

# Het ‘verengelsende’ hoger onderwijs in de praktijk: een casestudy aan de UHasselt

Janice LOOS, Albert OOSTERHOF & Nele NIVELLE

## Abstract

The choice for Dutch as the language of instruction and communication in higher education is under increasing pressure in Dutch-speaking regions. Quantitative data on the choice of English as the language of instruction form the starting point for the debate on advantages and disadvantages of this development. In view of this discussion, it is interesting to gain more insight into how English is used in higher education in practice. This paper is devoted to a case study at Hasselt University. We focus on aspects of English as the medium of instruction in relation to the quality of education and phenomena that occur in the practice of teaching. The results are based on questionnaires into the appreciation of students about English-taught courses and interviews with professors who report on their experiences with English-medium instruction.

## 1. INLEIDING

De keuze voor Nederlands als taal van instructie en communicatie in het hoger onderwijs staat in de landen van ons taalgebied steeds meer onder druk. De verschuiving van Nederlands naar Engels is<sup>1</sup> zoals algemeen bekend vergevorderd in Nederland, waar 28% van de bacheloropleidingen en 77% van de masters geheel in het Engels wordt verzorgd, zonder Nederlandstalige variant (volgens gegevens verstrekt door VSNU<sup>2</sup>). Uit gegevens in het rapport ‘Staat van het Nederlands’ (Rys, Heeringa, Van der Peet, Hinskens, De Caluwe, Doerga Misier, Balesar, Rozenblad 2019: 250-251) leiden we af dat het aandeel van Engels als instructietaal in Vlaanderen kleiner is. Op de vraag naar de instructietaal op universitair niveau antwoordt 20% van de Nederlandse panelleden ‘altijd Engels’ en 53% ‘ook Engels’, terwijl die percentages voor Vlaanderen op respectievelijk 3% en 46% liggen. Een gedetailleerder beeld van het percentage niet-Nederlandstalige programma’s in het Vlaamse hoger onderwijs komt tot stand op basis van de taalverslagen van de Vlaamse overheid. Vandebussche (2020: 76) vat de ontwikkeling die zich voordoet als volgt samen:

<sup>1</sup> De term ‘verengelsend’, die ook in de titel gebruikt is, moet hier geïnterpreteerd worden als een neutrale verwijzing naar een ontwikkeling die zich in het algemeen voordoet. Het is in eerste instantie niet onze doelstelling daar met een opiniërende invalshoek over te schrijven, al kunnen de resultaten wel stof leveren voor opinievorming.

<sup>2</sup> <https://vsnu.nl/taal-en-opleiding.html> (geraadpleegd 1 december 2020). Overigens worden de percentages zoals beschikbaar gesteld door de VSNU ook aangehaald en gebruikt in het KNAW-rapport ‘Nederlands en/of Engels? Taalkeuze met beleid in het Nederlands hoger onderwijs’ van 2017. Wij baseren ons hier echter op de actuele gegevens voor 2020-2021.

“Flanders did not become prey to the oft-proclaimed ‘flood’ of anglicization in higher education. While the number of foreign language taught bachelor degrees doubled between 2012 and 2017 (...), the total share of 3,11% in the academic year 2017-2018 still seems to remain far below the official maximum of 6% (now 9%). With a 5% increase from 17,84% to 23,63% at the master’s level during the same interval (...), Flanders is nowhere near its threshold of 35% either”<sup>3</sup>

In Vlaanderen is er strikte decreetgeving, waarbij in de zogenoemde Codex Hoger Onderwijs bepaald wordt dat anderstalige initiële bacheloropleidingen kunnen worden aangeboden binnen een maximumpercentage van 9% en voor masteropleidingen is dat 35%. In die regelgeving ligt bovendien vast dat een bacheloropleiding anderstalig is als de omvang van de opleidingsonderdelen, uitgedrukt in studiepunten, hoger is dan 18,33% en voor een masteropleiding betreft dat 50% van de totale omvang.

Ook in het Caribische deel van het taalgebied ontstaat debat over de gevolgen die verengelsing van het hoger onderwijs zou hebben. Mijts (2019) verwoordt de situatie als volgt: “De verengelsing van het hoger onderwijs leidt er in postkoloniale kleine eilandstaten toe dat er een transitie plaatsvindt van onderwijs in de ene vreemde taal (in het geval van Aruba het Nederlands) naar een andere vreemde taal: het Engels.” Stroucken (2019) presenteert gegevens over taalbeleid en taalpraktijk op de University of Curaçao, waarover een publicatie op dit moment in voorbereiding is. Het rapport ‘Staat van het Nederlands’ (2019) bevat gegevens over 48 deelnemers die rapporteren over de instructietaal aan de universiteit van Suriname: 24 van hen meldt dat er sprake is van ‘ook Engels’ als instructietaal. Diachrone uitspraken over verengelsing in Suriname zijn echter niet mogelijk, omdat Suriname in de StaatNed-enquête van 2016 nog niet betrokken was.

Dergelijke kwantitatieve gegevens over de keuze voor Engels als onderwijstaal vormen het vertrekpunt van het debat over de voor- en nadelen van die ontwikkeling. Om die discussie goed te voeren moet echter verder gekeken worden en is het interessant meer inzicht te krijgen in hoe Engels in de praktijk aan bod komt in het hoger onderwijs. Rosiers & Vogl (2019: 121) formuleren dat als volgt:

“[E]en discussie over een paar procent meer of minder Engels (of een andere taal) in een Vlaamse universitaire opleiding [gaat] aan de realiteit voorbij [...]. 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.”

<sup>3</sup> Ook wat de masteropleidingen betreft lijkt het absolute verschil tussen de percentages voor 2012 en 2017 inderdaad beperkt. Maar anderzijds moet aangetekend worden dat het gaat om een (relatieve) stijging van 32% en dat is een opvallende toename in één lustrium.

In dit artikel zullen we resultaten bespreken van een onderzoek aan de Universiteit Hasselt (vgl. Loos 2019). Daarbij focussen we op aspecten van het Engels als voertaal in relatie tot onderwijskwaliteit en fenomenen die zich voordoen in de praktijk van het college geven. Dat doen we op basis van de reacties op en waardering van studenten over Engelstalige opleidingsonderdelen en daarnaast ervaringen en attitudes zoals gerapporteerd door docenten. Wat dat laatste betreft, gaat het onder andere over de rol van 'receptieve meertaligheid' (Ten Thije & Zeevaert 2007) in de onderwijspraktijk. Die vorm van meertaligheid kan gedefinieerd worden als een strategie waarbij twee mensen elk een andere taal spreken "terwijl ze luisteren naar de taal van de ander en die goed kunnen verstaan op basis van receptieve vaardigheden in de taal van de ander. Zo hoeft je niet te spreken in die taal van de ander of met behulp van een min of meer gedeelde lingua franca" (Ten Thije, Gooskens, Daems, Cornips, Smits 2016: 3).

