijkheden hebben met het verwerven van een academische taalvaardigheid in het Nederlands, een *drempelverhoging*. (2) Het Nederlands moet de laatste jaren steeds meer inboeten aan het Engels als taal van het onderwijs en de wetenschap. Dit *functieverlies* van het Nederlands als vaktaal zou wel eens indirect tot *taalverlies* van het Nederlands in het algemeen kunnen leiden. (3) Ditzelfde *functieverlies* houdt in dat meer en meer colleges in een verarmd Engels gedoceerd worden, waardoor *kwaliteitsverlies van het onderwijs* onvermijdelijk is. Anderzijds tonen de resultaten uit zowel nationaal als internationaal onderzoek dat meertalig onderwijs (CLIL) de kennis van de moedertaal van leerlingen in het basis- en het secundair onderwijs positief beïnvloedt. Voor het hoger onderwijs is hier echter nog geen onderzoek naar verricht.

Ook onderzoek naar de taalvaardigheid van de uitstroom in het hoger onderwijs is voorlopig onbestaande in Vlaanderen en Nederland. In Deel B van deze paper is daarom de vraag welk effect Engelstalig onderwijs heeft op de kennis van de Nederlandse taalvaardigheid van studenten op het einde van hun studie experimenteel onderzocht. In totaal namen 39 studenten uit twee masteropleidingen van de VUB, één Nederlandstalige (Rechten) en één Engelstalige (Geografie), deel aan een exploratieve schrijfvaardigheidstest. De opdracht bestond eruit om onder tijdsdruk (vijftien à twintig minuten) een grafiek te beschrijven aan de hand van een heldere evaluatiestructuur en om daarbij gebruik te maken van zeven specifieke termen die opgegeven waren. Gekozen is om de schrijfvaardigheid van de studenten te onderzoeken omdat dit door zowel studenten als docenten erkend wordt als het grootste struikelblok voor taalvaardigheid in het hoger onderwijs. Bij de analyse van de schrijfproducten is gekeken naar drie maten: (1) tekstlengte, (2) lexicale rijkdom (Herdans index en aantal werkwoorden) en (3) taalfouten.

De belangrijkste bevinding is dat het onderzoek geen negatief effect heeft kunnen aantonen van Engelstalig onderwijs op de beheersing van de Nederlandse taalvaardigheid van studenten aan het einde van hun opleiding. Beide groepen Geografie en Rechten scoorden namelijk even hoog voor alle onderzochte aspecten van schrijfvaardigheid. Dit betekent dat studenten die een Engelstalige opleiding doorlopen hebben, aan het einde van hun studie in staat zijn om even lange teksten te schrijven met een even grote lexicale rijkdom als studenten die uit een Nederlandstalige opleiding komen. Ook maken ze beide gemiddeld ongeveer evenveel taalfouten per honderd woorden. De angst en weerstand die in vele taalgebieden nog bestaat tegen het door Europa voorgeschreven aanbieden van meertalig onderwijs, is dan ook volkomen voorbijgestreefd. Het duidelijkste voorbeeld hiervan is ongetwijfeld Vlaanderen.

Verder toont het onderzoek aan dat masterstudenten gemiddeld vijftien taalfouten per honderd woorden maken. De meeste fouten maken ze tegen stijl en register, zinsgrammatica en woordenschat. Niet alleen is het aantal fouten nog opmerkelijk hoog voor masterstudenten, maar ook de aard van de taalfouten is erg zorgwekkend. Twee daarvan zijn namelijk basale taalvaardigheden die studenten geacht worden te beheersen bij het aanvatten van hun studies in het hoger onderwijs. Dit resultaat is echter deels te verklaren door de aard van de schrijfo opdracht. Die legde de studenten namelijk een tijdsdruk op en verplichtte hen om hun tekst met de hand te schrijven, wat het nakijken ervan en het gebruik van spellingscontrole bemoeilijkte. Tot slot zijn de resultaten tussen de studenten onderling erg verschillend, wat veronderstelt dat een degelijke taalbegeleiding voor studenten zich opdringt om elke student voldoende taalvaardigheid mee te geven voor het beginnende beroepsleven.

2. Aanbevelingen

Op basis van de resultaten uit de literatuurstudie in Deel A en het exploratief onderzoek naar de schrijfvaardigheid van masterstudenten in Deel B van deze masterscriptie, doe ik volgende aanbevelingen aan de Vlaamse en Nederlandse bewindslieden, bevoegd voor Onderwijs met betrekking tot het gebruik van vreemde talen als voertaal in het hoger onderwijs:

1. ***Waarborg de positie van het Nederlands in een meertalig hoger onderwijsklimaat waarin de instellingen vrij zijn in de mate waarin ze onderwijs in vreemde talen aanbieden. Schaf de maximumpercentages voor vreemde taalonderwijs af en vervang deze door minimumpercentages voor onderwijs in de nationale landstalen.***

Het experimenteel onderzoek in deze masterscriptie toont aan dat vreemde taalonderwijs de kennis van de moedertaal niet negatief beïnvloedt. Er is daarom geen reden om beschermend op te treden tegen het gebruik van vreemde talen in het hoger onderwijs. Wel moet de positie van het Nederlands binnen het hoger onderwijs gewaarborgd blijven en dient onderwijs in vreemde talen in de eerste plaats te gebeuren in de nationale landstalen. Dit kan gebeuren door de maximumpercentages voor vreemde taalonderwijs af te schaffen, en daarentegen een haalbaar minimumpercentage voor onderwijs in het Nederlands en de andere landstalen op te leggen. Deze aanbeveling vindt steun in vier argumenten:

- Vanuit de Europese Unie klinkt de aanbeveling om *meertaligheid* als kerncompetentie te ontwikkelen bij elke Europese burger. In de hogere onderwijspraktijk, waarin vooral het Engels dominant is naast het Nederlands, is er echter sprake van *tweetaligheid*. Het zou dan ook de taak van de Overheid moeten zijn om ervoor te zorgen dat in alle lagen van het onderwijs het onderricht van en in *meerdere* talen opgevolgd wordt.
- Door de maximumpercentages voor vreemde taalonderwijs te vervangen door minimumpercentages voor onderwijs in het Nederlands en de nationale landstalen in het hoger onderwijs, verleg je de huidige focus van het Engels naar het Nederlands en op de ontwikkeling van (*inclusieve*) *meertaligheid* (in de vorm van *lingua receptiva*).
- Wanneer de noodzaak vanuit het basis- en het secundair onderwijs gevoeld wordt om naast het Engels ook de nationale landstalen te beheersen voor het succesvol aanvatten van studies in het hoger onderwijs, dan zal de motivatie bij leerlingen om deze talen te leren (zoals bijvoorbeeld het Frans en het Duits in Vlaanderen) zonder meer vergroten.
- Het gebrek aan onderwijs in de nationale landstalen in het hoger onderwijs vormt een breuk met de beroepspraktijk, waar het Engels in mindere mate aanwezig is.

2. ***Sensibiliseer de instellingen voor hoger onderwijs om (gezamenlijk) aan een integraal taalbeleid te werken. Zorg voor een taalbeleid dat voorziet in de talige begeleiding en ontwikkeling van studenten vanaf het begin van hun opleiding tot op het moment dat ze afstuderen om ze voldoende taalvaardigheid mee te geven voor het beginnende beroepsleven.***

Uit het experimenteel onderzoek in deze masterscriptie komt naar voren dat masterstudenten gemiddeld vijftien schrijffouten per honderd woorden maken. Bovendien hebben veel van die fouten betrekking op nog erg basale elementen van taalvaardigheid zoals zinsgrammatica en woordenschat. Er is dus duidelijk nog een probleem met de taalvaardigheid van studenten op het moment dat ze afstuderen. Er is nood aan een integraal taalbeleid aan elke instelling voor hoger onderwijs dat toeziet op de talige ontwikkeling van elke student gedurende elke fase van zijn of haar studie. De Vlaamse en de Nederlandse Overheden, CVN en/of de Nederlandse Taalunie zouden in de ontwikkeling hiervan een belangrijke bemiddelende rol kunnen spelen.

Bibliografie

1. Geraadpleegde literatuur

- Alladin, E. & W. Van der Westen (2009). 'Taalontwikkelen lesgeven in het hoger onderwijs', in: Mottart, A. & S. Vanhooren (reds.), *Drieëntwintigste Conferentie Het Schoolvak Nederlands* (pp. 164-168). Gent: Academia Press.
- Arntz, R. (2010). 'Moedertaal of vreemde taal: bekeken vanuit een ander taalgebied', in: Oosterhof, A., W. Martin, J. Roukens & E. Ruijsendaal (reds.), *Nederlands in hoger onderwijs en wetenschap?* (pp. 73-80). Gent: Academia Press.
- Backus, A., D. Gorter, K. Knapp, R. Schjerve-Rindler, K. Swanenberg, J. D. ten Thije & E. Vetter (2013). 'Inclusive multilingualism: concept, modes and implications', in: *European Journal of Applied Linguistics 1* (2), 179-215.
- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 4^e editie. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baltzer, J., K. De Glopper & E. Van Schooten (1989). 'De taalvaardigheid van eerstejaars HBO-studenten', in: *Tijdschrift voor Taalbeheersing 11* (4), 241-263.
- Berckmoes, D. & H. Rombouts (2009). *Intern rapport verkennend onderzoek naar knelpunten taalvaardigheid in het hoger onderwijs*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- Bonset, H. & H. de Vries (2009). *Talige startcompetenties Hoger Onderwijs*. Enschede: SLO.
- Bonset, H. (2010a). 'Deel 1. Nederlands in het voortgezet en hoger onderwijs: hoe sluit dat aan?', in: *Levende Talen Magazine 3*, 16-22.
- Bonset, H. (2010b). 'Deel 2. Nederlands in het voortgezet en hoger onderwijs: hoe sluit dat aan?', in: *Levende Talen Magazine 4*, 4-9.
- Brenn-White, M. & E. Feathe (2013). *English-Taught Master's Programs in Europe: A 2013 Update*. Institute of International Education.
- Brenn-White, M. & E. van Rest (2012). *English-Taught Master-s Programs in Europe: New Findings on Supply and Demand*. Institute of International Education.

