

Quality first?

Engels en Nederlands in het Vlaamse hoger onderwijs. Reflecties vanuit de (meertalige) praktijk

Kirsten Rosiers en Ulrike Vogl

IN 57 (2): 113–125

DOI: 10.5117/IN2019.2.001.ROSI

1 Inleiding

Processen van globalisering en internationalisering oefenen de laatste jaren druk uit op hoger onderwijsinstellingen (Coleman, 2006). Die laatste trekken meer internationale studenten aan en bieden meer opleidingsonderdelen aan in het Engels. Deze toenemende verengelsing is ook in het Vlaamse hoger onderwijslandschap zichtbaar: in academiejaar 2012-2013 waren 1,58% van de bacheloropleidingen en 17,84 van de masteropleidingen anderstalig/Engelstalig. In 2017-2018 steeg dat aandeel naar respectievelijk 3,11 en 23,63% (Taalverslag 2015-2016). De verengelsing gaat zo nu en dan gepaard met heel wat deining in media en publieke opinie. De focus ligt in de debatten vooral op de kwantitatieve regelgeving van Nederlandstalige versus anderstalige/Engelstalige opleidingen. In dit artikel stellen we dat een discussie over een paar procent meer of minder Engels (of een andere taal) in een Vlaamse universitaire opleiding aan de realiteit voorbij gaat. We pleiten voor meer aandacht voor de (talige) kwaliteit van het onderwijs, voor de praktijk van het lesgeven en het leren in een meertalige context. We zullen daar in dit artikel dieper op ingaan, nadat we eerst een breder Europees kader schetsen en de Vlaamse wetgeving toelichten.

In Europa speelde het Bolognaproces uit 1999 een belangrijke rol in de toename van Engels in het hoger onderwijs. Binnen een breder kader van Europese eenwording streefden 48 Europese staten naar convergentie in het hoger onderwijs en vormden de European Higher Education Area (EHEA). Deze toenadering zorgde voor structurele convergentie,

onder andere zichtbaar in het bachelor/master-systeem, die het mogelijk maakt om **internationale studenten- en docentenuitwisseling** te vergemakkelijken. Studentenmobiliteit is uiteraard geen recent fenomeen en was al in de middeleeuwen wijd verspreid. Jonge bewoners van de Lage Landen trokken tot de 15^{de} eeuw naar universiteiten in Bologna, Parijs, Rome en Orléans, om er te studeren in het Latijn. Latijn, en bij uitbreiding ook de variëteiten van het Latijn werden als voertaal gebruikt aan de meeste instellingen Hoger Onderwijs. Ook de omgekeerde beweging deed zich voor: aan de universiteit Leiden waren tussen 1575 en 1700 evenveel buitenlandse studenten ingeschreven als studenten uit de Lage Landen zelf (Glück, 2002). Vandaag wordt studentenmobiliteit ondersteund door beleidsmaatregelen, en in 1989 werd *credit mobility* geïnstitutionaliseerd in het Erasmus-programma. Het effect daarvan is duidelijk zichtbaar in de cijfers voor uitgaande studentenmobiliteit in de EHEA: van 3244 uitgaande studenten in 1989 naar 230 000 in 2012 (Feyen & Krzaklewska, 2013). Deze toenemende mobiliteit beïnvloedt de taal waarin bachelor- en masterprogramma's worden aangeboden: wanneer hoger onderwijsinstellingen inzetten op internationalisering, bieden ze hun programma's graag aan in het Engels. Deze verengelsing kwam de laatste jaren in een stroomversnelling. Wächter en Maiworm (2015, p. 44) vergeleken het aandeel Engelstalige studieprogramma's aan Europese universiteiten in 28 landen en stelden een toename vast van 2389 in 2007 naar 8089 in 2014. Ook de **opmars van het Engels als internationale lingua franca en lingua franca van de wetenschappen** speelt een belangrijke rol in de verengelsing van het hoger onderwijs. Een internationale lingua franca als taal van de wetenschappen is geenszins een nieuw fenomeen – het Latijn was eeuwenlang dé wetenschappelijke lingua franca. Nieuw is echter dat deze rol wordt vervuld door een taal die daarnaast ook moedertaal van een substantieel aantal Europeanen is. In de negentiende eeuw en eerste helft van de twintigste eeuw werden naast het Latijn ook het Frans, Duits en Engels gebruikt (Gordin, 2015, p. 5; Van der Sijs, 2004, pp. 349-351). De opmars van het Engels als dé taal in de wetenschappen is vrij recent: pas na 1945 begon de ontwikkeling van Engels naar 'hypercentral language' (De Swaan, 2001, p. 17), onder andere door de politieke en culturele hegemonie van de Angelsaksische wereld (Ammon, 2012; Van Oostendorp, 2015).

