

Engels als onderwijstaal in het WO; wat zijn de effecten op kennisverwerving?

Het Engels als onderwijstaal rukt op in WO-opleidingen waar masteropleidingen merendeels in het Engels gegeven worden. Het debat hierover is de laatste jaren verscherpt. Wat betekent gebruik van een vreemde taal als onderwijstaal voor de kwaliteit van het in Nederland gegeven onderwijs, met name voor de kennisverwerking? Taalpsychologisch onderzoek geeft reden tot enige zorg over kennisoverdracht in het Engels. Bevindingen uit onderzoek naar het effect van het Engels als onderwijstaal op studieprestaties zijn echter niet eenduidig: we gaan hier in op de vraag wat daarover bekend is uit empirisch onderzoek. Er blijkt opvallend weinig empirisch onderzoek voorhanden op basis waarvan de discussie over Engels als voertaal in het Nederlands onderwijsstelsel gevoerd kan worden. De aansluiting tussen het eindexamenniveau Engels in het VO en het feitelijk vereiste academische Engels voor een Engelstalige wetenschappelijke opleiding zou een belangrijk aandachtspunt voor het VO moeten zijn.

1 Inleiding

Er heeft in de afgelopen vijftien jaar een majeure verandering plaatsgevonden in het universitaire onderwijs in de vorm van invoering van het Engels als onderwijstaal, zowel als instructietaal als soms ook voertaal. In collegejaar 2017/2018 was 23% van de universitaire bacheloropleidingen en 74% van de masteropleidingen volledig Engelstalig (VSNU, 2017); in het hbo betreft dit 6% van de bacheloropleidingen en 25% van de masters (Minister van OCW, 04/06/2018). Grootschalige invoering van het Engels als onderwijstaal in het hoger onderwijs is nauw verweven met zowel een intercultureel- als economisch gemotiveerde ambitie tot internationalisering: studenten voorbereiden voor een internationale arbeidsmarkt enerzijds en werving van buitenlandse studenten als een commerciële verruiming van het potentieel aan leerlingen anderzijds. Er studeerden dat collegejaar 75.000 internationale studenten in het hoger onderwijs (Minister van OCW, 04/06/2018).

Met het Bologna-akkoord in 1999 werd een compatibel hoger onderwijssysteem (Europese Hoger onderwijsruimte) nagestreefd met een uniform studiepuntensysteem (ECTS), gemeenschappelijke kwaliteitsmaatstaven om opleidingen met elkaar te kunnen vergelijken. Het Angelsaksisch opleidingsmodel - in de vorm van de bachelor-masterstructuur - werd ingevoerd om internationale mobiliteit van studenten te bevorderen. Vanuit OCW, gevolgd door de koepelorganisaties Vereniging Hogescholen en Vereniging van samenwerkende Nederlandse universiteiten (VSNU), werd aangestuurd op een concurrentieslag om internationaal talent en tevens op de ambitie van de Nederlandse HO-sector om zich als 'brand' internationaal te presenteren, onder meer met Engelstalige onderwijsprogramma's (Kamerstukken II 2013–2014, 22 452, nr. 41 (2014); VH en VSNU, 2018). Intussen beslaat het aandeel internationale studenten¹ in de instroom een kwart van alle wo-studenten (Inspectie van het onderwijs, 2018).

¹ Internationale studenten zijn studenten zonder de Nederlandse nationaliteit én die niet in Nederland een mbo-, havo- of vwo-diploma hebben gehaald (definitie van Onderwijsinspectie in onderwijsjaarverslag 2018).

Vanuit de politiek en onderwijspraktijk is er nu echter toenemende kritiek op de aanvankelijk geruisloze ‘verengelsing’ (Onderwijsraad, 2011) van vooral het wetenschappelijk onderwijs. De wet stelt dat het onderwijs in het Nederlands wordt gegeven². De discussie gaat over de noodzaak³ die de wet vereist in geval van afwijking van het Nederlands als instructietaal en de onderbouwing daarvan. Die discussie is met het wetsvoorstel Taal en toegankelijkheid niet verstomd, omdat het criterium voor afwijking van de hoofdregel ‘onderwijs en examens in het Nederlands’ cruciaal is. Zowel voor- als tegenstanders van verengelsing van opleidingen zetten in op het argument van de onderwijskwaliteit. De vraag zou daarom niet alleen moeten zijn: is er sprake van noodzaak of toegevoegde waarde⁴ om (een deel van) het onderwijs in een andere taal te verzorgen, maar ook: wat is het effect van een vreemde taal als onderwijstaal op vakinhoudelijke kennisverwerking? Twee kernvragen dus,

1. Is Engelstalig onderwijs noodzakelijk of beter dan Nederlandstalig onderwijs?
2. Is de beleidsaannname dat het Engels de onderwijskwaliteit geen afbreuk doet gerechtvaardigd, nu Nederlandse docenten in hun niet-dominante taal doceren en Nederlandse studenten het onderwijs in hun niet-dominante taal volgen.

We gaan hierna in op deze kernvragen.

2 Engelstalig onderwijs in het WO: beleid

Volgens het Taalartikel 7.2 WHW (Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek) geldt als hoofdregel dat Nederlands de taal is *waarin het onderwijs wordt gegeven en de examens worden afgenomen*. WHW art.7.2.lid c biedt echter een ruime uitwijkmogelijkheid aan de onderwijsinstellingen op basis waarvan overschakeling op het Engels als voertaal te rechtvaardigen lijkt: *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*. In aanvulling hierop heeft de Minister OCW gesteld dat de onderwijskwaliteit niet door Engelstalig onderwijs aangetast mag worden en dat het bedrijfsmatige doel om via meer (buitenlandse) studenten een groter aandeel in de variabele Rijksbekostiging te verkrijgen of te behouden, niet het enige motief mag zijn om opleidingen in het Engels aan te bieden (Aanhangsel handelingen II 2016/2017 nr.20, 2016).