- Commissie Cultureel Verdrag Vlaanderen-Nederland (1995). *Verdrag inzake de samenwerking op het gebied van cultuur, onderwijs, wetenschappen en welzijn tussen het Koninkrijk der Nederlanden en de Vlaamse Gemeenschap in het Koninkrijk België*. Antwerpen: CVN. Laatst geraadpleegd op 23 juli 2014.
<http://cvn.be/over-cvn/het-verdrag/het-verdrag-in-detail/>
- Commissie Cultureel Verdrag Vlaanderen-Nederland (2001). *Het gebruik van het Engels in het hoger onderwijs*. Brussel: CVN.
- Commissie Cultureel Verdrag Vlaanderen-Nederland (2002). *Brief aan Vlaamse en Nederlandse bewindslieden*. Brussel: CVN. Laatst geraadpleegd op 23 juli 2014.
http://www.cvn.be/algemeen/act_0029_posnedeur.htm
- Commissie Cultureel Verdrag Vlaanderen-Nederland (2014). *Over CVN*. Brussel: CVN. Laatst geraadpleegd op 23 juli 2014.
<http://cvn.be/over-cvn/>
- Commissie Nederlands als wetenschapstaal (2003). *Nederlands, tenzij... Tweektaligheid in de geestes- en de gedrags- en maatschappijwetenschappen*. Amsterdam: Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen.
http://www.dbnl.org/tekst/_com002nede01_01/
- Couzy, M. (2009). 'Googlegeneratie kan niet spellen', in: *het Parool*, 6 februari 2009. Laatst geraadpleegd op 23 juli 2014.
<http://www.parool.nl/parool/nl/4/AMSTERDAM/article/detail/155061/2009/02/06/Googlegeneratie-kan-niet-spellen.dhtml>
- Coyle, D. (2007). 'Content and language integrated learning: towards a connected research base', in: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10 (5), 543-562.
- Crystal, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2008). 'BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction', in: Street, B. & N. H. Hornberger (reds.), *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 2: Literacy (pp. 71-83). New York: Springer Science & Business Media LLC.

- Daems, F. & W. van der Westen (2008). 'Doorlopende leerlijn taal? Dan ook in het hoger onderwijs! Conceptuele uitgangspunten voor een taalbeleid in het hoger onderwijs', in: Vanhooren, S. & A. Mottart (reds.), *Tweëntwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands* (pp. 100-104). Gent: Academia Press.
- Daems, F. (2009). 'Op weg naar integraal taalbeleid in universiteit en hogeschool', in: *Dag van het onderwijs*, 31 maart 2009.
- Daems, F., G. Leroy & R. Rymenans (1990). *Taalvaardigheid van afgestudeerden van het secundair onderwijs. Wat denk 'men' ervan?* Interimrapport 1. Wilrijk: UIA.
- De Vries, H. & W. Van der Westen (2008). 'Talige startcompetenties in het hoger onderwijs', in: Van Hooren, S. & Mottart, A. (reds.), *Tweëntwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands* (pp. 115-120). Gent: Academia Press.
- De Wachter, L. & C. Van Soom (2011). *Academisch schrijven. Een praktische gids*. Leuven: Acco.
- De Wachter, L., J. Heeren, S. Marx & S. Huyghe (2013). 'Taal: noodzakelijke maar niet enige voorwaarde tot studiesucces. Correlatie tussen resultaten van een taalvaardigheidstoets en slaagcijfers bij eerstejaarsstudenten aan de KU Leuven', in: *Levende Talen Tijdschrift 14* (4), 28-36.
- De Wachter, L., L. Cuppens & J. Heeren (2012). 'Taalvaardig aan de Start: taaltest en begeleiding van eerstejaarsstudenten, KU Leuven', in: *Diversiteitspraktijken in het hoger onderwijs*. Gent: Steunpunt diversiteit & leren.
- Devreese, J. (2010). 'Kwaliteit drijft boven, ook in het Nederlands', in: Oosterhof, A., W. Martin, J. Roukens & E. Ruijsendaal (reds.), *Nederlands in hoger onderwijs en wetenschap?* (pp. 47-50). Gent: Academia Press.
- Draaisma, D. (2010). 'Het verdriet van kosmopoliet', in: Oosterhof, A., W. Martin, J. Roukens & E. Ruijsendaal (reds.), *Nederlands in hoger onderwijs en wetenschap?* (pp. 93-106). Gent: Academia Press.
- Ellis, R. (1997). 'Second language acquisition', in: Widdowson, H.G. (red.), *Oxford Introductions to Language Study*. Oxford: Oxford University Press.

- European Confederation of Language Centres in Higher Education (2011). *Standpunt over Taalbeleid in het Hoger Onderwijs in Europa*. Luminy: CercleS.
- Europese Unie (1999). *The Bologna Declaration of 19 June 1999*. Bologna: The European Higher Education Area. Laatste geraadpleegd op 23 juli 2014.
http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf
- Europese Unie (2001). *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Straatsburg: Taalbeleidswaardering. Laatste geraadpleegd op 23 juli 2014.
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf
- Europese Unie (2008). 'Multilingualism: An asset for Europe and a shared commitment', in: *18.09.2008, COM (2008) 566 final*. Laatste geraadpleegd op 23 juli 2014.
www.ec.europa.eu
- Frijns, C. (2011). "Laat elke leerling openbloeien." Interview met Lies Strobbe over het CLIL-proeftuinenproject in het secundair onderwijs', in: *Nieuwsbrief 9 Taal & Onderwijs*, december 2011.
http://www.cteno.be/downloads/publicaties/nieuwsbrief_9_clil.pdf
- Geeraerts, D. (2001). 'Een zondagspak? Het Nederlands in Vlaanderen: gedrag, beleid, attitudes', in: *Ons Erfdeel* 44 (3), 337-343.
- Goossens, J. (2000). 'Over de toekomst van het Nederlands in Vlaanderen', in: *Ons Erfdeel* 43 (1), 3-13.
- Grondelaers, S. & R. van Hout (2011). 'The standard language situation in the Low Countries: Top-down and bottom-up variations on a diachronic theme', in: *Journal of Germanic Linguistics* 23 (2), 199-243.
- Hebbrecht, J. & W. Van der Westen (2009). 'Drie jaar Nederlands/Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs. Opbrengsten en toekomstdromen', in: Vanhooren, S. & A. Mottart (reds.), *Drieëntwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands* (pp. 152-157). Gent: Academia Press.

- Herelixka C. & S. Verhulst (2014). *Nederlands in het hoger onderwijs. Een verkennende studie naar taalvaardigheid en taalbeleid*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Housen, A., S. Janssens & M. Pierrard (2003). *Le français face à l'anglais dans les écoles secondaires en Flandre*. Louvain-la-Neuve : Duculot.
- Hulstijn, J. (2005). 'Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second-language learning: Introduction', in: *Studies in Second Language Acquisition* 27 (2), 129-140.
- Lasagabaster, D. (2008). 'Foreign language competence in content and language integrated courses', in: *The Open Applied Linguistics Journal* 1, 31-42.
- Leest, B., & H. Wierda-Boer (2011). *Talen in het hoger onderwijs*, februari 2011. In opdracht van de Onderwijsraad. Nijmegen: IOWO van de Radboud Universiteit Nijmegen.
- Lievens, J. (2011). 'Naar een taalbeleid dat het verschil maakt', in: Vanhooren, S. & A. Mottart (reds.), *Vijfentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands* (pp. 142-146). Gent: Academia Press.
- Martin, W. (2010). 'Het Nederlands als vaktaal', in: Oosterhof, A., W. Martin, J. Roukens & E. Ruijsendaal (reds.), *Nederlands in hoger onderwijs en wetenschap?* (pp. 115-126). Gent: Academia Press.
- Martyniuk, W. (2008). 'CLIL – At the core of plurilingual education?', in: Wilkinson, R. & V. Zegers (reds.), *Realizing Content and language Integration in Higher Education* (pp. 13-18). Maastricht: Maastricht University.
- Meestringa, T. (2010). *Propedeutische schrijftaken. Analyse van 18 schrijftaken uit Nederlandse en Vlaamse opleidingen hoger onderwijs*. Enschede: SLO.
- Met, M. (1998). 'Curriculum decision-making in content-based second language teaching', in: Genesee, F. & J. Cenoz (reds.), *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Nederlandse Overheid (2000). *Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek*. Gepubliceerd op 8 oktober 1992. Laatst gewijzigd op 1 januari 2000. Laatst geraadpleegd op 29 december 2013.
http://wetten.overheid.nl/BWBR0005682/Hoofdstuk7/Titel1/Paragraaf1/Artikel72/geldigheidsdatum_20-12-2013
- Nederlandse Taalunie (2011). *Engels in het hoger onderwijs: Rapportage*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Nederlandse Taalunie (2013). *Startnotitie Nederlands in het hoger onderwijs*, 23 juni 2013. Den Haag: Nederlandse Taalunie. Laatst geraadpleegd op 23 juli 2014.
http://taalunie.org/organisatie/raad-der-nederlandse-letteren/verslagen/startnotitie-nederlands-hoger-onderwijs?utm_source=nieuwsbrief&utm_medium=email&utm_campaign=juli2013
- Nederlandse Taalunie (2014). *Wie we zijn*. Den Haag: Nederlandse Taalunie. Laatst geraadpleegd op 23 juli 2014.
<http://taalunie.org/organisatie/wat-is-de-taalunie>
- Onderwijsraad (2011). *Weloverwogen gebruik van het Engels in het hoger onderwijs*. Advies. Den Haag: Colofon.
- Oosterhof, A. (2007). *Het Engels voertaal aan onze universiteiten? Een inventariserend onderzoek*. Brussel: CVN.
- Oosterhof, A. (2009). 'English in European higher education, an overview with particular reference to Flanders and the Netherlands', in: *Language Diversity and National Languages in Higher Education*, 19-20 december 2009. Fran Ramovs Institute of the Slovenian Language, European Association for Terminology. European Federation of National Institutions for Language (EFNIL). Slovenië: Ljubjana.
- Oosterhof, A. (2010). 'Hoger onderwijs in het Engels: Over enquêteresultaten en stellingnames', in: Oosterhof, A., W. Martin, J. Roukens & E. Ruijsendaal (reds.), *Nederlands in hoger onderwijs en wetenschap?* (pp. 19-33). Gent: Academia Press.