In de volgende paragraaf bespreken we enkele begrippen en inzichten uit eerdere publicaties over taalbeleid en -praktijk in het verengelsende hoger onderwijs. Paragraaf 3 gaat over de methode van de hier gepresenteerde studie (m.n. Loos 2019). Paragraaf 4 bevat de resultaten van het onderzoek. In paragraaf 5 volgt een korte afrondende discussie.

## 2. PROBLEMEN EN VRAGEN RONDOM TAALBELEID EN -PRAKTIJK IN HET HOGER ONDERWIJS IN HET NEDERLANDSE TAALGEBIED

De masterscriptie van Loos (2019), waarvan we hier de resultaten presenteren en bespreken, sluit aan bij een onderzoeksprogramma dat in 2017 startte op initiatief van de Nederlandse Taalunie. Concreet gaat het over enkele masterscripties over onderzoek naar het talenbeleid en talendebat in het hoger onderwijs in het Nederlandse taalgebied en aanvankelijk ook Zuid-Afrika, maar die samenwerking is niet verder tot stand gekomen. Momenteel zijn er masterproefonderzoeken uitgevoerd in Vlaanderen (Goddaert 2018, Loos 2019 en Kolesova 2020), Nederland (Nijland 2018) en het Caribisch deel van het Koninkrijk der Nederlanden (vooral Curaçao, Stroucken 2019). In het vervolg van deze paragraaf bespreken we kort die scripties.

Er zijn enkele deelvragen die in elk van die studies terugkomen, zoals in het hier besproken onderzoek van Loos (2019). Daarvoor kunnen we ons baseren op Rosiers & Vogl (2019: 120-121):

"Hoe verloopt de interactie student-docent en student-student in een Engelstalig opleidingsonderdeel? Zijn andere talen aanwezig (Ara-bisch, 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 code-

switching/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? (...) 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.”

In het onderzoek van Loos (2019) wordt bovendien behalve naar de vaardigheden in het Engels bij studenten ook onderzocht hoe docenten hun eigen vaardigheden in die taal percipiëren.

In Nederland<sup>4</sup> werd door Nijland (2018) aan de Universiteit Utrecht onderzoek gedaan naar taalbeleid en praktijkervaringen bij de Engelstalige track van de bachelor Geschiedenis. In die studie werden beleidsdocumenten van de Universiteit Utrecht en de faculteit Geesteswetenschappen geanalyseerd en daarnaast werden interviews gehouden met tien betrokkenen, op basis van een lijst met topics. De gesprekspartners waren studenten, docenten, opleidingscommissieleden, een onderwijsdirecteur, een vice-decaan en een studieadviseur.

Het werk van Nijland biedt een interessant inzicht in de praktijkervaringen van studenten en docenten. Een centraal concept dat naar voren komt uit de bespreking van de interviews en dat ook terugkomt in de titel van die scriptie is de ‘plaatseloosheid van het onderwijs’. Een docent<sup>5</sup> zegt:

“Je kunt bijvoorbeeld geen grapjes meer maken, want het tweede punt is cultuur, je wilt de culturele context gebruiken. En dat mis je als je in een kosmopoliete omgeving werkt. Ik kan wel een grapje maken over Andre Hazes. Jij begrijpt dat, ik begrijp dat, 90 Nederlandse studenten begrijpen dat, maar de student uit Zwitserland weet niet wie Andre Hazes is.” (Nijland 2018: 23)

<sup>4</sup> Het rapport KNAW (2017) geeft een ruimer overzicht van taalbeleid op verschillende instellingen in Nederland en zie overigens Van Oostendorp (2017) voor een korte, kritische bespreking van dat rapport.

<sup>5</sup> De uitspraken die we hier citeren van docenten, studenten en andere betrokkenen zijn bedoeld om een beeld te geven van de gemaakte afwegingen en inzicht tot stand te brengen in de consequenties die de keuze voor een onderwijstaal kan hebben. Zo merkt een reviewer op dat dit citaat laat zien dat de dominante focus die er zichtbaar is op de internationale student ervoor zorgt dat ook de grote meerderheid van de studenten inhoud niet meekrijgt (zoals een grap) en zo nadeel ondervindt. Het is echter niet onze doelstelling om een subjectief standpunt in te nemen over welke afweging de voorkeur verdient. Wij claimen overigens niet dat afzonderlijke ervaringen, attitudes of keuzes van een geïnterviewde veralgemeenbaar zijn. Het is inherent aan een casestudy zoals die van Nijland (2018) dat er een beeld ontstaat van de problematiek of juist van successen in de context van één concrete opleiding of instelling. Wel beogen we met dit artikel als geheel verschillende perspectieven op de taalpraktijk naast elkaar te plaatsen, zodat er juist een indruk ontstaat van hoe er op verschillende manieren met taalbeleid en -praktijk omgegaan kan worden.

Een student, die tevens lid is van de opleidingscommissie, formuleert het als volgt:

“Dus dat we deze studie precies in Utrecht volgen, geven en aanbieden, dat wordt steeds minder van belang omdat (...) je eigenlijk net zo goed in Antwerpen of in Toledo had kunnen zijn bij wijze van spreken. (...) het is een soort reizend circus geworden en waar dat dan neerstrijkt dat maakt niet zoveel uit, want je kunt daar ook met z'n allen Engels praten, Engelse teksten lezen, etc. (...) En dat is het idee, dus we krijgen een steeds sterkere, en daarmee wil ik niet zeggen dat het hiervoor nou allemaal zo pluriform en fantastisch was, maar je krijgt een steeds sterkere monocultuur.”

In de aardrijkskunde en architectuur verwijst de notie ‘plaatseloosheid’ naar objecten of stedelijke landschappen die geen specifieke identiteit meer hebben, waarbij de verbinding verloren gaat met de mensen die er wonen en met de natuurlijke en sociale context. De uitingen van de Utrechtse docent en student suggereren dat de keuze voor de internationale lingua franca als instructietaal ook gepaard kan gaan met een verlies van de mogelijkheid een verband te leggen met de specifieke, plaatselijke identiteit en context van het onderwijs.<sup>6</sup>

Wat het Caribisch deel van het Koninkrijk betreft, is er de masterscriptie van Stroucken (2019). Stroucken baseert zich op documentatieonderzoek om een beeld te krijgen van het taalbeleid van de Curaçaose overheid en de University of Curaçao. Daarnaast heeft zij enquêtes afgenomen aan verschillende faculteiten, om op die manier zicht te krijgen op de taalpraktijk en de attitudes en ervaringen bij studenten en docenten. Die Curaçaose resultaten laten zien dat ca. 80% van de studenten Papiamentu als thuistaal heeft, terwijl eenzelfde percentage van de studenten in het Nederlands college volgt. Dat materiaal wordt echter bij een andere gelegenheid gepresenteerd (Stroucken & Mijts 2019). De problematiek met betrekking tot de onderwijstaal op de eilanden, die verder in kaart gebracht wordt in het kader van ons samenwerkingsverband, wordt helder uiteengezet door Mijts (2020). Daar beschrijft Mijts de situatie in postkoloniale, kleine eilandstaten waarbij de taal van de voormalige kolonisator (nog) een belangrijke rol heeft als officiële voertaal in het onderwijs. Dat gaat ten koste van de positie en status van de thuistaal en de toegang en mogelijkheid tot onderwijs in die dominante thuistaal. Mijts bespreekt twee