Uit een verkenning die de KNAW in opdracht van de minister OCW uitvoerde naar het taalbeleid in het HO (KNAW, 2017) blijken de onderwijsinstellingen met vier typen argumenten (het Engels als) onderwijstaal te motiveren:

- 1) Internationalisering van de HO-instellingen door internationale wetenschappelijke staf in het WO in te zetten en studenten via internationale mobiliteit tot wereldburgers op te leiden;
- 2) Arbeidsmarkt en beroepenveld dat voor de ene opleiding het Nederlands als onderwijstaal indiceert en voor de andere opleiding het Engels als onderwijstaal;
- 3) Bedrijfsmatig belang van onderwijsinstellingen bij compensatie van verminderde Nederlandse studenteninstroom met buitenlandse studenten om daarmee een groter aandeel in de Rijksbekostiging te bemachtigen. Daarnaast geldt Engelstaligheid als een reputatie-indicator en helpt het aan potentiële samenwerkingspartners;
- 4) Vakinhoud en onderwijskwaliteit die bij de ene opleiding tot keuze voor Engels als onderwijstaal leiden en bij de andere opleiding tot keuze voor het Nederlands. Het gaat daarbij om internationaal karakter van het vakgebied, de taal waarin studiemateriaal beschikbaar is, internationale

² (<https://www.scienceguide.nl/2017/11/misvattingen-debat-verengelsing/>)

³ Art.7.2 lid c WHW

⁴ In termen van de concept wijzigingswet Wet taal en toegankelijkheid

deelname aan de onderwijsgroepen (*international classroom*), doorstroming tussen tweetalige en internationale opleidingen en aansluiting bij de wetenschap.

Bovenstaande overwegingen leiden veelal tot een keuze voor Engels als onderwijstaal. Als nadelen en risico's daarvan worden genoemd:

- Hoge transactiekosten die verbonden zijn aan omzetting van opleidingsprogramma's naar het Engels;
- Engels als onderwijstaal - maar ook als voertaal - voor interne communicatie;
- Eventuele afbreuk aan de kwaliteit van de kennisoverdracht, gegeven het *non-native* taalvaardigheidsniveau van Nederlandse docenten en studenten in het Engels als vreemde of tweede taal (VT of T2).

De koepelorganisatie van de universiteiten –VSNU- heeft aangekondigd een gezamenlijk kader voor taalbeleid op te stellen. Een zorgvuldige en inhoudelijke afweging waarin de onderwijskwaliteit voorop staat, is wat de VSNU betreft het uitgangspunt. De minister OCW stelt in haar reactie op het verkenningrapport (Bussemaker, 2017) dat tweetaligheid de norm dient te zijn in het HO, d.w.z. dat ook de Nederlandse taalvaardigheid op peil gehouden dient te worden en door buitenlanders passief beheerst dient te worden. De grond daarvoor is Art.1.3 lid 5 WHW dat verplicht tot bevordering van de uitdrukkingsvaardigheid in het Nederlands.

Belangenorganisatie Beter Onderwijs Nederland (BON) heeft via een rechtsgang gepoogd de grotendeels Engelstalige universiteiten van Twente en Maastricht verdere verengelsing van opleidingen te verbieden. Naar oordeel van de rechter (ECLI:NL:RBMNE:2018:3117) heeft BON echter onvoldoende aannemelijk weten te maken dat de beslissing van UM en UT om de bacheloropleiding Psychologie (ook) in het Engels aan te bieden, in strijd is met artikel 1.3 lid 5 (bevordering van de uitdrukkingsvaardigheid in het Nederlands) en/of artikel 7.2 WHW (een andere taal als onderwijstaal dan het Nederlands). De vordering van BON is daarom afgewezen.

Uit recent onderzoek van de Onderwijsinspectie (*Nederlands of niet: gedragscodes en taalbeleid in het Hoger Onderwijs*, 2018) is evenwel gebleken dat 44% van de hoger onderwijsinstellingen in zoverre niet voldoet aan art.7.2 WHW dat ze wel Engelstalig onderwijs geven, maar geen gedragscode voor taalbeleid konden overleggen om hun afwijking op de hoofdregel –onderwijs en examens in het Nederlands- te legitimeren. Verder bleek dat de onderwijsinstellingen de uitzonderingsgrond waarop ze voor het geven van Engelstalig onderwijs een beroep doen, nauwelijks nader uitwerken. Een meerderheid in de Tweede Kamer vindt dat universiteiten en hogescholen beter moeten verantwoorden waarom ze Engels als onderwijstaal gebruiken. De minister OCW erkent dat lange tijd niet is toegezien op de naleving van het huidig wettelijk kader dat voorschrijft dat anderstalig onderwijs alleen gegeven mag worden wanneer daarvoor een noodzaak bestaat⁵.