- Peeters, Y. (2010). 'De verengelsing van het onderwijs en wetenschap in het Nederlands taalgebied: de internationale context', in: Oosterhof, A., W. Martin, J. Roukens & E. Ruijsendaal (reds.), *Nederlands in hoger onderwijs en wetenschap?* (pp. 63-72). Gent: Academia Press.
- Peters, E., Van Houtven, T. & Z. El Morabit. (2010). 'Hoe staat het met de taal van studenten? Exploratieve studie naar begrijpend lezen en samenvatten bij instromende studenten in het hoger onderwijs', in: *Levende Talen Tijdschrift 11* (3), 29-44.
- Roukens, J. (2010). 'Nederlandstalig hoger onderwijs. Inleiding', in: Oosterhof, A., W. Martin, J. Roukens & E. Ruijsendaal (reds.), *Nederlands in hoger onderwijs en wetenschap?* (pp. 1-7). Gent: Academia Press.
- Roukens, J. (2013). *Kort verslag van het internationale symposium 'National Languages in Higher Education, Science and Technology' te Athene, 7 november 2013, 24 november 2013, Brussel.*
http://taalunieversum.org/sites/tuv/files/downloads/Kort_verslag_symposium_Athene_7-11-2013.pdf
- Ruijsendaal, E. (2010). 'Het Nederlands en het hoger onderwijs', in: Oosterhof, A., W. Martin, J. Roukens & E. Ruijsendaal (reds.), *Nederlands in hoger onderwijs en wetenschap?* (pp. 167-175). Gent: Academia Press.
- Sercu, L. & K. Put (2003). *De introductie van het Engels als Onderwijstaal aan de Katholieke Universiteit van Leuven.* Intern rapport. Leuven: Faculteit Letteren.
- Sercu, L. & L. Strobbe (2011). *Wetenschappelijke begeleiding en evaluatie van de CLIL-projecten in het secundair onderwijs in Vlaanderen*, april 2011. In opdracht van de Vlaamse minister van Onderwijs. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.
- Sercu, L. (2010). 'Geven wij binnenkort allemaal les in het Engels? Implicaties voor het Secundair Onderwijs van het gebruik van het Engels als onderwijstaal in het Hoger Onderwijs', in: Oosterhof, A., W. Martin, J. Roukens & E. Ruijsendaal (reds.), *Nederlands in hoger onderwijs en wetenschap?* (pp. 155-166). Gent: Academia Press.

- Smeets, Rik (2001). *Naar een samenhangend taalbeleid voor het Nederlands vanuit Europees perspectief*. In samenwerking met de andere leden van de Werkgroep Europa en de Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Smet, P. (2013a). 'Nadenken over Engels als derde officiële taal in Brussel', in: *De Standaard*, 20 maart 2013. Laatst geraadpleegd op 23 juli 2014.
http://www.standaard.be/cnt/dmf20130320_018
- Smet, P. (2013b). *Conceptnota. Samen taalgrenzen verleggen*, 25 oktober 2013. Brussel: Vlaamse Overheid.
http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2011/doc/talennota_2011.pdf
- Smit, U. & E. Dafouz (2012). *Integrating Content and Language in Higher Education: Gaining Insights into English-medium instruction at European universities*. Amsterdam: John Benjamins.
- Tahon, K. (2013). *Schrijfvaardigheid van eerstejaarsstudenten aan de KU Leuven. Een analyse van types taalfouten in papers uit verschillende opleidingen*. Masterscriptie. Leuven: KU Leuven.
- Van de Craen, P. (2001). 'Naar een Europese taalpolitiek of taalbeleid als breekijzer', in: *Handelingen 14*. Brussel: Koninklijke Zuid-Nederlandse Maatschappij voor Taal- en Letterkunde en Geschiedenis.
- Van de Craen, P. (2004). 'De driedubbele paradox van meertaligheid en meertalig onderwijs', in: De Caluwé, J., G. De Schutte, M. Devos & J. Van Keymeulen (reds.), *Schatbewaarder van de taal* (pp. 803-817). Gent: Academia Press.
- Van de Craen, P., E. Ceuleers & K. Mondt (2007a). 'Cognitive development and bilingualism in primary schools: teaching maths in a CLIL environment', in: Bach, G., S. Breidbach & D. Wolff (reds.), *Diverse Contexts - Converging Goals. CLIL in Europe, from Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht* (pp. 185-200). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Van de Craen, P., E. Ceuleers & L. Allain (2005). 'Vier jaar stimulerend meertalig onderwijs in Brussel (STIMOB). Resultaten en toekomstvisie', in: *School en samenleving 10*, 1-16.

- Van de Craen, P., E. Ceuleers, K. Lochtman, L. Allain & K. Mondt (2007b). 'An interdisciplinary research approach to CLIL learning in primary schools in Brussels', in: Dalton-Puffer, C. & U. Smit (reds.), *Empirical perspectives on CLIL classroom discourse, from Sprache im Kontext* (pp. 253-274). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Van de Craen, P., J. Surmont, E. Ceuleers & L. Allain. (2013). 'The influence of policy on multilingual education and the impact of multilingual education on practices', in: Berthoud, A.C., F. Grin & G. Lüdi (reds.) *Exploring the Dynamics of Multilingualism. The DYLAN project* (pp. 353-372). Amsterdam: John Benjamins.
- Van de Craen, P., J. Surmont, K. Mondt & E. Ceuleers (2012). 'Twelve years of CLIL practice in multilingual Belgium', in: Egger, G. & C. Lechner (reds.), *Primary CLIL Around Europe. Learning in Two Languages in Primary Education*. Marburg: Tectum, 81-97.
- Van den Branden, K. (2004). 'Taalbeleid: een hefboom voor gelijke onderwijskansen?', in: *School en samenleving* 5, 49-66.
- Van der Horst, J. (2010). 'Over de maakbaarheid van taal', in: Oosterhof, A., W. Martin, J. Roukens & E. Ruijsendaal (reds.), *Nederlands in hoger onderwijs en wetenschap?* (pp. 127-133). Gent: Academia Press.
- Van der Westen, W. & D. Wijsbroek (2011). 'Slecht in taal, slecht in studie? Resultaten van een onderzoek naar de relatie tussen taalvaardigheid en studiesucces', in: Vanhooren, S. & A. Mottart (reds.), *Vijfentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands* (pp. 118-1123). Gent: Academia Press.
- Van der Westen, W. (2003). 'Ondersteunend Onderwijs Nederlands: het perspectief op een goede taalvaardigheid', in: Van Gelderen, A. (red.), *Zestiende conferentie Het Schoolvak Nederlands* (pp. 207-219). Gent: Academia Press.
- Van der Westen, W. (2007). 'Van nul tot platform: Taalbeleid in het hoger onderwijs', in: Van Gelderen, A. (red.), *Eenentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands* (pp. 58-65). Gent: Academia Press.
- Van der Westen, W. (2009). *Taalbeleid en toetsbeleid II. Drie soorten schrijftaken in een hbo-opleiding*. Intern scholingsmateriaal. Den Haag: De Haagse Hogeschool.

- Van Eerden, A. & M. van Es (2014). *Metten en maximaliseren van basale schrijfvaardigheid bij eerstejaarsstudenten in het hoger beroepsonderwijs*. Proefschrift. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Van Keymeulen, J. (2010). 'Over het Engels en culturele diversiteit. intern scholingsmateriaal', in: Oosterhof, A., W. Martin, J. Roukens & E. Ruijsendaal (reds.), *Nederlands in hoger onderwijs en wetenschap?* (pp. 81-91). Gent: Academia Press.
- Van Marle, J. (2010). 'Dreigt marginalisering van het Nederlands?', in: Oosterhof, A., W. Martin, J. Roukens & E. Ruijsendaal (reds.), *Nederlands in hoger onderwijs en wetenschap?* (pp. 37-46). Gent: Academia Press.
- Van Schooten, E. & Y. Emmelot (2004). *De integratie van taal- en vakonderwijs*, december 2004. In opdracht van het Wetenschappelijk Onderzoek- en Documentatiecentrum, Ministerie van Justitie. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Van Splunder, F. (2014). 'Negotiation multilingualism in Flemish higher education', in: Unger, J.W., M. Kryzanowski & R. Wodak (reds.), *Multilingual Encounters in Europe's Institutional Spaces* (pp. 221-242). Bloomsbury Academic.
- Van Spunder, F. (2010). *English as a Medium of Instruction in Flemish Higher Education. Language and identity Management in a Dutch-Speaking Context*. Proefschrift. Lancaster University.
- Van Straalen, E. (2008). *De Taaltoets Nederlands van de Vrije Universiteit*. Talencentrum Vrije Universiteit Amsterdam.
- Vandenbussche, W. (2006). 'Geen Engels, geen diploma? Engels als onderwijs- en onderzoekstaal in onze universiteiten', in: *De nieuwe Gemeenschap 1*, 11-13.
- Vandenbussche, W. (2010). 'CVN-rapport over het Engels in het hoger onderwijs', in: Oosterhof, A., W. Martin, J. Roukens & E. Ruijsendaal (reds.), *Nederlands in hoger onderwijs en wetenschap?* (pp. 15-18). Gent: Academia Press.

