

Effecten van Engels als voertaal in het hoger onderwijs: leeromgeving, leerprocessen, leeropbrengsten

Rias van den Doel¹
Alison Edwards¹
Catherine van Beuningen²
Iris Breetvelt³
Rick de Graaff^{1,2}

¹Universiteit Utrecht; ²Hogeschool Utrecht, ³Kohnstamm Instituut
2021

Dit onderzoek is gefinancierd door het
Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek
Projectnummer 405-00-860



Universiteit Utrecht



KOHNSTAMM
INSTITUUT

Inhoudsopgave

<i>Abstract</i>	5
<i>Samenvatting op hoofdlijnen</i>	5

Inleiding

Opdracht en onderzoeksvragen	13
Relevantie	14
Opzet en methode	16
Terminologie en taalkeuze	17
Betekenis voor onderwijspraktijk en beleid	17

Deelstudie 1: Systematische reviewstudie naar effecten en vormgeving van hoger onderwijs in het Engels als tweede/vreemde taal

1.1	Doelstelling en onderzoeksvragen	19
1.2	Deelvraag 1a: vakinhoudelijke leeropbrengsten	19
1.2.1	Gegevensverzameling en methoden	19
1.2.2	Resultaten	22
1.2.3	Discussie	27
1.3	Deelvraag 1b: leer- en interactieprocessen	28
1.3.1	Gegevensverzameling en methoden	28
1.3.2	Resultaten	31
1.3.3	Discussie	36
1.4	Deelvraag 1c: didactische begeleiding/professionalisering en didactische aanpak	37
1.4.1	Gegevensverzameling en methoden	37
1.4.2	Resultaten	39
1.4.3	Discussie	44
1.5	Conclusies uit de systematische reviewstudie	47

Deelstudie 2: eisen, randvoorwaarden, professionalisering en ondersteuning op instellingsniveau

2.1	Doelstelling en onderzoeksvragen	49
2.2	Gegevensverzameling en methoden	49
2.2.1	Selectie van wo- en hbo-instellingen	51
2.2.2	Gegevensverzameling	51
2.2.3	Gegevensanalyse	51
2.3	Resultaten	52
2.3.1	Inventarisatie taalbeleid wo-instellingen	52
2.3.1.1	Didactische competenties en ondersteuning van docenten	

2.3.1.2	Begeleiding en ondersteuning Engelse taalvaardigheid docenten en studenten	
2.3.2	Inventarisatie taalbeleid hbo-instellingen	62
2.3.2.1	Didactische competenties en ondersteuning van docenten	
2.3.2.2	Begeleiding en ondersteuning Engelse taalvaardigheid docenten en studenten	
2.4	Discussie en conclusie	69
Deelstudie 3: Casusbeschrijvingen op opleidingsniveau		
3.1	Onderzoeksvraag	73
3.2	Data en methoden	73
3.2.1	Selectie van opleidingen	73
3.2.2	Dataverzameling en -analyse	74
3.3	Resultaten	74
3.3.1	Beschrijvingen opleidingen	74
3.3.1.1	wo1	
3.3.1.2	wo2	
3.3.1.3	hbo1	
3.3.1.4	hbo2	
3.3.2	Stakeholder interviews: bevindingen per casus per thema	82
3.3.2.1	wo1	
3.3.2.2	wo2	
3.3.2.3	hbo1	
3.3.2.4	hbo 2	
3.4	Discussie en conclusie	101
3.4.1	Documentenanalyse: samenvatting van bevindingen	101
3.4.2	Interviews: samenvatting van bevindingen	103
3.4.3	Interpretatie en discussie van de casusbeschrijvingen, in relatie tot de onderzoeksvraag	108
Samenvatting, conclusies en aanbevelingen		
4.1	Samenvatting en conclusies	111
4.1.1	Deelstudie 1: systematische reviewstudie	111
4.1.2	Deelstudie 2 inventarisatie stand van zaken Engelstalig hoger onderwijs in Nederland	113
4.1.3	Deelstudie 3: casusbeschrijvingen op opleidingsniveau	116
4.2	Aanbevelingen	117
Referenties		121
Bijlagen		129