⁵ Kabinetsreactie op het interdepartementaal beleidsonderzoek Internationalisering van het (hoger) onderwijs, dd 6 september 2019

De minister OCW wil met een wetwijziging het taalartikel uit de WHW aanpassen (*Wet taal en toegankelijkheid HO en MBO*), omdat dit te ver zou afstaan van de praktijk in het hoger onderwijs (Minister van OCW, 04/06/2018). In het nieuwe wetsvoorstel staat dat instellingen mogen afwijken van het Nederlands als onderwijstaal, mits het Engels - gelet op de specifieke aard, inrichting of kwaliteit van het onderwijs, meer dan het Nederlands - in het belang is van de uiteindelijke kennisverwerving. Daarmee is noodzaak niet langer het criterium voor het Engels als onderwijstaal, maar de meerwaarde ervan voor de leerdoelen. Dat is een minder strenge norm waardoor de Raad van State (2019) in haar advies⁶ over dit wetsvoorstel constateert dat het de liberale praktijk ten aanzien van Engelstalige opleidingen eerder accomodeert dan begrenst. De Onderwijsinspectie zal op basis van de norm 'meerwaarde' die niet is uitgewerkt in concrete criteria, moeilijker de wet kunnen handhaven. Het taalbeleid van de onderwijsinstelling moet een inhoudelijke motivering bevatten voor keuze van Engels als onderwijstaal en duidelijk moet zijn hoe kwaliteit en toegankelijkheid van de opleiding ondanks Engels als onderwijstaal gewaarborgd worden.

3 Engels als onderwijstaal: enige zorgen en zelfs kritiek

Bij verschillende onderwijsinstellingen bestaat er zorg over de kwaliteit van de kennisoverdracht. Men vreest afbreuk aan nuance en diepgang en verminderde interactie. Is deze zorg terecht? Is er wetenschappelijke evidentie?

In juni 2015 verscheen het 'Groot manifest der Nederlandse taal'⁷ over het gebruik van Engels en Nederlands in het Hoger onderwijs. Daarin spreekt een aantal docenten van UvA en VU hun verontrusting uit over de massale verengelsing van het hoger onderwijs. Precisie, nuance en welsprekendheid zouden verdwijnen en de stof zou minder goed doordringen. Men ervaart niet dat studenten goed Engels leren spreken of schrijven door de Engelstalige colleges. Het effectief functioneren van die 'international classrooms' vindt men zorgelijk, wegens tekorten in taalvaardigheid, bij docenten en studenten⁸.

Taalpsychologen uiten bezwaren tegen het gebruik van een vreemde taal als onderwijstaal (De Groot, 2017, afscheidscollege prof. A. de Groot, hoogleraar experimentele taalpsychologie)⁹. Het uitdrukings- en begripsvermogen van zowel studenten als docenten voor wie Engels niet de dominante taal is, schiet tekort. Dat geldt voor de productieve taalvaardigheid sterker dan voor de receptieve taalvaardigheid. Intellectuele vorming verloopt langzamer en minder goed doordat tekstbegrip, analyseren, redeneren en formuleren in een niet dominante andere taal moeilijker zijn. Het Engelstalig onderwijs is daardoor vaak minder dynamisch en vertoont minder diepgang, levendigheid en nuancering. Een matige Engelse taalbeheersing van de student doet ook afbreuk aan de scores op tentamens. Docenten hebben bovendien meer moeite met feedback geven en beoordelen van Engelstalige werkstukken en tentamens. Al met al daalt de kwaliteit van het onderwijs. De argumentatie voor het kwaliteit verhogend effect van het Engels als onderwijstaal betreft dus vooral de -al dan niet vermeende- verrijking van perspectieven, door meer divers samengestelde onderwijsgroepen (VH & VSNU, 2018). Maar het bewijs voor deze claim is vooralsnog zwak. Engels als onderwijstaal houdt bovendien het risico in van verwaarlozing van het Nederlands als academische

⁶ <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2019/07/12/advies-raad-van-state-op-wetsvoorstel-taal-en-toegankelijkheid>

⁷ Zie http://www.stichtingnederlands.nl/Artikelen/NRC_27mei15_manifestNldsopUniv.pdf

⁸⁸ Zie <https://www.scienceguide.nl/2017/11/misvattingen-debat-verengelsing/> en kst-31288-604

⁹ zie <https://www.beteronderwijsnederland.nl/wp-content/uploads/2018/09/Afscheidscollege-boekje-binnenwerk.pdf>

taal en als vaktaal (Herelixka en Verhulst, 2014; Oproep aan de Tweede Kamer ondertekend door 183 hoogleraren, dd.30/03/2019).

3.1 Aansluiting eindexamen VWO Engels en academisch Engels

In de *Gedragcode internationale student hoger onderwijs* (2017)¹⁰ staat het vereiste niveau Engelse taalvaardigheid voor een buitenlandse student geëxpliciteerd, waarvan wordt verondersteld dat de Nederlandse student na afronding van het VWO daar ook aan voldoet.

Voor volgen van Engelstalig onderwijs wordt minimaal een ‘academic’ International English Language Testing System (IELTS-) met een ‘overall band score’ van 6.0 gehanteerd voor het Bachelor- en Masterniveau. Een score 6,5 IELTS zou overeenkomen met niveau C1 van de Common European Frame of Reference (CEFR)¹¹ dat studenten aan het eind van de master zouden hebben. Het streefniveau VWO is echter alleen voor leesvaardigheid C1 en voor de overige taalvaardigheden (luister-, gespreks-, schrijfvaardigheid) is dat B2, in termen van het Europees referentiekader talen¹². Het SLO (2017) deed onderzoek naar het eindniveau HAVO en VWO wat betreft gespreksvaardigheid Engels. In de praktijk wordt door HAVO examinandi B2 niveau gehaald en door VWO-examinandi B2/C1 niveau. Dit impliceert dat met het eindexamen voor Engelse gespreksvaardigheid de beoogde referentieniveaus ruimschoots worden gehaald, maar dat het bereikte gespreksvaardigheidsniveau niet altijd naadloos aansluit op het formeel vereiste ingangsniveau van het academisch onderwijs: 51% van de studenten met VWO heeft geen C1 niveau voor gespreksvaardigheid.