<sup>6</sup> Een reviewer merkt terecht op dat het afhankelijk is van het taalbeheersingsniveau van de docent in hoeverre die ‘plaatseloosheid’ zich daadwerkelijk op een problematische manier manifesteert. Anekdoten, humor of emoties overbrengen en zo een verbinding tot stand brengen met de plaats waar de universiteit gevestigd is, vereist welbespraaktheid in de onderwijstaal. Mogelijk zal dit probleem zich minder voordoen als er gaandeweg meer ervaring wordt opgebouwd met het Engels als onderwijstaal en de betrokkenen de finesses van die taal beter zouden beheersen.

casussen: de positie van Frans en Kreyol in Haïti en de meertalige situatie op Aruba, met Papiamentu, Nederlands, Engels en Spaans. Mijts (2020: 170) komt tot het volgende pleidooi:

“I am not saying that all teaching and research at universities in small island states should be primarily focused on research, development and teaching of the home languages; I am not saying that we should ban English or the other world languages (in the case of Aruba that is – interestingly enough – Dutch); nor am I saying that we should turn away from internationalization and Erasmus+. The issue at hand is not that binary. What I am saying though is that the – usually – small universities of postcolonial small island states should promote the study and use of the home languages of these regions and should be the front runners in the debates on accessibility of education” (Mijts 2020: 170)

Een vergelijking tussen landen van het taalgebied en hun taalbeleid kan dus een interessant perspectief op het Nederlands opleveren: terwijl de positie van het Nederlands als belangrijkste onderwijstaal op de eilanden ten koste van thuishalen vragen oproept, staat het tegelijkertijd in Europa onder druk van het Engels als onderwijstaal.

Voor Vlaanderen is er behalve door Loos (2019) onderzoek gedaan door Goddaert (2018) voor de UGent en door Kolesova (2020) voor een KU Leuven-opleiding die georganiseerd wordt in Antwerpen. Goddaert (2018) is een studie op basis van studentenbevraging naar de attitudes over het Engels als onderwijstaal. Kolesova (2020) presenteert de resultaten van een bevraging bij zowel studenten als docenten over hun attitudes over het gebruik van Engels als onderwijstaal in de Master of Business Administration. In het kader van verschillende studies werden zodoende een twintigtal docenten van verschillende Vlaamse instellingen geïnterviewd.

Zoals in het vervolg van dit artikel zal blijken, leveren die gesprekken inzicht op in de taalpraktijk aan Vlaamse universiteiten, maar een andere invalshoek is dat uitspraken ook input leveren voor de discussie over Engelstaligheid in het hoger onderwijs. Die wordt gevoerd in opiniërende stukken zoals Vandebussche (2010: 16)<sup>7</sup>, die schrijft:

<sup>7</sup> Vandebussche (2010) is een bespreking van een rapport dat in 2007 werd uitgegeven in opdracht van de Commissie Cultureel Verdrag Vlaanderen-Nederland (Oosterhof 2007). Daarnaast is er echter een traditie van vele tientallen opiniërende artikelen waarin argumenten worden aangedragen in het debat over het Engels als voertaal in het hoger onderwijs in Vlaanderen en Nederland. Voor een uitgebreid overzicht van beschikbare opinieverhalen verwijzen we naar Rijkers (2020). In die masterscriptie, die geschreven werd naar aanleiding van hetzelfde Taalunieprogramma, wordt een inventariserend onderzoek gepresenteerd naar die verzameling opiniestukken en de daarin gebruikte argumentatie (en drogredenen). Uit de periode van 1962 tot nu konden 35 Vlaamse en 41 Nederlandse opiniërende artikelen worden geselecteerd, waarvan 23 met argumentatie voor Engelstalig hoger onderwijs en 53 met contra-argumentatie.

“Als we willen dat onze studenten de beste kansen en het beste onderwijs krijgen – en als mocht blijken dat daarvoor in bepaalde gevallen een Engelstalig programma vereist is – zullen we dus ook de kwaliteit van dat Engels in ons onderwijs moeten bewaken, liefst op zeer ambitieuze wijze. Het is niet voldoende een taal te kennen en ze te beheersen, welsprekendheid is even cruciaal.”

Gesprekken met en enquêtes onder docenten en studenten aan universiteiten in het taalgebied kunnen ondersteuning bieden aan argumenten zoals gebruikt in het debat. Uitspraken zoals de volgende geven inzicht in de kwaliteit van het Engels en in hoe docenten en studenten die vaardigheden percipiëren.<sup>8</sup>

“Ik spreek mijn eigen soort Engels. Als een Engelsman dat zou beluisteren, zou die vaststellen dat het natuurlijk vol fouten zit. Het gebrek aan kwaliteit van het Engels is wel een probleem. Ik zal zeker nooit vragen dat studenten Engels spreken op een manier die in de buurt komt van een native speaker. Maar studenten zijn niet zo interactief, dus ik krijg niet zo veel vragen.” (Uit een interview met een docent Kunstwetenschappen)

“Ik hecht helemaal geen belang aan de kwaliteit van hun gesproken Engels. Ik zeg hun ook als zij hun taken of examen in het Engels doen, dat ik niet naar grammatica of spelfouten of zo kijk, helemaal niet. Ik probeer op die manier aan te moedigen om zoveel mogelijk in het Engels te doen. Als ze weten dat er misschien punten worden afgetrokken of als ze twijfelen aan de perfectie van hun Engels, dan moedigt dat niet echt aan om het te proberen in het Engels.” (Uit een interview met een docent Bedrijfswetenschappen)

In het vervolg van dit artikel focussen we specifiek op het onderzoek aan de UHasselt. Daarbij worden nog elementen toegevoegd aan bovenstaande beschrijving van taalpraktijk, taalbeleid en de ontwikkeling naar een toenemend gebruik van Engels als onderwijstaal. Daarbij gaat onder andere aandacht naar het gebruik van receptieve meertaligheid in het hoger onderwijs.