Effecten van Engels als voertaal in het hoger onderwijs: leeromgeving, leerprocessen, leeropbrengsten

Abstract

In the Netherlands, English is increasingly being used as a medium of instruction in higher education, but concerns about this have been raised by politicians and in society at large. In Dutch universities, 28% of all Bachelor's programmes and in 76% of all Master's programmes use English as medium of instruction (EMI); in universities of applied sciences, this is true of 6% of all Bachelor's programmes and 24% of all Master's programmes (2018). The Dutch Ministry of Education have made it clear that EMI should not have a negative effect on the quality of education. However, no systematic study has been undertaken to investigate any effects of EMI on subject knowledge development, nor of any positive or negative factors affecting the teaching-learning environment. Moreover, little is known about the way in which EMI programmes in the Netherlands have been designed, implemented and facilitated.

The present study entails a systematic review of any effects of EMI on students' subject knowledge development in higher education (sub-study 1). These findings have been used to structure the data presented in sub-study 2, which aimed to make an inventory of EMI in Dutch universities and universities of applied sciences. This is illustrated by four case study descriptions of Bachelor's and Master's programmes from different universities and universities of applied sciences in the Netherlands (sub-study 3). The study provides recommendations for EMI policy and practice in the Netherlands, and may contribute to a discussion on risks and opportunities EMI in higher education, and to further policy development.

Samenvatting op hoofdlijnen

Gebruik van het Engels als voertaal in het hoger onderwijs in Nederland is groeiend, maar staat ook maatschappelijk en politiek ter discussie. Het Engels is de onderwijstaal (ook wel Engels als Medium van Instructie: EMI) in 28% van de universitaire bacheloropleidingen in Nederland en in 76% van de universitaire masteropleidingen. In het hbo betreft het 6% van bachelor- en 24% van de masteropleidingen. De Minister van OCW heeft gesteld dat de onderwijskwaliteit niet door Engelstalig onderwijs aangetast mag worden. Er is echter onvoldoende zicht op effecten op de vakinhoudelijke kennisontwikkeling van studenten afgemeten aan studieprestaties, en op mogelijke bevorderende en belemmerende factoren in het onderwijsleerproces. Daarbij is onvoldoende bekend over de wijze waarop opleidingen in het Nederlandse hoger onderwijs Engelstalig onderwijs inrichten en faciliteren.

Het hier gerapporteerde inventariserende onderzoek omvat een systematische internationale literatuurstudie naar effecten van onderwijs in het Engels als tweede/vreemde taal op de vakinhoudelijke leerresultaten van studenten in het hoger onderwijs. Daarbij zijn relevante factoren geïnventariseerd met betrekking tot vakinhoudelijke leeropbrengsten, leer- en interactieprocessen en didactische aanpak en professionalisering. Vervolgens is de stand van zaken op instellingsniveau in het hoger onderwijs in Nederland in kaart gebracht, op basis van relevante factoren uit de literatuurstudie. De landelijke inventarisatie wordt geïllustreerd en geconcretiseerd aan de hand van vier casusbeschrijvingen op opleidingsniveau uit hbo en wo, waarin relevante factoren uit het internationale literatuuronderzoek zijn meegenomen. Op basis van de inzichten worden aanbevelingen geformuleerd voor onderwijspraktijk en onderwijsbeleid. De bevindingen en aanbevelingen uit het

onderzoek leveren een bijdrage bij aan de discussie over succes- en risicofactoren van Engelstalig hoger onderwijs, en daarmee aan de verdere ontwikkeling van noodzakelijk of wenselijk beleid.