De universiteiten hebben afgesproken dat onderwijsgevend personeel, d.w.z. docenten en hoogleraren met een vast dienstverband, het Engels minimaal op C1 (Common European Frame of Reference) niveau dient te beheersen; de minister OCW wil geen wettelijke taaleisen voor docenten vastleggen. Uit het onderzoek van de Onderwijsinspectie (2018) blijkt ook dat van docenten meestal C1-niveau Engelse taalbeheersing¹³ wordt verwacht en soms zelfs C2-niveau (in het WO)¹⁴. In reactie op de internetconsultatie inzake de *Wet taal en toegankelijkheid HO en MBO* heeft de academische vakbond VAWO er nadrukkelijk voor gepleit in de wet de verplichting voor onderwijsinstellingen op te nemen om hun werknemers die geen *native speaker* Engels zijn, elk jaar een cursus Engelse spreekvaardigheid te bieden (VAWO, 2019).

Een onderzoek aan de K.U. Leuven naar taalvaardigheid van docenten en studenten (Sercu & Put, 2003) toonde aan dat schriftelijke taalvaardigheid van docenten (zeer) goed was en de spreekvaardigheid voldoende. De taalvaardigheid van studenten bleek toereikend voor het volgen van Engelstalige colleges maar ontoereikend voor het schrijven van papers of geven van mondelinge presentaties.

Uit onderzoek onder wetenschappelijk personeel in vier functies (hoogleraar, universitair hoofddocent, universitair docent en docent) van acht opleidingen aan de TU Delft (Klaassen & Bos, 2010) bleek de mondelinge productieve taalvaardigheid bij 82% van de stafleden op niveau C1 of hoger (CEFR). Vergeleken met de Universiteit Leiden bleek het Engels taalvaardigheidsniveau aan de TU Delft hoger

¹⁰ <https://www.vsnv.nl/gedragcode-internationale-student.html>

¹¹ Zie voor de 6 ERK-niveau's: <http://www.erk.nl/docent/niveaubeschrijvingen/>

¹² Zie <http://www.erk.nl/leerling/erkenvwo/>

¹³ 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.

¹⁴ Kan vrijwel alles wat hij hoort of leest gemakkelijk begrijpen. Kan informatie die afkomstig is van verschillende gesproken en geschreven bronnen samenvatten, argumenten reconstrueren en hiervan samenhangend verslag doen. Kan zichzelf spontaan, vloeiend en precies uitdrukken en kan hierbij fijne nuances in betekenis, zelfs in complexere situaties, onderscheiden.

te zijn: 85% scoorde daar op C1 of hoger tegen 45% aan de Universiteit Leiden. Uit onderzoek blijkt voorts dat voor het volgen van eerstejaars universitaire teksten in het Engels een woordenschat van 10.000 noodzakelijk is. In de moedertaal omvat het beschikbare vocabulaire ongeveer 19.000 woorden. In het Engels moet de student het dus doen met een woordenschat die 40% minder is dan waarover hij in de eigen taal beschikt. Tussen woordkennis en tekstbegrip bestaat een significant verband ($r=.63$) (Hazenberg & Hulstijn, 1996). Een beperkte woordenschat voorspelt minder tekstbegrip.

Of docenten en studenten allemaal voldoen aan het vereiste C1 niveau Engels valt dus te betwijfelen. Of ze met C1 niveau een volwaardig academisch niveau van taalbeheersing hebben is niet op voorhand duidelijk.

3.2 Taalvaardigheid, werkgeheugen en cognitie

Zogenaemde deficiënte taalvaardigheid staat het leren dat gericht is op betekenis en dieptestructuur in de weg (Klaassen, 2001). Naarmate een taaltaak minder van context is voorzien en cognitief veeleisender is, wordt de vakinhoudelijke prestatie in een tweede taal meer bepaald door taalvaardigheid (Abriam-Yago, et.a., 1999). Dit is een niet onbelangrijke bevinding in verband met onderhavige thematiek.

Het werkgeheugen is essentieel voor cognitieve en linguïstische informatieverwerking (Baddeley, 2003). Het omvat een tijdelijk opslagsysteem voor informatie op basis waarvan verdere cognitieve bewerking van informatie plaatsvindt. Het werkgeheugen is een goede voorspeller voor prestaties op leer- en cognitieve verwerkingstaken die *fluid intelligence*, redeneervermogen of wiskundig inzicht vereisen. Het werkgeheugen dient hiermee dus ook de taalverwerking. De *resource-hypothesis* veronderstelt dat de cognitieve belasting bij verwerking van een tweede taal groter is, waardoor er minder werkgeheugencapaciteit voor andere cognitieve processen resteert (Vander Beken, 2017). Uit een meta-analyse blijkt een robuust positief verband (effect grootte $\rho=0,25$) tussen tweede taalvaardigheid en werkgeheugen (in het bijzonder de executieve controle component daarvan). Meertaligen beschikken over betere executieve functies als manifestatie van een beter werkgeheugen (Linck e.a, 2014). Nadat systematisch onderwijs in de tweede taal is gegeven wordt het werkgeheugen meer onderscheidend voor de taalprestatie, dus voor het bereikte taalvaardigheidsniveau (Linck, & Weiss, 2015). De bijdrage van het werkgeheugen op tekstbegrip in een tweede taal wordt gemodereerd door taalkennis en voorkennis over het onderwerp, inclusief onderwerpsgerelateerd vocabulaire (Joh & Plakans, 2017). De invloed van taalkennis op cognitieve prestatie blijkt sterker bij herinnerings- dan bij herkenningstaken (Vander Beken et al., 2017).