### 3. METHODE

#### 3.1. *Methode van de studentenbevraging*

Het onderzoek in de masterscriptie Loos (2019) focust op de attitudes en ervaringen van studenten aan de UHasselt. Het heeft als doel een beeld tot stand te

<sup>8</sup> Deze voorbeelden komen uit interviews waarbij de anonimiteit van de geïnterviewde gewaarborgd is. Wij geven deze uitspraken ter illustratie, maar kiezen er vanwege de inhoud voor universiteit en land niet te vermelden.

brenge van de opinies van de bevrage masterstudenten over Engelstalig onderwijs en hun ervaringen bij het volgen van Engelstalige mastervakken. Er werd een lijst met 12 meerkeuzevragen voor de studenten aan de UHasselt opgesteld, op basis van input van stafmedewerkers van de UHasselt en geïnspireerd op de vragenlijst van Goddaert (2018). In overleg met stafmedewerkers onderwijs van de faculteiten, werd ervoor gekozen studenten te bevrage die Engelstalige opleidingsonderdelen volgen binnen Nederlandstalige masteropleidingen. Dat leidt tot een duidelijke afbakening van het onderzoek, maar in toekomstig onderzoek zou het uiteraard ook relevant zijn studenten uit volledig Engelstalige opleidingen te bereiken. De docenten werden benaderd met de hulp van stafmedewerkers. Tabel 1 bevat een overzicht van de deelnemende studenten uit verschillende faculteiten en masteropleidingen.

**Tabel 1: Deelnemende studenten van het enquêteonderzoek**

faculteiten	masters	aantal studenten
Architectuur en Kunst	Architectuur	24
Bedrijfseconomische wetenschappen	Handelswetenschappen	9
	Handelsingenieur	5
	Toegepaste economische wetenschappen	6
Geneeskunde en levenswetenschappen	Biomedische wetenschappen	42
Industriële ingenieurwetenschappen	Industriële wetenschappen	9
Wetenschappen	Informatica	22
School voor Mobiliteitswetenschappen	Mobiliteitswetenschappen	19
totaal		136

De enquête werd uitgevoerd door de eerste auteur, waarbij zij aanwezig was bij aanvang of na afloop van een Engelstalig college. De vragenlijsten werden op papier aan de masterstudenten uitgedeeld, in sommige gevallen met hulp van de docent. Daarbij werd duidelijk vermeld dat het invullen van de lijst maximaal 10 minuten in beslag neemt en toestemming gevraagd om de gegevens anoniem te mogen verwerken.

Overigens was het aanvankelijk de bedoeling enquêtes af te nemen bij studenten van vijf faculteiten. Binnen de Faculteit Wetenschappen werd het opleidingsonderdeel 'Machine learning' geselecteerd, maar daar bleken ook negen studenten van de Faculteit Industriële ingenieurwetenschappen deel te nemen. Zie tabel 1. We volgen hier de keuze van Loos (2019) om in paragraaf 4 bij de presentatie van de resultaten de twee groepen samen te nemen in de staafdiagrammen. Dat levert een groep van 31 studenten op, wat gunstig is



vanuit statistisch oogpunt en verantwoord kan worden op basis van het gegeven dat het gaat om studenten die samen hetzelfde opleidingsonderdeel volgen.

### 3.2. *Methode van de interviews met docenten*

In een latere fase werden nog interviews afgenomen met docenten, om op die manier ook zicht te krijgen op hun ervaringen en attitudes. Dat betreft zowel docenten van de opleidingsonderdelen uit de studentenbevraging als enkele andere docenten. Daarbij speelde vooral de beschikbaarheid en de bereidheid om deel te nemen een rol. In tabel 2 is een overzicht gegeven van de medewerkers die we gesproken hebben, met vermelding van faculteit, functie, vakgebied en inbreng in Engelstalige opleidingsonderdelen. De interviews werden afgenomen door de eerste of tweede auteur. Het ging om open interviews met een vooraf opgestelde lijst met onderwerpen, die in elk interview aan de orde gesteld werden. De te bespreken thema's werden gekozen op basis van bestaande publicaties en overleg met de collega's binnen het samenwerkingsverband op initiatief van de Nederlandse Taalunie, zoals in § 2 omschreven.

**Tabel 2: Deelnemende docenten en hoogleraren**

<b>faculteit</b>	<b>functie (vakgebied)</b>	<b>Engelstalige opleidingsonderdelen</b>
Architectuur en Kunst	hoofddocent (architectuur en kunst)	1 in Engelstalige masteropleiding
	doctorassistent (architectuur en kunst)	1 in Engelstalig uitwisselingsprogramma, 2 in Engelstalige masteropleiding
Bedrijfs-economische wetenschappen	navorser (bedrijfseconomie)	2 in Engelstalige masteropleiding
	docent (economie)	2 in Engelstalige masteropleiding
	docent (marketing en strategie)	2 in Engelstalige en Nederlandstalige masteropleiding (gecombineerde groep)
Wetenschappen	doctor-navorser (informatica)	1 in Engelstalige en Nederlandstalige masteropleiding (gecombineerde groep)
	docent (milieubiologie)	4 in Engelstalige master, 1 in Engelstalige bachelor
School voor Mobiliteitswetenschappen	doctorassistent (verkeerskunde)	5 in Engelstalige masteropleiding
	docent (verkeerskunde)	2 in Engelstalige masteropleiding

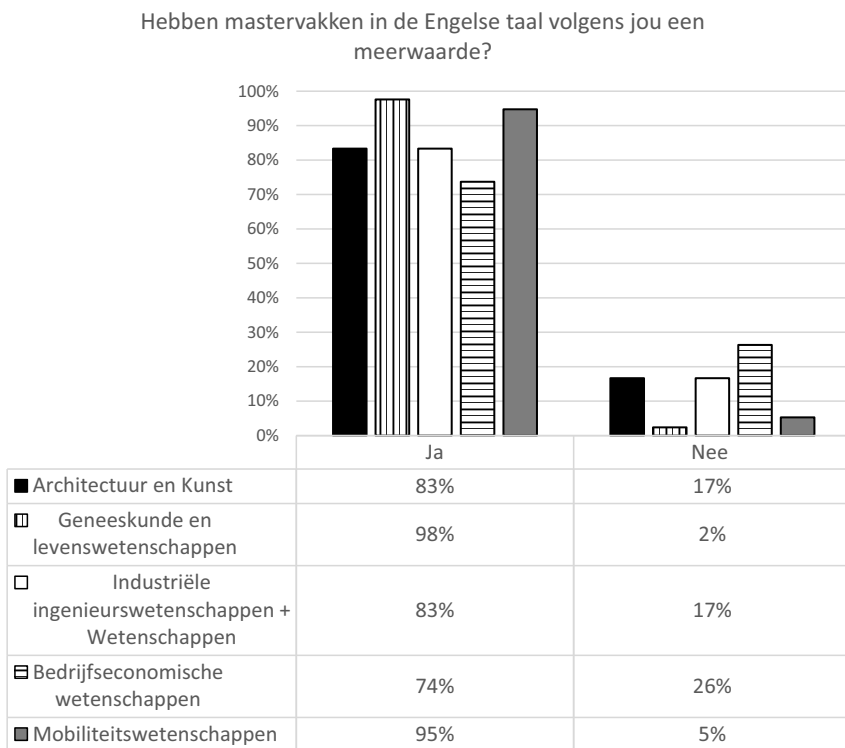
De geïnterviewden hoefden niet zozeer anoniem te blijven, maar we hebben ervoor gekozen geen verdere gegevens te presenteren over de gesprekspartners omdat dat voor onze doelstelling niet noodzakelijk is. De in dit artikel gepresenteerde citaten zijn afkomstig uit de transcripties van de interviews,

waarbij versprekingen zijn gecorrigeerd en omgezet in acceptabel taalgebruik.