Hoewel dezelfde processen van internationalisering en globalisering en het belang van Engels als wetenschappelijke en internationale lingua franca aan de grondslag liggen van de verengelsing van het hoger onderwijs, zijn er verschillen in de implementatie van Engels binnen de verschillende delen van de EHEA. Zo is er een verschil in de wetgeving rond Engels in

het hoger onderwijs. In Spanje beschikken de afzonderlijke deelstaten en universiteiten over veel autonomie, waardoor ze in grote mate zelf instaan voor de talige regelgeving (Lourenzo Quatra, 2018). In Slovenië is de situatie net omgekeerd: in 1994 werd de positie van het Sloveens als primaire voertaal in het Hoger Onderwijs vastgelegd. Er mag alleen in uitzonderlijke gevallen in een andere taal dan het Sloveens worden onderwezen, namelijk in vreemde talenopleidingen en in vakken die met een anderstalige gast-docent of voor een groot aantal buitenlandse studenten worden gegeven (Lourenzo Quatra, 2018).

Daarnaast is er een opmerkelijk verschil in het aandeel Engelstalige opleidingen in het noorden versus het zuiden van Europa. De noordelijke en Baltische staten hebben een hoger aandeel Engelstalige masterprogramma's per 100.000 inwoners dan Zuid-Europese landen (Hultgren et al., 2015, p. 3). Volgens de studie van Wächter & Maiworm (2014) worden in Denemarken 38% van de programma's in het Engels aangeboden, in Nederland 29,9%. Deze cijfers verschillen duidelijk van Spanje (2,3%) en Portugal (3,0%).

België situeert zich middenin tussen noord en zuid en verschilt opmerkelijk van buur Nederland: er worden in België zowat twintig procent minder programma's in het Engels aangeboden (7,5%, Wächter & Maiworm, 2014). Mogelijk is de kloof tussen de twee landen in dat opzicht de afgelopen jaren zelfs nog toegenomen: in een opiniestuk dat op 29 maart 2019 verscheen in *De Volkskrant* ('Kamerleden, de toekomst van het Nederlands ligt in uw handen') valt te lezen dat inmiddels meer dan driekwart van alle masteropleidingen aan Nederlandse universiteiten volledig in het Engels wordt aangeboden.

Omdat onderwijs een gemeenschapsbevoegdheid is, wat betekent dat het in de Vlaamse en Franse gemeenschap apart geregeld wordt, wordt in het volgende deel dieper ingegaan op de Vlaamse situatie en wetgeving.

2 De Vlaamse regelgeving in een notendop

De taalregeling is in Vlaanderen strikt **top-down** geregeld voor heel wat domeinen; het onderwijs is daar geen uitzondering op. De Vlaamse overheid paste haar beleid aan voor het invoeren van anderstalige opleidingen in het hoger onderwijs in 2012, wat een jaar later werd overgenomen in de Codex Hoger Onderwijs (2013). De nieuwe regelgeving werd ingevoerd om de internationalisering te versterken en om studentenmobiliteit te bevorderen. De wetgeving bestaat uit een reeks strikte regels die ingevoerd werden vanaf het academiejaar 2013-2014 (Taalverslag, 2014-2015).

Vlaamse hoger onderwijsinstellingen mogen een anderstalige opleiding organiseren als ze een **aanvraag** indienen bij de Commissie Hoger Onderwijs en de redenen voor het invoeren van een anderstalige opleiding **motiveren**. De wetgever haalt drie redenen aan waarom een instelling een anderstalige opleiding zou kunnen aanbieden: (1) als opleidingsprogramma's specifiek ontworpen zijn voor **buitenlandse studenten**, (2) als een instelling kan aangeven dat er een **meerwaarde** is voor de studenten en het afnemende veld om de opleiding in een andere taal dan het Nederlands te organiseren en (3) als de **functionaliteit** van een anderstalig aanbod voor de opleiding kan worden aangetoond. Een instelling die een anderstalige opleiding wil aanbieden, moet bovendien garanderen dat er binnen Vlaanderen een **Nederlandstalig equivalent** bestaat voor de anderstalige opleiding.

Voor een correct begrip van het concept 'anderstalige opleiding' is het noodzakelijk om duidelijk te maken wat de Vlaamse wetgever onder die noemer begrijpt. Een bacheloropleiding is anderstalig als **meer dan 18,33%** van de opleidingsonderdelen in een andere taal aangeboden wordt, voor een masteropleiding is dat als **meer dan 50%** van de opleidingsonderdelen niet in het Nederlands aangeboden wordt. Zoals hierboven vermeld, dienen instellingen een aanvraag in bij de Commissie Hoger Onderwijs om een bepaald aantal opleidingsonderdelen in de bachelor (meer dan 18,33%) of master (meer dan 50%) in een andere taal te mogen aanbieden om zo een anderstalige bachelor of master te creëren.