- Vanderswalmen, R. (2008). 'Studenten hoger onderwijs weten niet dat ze spelfouten maken', in: *Artevelde Hogeschool*. Laatst geraadpleegd op 23 juli 2013.
http://www.arteveldehs.be/emagiC_msgBoard/main.asp?pageId=2258&cat=01.01&subcat=01.01&pageTo=15&archive=&mode=
- Vanneste, A. (2010). 'Anglofilie, anglomanie of anglofobie? Enkele bedenkingen omtrent de onderwijstaal aan de universiteit', in: Oosterhof, A., W. Martin, J. Roukens & E. Ruijsendaal (reds.), *Nederlands in hoger onderwijs en wetenschap?* (pp. 133-153). Gent: Academia Press.
- Verhulst, S. (2005). 'Wetenschap in je moerstaal. Verengelsing van het hoger onderwijs belemmert popularisering wetenschap', in: *Transfer, vakblad over internationalisering in het hoger onderwijs*, februari 2005.
- Vlaamse Gemeenschap (1991). *Decreet betreffende de universiteiten in de Vlaamse Gemeenschap*. Goedgekeurd op 4 juli 1991. Gepubliceerd op 3 oktober 1991. Laatst geraadpleegd op 23 juli 2014.
<http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=12831>
- Vlaamse Gemeenschap (1994). *Decreet betreffende de hogescholen in de Vlaamse Gemeenschap*. Goedgekeurd op 13 juli 1994. Gepubliceerd op 31 augustus 1994. Laatst geraadpleegd op 23 juli 2014.
<http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=12458>
- Vlaamse Gemeenschap (2003). *Decreet betreffende de herstructurering van het onderwijs in Vlaanderen* (2003). Goedgekeurd op 4 april 2003. Gepubliceerd op 14 augustus 2003. Laatst geraadpleegd op 13 juli 2013.
<http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13425>
- Vlaamse Onderwijsraad (2013). *Advies over de implementatie van de nieuwe taalregeling*, 20 maart 2013. Brussel: Raad Hoger Onderwijs.
- Wächter, B. & F. Maiworm (2008). *English-Taught Programmes in European Higher Education in 2007*. ACA Papers on International Cooperation in Education. Bonn: Lemmens.
- Witboek (1995). *Onderwijs en leren. Naar een cognitieve samenleving*. Brussel: Europese Commissie.

2. Geraadpleegde deskundigen

VLAANDEREN:

Sonja Callay, hoofd Taalbeleid aan de Vrije Universiteit Brussel. In gesprek op 23 september 2014.

Elisabeth D'Halleweyn, senior projectleider bij de Nederlandse Taalunie. In gesprek op 14 november 2013.

Ellen Fernhout, senior projectleider bij de Nederlandse Taalunie. In gesprek op 14 november 2013.

Lieve De Wachter, professor Academisch Nederlands en Taalbeheersing aan de KU Leuven en promotor van het project 'Taalvaardig aan de Start'. E-mail van 11 februari 2014.

Eslie Struys, doctoraatsstudent aan de Vrije Universiteit Brussel. In debat op de thesisdag 14 februari 2014.

Frans Daems, emeritus aan de Universiteit van Antwerpen. E-mail van 20 februari 2014.

Albert Oosterhof, docent aan de Katholieke Universiteit Leuven. E-mail van 27 februari 2014.

Frank Van Splunder, docent aan de Universiteit van Antwerpen. E-mail van 14 maart 2014.

Machteld De Metsenaere, docent Gender en Diversiteit aan de Vrije Universiteit Brussel. In gesprek op 23 april 2014.

Piet Van de Craen, docent aan de Vrije Universiteit Brussel. Promotor van deze masterproef.

NEDERLAND:

Wilma Van der Westen, voorzitter van het Nederlands-Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs. E-mail van 15 februari 2014.

Angeniet Kam, docent aan de Technische Universiteit Delft. E-mail van 3 maart 2014.

Folkert Kuiken, Leerstoel Nederlands als tweede taal, Universiteit van Amsterdam. E-mail van 5 maart 2014.

Charlotte Rommes, projectleider bij Commissie Cultureel Verdrag Vlaanderen-Nederland. Collega tijdens mijn stage bij CVN van februari 2014 tot en met juni 2014.

3. Vergaderingen en bijeenkomsten

3^e vergadering van de werkgroep *Nederlands in het hoger onderwijs* van de Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren, 14 november 2013. Rotterdam.

4^e vergadering van de werkgroep *Nederlands in het hoger onderwijs* van de Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren, 28 januari 2014. Antwerpen.

Expertbijeenkomst ‘Taalvaardig door het hoger onderwijs’ georganiseerd door de werkgroep *Nederlands in het hoger onderwijs* van de Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren, 19 maart 2014. Rotterdam.

5^e vergadering van de werkgroep *Nederlands in het hoger onderwijs* van de Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren, 11 juni 2014. Amsterdam.

Bijlagen

1. Voorbeeld schrijfvaardigheidstest



Vrije
Universiteit
Brussel

Schrijfvaardigheidstest

Volledig invullen en schrappen wat niet past a.u.b.

Voornaam (niet verplicht):

Naam (niet verplicht):

Opleiding: Rechten / Geografie / Andere:

Geslacht: M / V

Vooropleiding:

- Vlaanderen: ASO / TSO / BSO / KSO / andere:
- Nederland: HBO / VWO / andere:

Taal opleiding secundair/ voortgezet onderwijs: Nederlands / Frans / Engels / andere:

Thuis taal 1: (Thuis taal 2:))

Ik spreek met mijn vrienden meestal (en soms))

Ik volgde in het secundair / voortgezet onderwijs jaar les in het Nederlands.

Ik woon in (provincie):

Ik heb wel / geen dyslexie en kreeg daar in het secundair al via een dyslexie-atteest extra maatregelen voor.

Volgens mij is mijn **mondeling** Nederlands uitstekend / goed / eerder goed / eerder zwak / zwak.

Volgens mij is mijn **schriftelijk** Nederlands uitstekend / goed / eerder goed / eerder zwak / zwak.

Onderstaande grafiek geeft een top-10 weer van landen in Europa (m.u.v. Verenigd Koninkrijk) met cijfers van het aantal volledig Engelstalige masterprogramma's aangeboden door universiteiten.

Beschrijf deze grafiek (**ongeveer één A4**) aan de hand van (1) een **evaluatiestructuur** en (2) integreer zeven **specifieke termen** in je tekst.

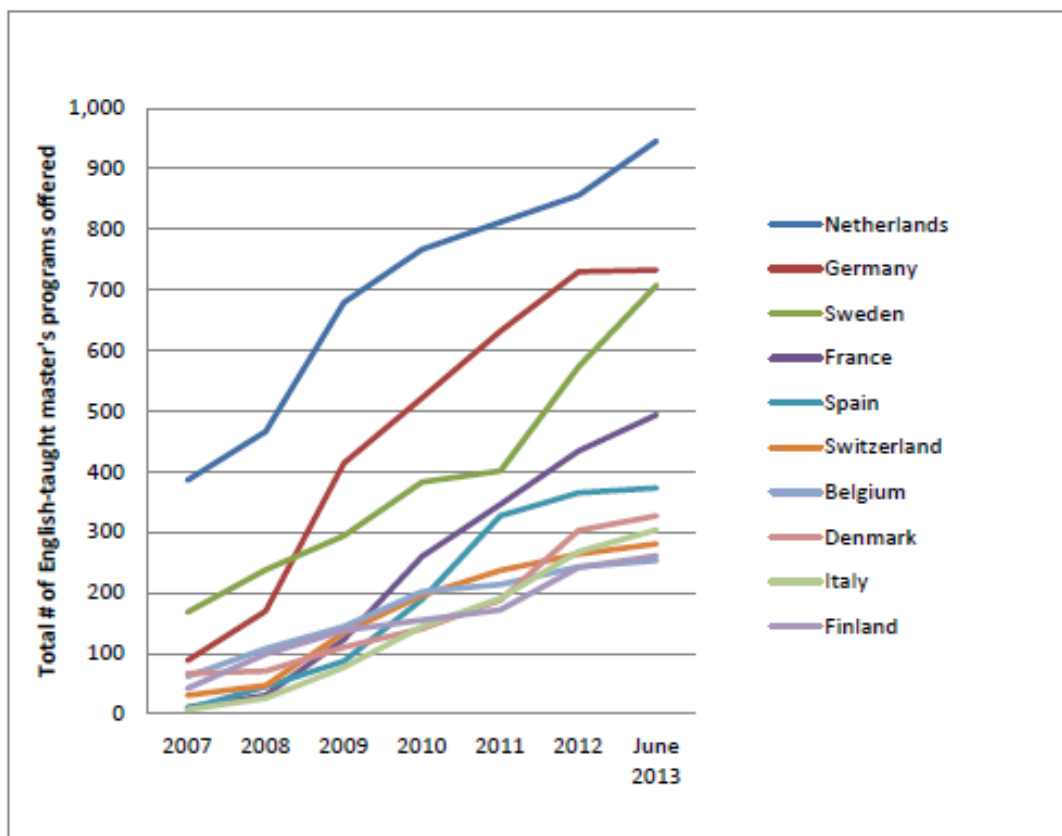
(1) Maak bij jouw beschrijving van de grafiek gebruik van een **evaluatiestructuur**. Dit wil zeggen, jouw tekst heeft een heldere structuur met een *inleiding*, *midden* en *slot* waarin stilgestaan wordt bij volgende vragen:

- a) Wat zijn de **relevante eigenschappen** van wat wordt beoordeeld?
bv. Je definieert het begrip / de opdracht en legt uit wat beschreven zal worden.
- b) Wat zijn de **positieve** aspecten?
- c) Wat zijn de **negatieve** aspecten?
- d) Hoe luidt het **totaaloordeel**?
bv. Je trekt een conclusie uit de positieve en negatieve bevindingen.
- e) Wat kan / moet er worden gedaan in de **toekomst**?