## 4. RESULTATEN

### 4.1. Resultaten van de studentenbevraging

In deze paragraaf presenteren we een selectie van resultaten op basis van de studentenbevraging zoals uitgevoerd door Loos (2019). Een belangrijke vraag is hoe de studenten denken over de meerwaarde van Engelstalige opleidingsonderdelen in hun master. Grafiek 1 bevat de resultaten voor dat item uit de vragenlijst.<sup>9</sup> Opvallend is dat een uitgesproken meerderheid van de studenten de invoering van het Engels als instructietaal positief waardeert. Met die realiteit moet rekening gehouden worden in het debat over de onderwijstaal.



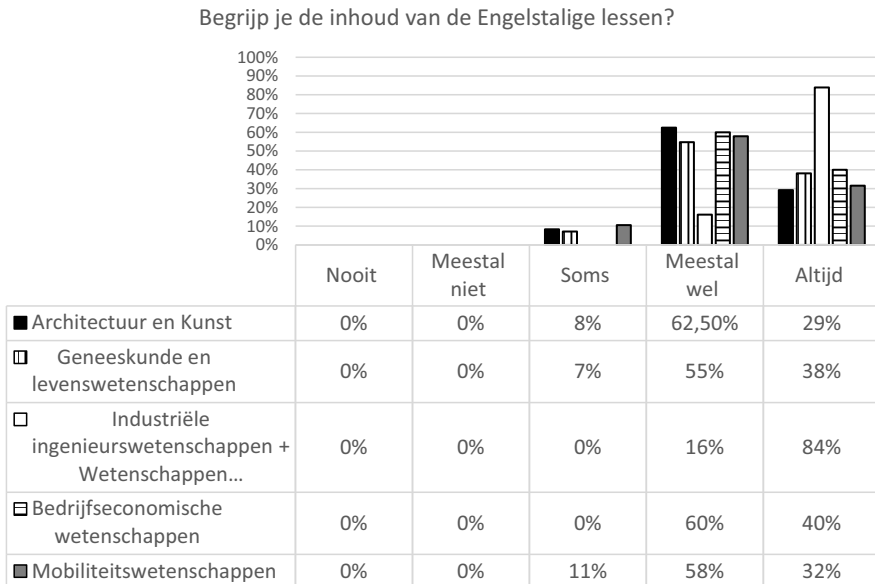
**Grafiek 1: Meerwaarde Engelstalige opleidingsonderdelen**

<sup>9</sup> De grafiek laat een verschil zien tussen studenten uit opleidingen van verschillende faculteiten. Hier kan de vraag gesteld worden naar de verklaring van die verschillen. Er kan bijvoorbeeld verschil zijn in de manier waarop afzonderlijke docenten het Engels gebruiken in hun opleidingsonderdelen. Daar kunnen ook aspecten van taalbeheersing een rol spelen en het is hier niet de doelstelling daar op die manier op te focussen. Het is eerder zo dat er een beeld naar voren komt uit de gezamenlijke resultaten in de grafiek als geheel.

In de grafiek worden de resultaten voor de studenten van de faculteit Industriële ingenieurswetenschappen samengenomen met de faculteit Wetenschappen, zoals uitgelegd in 3.2.

Vervolgens kregen de studenten de mogelijkheid hun antwoord te onderbouwen. Studenten die een positief antwoord geven, zeggen dat de keuze voor Engels een positieve invloed heeft op de beheersing van die taal en het jargon, aansluit bij de overwegend Engelstalige literatuur, voorbereidt op de toekomstige loopbaan en contact met buitenlandse studenten mogelijk maakt.

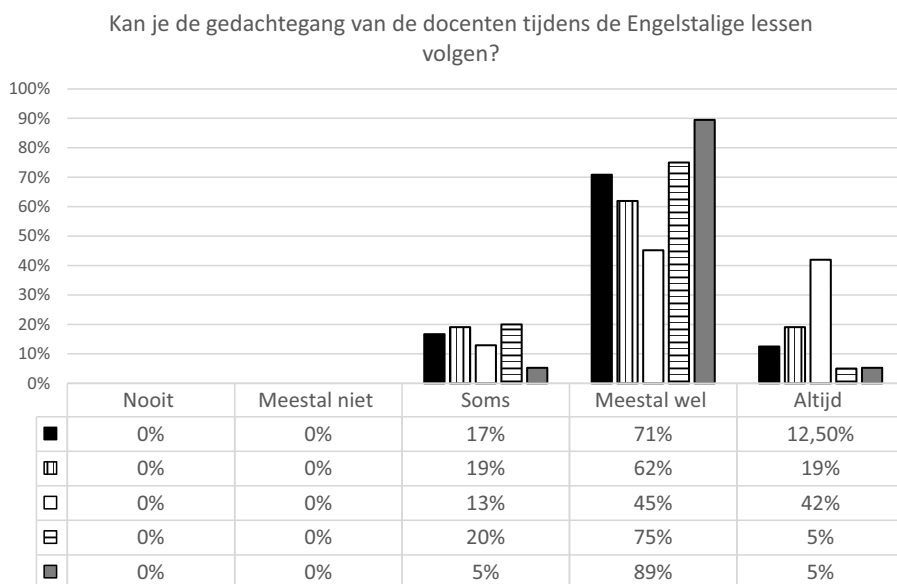
In grafiek 2 en 3 zijn resultaten gepresenteerd over items uit de vragenlijst waarbij studenten bevraagd worden over hun begrip van de college-inhoud. De vragen verschillen van elkaar in de precieze formulering. Er is daarbij een accentverschil waarbij de eerste vraag zich richt op de inhoud van de stof als zodanig en de tweede vraag op een abstracter niveau ingaat op het volgen van het academische betoog dat een docent opbouwt. Het doel bij de formulering van de vragen was ook een vergelijking mogelijk te maken met andere masterscripties (met name ook Goddaert 2018). Daarnaast is ook rekening gehouden met suggesties die gedaan werden tijdens onze gesprekken met stafmedewerkers. Het subtiele verschil tussen de twee vragen leidt echter tot een ander beeld, dat als zodanig interessant is.



**Grafiek 2: Begrip van college-inhoud**

Grafiek 2 laat een uitgesproken positief beeld zien over het begrip van de college-inhoud. Uit grafiek 3 komt een minder uitgesproken positief beeld naar

voren. Het gebruik van Engels als instructietaal is blijkbaar wel geschikt om problemen of begrippen uit een vakgebied uit te leggen, maar de beheersing schiet allicht tekort om abstractere lesinhouden uit te werken of een academisch betoog op te bouwen. Dat kan weer in verband gebracht worden met een bevinding uit het onderzoek van Nijland (2018), zoals kort besproken in paragraaf 2. Daaruit blijkt dat de keuze voor het Engels als onderwijstaal juist nadelen met zich meebrengt op een abstracter niveau van de inhoud. Dat betreft het overbrengen van anekdotes, humor of emoties en kan ook gaan over het opbouwen van een gedachtegang in een academische context.