Vergelijkend onderzoek naar schrijven in de moedertaal versus een vreemde taal toont aan dat de correlatie tussen linguïstische kennis en schrijfprestatie in de vreemde taal hoger is dan in de moedertaal. Er vindt in een vreemde taal minder conceptualisering plaats en de teksten zijn retorisch van mindere kwaliteit (Schoonen e.a. 2009). Van Weijen (2009) toonde aan in onderzoek naar argumentatief schrijven door eerstejaars studenten in Nederlands en Engels dat de cognitieve processen tijdens het schrijven in Engels anders georganiseerd worden dan in de moedertaal. De variatie ervan over taken heen is geringer, waarschijnlijk als gevolg van de cognitieve overbelasting die het schrijven in het Engels teweeg brengt. Bij schrijven in het Engels zijn er meer compositie-episodes dan bij schrijven in het Nederlands, hetgeen wijst op een kortere aandacht spanne in Engels. Ook de procesonderdelen lezen en formuleren verschillen, afhankelijk van Engels versus Nederlands, in fasering en in relatie met de kwaliteit van de tekst (Van Weijen, 2009.).

De invloed van het werkgeheugen op informatieverwerking in een tweede taal varieert met het taalvaardigheidsniveau in die tweede taal. Informatieverwerking in een tweede taal doet vooral bij

minder taalvaardige sprekers een beroep op het werkgeheugen. Zowel tekstbegrip als tekstproductie worden kwalitatief beperkt door onvoldoende linguïstische kennis, vocabulaire en *fluency*.

Al met al bestaan er voldoende aanwijzingen die grond geven aan de zorgen over de invloed van Engels als onderwijstaal in Nederland. Dit betreft de aansluiting van het eindexamenniveau Engels van aankomend studenten op de eisen van het academisch Engels en de interactie tussen taalvaardigheid en werkgeheugen waardoor ontoereikende taalbeheersing al gauw samenhangt met beperkte werkgeheugencapaciteit voor de leerstofinhoud. Wil men toch Engels als onderwijstaal hanteren op Nederlandse universiteiten, dan vraagt dit om nader onderzoek voor mogelijke oplossingsrichtingen. Daartoe moet allereerst nagegaan worden wat er bekend is over het effect van Engels op het leerproces bij studenten voor wie Engels niet de eerste taal is.

4 Onderzoek naar het effect van Engelstalig onderwijs op leerproces en studieprestaties

In geval van Engelstalige opleidingen is sprake van *Content and Language Integrated Learning* (CLIL). Het onderwijsdoel is in feite tweeledig: Engelse taalvaardigheid verbeteren en vakinhoudelijke kennis verwerken (De Graaff, 2013). De toetsingsnorm die impliciet geldt is dat kennisoverdracht niet aangetast mag worden door het gebruik van het Engels als onderwijstaal. Onderzoek moet uitwijzen of dat niet het geval is.

Uit het weinige onderzoek dat is gedaan naar tweetalig onderwijs in het VO bleek een positief effect op de Engelse taalbeheersing en geen negatief effect van Engels als onderwijstaal op schoolvakprestaties (Graaff, 2012; Van de Ploeg, 2016). Dit spreekt de zorgen dus tegen en geeft reden tot optimisme ten aanzien van Engelstalig academisch onderwijs in Nederland.

De VSNU stelt dat een keuze voor Engels als onderwijstaal niet leidt tot een lagere onderwijskwaliteit. Uit gegevens van de Nationale Studenten Enquête 2017 blijkt dat studenten van Nederlandstalige en Engelstalige opleidingen even positief zijn over de kwaliteit van de opleiding (4,1 op 5-puntschaal) en didactiek van de docent (3,8 op 5-puntschaal). Ook valt op dat studenten, met name in volledig Engelstalige opleidingen, tevreden zijn over de beheersing van de Engelse taal van docenten (4,1 op 5-puntschaal) (VSNU, 2017).

Wel merken wij hierbij op dat beoordelingen van opleidingen en docenten door studenten subjectieve en geen objectieve indicatoren zijn voor onderwijskwaliteit. Ze zijn eerder indicator voor de *studenttevredenheid* en minder voor *onderwijseffectiviteit* (Linse, 2017; Spooren, 2013). Deze nuancering verdient te worden opgemerkt, zeker in academisch verband. Studieprestaties en indicatoren voor het onderwijsleerproces vormen daarentegen meer objectieve maten voor beoordeling van de onderwijskwaliteit.

In een recente overzichtsstudie (Macaro, e.a., 2018) worden slechts vier onderzoeken genoemd die het effect van het Engelstalig onderwijs op studieprestaties met objectieve meetmethoden hebben bepaald. Experimenteel vergelijkend onderzoek van Vinke (1995) aan de TU Delft toonde via observatie van docentgedrag dat in het Engelstalig onderwijs minder redundantie in de kennisoverdracht was. Vocabulaire, helderheid en nauwkeurigheid waren minder, de spreeknelheid, expressiviteit en improvisatievermogen waren afgenomen. Daarbij is het belangrijk te beseffen dat helder en nauwkeurig formuleren, redundantie, expressiviteit en improvisatievermogen nu juist effectief doceergedrag kenmerkt. Uit experimenteel onderzoek waarbij studenten aselekt waren toegewezen aan een Engelstalig versus Nederlandstalig hoorcollege, bleek dat het Engelstalige college resulteerde in een significant lagere leeropbrengst (een toetsscoreverlies van 1/2 standaarddeviatie waarmee het percentage onvoldoendes stijgt van 16% naar 29%). Verandering van moedertaal (T1) naar Engels

(T2) als onderwijstaal gaat dus gepaard met een matig verlies van het leervermogen, ook al verandert de perceptie van de didactiek door studenten er niet ten negatieve door. Uit eveneens aan de TUD uitgevoerd experimenteel onderzoek (Klaassen, 2001) naar de kennisreproductie van eerstejaars studenten na een college wetenschapsfilosofie in het Engels (vergelijk Vinke, 1995) bleek dat die een halve standaardafwijking lager uitviel dan wanneer Nederlands de onderwijstaal was: een daling van 7,0 naar 6,1 als gemiddelde score. Tweemaal zoveel studenten zakten voor de toets.