(2) Bij het beschrijven van grafieken worden heel vaak **specifieke termen** gebruikt. Integreer en onderlijn volgende woorden in jouw tekst:

stagneren, toenemen, concluderen, bijgaand, afname, verklaring, spectaculair

Grafiek: English-Taught Master's Programs at MastersPortal.eu (by Country and Year)



Bron: Brenn-White, M. & Faethe, E. (2013). *English-Taught Master's Programs in Europe: A 2013 Update*, New York, Institute of International Education, p. 5.

Beschrijf bovenstaande grafiek (**ongeveer één A4**) aan de hand van (1) een **evaluatiestructuur** en (2) integreer zeven **specifieke termen** in je tekst.

Ik verklaar plechtig de gegevens van deze tekst enkel in geaggregeerde vorm te gebruiken voor wetenschappelijke doeleinden.

Getekend voor akkoord,

François Staring

2. Individuele resultaten Geografie

2.1 Tekstlengte

Testnummer	Totaal aantal woorden
1	173
2	243
3	251
4	220
5	205
6	115
7	159
8	169
9	195
10	281
11	157
12	138

2.2 Lexicale rijkdom

2.2.1 Herdans index

Testnummer	Aantal verschillende inhoudswoorden	Totaal aantal inhoudswoorden	Herdans indexscore
1	69	95	0,73
2	83	120	0,69
3	86	135	0,64
4	86	121	0,71
5	83	112	0,74
6	51	67	0,76
7	58	77	0,75
8	66	91	0,73
9	69	99	0,70
10	112	143	0,78
11	59	80	0,74
12	49	62	0,79

2.2.2 Aantal werkwoorden per 100 woorden

Testnummer	Totaal aantal werkwoorden
1	26
2	31
3	33
4	27
5	24
6	18
7	18
8	26
9	18
10	23
11	15
12	15

2.3 Foutenonderzoek

2.3.1 Totaal aantal fouten

Testnummer	Grammatica (woord)	Grammatica (zin)	Woordenschat	Spelling	Interpunctie	Stijl & register	Tekstopbouw	Totaal aantal fouten
1	4	6	7	4	1	1	4	27
2	9	7	8	1	2	4	3	34
3	4	2	8	0	1	4	3	22
4	4	4	8	6	4	2	3	31
5	4	8	5	1	2	7	4	31
6	2	7	8	1	1	5	4	28
7	3	4	4	0	1	1	5	18
8	2	4	4	0	6	0	2	18
9	5	7	3	0	1	2	2	20
10	8	7	4	3	5	12	3	42
11	5	5	4	4	0	1	2	21
12	4	5	0	1	2	2	3	17

2.3.2 Aantal fouten per 100 woorden

Testnummer	Grammatica (woord)	Grammatica (zin)	Woordenschat per 100	Spelling	Interpunctie	Stijl & register	Tekstopbouw	Totaal aantal fouten
1	2,31	3,47	4,05	2,31	0,58	0,58	2,31	15,61
2	3,70	2,88	3,29	0,41	0,82	1,65	1,23	13,99
3	1,59	0,80	3,19	0,00	0,40	1,59	1,20	8,76
4	1,82	1,82	3,64	2,73	1,82	0,91	1,36	14,09
5	1,95	3,90	2,44	0,49	0,98	3,41	1,95	15,12
6	1,74	6,09	6,96	0,87	0,87	4,35	3,48	24,35
7	1,89	2,52	2,52	0,00	0,63	0,63	3,14	11,32
8	1,18	2,37	2,37	0,00	3,55	0,00	1,18	10,65
9	2,56	3,59	1,54	0,00	0,51	1,03	1,03	10,26
10	2,85	2,49	1,42	1,07	1,78	4,27	1,07	14,95
11	3,18	3,18	2,55	2,55	0,00	0,64	1,27	13,38
12	2,90	3,62	0,00	0,72	1,45	1,45	2,17	12,32

2.3.3 Scores voor alineapbouw

Testnummer	Grafisch	Inhoudelijk	Structuur- en verbindingswoorden
1	A	B	C
2	A	B	C
3	A	A	C
4	B	C	C
5	B	C	D
6	B	C	D
7	A	B	C
8	A	A	B
9	A	A	A
10	A	B	B
11	C	B	B
12	A	A	A

3. Individuele resultaten Rechten

3.1 Tekstlengte

Testnummer	Totaal aantal woorden
1	183
2	152
3	180
4	167
5	213
6	163
7	193
8	184
9	281
10	183
11	91
12	160
13	168
14	213
15	146
16	199
17	149
18	145
19	121
20	85
21	145
22	338
23	165
24	126
25	129
26	185
27	158

3.2 Lexicale rijkdom

3.2.1 Herdans index

Testnummer	Aantal verschillende inhoudswoorden	Totaal aantal inhoudswoorden	Herdans indexscore
1	65	89	0,73
2	55	73	0,75
3	63	86	0,73
4	65	91	0,71
5	83	117	0,71
6	70	90	0,78
7	77	93	0,83
8	70	90	0,78
9	116	146	0,79
10	73	103	0,71
11	48	55	0,87
12	62	82	0,76
13	65	90	0,72
14	90	119	0,76
15	55	79	0,70
16	65	109	0,60
17	64	86	0,74
18	53	78	0,68
19	50	61	0,82
20	32	44	0,73
21	57	78	0,73
22	105	167	0,63
23	66	99	0,67
24	43	62	0,69
25	46	65	0,71
26	69	91	0,76
27	65	81	0,80

3.2.2 Aantal werkwoorden

Testnummer	Totaal aantal werkwoorden
1	26
2	21
3	25
4	22
5	33
6	23
7	25
8	23
9	31
10	27
11	17
12	17
13	25
14	35
15	21
16	29
17	25
18	17
19	16
20	10
21	19
22	42
23	25
24	15
25	16
26	22
27	17

3.3 Foutenonderzoek

3.3.1 Totaal aantal fouten

Testnummer	Grammatica (woord)	Grammatica (zin)	Woordenschat	Spelling	Interpunctie	Stijl & register	Tekstopbouw	Totaal aantal fouten
1	4	3	4	0	1	3	2	17
2	4	5	3	0	3	6	3	24
3	4	9	0	5	3	4	4	29
4	4	7	4	3	3	5	4	30
5	4	6	1	5	0	5	4	25
6	3	5	4	3	0	4	3	22
7	3	2	2	2	6	12	2	29
8	4	1	3	6	1	4	3	22
9	5	4	6	4	0	10	3	32
10	1	0	5	9	2	8	2	27
11	2	2	3	2	1	4	0	14
12	2	0	3	1	5	5	1	17
13	5	3	4	7	2	3	1	25
14	2	8	8	4	3	5	3	33
15	3	9	3	4	1	3	7	30
16	5	3	3	4	1	9	3	28
17	6	5	5	0	0	1	2	19
18	3	2	5	1	2	9	3	25
19	3	9	2	0	0	7	6	27
20	4	4	2	6	2	3	0	21
21	2	3	3	4	2	1	5	20
22	2	8	6	0	2	12	5	35
23	2	3	5	1	4	6	2	23
24	4	3	3	10	4	2	4	30
25	3	1	2	4	2	6	2	20
26	3	6	4	4	2	7	0	26
27	2	3	7	3	2	2	1	20

3.3.2 Aantal fouten per 100 woorden

Testnummer	Grammatica (woord)	Grammatica (zin)	Woordenschat	Spelling	Interpunctie	Stijl & register	Tekstopbouw	Totaal aantal fouten per
1	2,19	1,64	2,19	0,00	0,55	1,64	1,09	9,29
2	2,63	3,29	1,97	0,00	1,97	3,95	1,97	15,79
3	2,22	5,00	0,00	2,78	1,67	2,22	2,22	16,11
4	2,40	4,19	2,40	1,80	1,80	2,99	2,40	17,96
5	1,88	2,82	0,47	2,35	0,00	2,35	1,88	11,74
6	1,84	3,07	2,45	1,84	0,00	2,45	1,84	13,50
7	1,55	1,04	1,04	1,04	3,11	6,22	1,04	15,03
8	2,17	0,54	1,63	3,26	0,54	2,17	1,63	11,96
9	1,78	1,42	2,14	1,42	0,00	3,56	1,07	11,39
10	0,55	0,00	2,73	4,92	1,09	4,37	1,09	14,75
11	2,20	2,20	3,30	2,20	1,10	4,40	0,00	15,38
12	1,25	0,00	1,88	0,63	3,13	3,13	0,63	10,63
13	2,98	1,79	2,38	4,17	1,19	1,79	0,60	14,88
14	0,94	3,76	3,76	1,88	1,41	2,35	1,41	15,49
15	2,05	6,16	2,05	2,74	0,68	2,05	4,79	20,55
16	2,51	1,51	1,51	2,01	0,50	4,52	1,51	14,07
17	4,03	3,36	3,36	0,00	0,00	0,67	1,34	12,75
18	2,07	1,38	3,45	0,69	1,38	6,21	2,07	17,24
19	2,48	7,44	1,65	0,00	0,00	5,79	4,96	22,31
20	4,71	4,71	2,35	7,06	2,35	3,53	0,00	24,71
21	1,38	2,07	2,07	2,76	1,38	0,69	3,45	13,79
22	0,59	2,37	1,78	0,00	0,59	3,55	1,48	10,36
23	1,21	1,82	3,03	0,61	2,42	3,64	1,21	13,94
24	3,17	2,38	2,38	7,94	3,17	1,59	3,17	23,81
25	2,33	0,78	1,55	3,10	1,55	4,65	1,55	15,50
26	1,62	3,24	2,16	2,16	1,08	3,78	0,00	14,05
27	1,27	1,90	4,43	1,90	1,27	1,27	0,63	12,66

3.3.3 Scores voor alineapbouw

Testnummer	Grafisch	Inhoudelijk	Structuur- en verbindingswoorden
1	A	B	B
2	A	B	A
3	A	A	B
4	A	A	C
5	A	A	B
6	B	A	A
7	C	B	C
8	B	A	A
9	C	C	C
10	A	A	B
11	D	C	C
12	A	A	B
13	A	A	B
14	A	B	C
15	B	D	C
16	A	A	B
17	A	A	A
18	B	B	B
19	D	D	D
20	B	B	C
21	C	B	C
22	B	A	A
23	B	A	B
24	B	B	C
25	A	B	C
26	A	A	A
27	C	A	B

4. Vlaams decreet betreffende de universiteiten in de Vlaamse gemeenschap

“Afdeling 14. - De onderwijs- en bestuurstaal

Art. 61.