De Vlaamse Regering **monitort** dit aanbod jaarlijks. Als uit de evaluatie zou blijken dat in een opleiding die niet als anderstalig aangevraagd werd meer dan 33% van het aantal afgestudeerden meer dan 18,33% (bachelor) en 50% (master) van de studiepunten in een andere taal dan het Nederlands verwierf, dan wordt die opleiding alsnog beschouwd als anderstalig. Hetzelfde geldt wanneer er voor twee opeenvolgende academiëjaren minimaal 25% en maximaal 33% van het aantal afgestudeerden de percentages van 18,33 en 50 overschrijdt.

Het totaal aantal anderstalige bachelor- en masteropleidingen dat mag worden aangeboden in het Vlaamse hoger onderwijslandschap bedraagt respectievelijk **6% en 35%** voor bachelors en masters. Om een goede inschatting van deze percentages mogelijk te maken, voegen we de reële cijfers toe van anderstalige bachelor- en masteropleidingen van het academiëjaar 2017-2018. Die bedroegen respectievelijk 3,11 en 23,63% (Taalverslag, 2015-2016, p. 12).

Om de **kwaliteit** van anderstalige opleidingen te bewaken voerde de Vlaamse Overheid eveneens maatregelen in. Zo moet een docent over een

C1-niveau van het Europees Referentiekader (ERK) beschikken in de taal waarin onderwezen wordt, en dit moet geattesteerd worden met een kwalificatiegetuigschrift. De talencentra van de Universiteit Gent, KU Leuven en Universiteit Antwerpen² groepeerden zich in het interuniversitair consortium IUTC en ontwikkelden de internationaal gevalideerde test ITACE (Interuniversity Test of Academic English) om naar het niveau Engels van docenten te peilen die lesgeven aan een Vlaamse universiteit (Van Splunder & Engelen, 2018). Wanneer een docent een diploma secundair onderwijs of een diploma op bachelor-, master- of doctoraatsniveau behaalde in de onderwijstaal waarin hij/zij doceert én als die taal ook de onderwijstaal is van de instelling waar dat diploma werd behaald, wordt het C1-niveau verondersteld. Merk hierbij op dat iemand die een Engelstalige opleiding volgde aan één van de Vlaamse hoger onderwijsinstellingen niet aan dit criterium voldoet, aangezien de onderwijstaal in deze instellingen het Nederlands is.

Met betrekking tot studenten bepaalt de Codex Hoger Onderwijs geen vereist niveau, de instellingen controleren dit zelf en gaan meestal uit van een B2-niveau³. Dit niveau wordt aangenomen voor studenten die in Vlaanderen school liepen in het secundair onderwijs. Het B2-niveau moet zelden geattesteerd worden door studenten, en als dat toch zo is, dan meestal enkel door buitenlandse studenten. Merk hierbij op dat de eindtermen algemeen secundair onderwijs in Vlaanderen een B1-niveau formuleren voor Engels (Kwalificaties & curriculum, Onderwijs Vlaanderen).

3 Kritiek op de Vlaamse regelgeving – beleid en media

De in 2012 ingevoerde regels veroorzaakten heel wat controverse, zowel op beleidsniveau als in de media.

De **Vlaamse onderwijsraad** (Vlor), de strategische adviesraad voor het beleidsdomein Onderwijs en Vorming, publiceerde in de aanloop naar en na de invoering van de nieuwe taalregeling vier adviezen waarin de taalregeling opgenomen werd in een breder advies (2012) of aan bod kwam als hoofdthema (2013, 2015, 2017). In de adviezen van 2012, 2013 en 2015 pleit de Vlor voor een efficiëntere implementatie van de taalregeling. De adviesraad beschouwt de taalregeling als te controlerend en niet transparant en wil die graag vereenvoudigd en versoepeld zien. De taalregeling brengt planlast met zich mee en hindert de internationale mobiliteit. In het advies van 2015 worden daarom een aantal technische bijstellingen geformuleerd om ervoor te zorgen dat de implementatie van de taalregeling efficiënter zou kunnen verlopen voor de instellingen. In het advies uit

2017 verdiept de Vlor het advies en reflecteert over een ideaal taalbeleid voor het Vlaamse hoger onderwijs, waarbij een evenwicht gevonden moet worden tussen het beschermen en promoten van het Nederlands en het openstaan voor internationale uitwisseling. De Vlor formuleert ook een aantal aanbevelingen, waaronder het verschuiven van de regelgeving door de overheid naar het ontwikkelen van een taalbeleid op instellingsniveau en het vervangen van strenge quota door de leerresultaten als uitgangspunt te nemen om taalvaardigheid te bewaken. Als de overheid met dat laatste niet akkoord gaat, dan pleit de Vlor voor een alternatieve regeling waarbij bacheloropleidingen in het Nederlands moeten worden georganiseerd, tenzij erg goed gemotiveerd wordt waarom het niet het geval is. Pas wanneer een bacheloropleiding voor meer dan 50% in een andere taal aangeboden wordt, wordt die beschouwd als anderstalig. Voor de masters pleit de Vlor voor een volledige afschaffing van de quota. Daarnaast vindt de adviesraad dat de equivalentievoorwaarde niet langer decretaal zou moeten worden verplicht, maar door de instelling zelf kan worden bepaald. Concluderend kan worden gesteld dat de Vlor een evenwicht bepleit tussen het belang van de bescherming van het Nederlands en de mogelijkheid tot internationalisering (Versluys & De Ridder, 2018). Voor dat laatste streven ze naar een vereenvoudiging van de regelgeving.