Uit Noors/Duits onderzoek van Hellekjaer (2010) bleek dat het luisterbegrip bij een Engelstalig college minder was dan bij een college in de moedertaal door onbegrijpelijke woorden en uitdrukkingen.

Uit Koreaans onderzoek van Joe & Lee (2013), waarin studenten de eerste helft van de cursus in het Engels kregen en de tweede helft in de moedertaal, bleek daarentegen dat gebruik van Engels versus moedertaal geen effect had op begrip van colleges geneeskunde. De posttestscore was significant hoger dan de pretestscore, dus had het college een leereffect, maar er was geen significant verschil afhankelijk van Engels (T2) als onderwijstaal versus Koreaans (T1) als onderwijstaal op de posttestscore. Hun Engelse taalvaardigheid had blijkbaar geen effect op hun begrip van het Engelstalig college. Uit zelfrapportage bleek dat 26% van de studenten positief oordeelde over het eigen begrip van het Engelstalig college en 23% negatief.

In een Spaans onderzoek werden de prestaties van in Engels (T2) onderwezen studenten vergeleken met die van in Spaans (T1) onderwezen studenten (Dafouz, e.a., 2014). Het effect van onderwijstaal op studieprestaties van eerstejaars studenten werd binnen en tussen drie economische vakken die verschillen op de dimensies *exact* versus *sociaalwetenschappelijk* en *fundamenteel* versus *toegepast*, vergeleken. Daaruit bleek voor alle drie de vakken geen significant verschil in studieprestaties afhankelijk van de status van de onderwijstaal (T1 versus T2). Van een negatief effect van Engels als onderwijstaal op studieprestaties was ook hier dus geen sprake.

Een recent proefschrift (De Jong; 2018) dat het effect van Engels als onderwijstaal op de academische prestaties bij een HBO-opleiding nagaat, toont een zwak verband tussen taalvaardigheidsniveau Engels en aantal behaalde studiepunten. Studenten dachten in hun moedertaal niet beter te presteren dan in Engels als onderwijstaal; ze rapporteerden geen negatieve effecten op vakinhoudelijke kennisverwerving en vaardigheden. Geconcludeerd wordt dat IELTS 6 als Engels taalvaardigheidsniveau kennelijk volstaat om een Engelstalige HBO-bachelor te volgen. Voor zover accent en verminderde *fluency* van docenten door studenten als hinderlijk worden ervaren, moet worden bedacht dat frontale uitleg (hoorcollege) maar een klein deel van de onderwijsactiviteiten uitmaakt. De Vos (2019) vergelijkt in haar proefschrift het studiesucces van Nederlandse psychologie studenten die in het Nederlands onderwijs kregen met Nederlandse en Duitse studenten die Engelstalig onderwijs kregen en Duitse studenten die Nederlandstalig onderwijs kregen. De groepen die door zelfselectie tot stand kwamen, verschilden niet in gemiddeld eindexamencijfer. De groep studenten die in hun moedertaal onderwijs kreeg, presteerde beter, d.w.z. behaalde een hoger cijfergemiddelde dan de drie groepen die in een vreemde taal onderwijs kregen.

Uit experimenteel opgezet onderzoek blijkt dus een prestatiedaling bij overschakelen van T1 op VT of T2 in het hoger onderwijs, terwijl dat bij quasi-experimenteel opgezet onderzoek niet wordt gevonden. Om effect van VT of T2 als onderwijstaal op studieprestaties te kunnen aantonen, zijn een hoge interne validiteit (vrijwaring van storende factoren) en externe validiteit (representativiteit voor de praktijk) vereist, alsmede een follow-up zodat duurzaamheid van het effect kan blijken.

We concluderen dat de legitimiteit van Engelstaligheid van veel opleidingen betwijfeld kan worden in die zin dat de motivering voor de noodzaak of de meerwaarde ervan, tekort schiet.

Samenvattend zijn er zowel in de cognitieve taalpsychologie als in effectonderzoeken aanwijzingen voor twijfel aan de onschadelijkheid van Engels als onderwijstaal op het leerproces en de studieprestaties van Nederlandstalige studenten. Omdat de bevindingen onvoldoende eenduidig zijn, is vergelijkend (over T1 en T2 als onderwijstaal alsmede over talige versus exacte vakken) effectonderzoek met objectieve maten voor leerproces en studieprestaties nodig. Zolang dergelijk onderzoek niet is uitgevoerd, valt het moeilijk staande te houden dat het Engels als onderwijstaal geen afbreuk doet aan de onderwijskwaliteit in het merendeel van de masteropleidingen WO.

5 Implicaties voor de praktijk in het voortgezet onderwijs

Gegeven het feit dat de verengelsing in het WO vooralsnog oprukt, is een naadloze aansluiting tussen het Engels in het VO en in het academisch onderwijs van belang.

Om de extra belasting van het werkgeheugen bij informatieverwerking in het Engels te reduceren, is een voldoende taalvaardigheidsniveau voor deelname aan het Engelstalig hoger onderwijs noodzakelijk (C1 op alle deelvaardigheden). Daar ligt dus een belangrijke taak voor het HAVO en VWO. De Onderwijsraad stelde in haar advies in 2011 (*Weloverwogen gebruik van het Engels in het HO*; aanbeveling 3) al dat de eindtermen van HAVO en VWO vergelijkbaar moeten zijn met de eisen voor taalbeheersing die aan buitenlandse studenten worden gesteld in termen van de referentieniveaus.