Het onderzoek heeft zich gericht op de beantwoording van de volgende vragen:

1. Wat is uit de internationale onderzoeksliteratuur bekend over:
 - a) effecten van hoger onderwijs in het Engels als tweede/vreemde taal op *vakinhoudelijke leeropbrengsten* bij studenten?
 - b) *leer- en interactieprocessen* in hoger onderwijs in het Engels als tweede/vreemde taal, in relatie tot vakinhoudelijke leeropbrengsten 1(a)?
 - c) *didactische begeleiding/professionalisering en didactische aanpak* in hoger onderwijs in het Engels als tweede/vreemde taal, in relatie tot leer- en interactieprocessen (1b) en vakinhoudelijke leeropbrengsten (1a)?
- 2a. Welke *eisen en randvoorwaarden* worden gesteld op instellingsniveau aan taalbeheersing (van docenten en studenten) en didactische professionalisering aan *Nederlandse instellingen voor hoger onderwijs* m.b.t. vakinhoudelijk onderwijs in het Engels als tweede/vreemde taal?
- 2b. Welke vormen van *didactische begeleiding/professionalisering* worden benoemd op instellingsniveau in het *Nederlandse hoger onderwijs* in het Engels als tweede/vreemde taal?
3. Wat zijn de karakteristieken van vier *casussen* van Engelstalig hoger onderwijs in Nederland, met betrekking tot eisen en randvoorwaarden (2a), didactische begeleiding/professionalisering en didactische aanpak (1c; 2b), studenttevredenheid over leer- en interactieprocessen (1b) en vakinhoudelijke leeropbrengsten (1a)?

Het onderzoek heeft inzichten opgeleverd voor onderwijstaalbeleid op nationaal en instellingsniveau:

1. op grond van de internationale inventarisatie van onderzoek naar aanpakken, leer-/interactieprocessen en leeropbrengsten zijn uitspraken gedaan over risico- en succesfactoren van Engelstalig hoger onderwijs.
2. de inventarisatie van eisen en randvoorwaarden en van professionalisering en ondersteuning op instellingsniveau hebben een stand van zaken gegeven van de koers en mogelijke diversiteit van instellingsbeleid m.b.t. Engelstalig hoger onderwijs in Nederland, in relatie tot de gesignaleerde risico- en succesfactoren uit de systematische literatuur review.
3. De casusbeschrijvingen hebben voorbeeldmatig laten zien hoe opleidingen omgaan met professionalisering en ondersteuning, in relatie tot beleid op instellingsniveau, en in relatie tot talige achtergrond en taalvaardigheidsniveau van docenten en studenten.

Deelstudie 1: systematische literatuurstudie

Op grond van de internationale inventarisatie van onderzoek naar aanpakken, leer-/interactieprocessen en leeropbrengsten kunnen we de volgende uitspraken doen over risico- en succesfactoren van Engelstalig hoger onderwijs:

1a vakinhoudelijke leeropbrengsten

Effecten van Engelstalig onderwijs op leerpresentaties zijn niet eenduidig vastgesteld. Wij hebben zowel studies gevonden die geen afwijkend effect rapporteerden van Engelstalig hoger onderwijs, als studies die wel negatieve effecten lieten zien op vakinhoudelijke leeropbrengsten. In de geraadpleegde studies zijn vaak verschillende factoren genoemd die eventuele negatieve effecten tenietdoen, verzachten, of verbeteren. Sommige van deze factoren komen ook in andere deelonderzoeken, of in de

interviews, aan de orde: vertrouwdheid met of voorkennis van het vakgebied; taligheid van het vakgebied; academische bekwaamheid; taalvaardigheid Engels; taalondersteuning; testtype in relatie tot kennisniveau.