**Grafiek 3: Begrip van de gedachtegang**

#### 4.2. Resultaten van de interviews met docenten

In deze paragraaf bespreken we enkele resultaten van de interviews die we hebben gevoerd met docenten aan de Universiteit Hasselt. Daarbij komen achtereenvolgens de kwaliteit van en welsprekendheid in het Engels (§ 4.2.1), de meertalige context en receptieve meertaligheid (§ 4.2.2) en de werkwijze bij examinering (§ 4.2.3) aan de orde. We zullen enkele relevante observaties bespreken op basis van de gesprekken en uitspraken die daarin gedaan zijn.

##### 4.2.1. Kwaliteit van het Engels

In paragraaf 2 werd duidelijk dat er problemen zijn met de kwaliteit van het Engels en dat er ook niet altijd gestreefd wordt naar welsprekendheid en een

kwalitatief hoogstaand Engels. In de interviews met de docenten komt dat onderwerp naar voren ten aanzien van zowel docenten als studenten. Het beeld dat er niet altijd gestreefd wordt naar welsprekendheid en kwaliteit kan genuanceerd worden op basis van de interviews die wij gehouden hebben, bijvoorbeeld door volgend citaat. De docent verwijst hier naar het niveau van de Engelse taalvaardigheid van de studenten:

“Ik vind het belangrijk dat zowel gesproken als geschreven taal toch van kwaliteit is. Daarom vragen wij ook bewijs voor een minimum niveau op bij de inschrijving. Men moet elkaar kunnen verstaan tijdens discussies. Maar ook het geschreven werk is belangrijk. Een slecht niveau van Engels zal het moeilijk maken om het niveau van begrip van de leerstof te evalueren, zowel bij examens als bij geschreven opdrachten en masterproeven.” (Docent Mobiliteitswetenschappen, UHasselt)

Er is aanzienlijke variatie in de kwaliteit van het Engels en de doelstelling die men heeft als het gaat over welsprekendheid. Een deel van de oplossing is streven naar uniformiteit in de opleiding die docenten krijgen en de manier waarop het verwachte C1-niveau bepaald en/of getest wordt.<sup>10</sup> Uit de interviews blijkt dat een van de manieren om aan die eis te voldoen eruit bestaat dat men een erkende Engelstalige opleiding gevolgd moet hebben. Die mogelijkheid wordt ook vermeld in de Codex Hoger Onderwijs (zie voetnoot 9). Het is echter de vraag of dat een garantie biedt voor een voldoende beheersing van het Engels of voor de welsprekendheid waar Vandenbussche (2010: 16) op doelt. Verder blijkt dat een attest of bewijs niet gevraagd wordt aan docenten die zelf geen titularis zijn. Ook dat is in overeenstemming met de decretale bepaling, waar het gaat over “belast met een onderwijsopdracht”. Buitenlandse doceerervaring waarbij iemand zelf in een Engelstalig land college heeft gegeven, volstaat ook. Dat laatste is in overeenstemming met de geest van het decreet: als het vereiste niveau wordt vermoed bij iemand die aan een Engelstalige instelling gestudeerd heeft, is het plausibel dat niveau ook te vermoeden voor iemand die doceerde in een Engelstalig land.

Daarbij moet aangetekend worden dat het niet noodzakelijk een voordeel is om de lat zo hoog mogelijk te leggen. Een zekere tolerantie voor onvolkomen-

<sup>10</sup> De manier waarop dit niveau aangetoond kan worden, wordt ook vermeld in de Codex Hoger Onderwijs (zie ook inleiding). Het betreft hier artikel II.270. § 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 diploma secundair onderwijs of een bachelor- of masterdiploma of doctoraat behaald heeft in de onderwijstaal waarin hij doceert, in een instelling waarin die taal de onderwijstaal is.”

heden in de Engelse grammatica, woordgebruik of welsprekendheid van studenten kan juist een aanmoedigend effect hebben. In dit citaat deelt de docent ervaringen over een Engelstalig opleidingsonderdeel in een Nederlandstalige opleiding:

“Ik probeer op die manier aan te moedigen om zoveel mogelijk in het Engels te doen. En als ze weten dat er misschien punten worden afgetrokken of als het Engels niet perfect is, dan moedigt dat ze niet echt aan om het te proberen in het Engels. Je kunt eens een foutje maken; het is je moedertaal niet. Dat is anders in het Nederlands.” (Docent Bedrijfs-economische wetenschappen, UHasselt)

#### 4.2.2. Meertalige context en strategieën

In het werk van Ten Thije en collega's is aandacht besteed aan de nadelen van het Engels als lingua franca in het Europese hoger onderwijs en de mogelijkheden van receptieve meertaligheid in dat verband:

“[T]he growing use of English in academia has important drawbacks: it is a barrier for non-native speakers of English to participate in academic discourse, and a lack of linguistic diversity may result in less cultural and intellectual diversity. (...) Another possibility for communication in multilingual situations is receptive multilingualism, where participants speak different languages within one conversation, while understanding the language of their interlocutors.” (Blees, Mak & Ten Thije 2014: 174-175)

Receptieve meertaligheid doet geen afbreuk aan de voordelen van het Engels als onderwijstaal (zie ook § 4.1 en bijvoorbeeld de opiniestukken met pro-argumentatie zoals geïnventariseerd door Rijkers 2020). De bedoeling is echter dat die receptieve communicatiestrategie ruimte laat voor talige diversiteit in de Europese context. Dat streven sluit ook aan bij het pleidooi van Van Oostendorp (2017).