De onderwijs- en bestuurstaal in de universiteiten is het Nederlands.

Nochtans mogen de volgende onderwijsactiviteiten in een andere taal worden gegeven, gevolgd en geëxamineerd :

- 1° die welke een vreemde taal tot voorwerp hebben, in deze taal;
- 2° die welke in de tweede cyclus worden verzorgd door anderstalige gasthoogleraren;
- 3° die met betrekking tot opleidingsprogramma's specifiek ten behoeve van buitenlandse studenten opgesteld;
- 4° die met betrekking tot de postacademische vorming;
- 5° die met betrekking tot aanvullende opleidingen, specialisatieopleidingen en doctoraatsopleidingen, voor zover een door de universiteit voldoende geacht aantal niet-nederlandstaligen zich hiervoor hebben ingeschreven.

Het universiteitsbestuur kan in de krachtens artikel 45 van dit decreet vastgestelde onderwijsregeling de studenten die zijn ingeschreven voor een opleiding van de tweede cyclus toestaan hun opleidingsprogramma voor ten hoogste twintig procent samen te stellen uit de anderstalige onderwijsactiviteiten hiervoren bedoeld in het 2 , 3 en 5 van het tweede lid van dit artikel met uitzondering van de anderstalige onderwijsactiviteiten van de doctoraatsopleidingen.

De studenten behouden steeds het recht om een volledige academische opleiding van de tweede cyclus in het Nederlands te volgen en over een aldaar in een vreemde taal gevolgd opleidingsonderdeel examen in het Nederlands af te leggen” (Vlaamse Gemeenschap 1991).

5. Vlaams decreet betreffende de hogescholen in de Vlaamse gemeenschap

“Afdeling 13. - Taalregeling

Art. 53.

De onderwijs- en bestuurstaal in de hogescholen is het Nederlands. De volgende onderwijsactiviteiten kunnen in een andere taal worden gedoceerd en geëxamineerd :

- 1 die welke een vreemde taal tot onderwerp hebben, in deze taal;
- 2 die welke in de tweede cyclus van de basisopleidingen van academisch niveau en in het laatste studiejaar van de basisopleidingen bestaande uit één cyclus en in de voortgezette opleidingen worden verzorgd door anderstalige gastprofessoren. Deze onderwijsactiviteiten vormen ten hoogste twintig procent van het programma;
- 3 die met betrekking tot opleidingsprogramma's specifiek ten behoeve van buitenlandse studenten opgesteld;
- 4 die met betrekking tot de posthogeschoolvorming;
- 5 die met betrekking tot voortgezette opleidingen, voor zover een door de hogeschool voldoende geacht aantal niet-Nederlandstaligen zich hiervoor hebben ingeschreven.

De studenten behouden te allen tijde het recht om een volledige basisopleiding in het Nederlands te volgen en over een aldaar in een vreemde taal gevolgde onderwijsactiviteit examen in het Nederlands af te leggen, de onderwijsactiviteiten die een vreemde taal tot onderwerp hebben uitgezonderd” (Vlaamse Gemeenschap 1994).

6. Decreet betreffende de herstructurering van het hoger onderwijs in Vlaanderen

“Afdeling 9. - Taalregeling

[Onderafdeling 1. - Algemene bepalingen]

Decr. 13-7-2012

Art. 90.

De bestuurstaal in de hogescholen en universiteiten is het Nederlands.

[Onderafdeling 2. - Onderwijstaal initiële bachelor- en masteropleidingen]

Decr. 13-7-2012

Art. 91.

[§ 1. De onderwijstaal in de hogescholen en universiteiten is het Nederlands.

In de initiële bachelor- en masteropleidingen kan evenwel een andere onderwijstaal dan het Nederlands worden gebruikt, conform de bepalingen in deze afdeling. Als een instelling gebruik wil maken van die mogelijkheid, moeten de waarborgen inzake kwaliteit en democratisering, vermeld in artikel 91novies en artikel 91decies vervuld zijn voorafgaand aan de start van de opleiding.

§ 2. Een instelling kan in de volgende gevallen beslissen dat in initiële bachelor- en masteropleidingen voor opleidingsonderdelen een andere onderwijstaal dan het Nederlands wordt gebruikt :

1° de opleidingsonderdelen die een vreemde taal tot onderwerp hebben en die in die taal worden gedoceerd;

2° de opleidingsonderdelen die gedoceerd worden door anderstalige gastprofessoren;

3° de anderstalige opleidingsonderdelen die, op initiatief van de student en met instemming van de instelling, worden gevolgd aan een andere instelling voor hoger onderwijs;

4° de opleidingsonderdelen waar uit de expliciet gemotiveerde beslissing de meerwaarde voor de studenten en het afnemende veld en de functionaliteit voor de opleiding blijkt.

§ 3. Een anderstalige initiële bacheloropleiding is een initiële bacheloropleiding waarvan de omvang van de opleidingsonderdelen, uitgedrukt in studiepunten, aangeboden in een andere onderwijstaal dan het Nederlands in het modeltraject van die opleiding hoger is dan 18,33 % van de totale omvang van de in die opleiding aangeboden opleidingsonderdelen, uitgedrukt in studiepunten, in het modeltraject.

Een anderstalige initiële masteropleiding is een initiële masteropleiding waarvan de omvang van de opleidingsonderdelen, uitgedrukt in studiepunten, aangeboden in een andere onderwijstaal dan het Nederlands in het modeltraject van die opleiding hoger is dan 50 % van de totale omvang van de in die opleiding aangeboden opleidingsonderdelen, uitgedrukt in studiepunten, in het modeltraject.

§ 4. Voor de berekening van de grenzen, vermeld in paragraaf 3, worden de opleidingsonderdelen, vermeld in paragraaf 2, 1° en 3°, niet meegeteld.

§ 5. In afwijking van paragraaf 1, eerste lid, wordt het onderwijs in de professioneel gerichte bacheloropleiding in de scheepswerktuigkunde en de academisch gerichte bachelor- en masteropleiding in de nautische wetenschappen in het Nederlands en het Frans gegeven.]

Decr. 13-7-2012

[Art. 91bis.

§ 1. Een instelling kan enkel een anderstalige initiële bachelor- of masteropleiding aanbieden als het om opleidingsprogramma's gaat die specifiek voor buitenlandse studenten zijn ontworpen of als de meerwaarde voor de studenten en het afnemende veld en de functionaliteit voor de opleiding op voldoende wijze aangetoond kunnen worden.

§ 2. De instelling kan een anderstalige initiële bachelor- of masteropleiding aanbieden op voorwaarde dat er in de Vlaamse Gemeenschap een equivalente initiële bachelor- of masteropleiding wordt aangeboden waarbij de student een opleidingstraject volledig in het Nederlands kan volgen. De opleidingsonderdelen, vermeld in artikel 91, § 2, 1° en 3°, worden hierbij buiten beschouwing gelaten. Behoudens in de gevallen dat er een vrijstelling van de equivalentievoorwaarde werd verleend, moeten de studenten op elk moment de garantie hebben dat er binnen de Vlaamse Gemeenschap een equivalente initiële bachelor- of masteropleiding wordt aangeboden.

De instellingen kunnen de equivalente initiële bachelor- of masteropleiding aanbieden als een gezamenlijk georganiseerde opleiding. Alle opleidingsonderdelen van deze gezamenlijk georganiseerde equivalente bachelor- of masteropleiding worden door de studenten op een vestiging gevolgd.

De voorwaarde vermeld in het derde lid is niet van toepassing op de volgende opleidingen :

1° de equivalente opleiding master in de ingenieurswetenschappen : fotonica, gezamenlijk aangeboden door de Universiteit Gent en de Vrije Universiteit Brussel;

2° de equivalente opleiding master in de geografie, gezamenlijk aangeboden door de Katholieke Universiteit Leuven en de Vrije Universiteit Brussel;

3° de gezamenlijk georganiseerde equivalente opleidingen die van de Erkenningscommissie de toelating hebben gekregen om het volgen van de onderwijsactiviteiten te spreiden over meer dan een vestiging. De aanvragen tot afwijking worden door de Erkenningscommissie behandeld overeenkomstig de procedure beschreven in artikel 91ter;

[[4° de equivalente opleiding master in de ingenieurswetenschappen : biomedische ingenieurstechnieken, gezamenlijk aangeboden door de Universiteit Gent en de Vrije Universiteit Brussel.]]

De instelling kan in het kader van de procedure, vermeld in artikel 91quater, een vrijstelling van de equivalentievoorwaarde aanvragen.]

Decr. 13-7-2012; [[]] Decr. 19-7-2013

[Art. 91ter.

§ 1. Als een instelling een anderstalige initiële bachelor- of masteropleiding wil aanbieden, dient ze een aanvraag in bij de Erkenningscommissie.

De aanvragen en het bijbehorende dossier worden ingediend uiterlijk op 1 maart van het academiejaar dat voorafgaat aan het academiejaar waarin de anderstalige initiële bachelor- of masteropleiding georganiseerd zal worden.