Ib leer- en interactieprocessen

Effectieve groepsprocessen zijn essentieel voor het succes van Engelstalig onderwijs, temeer omdat de populatie vaak bestaat uit heterogene studentengroepen met verschillende moedertalen, voorkennis, leerstijlen en verwachtingen. Studentgerichte didactische benaderingen gericht op participatie en betrokkenheid blijken positieve effecten te hebben op het leren. Bovendien hebben verschillende onderzoeken aangetoond dat het gebruik van specifieke didactische aanpak en remediërende interventies de invloed van een minder grote taalvaardigheid op academisch succes kan verminderen. Dit lijkt erop te duiden dat studenten met een beperktere taalvaardigheid dit kunnen compenseren door gebruik van een verscheidenheid aan leer- en interactiestrategieën. Naast Engelse taalvaardigheid kunnen motivatie, zelfregulatie en zelfeffectiviteit belangrijke factoren zijn voor academisch succes in het Engelstalig onderwijs.

Ic didactische begeleiding/professionalisering en didactische aanpak

De besproken studies laten zien dat docenten baat kunnen hebben bij (meer) bewustwording van de effecten van discourse-strategieën en bij training in strategieën om goed om te gaan met de talige diversiteit en het heterogene Engelse taalvaardigheidsniveau. Dit is van belang voor het creëren van een inclusieve leeromgeving en het bevorderen van interactie om het leren te bevorderen.

Docenten hebben interculturele competenties nodig om een veilige en inclusieve leeromgeving te creëren, net als de didactische vaardigheden om goed om te gaan met niveauverschillen wat betreft Engelse taalvaardigheid. Er is gebrek aan onderzoek naar de soorten professionaliseringstrajecten die kunnen leiden tot succesvolle Engelstalig onderwijs. Verschillende onderzoeken geven zicht op concrete good practices als cursusonderdelen voor professionele ontwikkeling, maar geven ook aan welke hindernissen vaak genomen moeten worden: grote klassen, zorgen over de eigen Engelse taalvaardigheid van docenten en die van hun studenten, beperkt inzicht in het belang van eigen didactische bekwaamheid, en een gebrek aan institutionele ondersteuning.

Deelstudie 2: eisen, randvoorwaarden, professionalisering en ondersteuning op instellingsniveau

Op basis van de inventarisatie van eisen en randvoorwaarden en van professionalisering en ondersteuning op instellingsniveau hebben we een stand van zaken kunnen geven van de koers en mogelijke diversiteit van instellingsbeleid m.b.t. Engelstalig hoger onderwijs in Nederland. In deze deelstudie hebben we onderzocht welke voorwaarden er door 26 Nederlandse wo- en hbo-instellingen ten behoeve van het Engelstalig onderwijs gesteld worden aan de Engelse taalvaardigheid van docenten en studenten, welke didactische competenties er gevraagd worden en in hoeverre dit door de instellingen met trainingen of cursussen ondersteund wordt. Over het algemeen blijkt er instellingsbreed bij de universiteiten meer aandacht voor beleid op dit gebied te zijn dan bij hogescholen. Dit lijkt logisch, aangezien er een aanzienlijk groter aantal Engelstalige programma's aan universiteiten zijn dan aan hogescholen, en er op de universiteiten meer internationale studenten zijn. De meeste universiteiten hebben een uitgebreider aanbod aan cursussen, coaching, e-learningopties en online bronnen ter bevordering van de Engelse taalvaardigheid en de EMI-competenties van docenten (inclusief aanverwante aspecten zoals interculturele competenties) dan de hogescholen. Het beeld is in grote lijnen hetzelfde bij de ondersteuning van de Engelse taalvaardigheid van studenten, met als opvallende uitzondering de voorbereidende cursussen voor studenten die – voorafgaand aan de start van opleidingen – uitsluitend door enkele hogescholen aangeboden worden.

Het uitgebreide cursusaanbod Engels voor met name universitair **docenten** laat zien dat beleidsmakers en instellingen voor hoger onderwijs al jarenlang inzetten op een goede beheersing van het Engels als noodzakelijke voorwaarde om de kwaliteit van Engelstalig onderwijs te garanderen. Onze inventarisatie laat echter zien dat de hoeveelheid cursusmogelijkheden per instelling varieert en dat onduidelijk blijft hoe nauwgezet de instellingen zich aan deze verplichtingen houden.