Ook de Vlaamse Interuniversitaire Raad (Vlir) haalt in zijn memorandum (2018) voor de verkiezingen van 2019 de taalregeling aan. In dit memorandum worden wensen geformuleerd voor de toekomstige beleidsmakers. De Vlir pleit er als dusdanig voor dat de regelgeving minder strikt wordt, zodat de internationale mobiliteit van talent niet langer verhinderd wordt. Bij de Vlaamse hogescholenraad (Vlhora) klinkt eenzelfde verhaal in het verkiezingsmemorandum (2018). Vlhora stelt concreet voor om instellingen zelf te laten kiezen of er al dan niet een Nederlandstalig equivalent wordt aangeboden voor een anderstalige opleiding en pleit voor een aanpassing van de kwantitatieve regelgeving zoals voor de masteropleidingen. In dat geval wordt een initiële bacheloropleiding pas als anderstalig beschouwd zodra meer dan 50% van de opleidingsonderdelen anderstalig is. Vlhora vraagt ook om de maximumgrens van 6% op te trekken naar 35%.

In de media veroorzaakten de in 2012 ingevoerde regels heel wat deining, waarbij vooral gefocust werd op één bepaald aspect uit de nieuwe regelgeving, namelijk het vereiste C1-niveau voor docenten. Koppen in de kranten spreken voor zich 'taaltest Engels wordt echte soap' (Standaard, 25/10/2013), 'taaltest Smet draait uit op klucht' (28/09/2013), 'taaltest proffen deugt niet' (Standaard, 20/11/2014). Intussen is gebleken dat de slaagpercentages van

docenten voor de ITACE vrij hoog liggen, en is de rust teruggekeerd (Van Splunder & Engelen, 2018).

Toch verschijnen met de regelmaat van de klok berichten over taal – lees, Engels – in het hoger onderwijs. Aan de ene kant blijkt uit de berichtgeving eenzelfde pleidooi als bij Vlor, Vliir en Vlhora, namelijk voor een flexibelere regelgeving en meer vrijheid voor de instelling. Aan de andere kant verschijnen opiniestukken die de lezer net behoeden voor te veel Engels in het hoger onderwijs. Koppen als ‘English? Yes please, en graag wat flexibeler’ (Standaard, 02/11/2017), ‘Nederlands? Focus moet net meer op het Engels’ (De Morgen, 02/03/2019), ‘Werkgevers willen meer Engels in hoger onderwijs’ (De Tijd, 20/09/2017), ‘VBO-topman breekt lans voor Engels in het hoger onderwijs: “De taalstrijd is voorbij”’ (Het laatste nieuws, 19/09/2017) staan tegenover ‘Verengelsing maakt onderwijs slechter’ (Standaard, 1/12/2016), ‘Is meer Engels in het hoger onderwijs wel een goed idee’ (Knack.be, 11/03/2017) en ‘Studenten hebben het al lastig in het Nederlands’ (De Morgen, 25/10/2017).

4 Kwantiteit versus kwaliteit, taalbeleid versus taalpraktijk

In de inhoudelijke bezwaren van advies- en overlegorganen (Vlor, Vliir, Vlhora) en die van een deel van de publieke opinie klinkt de roep om een versoepeling van de taalregels. Internationaliseringsmotieven liggen aan de grondslag van die argumenten. Binnen het kader van een breder Europees discours over internationalisering en mobiliteit willen Vlaamse instellingen studenten voorbereiden op een internationaal werkveld, hen aanzetten tot internationale mobiliteit en buitenlands toptalent aantrekken.

Een ander deel van de publieke opinie vreest echter voor de positie van het Nederlands als taal van het hoger onderwijs, wil het Nederlands beschermen tegen de verengelsing en vreest voor de pedagogische gevolgen van lessen in het Engels. Deze argumenten kunnen worden gekaderd binnen een bezorgdheid over het Nederlands, die past bij het gevoelige en vaak ideologisch gekleurde thema dat taal in Vlaanderen is (Blommaert, 2011). Een instrumentele attitude tegenover Engels conflicteert met een behoudsgezinde attitude gericht op het beschermen van Nederlands. De argumenten van voor- en tegenstanders van Engels in het hoger onderwijs hebben zonder twijfel hun grond van waarheid, maar het lijkt wel of er sprake is van een of/of-verhaal – of voor het Engels, of voor het Nederlands – waardoor

de nodige nuance ontbreekt en waardoor fundamentele aspecten van het debat verloren gaan, die volgens ons aandacht verdienen.