De interviews met de docenten van de UHasselt bevatten een verkenning van de aanwezigheid van die receptief meertalige communicatiemodus in het onderwijs. Daaruit blijkt dat die strategie inderdaad – ook onbewust – wordt toegepast. In een van de gesprekken wordt aangegeven dat de werkwijze verschilt met de situatie aan een nabijgelegen Nederlandse universiteit, namelijk die van Maastricht:

“In Maastricht was het in de master verplicht om alle vragen aan docenten in het Engels te stellen, ook via e-mail, en ook aan Nederlandstalige docenten. Zo ver gaan wij niet. Een student mag dus gerust een vraag in het Nederlands stellen, maar niet tijdens de les als er internationale stu-

denten aanwezig zijn. Zij moeten immers alle vragen en antwoorden kunnen volgen. Dus als er in de les één internationale student bij zit, en de rest spreekt Nederlands, zal toch op Engels overgeschakeld worden. De internationale student zal dan inderdaad minder mogelijkheden hebben om Nederlands te leren, maar dat moet ook niet het hoofddoel van onze opleiding zijn. Dat kan buiten de les ook.” (Docent Mobiliteitswetenschappen, UHasselt)

Er is aan de UHasselt dus ruimte voor een vorm van receptieve meertaligheid, waarbij een student in het Nederlands een vraag stelt aan een docent die in een Engelstalige opleiding doceert. In dit geval geeft de docent aan dat die ruimte er echter niet is als er internationale studenten aanwezig zijn. Het is interessant dat de geïnterviewde aangeeft dat de situatie in Maastricht verschilt van die aan de UHasselt: terwijl aan de UHasselt een pragmatische oplossing gekozen wordt, waarbij in een Engelstalige context ruimte gelaten wordt voor communicatie in het Nederlands, lijkt er in Maastricht sprake van een principiëlere of consequentere keuze voor Engels. De vraag is of dat verschil ook meer in algemene zin een aanwijzing geeft over de omgang met de onderwijstaal aan Nederlandse en Vlaamse universiteiten.<sup>11</sup>

Andere docenten geven aan dat er wel vragen gesteld kunnen worden in het Nederlands, ook als er studenten bij zijn die het Nederlands niet als moedertaal hebben. Volgend citaat heeft betrekking op een opleidingsonderdeel uit een Engelstalig masterprogramma:

“Ik laat studenten toe vragen in het Nederlands te stellen. Er wordt wel overgeschakeld naar het Nederlands. Als ze de vraag in het Nederlands stellen, dan vertaal ik ze naar het Engels en beantwoord ik ze in het Engels. De groep Erasmusstudenten wordt groter en groter. Ook doordat ik redelijk consistent ben in het Engels. Dat wordt ook zo gecommuniceerd. Ik wil vermijden dat er meer informatie wordt gegeven aan de studenten die Nederlands spreken. Daar hebben Erasmusstudenten ook over geklaagd bij andere opleidingsonderdelen. Ik ben daar wel flexibel in, maar ik probeer toch wel echt het Engels als voertaal te houden.” (Docent Architectuur en kunst, UHasselt)

<sup>11</sup> De vergelijking tussen Vlaanderen en Nederland wordt uiteraard ook elders gemaakt, bijvoorbeeld in het KNAW-rapport. Zie KNAW (2017: 35-36) voor “een bescheiden vergelijking” met het taalbeleid in enkele andere Europese landen, waaronder ook Vlaanderen. Daar gaat het echter niet over het hier aangekaarte punt. De uitspraak van de docent Mobiliteitswetenschappen roept de mogelijke vraag op of er inderdaad een (algemeen) verschil is tussen Maastricht en Hasselt in de omgang met situaties waarin gekozen is voor het Engels als onderwijstaal: als die keuze eenmaal gemaakt is, lijkt er “in Maastricht” gekozen te worden voor een situatie waarin die taal ook consequent (en zo veel mogelijk) wordt gebruikt, terwijl in Hasselt een meer hybride situatie wordt aanvaard met mogelijkheid voor receptieve vormen van meertaligheid. De veralgemeenbaarheid hiervan zou een punt kunnen zijn voor verder onderzoek.

Dit citaat is relevant omdat het iets zegt over competenties die nodig zijn voor receptieve meertaligheid. Onderzoek naar die communicatiemodus focust nadrukkelijk op die vaardigheden. Ten Thije (2010: 59) bespreekt de benodigde competenties:

“Hoorderscompetenties komen in de interactie tot uitdrukking via non-verbale signalen, door prosodische elementen waarmee (on)begrip uitgedrukt wordt, of door uitdrukkingen zoals ‘ik begrijp je niet’ of ‘wat bedoel je?’ Specifieke sprekerscompetenties van *lingua receptiva* zijn bijvoorbeeld herformuleringen, *repairs*, parafraseringen, en andere metacommunicatieve uitingen.”

Uit de informatie die we krijgen van de docent Architectuur en kunst blijkt dat in de onderwijscontext behalve de door Ten Thije besproken sprekers- en hoorderscompetenties ook nog een ander type vaardigheid nodig is. Dat betreft vertaalvaardigheden, die uiteindelijk wel degelijk een extra belasting opleveren voor de docent die ruimte biedt voor receptieve meertaligheid. De consequentie daarvan is dat het toepassen van receptieve meertaligheid in de onderwijspraktijk een complexere taak is dan blijkt uit de benodigde competenties zoals die al opgesomd worden in Ten Thije (2010 en ander werk).

#### 4.2.3. Werkwijze bij examinering

Bij het afnemen van examens kan ook receptieve meertaligheid ingezet worden. Hier doet zich een schriftelijke vorm van die communicatiemodus voor, zoals beschreven door een docent in een Engelstalig masterprogramma:

“Ook de examenvragen zijn in het Engels opgesteld, maar ze antwoorden wel in het Nederlands of mogen dat in elk geval. En dat doen ze ook allemaal. Bij uitzondering antwoordt iemand in het Engels.” (Docent Architectuur en kunst, UHasselt)

Studenten maken dus gebruik van de toestemming die ze krijgen om een in het Engels geformuleerde examenvraag in het Nederlands te beantwoorden. De uitspraak dat studenten daar ook massaal gebruik van maken, komt echter niet in alle interviews terug. In een ander interview vinden we de tegenovergestelde situatie:

“Voor het examen mogen ze kiezen of ze in het Nederlands of in het Engels antwoorden. En voor de vakken die officieel in het Engels zijn, stel ik de vragen in het Engels. En voor andere vakken stel ik de vraag in twee talen en mogen ze kiezen in welke taal ze antwoorden. Ze kiezen bijna altijd voor het Engels. Ik heb altijd het gevoel: je had beter in het Nederlands examen afgelegd.” (Docent Architectuur en kunst, UHasselt)



Uit de laatste zin blijkt dat de docent in kwestie de inschatting maakt dat studenten een accuratere beantwoording en allicht een beter resultaat zouden bereiken als ze voor het Nederlands zouden kiezen. Die laatste bevinding sluit aan bij de zorgen over de problematische beheersing van het Engels en de kwaliteit van het taalgebruik, zoals geuit in vele opiniestukken (vgl. Rijkers 2020), maar ook door Vandenbussche (2010).

## 5. AFRONDING

De keuze voor het Engels als instructietaal levert in de onderwijspraktijk enkele dilemma's op. Zo kunnen we enerzijds Vandenbussche (2010) volgen in zijn pleidooi voor welsprekendheid en een streven naar een hoge kwaliteit van het gebruikte Engels. Anderzijds geven docenten op basis van praktijkervaring aan dat juist die ambitie ontmoedigend is en ervoor zorgt dat studenten de drempel niet durven te nemen om in het Engels te communiceren. Communiceren in het Engels is echter een vaardigheid die hoe dan ook verwacht zal (en mag) worden van studenten in het hoger onderwijs. Daarom is het niet wenselijk dat studenten niet in staat zouden zijn een Engelstalig college te volgen en hun gedachten op een aanvaardbare manier onder woorden te brengen in die taal.