Adequate taalvaardigheid in het Engels is overigens slechts één van de vaardigheden die benodigd zijn voor Engelstalig onderwijs. De vereiste docentvaardigheden omvatten competenties als het ontwikkelen van de taalvaardigheid van studenten, het beoordelen van papers of examens die in het Engels als tweede taal van zowel student als docent zijn geschreven, internationalisering van het curriculum, en ‘international classroom management’ (omgaan met diversiteit in de achtergronden van studenten, en communicatiestijlen en verwachtingen). In lijn met de bevindingen van de KNAW (2017: 46) laat ons onderzoek zien dat deelname aan aanvullende didactische cursussen en taalcursussen voornamelijk vrijwillig blijft.

Met betrekking tot de beheersing van het Engels door **studenten** wordt een vwo- of havo-diploma voldoende geacht om respectievelijk een wo- of hbo-opleiding te volgen. Zoals uit dit onderzoek naar voren komt, bieden bijna alle instellingen studenten de mogelijkheid om hun Engels te verbeteren. Bij ongeveer de helft van de onderzochte universiteiten neemt dit de vorm aan van een verplichte cursus academisch Engels of cursussen academisch schrijven die zijn ingebed in de curricula van Engelstalige opleidingen. Veel universiteiten bieden ook laagdrempelige één-op-één schrijfcoaching voor studenten aan; met name de scriptie is een bekend struikelblok. Dat we bij geen van de onderzochte hogescholen een verplichte cursus Engels vonden, kan te wijten zijn aan de aard van onze inventarisatie, namelijk op instellingsniveau. Wat we daarentegen wel zagen was dat verschillende hogescholen vormen van taalontwikkelen onderwijs in hun curricula hebben geïntegreerd. Wat ook in dit onderzoek opvalt is dat er, althans op instellingsniveau, weinig aanbod is aan studententraining op het gebied van interculturele of andere competenties die nodig kunnen zijn om effectief deel te nemen aan de ‘international classroom’, met een grote talige of culturele heterogeniteit.

Deelstudie 3: Casusbeschrijvingen op opleidingsniveau

Met behulp van vier casusbeschrijvingen hebben we voorbeeldmatig laten zien hoe opleidingen omgaan met professionalisering en ondersteuning, in relatie tot beleid op instellingsniveau, en in relatie tot talige achtergrond en taalvaardigheidsniveau van docenten en studenten. In deze deelstudie zijn vier casussen beschreven op basis van documentanalyse en interviews: twee Engelstalige hbo-bachelorprogramma's en twee Engelstalige wo-bachelorsprogramma's.

De documentanalyse heeft laten zien hoe de opleidingen voldoen aan de wettelijke kaders, en welke vormen van ondersteuning en professionalisering beschikbaar zijn voor docenten en studenten. De interviews hebben laten zien dat er in aanvulling op de wettelijke eisen aan docenten en studenten, zoals beschreven in de documentanalyse, meestal geen structurele maatregelen worden genomen om het taalvaardigheidsniveau van docenten en studenten te waarborgen. Datzelfde geldt voor structurele aandacht voor een op Engelstaligheid en interculturaliteit gerichte didactische aanpak. Op informele en/of incidentele basis is de taalvaardigheid van docenten weliswaar onderwerp van gesprek, maar specifieke didactische en interculturele vaardigheden zijn dat niet.