De focus van zowel voor- als tegenstanders van de taalregeling ligt sterk op de **kwantitatieve regelgeving** om anderstalige versus niet-anderstalige opleidingen in te delen: volgens de ene zijn de regels te streng, volgens de andere te soepel. Dat er vragen gesteld kunnen worden bij deze kwantitatieve indeling, zullen zowel voor- als tegenstanders van de regelgeving niet ontkennen. Een masteropleiding die voor 49% in het Engels wordt aangeboden, wordt beschouwd als Nederlandstalig, terwijl een opleiding met een aanbod van 51% in het Engels, geldt als Engelstalig. Dat is nogal absurd, en de vraag stelt zich of andere *kwantitatieve* regels dit wel oplossen. Zullen alle problemen plots verdwijnen als 50% van een bacheloropleiding in een andere taal mag worden aangeboden alvorens ze als anderstalig wordt beschouwd? Verschuift het probleem dan niet opnieuw, en, wat belangrijker is: is dat wel de kern van de zaak? Moeten we ons niet veeleer afvragen hoe de (talige) *kwaliteit* van een opleiding gegarandeerd kan worden? Het is opvallend dat de Codex wel een uitgebreide kwantitatieve regelgeving omvat, maar weinig vermeldt over kwalitatieve aspecten die gepaard gaan met anderstalige opleidingen, laat staan over een monitoring van deze kwaliteit. De enige vermeldingen van kwaliteit hebben betrekking op het vereiste niveau in de taal die gedoceerd wordt, het voorzien van tests zodat studenten hun kennis van de talen kunnen nagaan en het invoeren van taalbegeleidingsmaatregelen.

Talen worden in beleidsteksten beschouwd als afzonderlijke silo's die strak van elkaar gescheiden kunnen worden (Slembrouck & Rosiers, 2018). Er wordt uitgegaan van het principe dat de ene taal past bij een bepaald gebruiksdomein, terwijl de andere beter aansluit bij een ander: het idee van parallelle eentaligheid en gescheiden meertaligheid domineert (Heller, 2006; Creese et al., 2011). De vraag rijst of deze talige visie wel aansluit bij de talige praktijken van studenten en lesgevers in het hoger onderwijs. We kunnen ons namelijk afvragen hoe een opleidingsonderdeel dat aangeboden wordt in een andere taal – in casu zo goed als altijd in het Engels – er *inhoudelijk* dan precies uitziet. Hoe verloopt de interactie student-docent en student-student in een Engelstalig opleidingsonderdeel? Zijn andere talen aanwezig (Arabisch, Nederlands, Spaans, Turks, enzovoort) en hoe worden ze precies aangewend? Wijkt de docent soms uit naar andere talen dan het Engels? Worden bepaalde begrippen verklaard in een andere taal? Treedt codeswitching/codemixing/translanguaging op, waarbij talige kenmerken die behoren tot verschillende talen vermengd worden? Duiken andere interactiepatronen op wanneer een docent in het Engels lesgeeft?

Rekening houdend met het ERK B2-niveau dat instellingen verwachten van hun studenten terwijl de eindtermen in het algemeen secundair onderwijs in Vlaanderen B1 nastreven: hoe percipiëren studenten hun eigen vaardigheden in het Engels en hoe sluiten die vaardigheden aan op de talige praktijk? Treden complementaire praktijken op, waarbij glossaria worden ingezet, powerpointpresentaties meer dan één taal gebruiken, Nederlandstalig cursusmateriaal een opleidingsonderdeel in het Engels ondersteunt? Past een beleidsopsplitsing in niet-Nederlandstalig versus Nederlandstalig überhaupt wel bij een meertaligheidsperspectief? Kunnen hybride praktijken – zoals die vastgesteld worden in lager (o.a. Rosiers, 2016) en secundair onderwijs (o.a. Jaspers, 2015) – bijdragen tot een beter leerrendement in hoger onderwijs? Wat kan een meer pragmatische aanpak opleveren, die niet langer uitgaat van talige silo's?

Om die vragen te kunnen beantwoorden, zijn inzichten uit de actuele lespraktijk nodig. Het valt echter op hoe weinig we eigenlijk weten over hoe Engels *in de praktijk* aan bod komt in het hoger onderwijs. In Vlaanderen vond voor de vernieuwde wetgeving onderzoek plaats naar attitudes tegenover het Engels (Van Splunder, 2010) en recenter voerde de Lemma-onderzoeksgroep experimenteel interventie-onderzoek uit naar de invloed van een Engelstalig aanbod op het geheugen en meertaligheid (Lemma, Universiteit Gent). Een beschrijving van de talige praktijk zoals die plaatsvindt in de klascontext bleef echter tot nog toe uit. De Nederlandse taalunie (2017) pleit voor meer onderzoek:

Wat is de huidige stand van zaken in het talengebruik van instellingen voor hoger en universitair onderwijs (...) en hoe kan de werkelijke praktijk in beeld worden gebracht?