Tijd, ruimte, (digitale) faciliteiten, maatwerk in leerdoelen en een adequate docent/leerling ratio om gespreksvaardigheid te kunnen oefenen is van groot belang, zo blijkt uit het empirisch onderzoek dat voorhanden is. Training van het werkgeheugen zou het leren van Engels als tweede taal kunnen bevorderen.

Met name de woordenschat is van belang als onderdeel van de Engelse academische taalvaardigheid. In het VO-onderwijs Engels kunnen de academische woordenlijsten worden opgenomen¹⁵

Bij CLIL is van belang studenten te stimuleren de interactie aan te gaan, zonder beducht te hoeven zijn voor afrekening op vormfouten. *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP: academische taalbeheersing) is nodig voor het vakinhoudelijke leren en *Basic Interpersonal Communication Skills* (BICS: vloeiende conversatie) voor interactie in de onderwijsgroep (Cummins, 2008). Op die beide vaardigheden moet al in het VO ingezet worden.

Leerlingen vroegtijdig doordringen van het belang van het schoolvak Engels vanwege hun opleiding in het hoger onderwijs is van evident belang. Leerlingen met beperkte Engelse taalvaardigheid opmerzaam maken op mogelijkheden tot bijscholing, dan wel wijzen op de mogelijkheden om Engelstalige opleidingen te omzeilen bij hun studiekeuze, is eveneens van groot belang. Uiteraard is tweetalig voortgezet onderwijs een goede voorbereiding op Engelstalige opleidingen in het HO.

Meer onderzoek is welkom, maar het onderzoek dat al voorhanden is geeft voldoende reden voor een vakinhoudelijke motivering en zorgvuldige invoering van Engelstalig academisch onderwijs in Nederland en voor zorgvuldige voorbereiding daarop in het voortgezet onderwijs. Waar de voorbereiding op internationalisering en verengelsing logischerwijs in het VO had moeten beginnen, is deze in HO begonnen, waar vanuit ze druk zet op het Engelse taalbeheersingsonderwijs in het VO. Het is opvallend dat in het visiedocument curriculum.nu¹⁶ over Engels als moderne vreemde taal in het VO toegang tot wetenschappelijke bronnen en kwalificeren voor de arbeidsmarkt als motivering staan

¹⁵ zie Gardner & Davies (2013): A New Academic Vocabulary List van 500 woorden (zie <https://academic.oup.com/applij/article/35/3/305/146569>) en <https://www.academicwords.info/> voor meer woordnelijsten.

genoemd. Er wordt echter helemaal niet gerefereerd aan de verengelsing van WO-opleidingen in Nederland. Wel staat er “Het begin- en eindniveau zijn afhankelijk van wat leerlingen nodig hebben voor hun vervolgopleiding”. Het Europees referentiekader wordt als uitgangspunt genomen om tot een gemeenschappelijk beschrijvingskader te komen voor zowel leerling als leraar. Daarmee hanteert het VO dezelfde beheersingsniveau’s als die welke het WO hanteert, maar daarmee is nog niet tussen WO en VO afgestemd welk beheersingsniveau Engels de leerlingen per taalvaardigheid uiteindelijk dienen te hebben.

Literatuur

Aanhangsel handelingen II 2016/2017 nr.20, 2016

Abriam-Yago, K., Yoder, M., & Kataoka-Yahiro, M. (1999). The Cummins model: A framework for teaching nursing students for whom English is a second language. *Journal of Transcultural Nursing*, 10(2), 143-149. <https://doi.org/10.1177/104365969901000208>

Baddeley, A. (2003). Working memory and language: An overview. *Journal of Communication Disorders*, 36(3), 189-208. [https://doi.org/10.1016/S0021-9924\(03\)00019-4](https://doi.org/10.1016/S0021-9924(03)00019-4)

Bussemaker, J. (2017). Kamerbrief Verkenning KNAW nederlands-engels in het hoger onderwijs.

Cummins, J. (2008) BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. In: Street, B. & Hornberger, N. H. (Eds.). (2008). *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 2: Literacy. (pp. 71-83). New York: Springer Science + Business Media LLC.

Dafouz, E., Camacho, M., & Urquia, E. (2014). ‘Surely they can’t do as well’: A comparison of business students’ academic performance in English-medium and Spanish-as-first-language-medium programmes. *Language and Education*, 28(3), 223-236.

<https://doi.org/10.1080/09500782.2013.808661>

Graaff, R. d.: *Taal om te leren; didactiek en opbrengsten van tweetalig onderwijs*. 2012 Universiteit van Utrecht.

Graaff, R. de (2013). *Taal om te leren; iedere docent een CLIL-docent*. *Levende Talen Magazine*, 7

Groot, A. de (2017). *Nederlands moet; over meertaligheid en de verengelsing van het universitair onderwijs*

Hazenberg, S., & Hulstijn, J. H. (1996). Defining a minimal receptive second-language vocabulary for non-native university students: An empirical investigation. *Applied Linguistics*, 17(2), 145-163.

<https://doi.org/10.1093/applin/17.2.145>

Hellekjaer, G.O.(2010) Assessing lecture comprehension in Norwegian English medium higher education. *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms*, 7, 233-)

Herelixka en Verhulst, (2014) *Nederlands in het hoger onderwijs; Een verkennende literatuurstudie naar taalvaardigheid en taalbeleid*. Nederlandse Taalunie.

Inspectie van het onderwijs (2018) *Onderwijsverslag: de staat van het onderwijs 2016-2017*.