Een van de vier opleidingen geeft structureel aandacht aan de taalvaardigheid van studenten. Bij de andere is dit beperkt, en wordt dit vooral gezien als een verantwoordelijkheid van de studenten zelf. Ook in de beperkte gevallen waarin taalvaardigheid als expliciet leerdoel wordt opgenomen, wordt dit niet als essentieel voor de opleiding gezien. Op grond van de Engelstaligheid van de opleidingen zijn er geen specifieke leerdoelen op het gebied van interculturele studentvaardigheden opgenomen. Bij drie van de vier opleidingen zijn in het kader van toetsing en feedback geen

specifieke structurele voorzieningen getroffen. Dat wordt gezien de aard van de opleiding meestal niet nodig geacht.

Opvallend is dat er over een aantal aspecten van de Engelstaligheid van de opleidingen zeer verschillend wordt gedacht door, en soms binnen, groepen respondenten. Het meest in het oog springend is dat de bevraagde studenten vaak positiever zijn dan de andere groepen over de opbouw van de opleidingen, de leeropbrengsten, de gevraagde inspanning, en het functioneren van henzelf en de meeste andere studenten. Tegelijkertijd zijn de bevraagde studenten meer geneigd dan andere groepen om bepaalde talige of didactische kwesties als probleem te benoemen, bijv. de beperkte feedback, de verstaanbaarheid van het Engels van de docenten, het gebruik van verschillende talen, en de verantwoordelijkheid die de studenten gegeven wordt voor hun eigen taalvaardigheid. Vanuit de coördinatoren en docenten worden meer zorgen uitgesproken over de gevolgen voor de kwaliteit van de opleiding, de leeropbrengsten en soms ook de taalvaardigheid van de studenten. Vooral vanuit de docenten in het hbo is er aandacht voor de extra werkbelasting, en Nederlandstalige docenten en coördinatoren spreken daarnaast ook zorgen uit over de rol van het Nederlands en soms de aansluiting bij de Nederlandse arbeidsmarkt.

Ten slotte lijkt de vraag hoeveel aandacht er überhaupt moet zijn voor de talige aspecten van de opleiding, en in hoeverre die structureel verankerd zouden moeten worden, bij specifieke opleidingen vaker te spelen. Uit de argumenten die verschillende coördinatoren en docenten aanvoeren om taaltraining en taalbewustzijn van docenten en studenten niet structureel te adresseren, spreekt bij een aantal opleidingen een duidelijke weerstand tegen een talige benadering. Voordelen van een Engelstalige opleiding worden met name gezien in termen van internationalisering van staf, studenten, vakinhoud en curriculum en/of aansluiting bij een steeds meer Engelstalig vakgebied. Als er al oplossingen nodig zijn voor de door de studenten genoemde talige of didactische kwesties, zoeken de coördinatoren en docenten deze eerder in verwachttingsmanagement ('gewenning') bij studenten en in selectiecriteria. Voor de docenten worden oplossingen eerder gezocht in aanstellingsbeleid (meer moedertaalsprekers of internationals) dan in spreekvaardigheids- of verstaanbaarheidstraining, of in een EMI-specifieke didactische aanpak ten behoeve van zittende staf (of de nieuw aan te trekken internationale medewerkers). De vraag rijst hierdoor in hoeverre taalbewustzijn een expliciete rol speelt in de Engelstaligheid van de opleidingen.

Voor een uitgebreide samenvatting verwijzen we naar 4.1.

Aanbevelingen in het kort

Op basis van de inzichten uit de drie deelstudies van dit onderzoek zijn aanbevelingen geformuleerd voor onderwijspraktijk en onderwijsbeleid. De aanbevelingen hebben betrekking op het verkleinen van mogelijke risico's van Engelstalig hoger onderwijs voor de vakinhoudelijke kennisontwikkeling van studenten, op de voorwaarden waaronder het verzorgen van het onderwijs het meest succesvol kan zijn, en op beleid om aan die voorwaarden te voldoen en de potentiële meerwaarde van Engelstalig onderwijs te benutten.