(...) Wat zegt het officiële talenbeleid van instellingen over het talengebruik in diverse situaties (colleges, onderzoeken, presentaties, publicaties e.d.) en wat zegt de praktijk? Zijn er verschillen tussen het beleid en de praktijk en kunnen die worden verklaard? (...) Spelen in argumenten ook specifieke percepties, opvattingen en emoties mee en kunnen die worden geëxpliciteerd?

Recent startte de Nederlandse Taalunie dan ook een onderzoeksprogramma rond Engels in het Hoger Onderwijs, waarbij studenten masterproefonderzoeken uitvoeren in Aruba, Nederland, Vlaanderen en Zuid-Afrika om het thema te onderzoeken.

Op Europees niveau gebeurt wel onderzoek naar deze thematiek, maar dat peilt voornamelijk naar attitudes op basis van vragenlijsten of interviews, terwijl onderzoek dat geobserveerde praktijken bestudeert op zich

laat wachten (Dimova et al., 2015). De weinige studies die dit wel deden, suggereren dat talige interactiepatronen zich niet beperken tot de instructietaal en de taal van de onderwijsinstelling, maar dat meertalige praktijken opduiken die in relatie staan tot overtuigingen en taalvaardigheid (Berthoud et al., 2013; Ljosland, 2011; Moore, 2017; Mortensen, 2014; Söderlundh, 2013). Die meertalige praktijken, overtuigingen en vaardigheden vragen verder onderzoek, en het is daarbij de vraag of de parallele of gescheiden meertaligheid die naar voren komt uit beleidsteksten ook terug te vinden is in de praktijk: zien we in de talige praktijk in het hoger onderwijs in Vlaanderen eenzelfde dichotomie terugkeren als in beleidsteksten en komen talen strikt van elkaar gescheiden voor, of treden flexibelere praktijken en overtuigingen op? Hoe verzoenen de verschillende actoren in het hoger onderwijs het taalbeleid met de taalpraktijk? Hoewel een taalbeleid geenszins een afspiegeling moet zijn van de praktijk, lijkt het toch zinvol om bij het opstellen van dat taalbeleid in zekere mate rekening te houden met de talige realiteit waarvoor dat beleid bedoeld is: ‘the real language policy of a community is more likely to be found in its practices that its management’ (Spolsky, 2004, p. 222). Recent werd in Vlaanderen een eerste aanzet gegeven in de vorm van een beperkt etnografisch onderzoek waarbij interviews met studenten en docenten gecombineerd werden met lesobservaties (Valeiras-Jurado, Rosiers & Jacobs), maar meer onderzoek is nodig om deze blinde vlek op te vullen.

Reageren op dit opiniestuk kan in de LinkedIn-groep ‘Internationale Vereniging voor Neerlandistiek. Nog geen lid van de groep? Ga naar de groep en klik op ‘Lidmaatschapsverzoek’. Toegang wordt u zo gauw mogelijk geboden.

Noten

- 1 C1 verwijst in het Europees Referentiekader naar een vaardige gebruiker en wordt als volgt omschreven: “Kan een uitgebreid scala van veeleisende, lange teksten begrijpen en de impliciete betekenis herkennen. Kan zichzelf vloeiend en spontaan uitdrukken zonder daarvoor aantoonbaar naar uitdrukkingen te moeten zoeken. Kan flexibel en effectief met taal omgaan ten behoeve van sociale, academische en beroepsmatige doeleinden. Kan een duidelijke, goed gestructureerde en gedetailleerde tekst over complexe onderwerpen produceren en daarbij gebruikmaken van organisatorische structuren en verbindingswoorden.” Bron: http://taalunieversum.org/sites/tuv/files/downloads/gemeenschappelijk_europees_referentiekader.pdf
- 2 De KU Leuven hanteert deze test niet, maar beschikt over de eigen portfoliotest (Van Splunder & Engelen, 2018).
- 3 B1 en B2 verwijzen in het Europees Referentiekader naar een onafhankelijke gebruiker. Voor B1 wordt volgende omschrijving gegeven: ‘Kan de belangrijkste punten begrijpen

uit duidelijke standaardteksten over vertrouwde zaken die regelmatig voorkomen op het werk, op school en in de vrije tijd. Kan zich redden in de meeste situaties die kunnen optreden tijdens reizen in gebieden waar de taal wordt gesproken. Kan een eenvoudige lopende tekst produceren over onderwerpen die vertrouwd of die van persoonlijk belang zijn. Kan een beschrijving geven van ervaringen en gebeurtenissen, dromen, verwachtingen en ambities en kan kort redenen en verklaringen geven voor meningen en plannen'. Voor B2 'Kan de hoofdgedachte van een ingewikkelde tekst begrijpen, zowel over concrete als over abstracte onderwerpen, met inbegrip van technische besprekingen in het eigen vakgebied. Kan zo vloeiend en spontaan reageren dat een normale uitwisseling met moedertaalsprekers mogelijk is zonder dat dit voor een van de partijen inspanning met zich meebrengt. Kan duidelijke, gedetailleerde tekst produceren over een breed scala van onderwerpen; kan een standpunt over een actuele kwestie uiteenzetten en daarbij ingaan op de voor- en nadelen van diverse opties.' Bron: http://taalunieversum.org/sites/tuv/files/downloads/gemeenschappelijk_europees_referentiekader.pdf