Een ander dilemma is het toepassen van receptieve meertaligheid, een communicatiemodus die kan dienen als alternatief voor het Engels als lingua franca (zie o.a. Blees, Mak & Ten Thije 2014). In de door ons beschreven onderwijssituaties is er eerder sprake van een combinatie, waarbij in de context van het Engels als lingua franca studenten alsnog vragen kunnen stellen of het woord kunnen voeren in het Nederlands. Hoewel dergelijke praktische oplossingen bevorderlijk zijn voor de talige diversiteit, doet er zich een probleem voor, juist in relatie tot de aanwezigheid van internationale studenten die het Nederlands niet als moedertaal hebben. Die groep zou uitgesloten kunnen raken als de communicatie alsnog in het Nederlands verloopt. Een oplossing is dat de docent behalve de competenties die al genoemd worden in de literatuur over receptieve meertaligheid ook nog vertaalcompetenties aan de dag legt. De situatie die op die manier ontstaat is echter ingewikkelder dan aanvankelijk voorgesteld werd.

Uit een van de interviews bleek dat er een verschil is in de manier waarop de keuze voor het Engels als onderwijstaal geïnterpreteerd wordt aan de UHasselt in vergelijking tot Maastricht. Dat levert een aanknopingspunt op voor vervolgonderzoek naar de situatie in verschillende landen van het taalgebied, bijvoorbeeld wat betreft een principiële of eerder pragmatische opvatting over de keuze voor het Engels. Een vollediger beeld van de werkwijze aan verschillende universiteiten in landen waar Nederlands de voertaal is, zal kunnen bij-

dragen tot een oplossing van de hier geschetste dilemma's rond kwaliteit van het Engels en receptieve meertaligheid.

## REFERENTIES

- Blees, G. J., W.M. Mak & J.D. ten Thije (2014). 'English as a lingua franca versus lingua receptiva in problem-solving conversations between Dutch and German students'. *Applied Linguistics Review*, 5, 1: 173-193)
- Goddaert, S. (2018). Het taalbeleid van de UGent geanalyseerd aan de hand van studentenattitudes. Een analyse van het UGent-taalbeleid aan de hand van een attitudestudie bij studenten van verschillende faculteiten. Masterscriptie, Universiteit Gent.
- Kolesova, V. (2020). Van theorie naar de praktijk: de invloed van het Engels als instructietaal binnen de opleiding Master of Business Administration aan de KU Leuven. Masterscriptie, KU Leuven.
- KNAW (2017). Nederlands en/of Engels. Taalkeuze met beleid in het Nederlands hoger onderwijs. Amsterdam, KNAW.
- Loos, J. (2019). *Engels als onderwijstaal in het Vlaamse en Nederlandse hoger onderwijs. Case study: attitudes en ervaringen van Nederlandstalige niet-taalstudenten binnen zes faculteiten van de UHasselt*. Masterscriptie Meertalige Communicatie. KU Leuven.
- Mijts, E. (2019). 'Thuistalen' en hoger onderwijs. Paper gepresenteerd tijdens CARAN-conferentie 'Nederlands in contact', 27-30 november 2019, Paramaribo, Anton de Kom Universiteit van Suriname.
- Mijts, E. (2020). 'Home Languages and Higher Education: Challenges for Inclusive Higher Education Language Policies for Postcolonial Small Island States in the Twenty-first Century'. In: Pieters, D. & T. Keersmaekers (Red). *Internationalisation of Universities and the National Language. Language Policy Interventions and Case Studies*. (pp. 153-171). Berlin: Peter Lang.
- Nijland, L. (2018). *Pillarification en decolumnisation. Taalbeleid en praktijkervaringen bij de Engelstalige track van de bachelor Geschiedenis aan de Universiteit Utrecht*. Masterscriptie, Universiteit Utrecht.
- Oosterhof, A., W. Martin, J. Roukens & E. Ruijsendaal (Red.) (2010). *Nederlands in hoger onderwijs en wetenschap?* Gent: Academia Press.
- Oosterhof, A. (2007). *Het Engels voertaal aan onze universiteiten? Een inventariserend onderzoek*. Brussel: Commissie Cultureel Verdrag Vlaanderen-Nederland.
- Rosiers, K. & U. Vogl. (2019). 'Quality First? Engels en Nederlands in het Vlaamse Hoger Onderwijs?: Reflecties vanuit de (meertalige) praktijk.' *Internationale Neerlandistiek* 67 (2): 113-25.
- Rys, K., W. Heeringa, M. van der Peet., F. Hinskens, J. De Caluwe, S. Doerga Misier, U. Balesar & M. Rozenblad. (2019). Onderzoeksrapport 2019. Staat van het Nederlands. Over de taalkeuzes van Surinamers in het dagelijks leven en meer over die van Nederlanders en Vlamingen. Den Haag: Taalunie.

- Stroucken, E. (2019). *Taalbeleid en taalpraktijk op de UoC*. Masterscriptie University of Curaçao.
- Stroucken, E. & E. Mijts (2019). *Taalbeleid en taalpraktijk op de University of Curaçao*. Paper gepresenteerd tijdens CARAN-conferentie 'Nederlands in contact', 27-30 november 2019, Paramaribo, Anton de Kom Universiteit van Suriname.
- Ten Thije, J.D. & L. Zeevaert (Red.) (2007) *Receptive Multilingualism. Linguistic analyses, language policies and didactic concepts*. Amsterdam: Benjamins.
- Ten Thije, J.D. (2010). Lingua receptiva als bouwsteen voor de transnationale neerlandistiek. In *Internationale Neerlandistiek: tijdschrift van de internationale vereniging voor Neerlandistiek*, 4, 5-10.
- Ten Thije, J.D., C. Gooskens, F. Daems, L. Cornips & M. Smits (2016). *Luistertaal. Positionpaper inzake de Skills Agenda van de Europese Commissie*. Den Haag: Nederlandse Taalunie. Geraadpleegd op [http://taalunieversum.org/sites/tuv/files/downloads/positionpaper\\_luistertaal.pdf](http://taalunieversum.org/sites/tuv/files/downloads/positionpaper_luistertaal.pdf).
- Vandenbussche, W. (2010). CVN-rapport over het Engels in het hoger onderwijs. In: Oosterhof, A., W. Martin, J. Roukens & E. Ruijsendaal (Red.). *Nederlands in hoger onderwijs en wetenschap?* Gent: Academia Press.
- Vandenbussche, W. (2020). Language policy in higher education in Flanders: Legislation and actual practice. In *Sociolinguistica*, 34, 71-87.
- Van Oostendorp, M. (2017, 12 juli). Alleen Engels is niet internationaal. *Neerlandistiek*. Geraadpleegd op <https://neerlandistiek.nl/2017/07/alleen-engels-is-niet-internationaal/>.