§ 2. De Erkenningscommissie brengt een oordeel uit op basis van de volgende criteria waaraan cumulatief voldaan moet worden :

1° binnen de Vlaamse Gemeenschap wordt een equivalente initiële bachelor- of masteropleiding aangeboden, als vermeld in artikel 91bis, § 2, behalve bij een voorafgaand besluit van de Vlaamse Regering houdende vrijstelling van de equivalentievereiste voor die anderstalige initiële bachelor- of masteropleiding;

2° de aanwezigheid van voldoende garanties inzake kwaliteit en democratisering, vermeld in de artikelen 91novies en 91decies;

3° de aanwezigheid van een verantwoording die de meerwaarde voor de student en het afnemende veld en de functionaliteit voor de opleiding aantoont;

4° de naleving van het maximumpercentage van 6 % c.q. 35 %, vermeld in artikel 91sexies, op basis van het overzicht van de anderstalige initiële bachelor- c.q. masteropleidingen die in het lopende academiejaar worden aangeboden.

§ 3. De Erkenningscommissie brengt haar oordeel uit uiterlijk op 1 mei van hetzelfde academiejaar en bezorgt dat aan het instellingsbestuur en aan de Vlaamse Regering.

Bij een positief oordeel van de Erkenningscommissie krijgt de instelling van rechtswege de toelating om de anderstalige initiële bachelor- of masteropleiding te organiseren, tenzij de Vlaamse Regering binnen een vervaltermijn van 45 kalenderdagen alsnog negatief oordeelt.

Bij een negatief oordeel van de Erkenningscommissie kan de instelling binnen een vervaltermijn van 15 kalenderdagen die ingaat op de dag na de kennisname van de beslissing van de Erkenningscommissie, beroep instellen bij de Vlaamse Regering. De Vlaamse Regering neemt een beslissing binnen een ordeterminj van 30 kalenderdagen die ingaat op de dag na de ontvangst van het beroepschrift.

Indien de Erkenningscommissie geen oordeel velt uiterlijk op 1 mei of indien de Vlaamse Regering geen beslissing neemt naar aanleiding van een beroepschrift, wordt het oordeel geacht negatief te zijn.

§ 4. Als het aantal positieve beoordelingen zou kunnen leiden tot een overschrijding van de maximumpercentages, vermeld in artikel 91sexies, legt de Erkenningscommissie de beoordeelde dossiers voor aan de Vlaamse Regering, samen met een ranglijst. De Vlaamse Regering neemt in voorkomend geval de beslissing. In geval de Vlaamse Regering afwijkt van de ranglijst voorgesteld door de Erkenningscommissie, geeft ze in haar beslissing de redenen daarvoor aan.]

Decr. 13-7-2012

[Art. 91quater.

§ 1. Een instelling kan bij de Erkenningscommissie een aanvraag tot vrijstelling van de equivalentievoorwaarde indienen voor een anderstalige initiële bachelor- of masteropleiding. Deze aanvraag, samen met het bijhorende dossier, wordt ingediend bij de Erkenningscommissie. Dit kan, hetzij gezamenlijk met de aanvraag voor het organiseren van een anderstalige opleiding, vermeld in artikel 91ter, hetzij bij een bestaande equivalente opleiding, uiterlijk op 1 maart van het academiejaar dat voorafgaat aan het academiejaar waarin de instelling(en) de betrokken equivalente opleiding wenst stop te zetten. [[Uiterlijk op 1 april van hetzelfde academiejaar wordt het advies van de Vlaamse Universiteiten en Hogescholenraad over de gevraagde afwijking toegevoegd aan het dossier.]]

§ 2. De Erkenningscommissie legt uiterlijk op 1 mei van hetzelfde academiejaar samen met het beoordeelde dossier een advies aan de Vlaamse Regering voor over de gevraagde afwijking van de equivalentievoorwaarde.

§ 3. De Vlaamse Regering neemt op basis van het advies van de Erkenningscommissie een beslissing over de afwijking op de equivalentievoorwaarde uiterlijk op 15 juni van hetzelfde academiejaar. De Vlaamse Regering deelt deze beslissing mee aan het Vlaams Parlement.]

Decr. 13-7-2012; [[]] Decr. 19-7-2013

[Art. 91quinquies.

§ 1. In afwijking van artikel 91bis, § 2, kan het instellingsbestuur vrij initiële anderstalige bachelor- of masteropleidingen aanbieden enkel en alleen als het gaat om opleidingsprogramma's die specifiek in het kader van het International Course Programme van ontwikkelingssamenwerking voor buitenlandse studenten zijn ontworpen, of als het gaat om anderstalige initiële bachelor- of masteropleidingen die geselecteerd zijn overeenkomstig de bepalingen van een Europees programma ter bevordering van de internationale samenwerking in het hoger onderwijs en waarbinnen multidiplomerings of gezamenlijke diplomering wordt vooropgesteld.

§ 2. In afwijking van artikel 91bis, § 2, kan de Vlaamse Regering een lijst opstellen van anderstalige initiële bachelor- of masteropleidingen of van anderstalige afstudeerrichtingen van initiële bachelor- of masteropleidingen die in het kader van een School of Arts worden aangeboden, waarbij niet moet voorzien worden in een equivalente opleiding.

§ 3. In afwijking van artikel 91bis, § 2, kan een instelling voor een anderstalige initiële bachelor- of masteropleiding die gezamenlijk wordt georganiseerd met een instelling buiten de Vlaamse Gemeenschap een afwijking van de equivalentieregel vragen bij de Vlaamse Regering. De instelling dient daartoe een aanvraag in uiterlijk op 1 maart van het academiejaar voorafgaand aan het academiejaar dat de instelling de gezamenlijke anderstalige opleiding voor het eerst wil organiseren. In het aanvraagdossier geeft de instelling duidelijk aan dat de gezamenlijke anderstalige opleiding een gezamenlijk programma bevat, bekrachtigd wordt met een gezamenlijk diploma en dat de expertise van de opleidingsonderdelen die buiten de Vlaamse Gemeenschap georganiseerd worden, niet in

Vlaamse Gemeenschap aanwezig is. De Vlaamse Regering neemt een beslissing uiterlijk op 1 juni van hetzelfde academiejaar.]

Decr. 13-7-2012

[Onderafdeling 3. - Het anderstalige aanbod in de Vlaamse Gemeenschap]

Decr. 13-7-2012

[Art. 91sexies.

§ 1. Anderstalige initiële bacheloropleidingen kunnen aangeboden worden binnen een maximumpercentage van 6 %, berekend op alle initiële bacheloropleidingen, rekening houdend met de in dit artikel bepaalde voorschriften.

Anderstalige initiële masteropleidingen kunnen aangeboden worden binnen een maximumpercentage van 35 %, berekend op alle initiële masteropleidingen, rekening houdend met de in dit artikel bepaalde voorschriften.

Bij de bepaling van de breuk wordt geen rekening gehouden met de opleidingen, vermeld in artikel 91quinquies.

Bij de bepaling van de breuk wordt voor een opleiding die door een instelling aangeboden wordt in verschillende vestigingen, het aantal vestigingen waar de opleiding aangeboden wordt, zowel geteld in de teller als in de noemer.

Bij de bepaling van de noemer van de breuk worden gezamenlijk georganiseerde opleidingen slechts éénmaal geteld.

Bij de bepaling van de teller van de breuk wordt voor de anderstalige initiële bacheloropleidingen rekening gehouden met :

1° de anderstalige initiële bacheloropleidingen, als vermeld in artikel 91, § 3;

2° de in het academiejaar 2012-2013 aangeboden anderstalige bacheloropleidingen met taalequivalent, voor zover deze nog aangeboden worden in het desbetreffende academiejaar;

3° de initiële bacheloropleidingen die overeenkomstig artikel 91septies beschouwd worden als een anderstalige initiële bacheloropleiding.

Bij de bepaling van de teller van de breuk wordt voor de anderstalige initiële masteropleidingen rekening gehouden met :

1° de anderstalige initiële masteropleidingen, als vermeld in artikel 91, § 3;

2° de in het academiejaar 2012-2013 aangeboden anderstalige masteropleidingen met taalequivalent, voor zover deze nog aangeboden worden in het desbetreffende academiejaar;

3° de in het academiejaar 2012-2013 aangeboden anderstalige initiële masteropleidingen, als vermeld in paragraaf 2, voor zover deze nog aangeboden worden in het desbetreffende academiejaar;

4° de initiële masteropleidingen die overeenkomstig artikel 91septies beschouwd worden als een anderstalige initiële masteropleiding.

§ 2. De Vlaamse Regering bepaalt het percentage van de omvang aan opleidingsonderdelen, uitgedrukt in studiepunten, aangeboden in een andere onderwijstaal dan het Nederlands in de in het academiejaar

2012-2013 aangeboden initiële masteropleidingen als voorwaarde om als anderstalige initiële masteropleiding beschouwd te worden voor de toepassing van de bepaling van het maximumpercentage van 35 %. Het vast te stellen percentage ligt tussen 50 % en 66 %.]

Decr. 13-7-2012

[Onderafdeling 4. - Monitoring van het anderstalige aanbod]

Decr. 13-7-2012

[Art. 91septies.

§ 1. De Vlaamse Regering maakt jaarlijks een evaluatie van :

1° de verhouding van de omvang van het aantal aangeboden anderstalige opleidingsonderdelen, uitgedrukt in studiepunten, ten opzichte van de totale omvang van het aantal aangeboden opleidingsonderdelen, uitgedrukt in studiepunten, in de niet-anderstalige initiële bachelor- en masteropleidingen;

2° het aandeel van de omvang van anderstalige opleidingsonderdelen, uitgedrukt in studiepunten, in het gevolgde opleidingstraject van afgestudeerden in de niet-anderstalige initiële bachelor- en masteropleidingen.