Inspectie van het onderwijs ministerie OCW (2018) *Nederlands of niet; gedragscodes en taalbeleid in het hoger onderwijs*.

Joe, Y., & Lee, H. (2013). Does English-medium instruction benefit students in EFL contexts? A case study of medical students in Korea. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 22(2), 201-207.

<https://doi.org/10.1007/s40299-012-0003-7>

¹⁶ Zie <https://curriculum.nu/wp-content/uploads/2018/06/Bijgestelde-conceptvisie-op-het-leergebied-Engels-moderne-vreemde-talen.pdf>

- Joh, J., & Plakans, L.: Working memory in L2 reading comprehension: The influence of prior knowledge. *System*, 70, 107-120, 2017. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.07.007>, <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.07.007>.
- Jong, F. de (2018) *English as a Medium of Instruction in Higher Education in a cross-national context*, proefschrift, Hogeschool Stenden.
- Kamerstukken II 2013–2014, 22 452, nr. 41 (2014).
- Klaassen, R. G. (2001). *The international university curriculum. challenges in English-medium engineering education*. Delft, The Netherlands: TU Delft.
- Klaassen, R. G., & Bos, M. (2010). English language screening for scientific staff at Delft university of technology. *Journal of Language and Communication Studies*, 23(45), 61-75. kst-31288-604, TK vergaderjaar 2017–2018.
- KNAW (2017) *Nederlands en/of Engels, taalkeuze met beleid in het Nederlands hoger onderwijs*, Minister van OCW aan de Voorzitter van de Tweede Kamer, *Internationalisering in evenwicht* 04/06/2018, ref. 1362992
- Linck, J. A., Osthus, P., Koeth, J., & Bunting, M. F. (2014). Working memory and second language comprehension and production: A meta-analysis. *Psychonomic Bulletin & Review*, 21(4), 861-883. <https://doi.org/10.3758/s13423-013-0565-2>
- Linck, J. A., & Weiss, D. J. Can working memory and inhibitory control predict second language learning in the classroom? *Sage Open*, 2015, 5(4), 2158244015607352, <https://doi.org/10.1177/2158244015607352>
- Linse, A. R. (2017). Interpreting and using student ratings data: Guidance for faculty serving as administrators and on evaluation committees. *Studies in Educational Evaluation*, 54, 94-106. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.12.004>
- Macaro, E., Curle, S., Pun, J., An, J., & Dearden, J. (2018). A systematic review of English medium instruction in higher education. *Language Teaching*, 51(1), 36-76; 41. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000350>
- Onderwijsraad (2011) *Weloverwogen gebruik van Engels in het hoger onderwijs*. Den Haag.
- Ploeg, S. v. d.: *Effect van tweetalig onderwijs op vakspecifieke kennis en vaardigheden van leerlingen VO*. NRO, 2016.
- Schoonen, R., Snellings, P., Stevenson, M., & Gelderen, A. v.: Towards a blueprint of the foreign language writer: The linguistic and cognitive demands of foreign language writing. In R. M. Manchon (Ed.), *Writing in foreign language contexts; learning, teaching and research*, 2009 pp. 77-101. Bristol, UK: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691859-007>
- Sercu, L., & Put, K. (2003). Het Engels als onderwijstaal in het hoger onderwijs: Een onderzoek naar taalvaardigheid en opvattingen van docenten en studenten. *Tijdschrift Voor Hoger Onderwijs*, 21(2), 103-118.
- SLO (2017) *Eindniveau gespreksvaardigheid Engels in het voortgezet onderwijs*.
- Spooren, P., Brockx, B., & Mortelmans, D. (2013). On the validity of student evaluation of teaching: The state of the art. *Review of Educational Research*, 83(4), 598-642. <https://doi.org/10.3102/0034654313496870>
- Vander Beken, H., Woumans, E., & Brysbaert, M. (2017). Studying texts in a second language: No disadvantage in long-term recognition memory. *Bilingualism: Language and Cognition*, 21(4), 826-838. <https://doi.org/10.1017/S1366728917000360>
- VAWO (2019) brief aan de minister OCW betreffende *internetconsultatie Wet taal en toegankelijkheid*, dd.25/01/2019.
- VH en VSNU, (2018): *Internationaliseringsagenda hoger Onderwijs*.
- Vinke, D. (1995). English as medium of instruction in Dutch engineering education. Dissertation, Technical University of Delft.

Vos, J. F. de, Schriefers, H., & Lemhöfer, K. (2019). Does study language (Dutch versus English) influence study success of Dutch and German students in the Netherlands? Manuscript in preparation. In Vos-Tamis, J.F. de (2019) *Naturalistic Word Learning in a Second Language*. Proefschrift Radboud Universiteit Nijmegen.

VSNU (2017) *Factsheet taalbeleid universiteiten*,

<https://www.vsnu.nl/files/documenten/Factsheets/Factsheet%20Taalbeleid.pdf>

Van Weijen, D.: *Writing processes, text quality, and task effects; empirical studies in first and second language writing*. 2009, Utrecht, The Netherlands: LOT.

Auteur: drs. Iris Breetvelt

CV

In 1985 afgestudeerd in de psychologie (tevens kandidaats examen Nederlands) aan de UvA. Sindsdien werkzaam als onderwijsonderzoeker bij het Kohnstamm Instituut UvA BV. Sinds 2009 lid van de ondernemingsraad van de Faculteit Maatschappij- en Gedragwetenschappen en van de centrale ondernemingsraad van de Universiteit van Amsterdam. Vanuit beide werkzaamheden heb ik een beleidsmatige en onderzoeksmatige belangstelling voor ontwikkelingen in het wetenschappelijk onderwijs.