Bibliografie

- Amkreutz, R. (2013, 28 september). Taaltest Smet draait uit op klucht. *De Morgen*.
- Amkreutz, R. (2017, 25 oktober). Studenten hebben het al lastig in het Nederlands. *De Morgen*.
- Ammon, U. (2012). Linguistic inequality and its effects on participation in scientific discourse and on global knowledge accumulation – With a closer look at the problems of the second-rank language communities. *Applied Linguistics Review*, 3 (2), 333-355.
- Berthoud, A., F. Grin & G. Lüdi (2013). *Exploring the dynamics of multilingualism*. Amsterdam: John Benjamins.
- Blommaert, J. (2011). The long language-ideological debate in Belgium. *Journal of Multicultural Discourses*, 6 (3), 241-256.
- Codex hoger onderwijs* – Gecodificeerde decreten betreffende het hoger onderwijs (2013). Beschikbaar op <https://codex.vlaanderen.be/Portals/Codex/documenten/1023887.html#H1064794> (geraadpleegd op 25 maart 2019).
- Coleman, J. (2006). English-medium teaching in European Higher Education. *Language Teaching*, 39 (1), 1-14.
- Cools, S. (2017, 2 november). English? Yes please, en graag wat flexibeler. *De Standaard*.
- Creese, A., A. Blackledge, T. Kin Barac *et al.* (2011). Separate and flexible bilingualism in complementary schools: Multiple language practices in interrelationship. *Journal of Pragmatics*, 43, 1196-1208.
- Deneckere, G., B. De Wever & A. Vrints (2016, 1 december). Verengelsing maakt onderwijs slechter. *De Standaard*.
- Dimova, S., A. Hultgren & C. Jensen (2015). *English-Medium Instruction in European Higher Education*. Berlin: Mouton De Gruyter.
- Feyen, B. & E. Krzaklewska (2013). *The ERASMUS phenomenon. Symbol of a new European generation?* Frankfurt am Main, New York: Peter Lang.
- Glück, H. (2002). *Deutsch als Fremdsprache in Europa vom Mittelalter bis zur Barockzeit*. Berlin: de Gruyter.
- Gordin, M. D. (2015). *Scientific Babel. The language of science from the fall of Latin to the rise of English*. London: Profile Books.
- Heller, M. (2006). *Linguistic Minorities and Modernity*. Norfolk: Continuum.

- Hultgren, A., F. Gregersen & J. Thøgersen (2014). *English in Nordic universities. Ideologies and practices*. Amsterdam: John Benjamins.
- 'Is meer Engels in het hoger onderwijs wel een goed idee', *Knack.be*, 11 maart 2017
- Jaspers J. (2015). Modelling linguistic diversity at school: the excluding impact of inclusive multilingualism. *Lang Policy*, 14, 109-129.
- 'Kamerleden, de toekomst van het Nederlands ligt in uw handen', *De Volkskrant*, 29 maart 2019
- Kwalificaties & Curriculum*, Onderwijs Vlaanderen, Derde graad – ASO – Moderne vreemde talen Frans-Engels. Beschikbaar op <https://www.kwalificatiesencurriculum.be/derde-graad-aso-moderne-vreemde-talen-frans-engels> (geraadpleegd op 25 maart 2019).
- Ljosland, R. (2011). English as an Academic Lingua Franca: Language policies and multilingual practices in a Norwegian university. *Journal of Pragmatics*, 43, 991-1004.
- Lourenzo Quatra, P. (2018). *L'anglais comme langue d'enseignement à l'université*. Paper. Louvain-la-Neuve, UCL.
- Moore, E. (2017). Doing Understanding in Transient, Multilingual Communities in Higher Education. *Journal of Linguistic Anthropology*, 27 (3), 289-307.
- Mortensen, J. (2014). Language policy from below: language choice in student project groups in a multilingual university setting. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35 (4), 425-442.
- 'Nederlands? Focus moet net meer op het Engels', *De Morgen*, 02 maart 2019
- Nederlandse Taalunie (2017). *Vorbereidende nota onderzoeksprogramma talenbeleid en talendebat in het hoger onderwijs*. Persoonlijke communicatie.
- Oostendorp, M. van (2015). Hoe het Engels de wetenschapstaal werd zonder dat iemand het wilde. *Neerlandistiek.nl*, 13 juli 2015. Beschikbaar op <https://www.neerlandistiek.nl/2015/07/hoerhetengelsdewetenschapstaalwerdzonderdatiemandhetwilde/> (geraadpleegd op 25 maart 2019).
- Rosiers, K. (2016). Nederlands om te rekenen, Turks om te roddelen? De mythe ontkracht. Een interactieanalyse van translanguaging in een Gentse diverse klas. *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, 132 (3), 155-179.
- Sijs, N. van der (2004). *Taal als mensenwerk. het ontstaan van het ABN*. Den Haag: Sdu Uitgeverij.
- Slembrouck, S. & K. Rosiers (2018). Translanguaging: a matter of sociolinguistics, pedagogics and interaction? In P. Van Avermaet, S. Slembrouck, K. Van Gorp et al. (Red.), *The Multilingual Edge of Education* (pp. 165-187). Londen: Palgrave.
- Söderlundh, H. (2013). Applying transnational strategies locally: English as a medium of instruction in Swedish higher education. *Nordic Journal of English Studies*, 13 (1), 113-132.
- Splunder, F. van (2010). *English as a Medium of Instruction in Flemish Higher Education*, Doctoraatsverhandeling. Lancaster: Lancaster University.
- Splunder, F. van & C. Engelen (2018). Ruimte voor creatieve oplossingen. Taal in het Vlaamse hoger onderwijs: beleid en praktijk. In *Thema* 3 (pp. 19-23).
- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swaan, A. de (2001). *Words of the world. The global language system*. Cambridge: Polity.
- 'Taaltest Engels wordt echte soap', *De Standaard*, 25 oktober 2013
- 'Taaltest proffen deugt niet', *De Standaard*, 20 november 2014
- Taalverslag Academiejaar 2015-2016*. Departement Onderwijs en Vorming Afdeling Hoger Onderwijs en Volwassenenonderwijs. Beschikbaar op https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/Taalrapportering_2015_2016_DEF.pdf (geraadpleegd op 25 maart 2019).
- Trabant, J. (2000). Umzug ins Englische. Über die Globalisierung des Englischen in den Wissenschaften. *Philologie im Netz*, (13), 108-126.