§ 2. Als uit de evaluatie, vermeld in paragraaf 1, blijkt dat meer dan 33 % van het aantal afgestudeerden in een niet-anderstalige initiële bachelor- c.q. masteropleiding meer dan 18,33 % c.q. 50 % van hun studiepunten verworven hebben in opleidingsonderdelen in een andere taal dan het Nederlands, dan wordt deze opleiding beschouwd als een anderstalige initiële bachelor- of masteropleiding.

Als uit de evaluatie, vermeld in paragraaf 1, blijkt dat gedurende twee opeenvolgende academiejaren ten minste 25 % en ten hoogste 33 % van het aantal afgestudeerden in een niet-anderstalige initiële bachelor- c.q. masteropleiding meer dan 18,33 % c.q. 50 % van hun studiepunten verworven hebben in opleidingsonderdelen in een andere taal dan het Nederlands, dan wordt deze opleiding beschouwd als een anderstalige initiële bachelor- of masteropleiding.

Voor de berekening van de grenzen van 18,33 % c.q. 50 % worden de opleidingsonderdelen vermeld in artikel 91, § 2, 1° en 3°, niet meegerekend.

§ 3. Vanaf het academiejaar volgend op het academiejaar waarin de resultaten van de evaluatie beschikbaar zijn, moet de instelling een equivalente initiële bachelor- of masteropleiding aanbieden. Deze equivalente opleiding komt gedurende drie academiejaren niet in aanmerking als enige equivalente opleiding in de Vlaamse Gemeenschap, als vermeld in artikel 91bis.

Van deze voorwaarde kan afgeweken worden als de Erkenningscommissie, op basis van een aanvraag van de instelling, oordeelt dat een dergelijke curriculumopbouw in de toekomst niet langer mogelijk is. De eerste evaluatie heeft betrekking op de afgestudeerden in het academiejaar 2013-2014 voor de masteropleidingen met een studieomvang van 60 studiepunten en op de afgestudeerden in het academiejaar 2014-2015 voor de masteropleidingen met een studieomvang van meer dan 60

studiepunten. Voor de bacheloropleidingen heeft de eerste evaluatie betrekking op de afgestudeerden in het academiejaar 2015-2016.]

Decr. 13-7-2012

[Art. 91octies.

De Vlaamse Regering houdt een bestand bij van het aantal initiële bachelor- en masteropleidingen en van het aantal anderstalige initiële bachelor- en masteropleidingen. De Vlaamse Regering rapporteert daarover jaarlijks aan het Vlaams Parlement.]

Decr. 13-7-2012

[Onderafdeling 5. - Voorwaarden inzake kwaliteit en democratisering]

Decr. 13-7-2012

[Art. 91novies.

§ 1. Elk lid van het onderwijzend personeel en van het academisch personeel, belast met een onderwijsopdracht, moet de onderwijstaal waarin hij een opleidingsonderdeel doceert op adequate wijze beheersen.

Dit betekent dat het personeelslid die taal moet beheersen op het ERK-niveau C1. Dit vereiste beheersingsniveau van de onderwijstaal wordt aangetoond aan de hand van kwalificatiegetuigschriften uitgereikt door officieel erkende instellingen waaruit blijkt dat het personeelslid de onderwijstaal op het vereiste niveau beheerst. Het vereiste beheersingsniveau wordt vermoed aanwezig te zijn als het betrokken personeelslid een bachelor- of masterdiploma of doctoraat behaald heeft in de onderwijstaal waarin hij doceert, in een instelling waarin die taal de onderwijstaal is.

In afwijking van het tweede lid is voor een personeelslid dat doceert in een opleiding in het studiegebied Muziek en podiumkunsten of Audiovisuele en beeldende kunst de beheersing van het Frans of Engels op ERK-niveau B1 voldoende.

§ 2. Elk lid van het onderwijzend personeel en van het academisch personeel, belast met een onderwijsopdracht, dat geen opleidingsonderdelen in het Nederlands doceert, moet de Nederlandse taal beheersen op ERK-niveau B2. Aan die voorwaarde moet voldaan worden binnen drie jaar na zijn aanstelling of op het moment van zijn benoeming. Het vereiste beheersingsniveau van de Nederlandse taal wordt aangetoond aan de hand van kwalificatiegetuigschriften uitgereikt door officieel erkende instellingen waaruit blijkt dat het personeelslid de Nederlandse taal op het vereiste niveau beheerst. Het vereiste beheersingsniveau van de Nederlandse taal wordt vermoed aanwezig te zijn als het betrokken personeelslid een Nederlandstalig bachelor- of masterdiploma of doctoraat behaald heeft in een niet-anderstalige opleiding.

§ 3. De instellingen voorzien voor de leden van het onderwijzend personeel en van het academisch personeel in aangepaste voorzieningen, waaronder een toegankelijk en behoeftedekkend aanbod van Nederlandstalige en anderstalige taalcursussen en taalbegeleidingsmaatregelen.]

Decr. 13-7-2012

[Art. 91decies.

§ 1. Onverminderd het bepaalde in de artikelen 19 en 20 van het decreet van 30 april 2004 betreffende de flexibilisering van het hoger onderwijs in Vlaanderen en houdende dringende hogeronderwijsmaatregelen, voorziet de instelling in de mogelijkheid dat studenten die een initiële bachelor- of masteropleiding volgen met anderstalige opleidingsonderdelen of een anderstalige initiële bachelor- of masteropleiding, hun taalkennis van deze andere taal kunnen testen.

De instelling voorziet in het opleidingsprogramma van initiële bachelor- of masteropleidingen met anderstalige opleidingsonderdelen of van anderstalige initiële bachelor- of masteropleidingen in taalbegeleidingsmaatregelen. Deze taalbegeleidingsmaatregelen kunnen bestaan uit :

1° taal opleidingsonderdelen (met inbegrip van taalvakken) die aangeboden worden binnen het pakket van verplichte opleidingsonderdelen of als een verplicht keuzevak;

2° taalbegeleidingsmaatregelen die geïntegreerd worden in de anderstalige opleidingsonderdelen. Deze taalbegeleidingsmaatregelen voorzien in een actieve begeleiding van de studenten en zijn als dusdanig voor de studenten duidelijk herkenbaar in het opleidingsonderdeel.

Van deze voorwaarde kan afgeweken worden in de volgende gevallen :

1° als in het geval van een aansluitende masteropleiding de taalbegeleidingsmaatregelen opgenomen zijn in de voorafgaande bacheloropleiding;

2° als in het geval van een niet-aansluitende masteropleiding de taalbegeleidingsmaatregelen opgenomen zijn in het voorbereidingsprogramma of in het schakelprogramma.

§ 2. De instellingen voorzien voor studenten in aangepaste voorzieningen, waaronder een kosteloos toegankelijk en behoeftedekkend aanbod van Nederlandstalige en anderstalige taalcurricula en taalbegeleidingsmaatregelen.

§ 3. Studenten hebben het recht over een opleidingsonderdeel waarin een andere onderwijstaal dan het Nederlands wordt gebruikt en waarvoor in dezelfde opleiding geen equivalent in het Nederlands wordt gedoceerd, het examen in het Nederlands af te leggen, met uitzondering van de opleidingsonderdelen, vermeld in artikel 91, § 2, 1° en 3°. Deze regeling is niet van toepassing op anderstalige initiële bachelor- en masteropleidingen.]

Decr. 13-7-2012

[Onderafdeling 6. - Postinitiële opleidingen]

Decr. 13-7-2012

[Art. 91undecies.

De instelling bepaalt vrij de onderwijstaal in de bachelor-na-bachelor-opleidingen, de master-na-masteropleidingen, de postgraduaatsopleidingen en in de onderwijs- en andere studieactiviteiten die in het kader van permanente vorming als nascholing of bijscholing worden georganiseerd.]

Decr. 13-7-2012

[Onderafdeling 7. - Rapportering]

Decr. 13-7-2012

[Art. 91duodecies.

Het instellingsbestuur stelt een gedragscode op na raadpleging van de studenten en legt een taalregeling vast voor studenten en docenten in het onderwijs- en examenreglement.

Het instellingsbestuur geeft rekenschap van zijn beleid inzake het gebruik van een andere onderwijstaal dan het Nederlands in het jaarverslag dat het jaarlijks, conform artikel 57 van het decreet van 14 maart 2008 betreffende de financiering van de werking van de hogescholen en universiteiten in Vlaanderen, aan de Vlaamse Regering moet bezorgen. De Vlaamse Regering rapporteert daarover jaarlijks aan het Vlaams Parlement.]

Decr. 13-7-2012

[Onderafdeling 8. - Overgangsbepalingen]

Decr. 13-7-2012

[Art. 91ter decies.

De initiële bachelor- en masteropleidingen met een taalequivalent die bestaan voor de inwerkingtreding van dit artikel, zijn vrijgesteld van de procedure, vermeld in artikel 91ter.

De initiële masteropleidingen van 60 studiepunten c.q. meer dan 60 studiepunten die bestaan voor de inwerkingtreding van dit artikel en die op grond van de bepalingen van artikel 91 anderstalig zijn en nog geen taalequivalent hebben, moeten binnen de twee c.q. drie jaar na de inwerkingtreding van dit artikel de procedure vermeld in artikel 91ter doorlopen hebben. De instelling bezorgt voor 1 oktober 2013 een overzicht van die opleidingen aan de Vlaamse minister, bevoegd voor het onderwijs.]

Decr. 13-7-2012

[Art. 91quater decies.

Van de leden van het onderwijzend personeel en van het academisch personeel, belast met een onderwijsopdracht, die voor het academiejaar 2013-2014 benoemd zijn of langer dan drie jaar aangesteld zijn, wordt het vereiste beheersingsniveau van de Nederlandse taal, vermeld in artikel 91novies, § 2, vermoed aanwezig te zijn.]” (Vlaamse Gemeenschap 2012).