- 'VBO-topman breekt lans voor Engels in het hoger onderwijs: "De taalstrijd is voorbij"', *Het Laatste Nieuws*, 19 september 2017
- Versluys, K. & I. De Ridder (2018). Op zoek naar evenwicht. Het Taaladvies van de Vlaamse Onderwijsraad. In *Thema* 3 (pp. 24-25).
- Vlaamse hogescholenraad (Vlhora) (2018). *Goed moet geweldig worden. Memorandum Vlaamse verkiezingen 2019*. Beschikbaar op www.vlhora.be.
- Vlaamse interuniversitaire raad (Vlir) (2018). *Wees wijs. Investeer in grijs. Verkiezingsmemorandum 2019 van de Vlaamse universiteiten*. Beschikbaar op www.vlir.be.
- Vlaamse onderwijsraad (Vlor) (2012). *Advies over het voorontwerp van decreet betreffende de integratie van de academische hogeschoolopleidingen in de universiteiten*. Beschikbaar op www.vlor.be.
- Vlaamse onderwijsraad (Vlor) (2013). *Advies over de implementatie van de nieuwe taalregeling hoger onderwijs*. Beschikbaar op www.vlor.be.
- Vlaamse onderwijsraad (Vlor) (2015). *Advies over de vraag tot vereenvoudiging van de taalregeling hoger onderwijs*. Beschikbaar op www.vlor.be.
- Vlaamse onderwijsraad (Vlor) (2017). *Advies taalbeleid in het Vlaamse hoger onderwijs*. Beschikbaar op www.vlor.be.
- Wächter, B. & F. Maiworm (2014). *English-taught programmes in European higher education. The state of play in 2014* (ACA Papers on international cooperation in education). Bonn: Lemmens.
- 'Werkgevers willen meer Engels in hoger onderwijs', *De Tijd*, 20 september 2017

Over de auteurs

Kirsten Rosiers is doctor-assistent aan de vakgroep taalkunde van de Universiteit Gent. Haar onderzoek in het Vlaamse onderwijs is gebaseerd op linguïstisch-etnografische dataverzameling en -analyse en focust op meertalige data. In haar proefschrift aan de Universiteit Gent *Translanguaging, troef of trend*, ging ze na hoe leerlingen en leerkrachten in de lagere school omgaan met hun talige repertoire in interactie. Voor een postdoctoraal project aan de Université Libre de Bruxelles analyseerde ze hoe leerkrachten een eentalig beleid verzoenen met de meertalige realiteit in het Brusselse secundair onderwijs. Recent startte ze onderzoek naar meertalige praktijken en attitudes in het hoger onderwijs.

E-mail: kirsten.rosiers@ugent.be

Ulrike Vogl is docent Nederlandse taalkunde aan de Universiteit Gent. Haar onderzoeksinteresses situeren zich in de domeinen van sociolinguïstiek, historische taalkunde en discoursanalyse. Ze heeft artikels gepubliceerd over de taalideologie van jonge hoogopgeleide Europeanen, over standaardtaalideologie en meertaligheid en over het gebruik van interjecties in zestiende-eeuwse meertalige gespreksboeken.

E-mail: ulrike.vogl@ugent.be