- In discussies over de vraag of de opbrengsten van Engelstalig onderwijs vergelijkbaar zijn met moedertaalonderwijs dient rekening gehouden te worden met de voorwaarden waaronder dit plaats vindt, zoals voorzieningen op het gebied van training en ondersteuning van docenten en studenten. Vooral gezien de discussie over de meerwaarde die een Engelstalige opleiding zou moeten hebben, denken wij in ieder geval dat het belangrijk is om **inhoudelijk te reflecteren** op de daadwerkelijke vaardigheden (vanuit talig, didactisch en intercultureel perspectief) die

docenten én studenten nodig hebben om deze meerwaarde ook daadwerkelijk te kunnen bieden.

- Training en ondersteuning van zowel docenten als studenten dienen niet vrijblijvend maar **structureel** te worden aangeboden, en niet beperkt te worden tot remediërende taalcurricula in incidentele gevallen.
- Beleidsmakers dienen zich ervan bewust te zijn dat niet alle instellingen die zich aan een minimum taalvaardigheidsniveau gecommitteerd hebben en toegezegd hebben op dit gebied training aan te bieden, hierop actief toezien. Op grond van dit onderzoek bevelen wij daarom aan om training, professionalisering en ondersteuning veel structureler op te nemen in **instellings- en opleidingsbeleid**. Dat betreft academische en professionele taalvaardigheidsontwikkeling voor docenten, maar ook ontwikkeling van interculturele competenties of van taal- en interactiegerichte didactiek.
- Effectief beleid kan tot uiting komen door **verankering** in de basiskwalificaties voor docenten van universiteiten en hogescholen, en in resultaat- & ontwikkelingscycli. Zulke vaardigheden kunnen bijvoorbeeld opgenomen worden in de Basiskwalificatie Onderwijs (BKO) van de universiteiten, de Basiskwalificatie Didactische Bekwaamheid (BDB) van de hogescholen, of in een specifiek op Engelstalig onderwijs gerichte basiskwalificatie (BKE). Op deze wijze zouden opleidingen de meerwaarde van Engelstalig onderwijs daadwerkelijk kunnen benutten en vergroten, in de geest van het wetsvoorstel Taal & Toegankelijkheid.
- Luister bij de structurele inbedding van zulke vaardigheden goed naar de **wensen en noden** die bij de opleidingen spelen. Zowel uit de onderzochte literatuur als uit de interviews komt naar voren dat er niet alleen weerstand bestaat bij vakdocenten om verantwoordelijkheid te nemen voor de taligheid van de opleiding, maar ook dat de mogelijkheden om Engelstalig onderwijs optimaal in te richten vaak door andere factoren beperkt worden: reeds bestaande werkbelasting, tijd en ruimte voor professionalisering, groepsgrootte, weinig gerichte studentselectie. Juist vanwege de discussie over de werkdruk in het hoger onderwijs dienen de tijd en ruimte voor docenten om hoogwaardig professioneel en academisch Engelstalig onderwijs te geven nadrukkelijk onderwerp van gesprek te zijn.
- In het verlengde hiervan is in verschillende studies ook aandacht besteed aan het verschil in **opvattingen** van docenten en opleidingsverantwoordelijken. Docenten zien niet altijd de mogelijke meerwaarde van didactisch verschillende benaderingen tussen Engelstalig onderwijs en onderwijs in de eerste taal. Bij het ontwerpen van professionaliseringsmogelijkheden voor docenten moet daarom rekening worden gehouden met de attitudes en motivatie van docenten en ook met discipline verschillen. Uiteindelijk zou dergelijke training docenten moeten helpen om de rol van taal bij het leren van vakinhoud beter te begrijpen, hun zelfeffectiviteit en vertrouwen in de context van Engelstalig onderwijs te verbeteren en de ontwikkeling van concrete didactische technieken te ondersteunen om de leerresultaten van studenten te versterken.
- Om Engelstalig onderwijs de gewenste meerwaarde te kunnen laten leveren is het nodig om ook met een talige bril naar specifieke kwesties te kijken. Daarbij gaat het bij voorbeeld om de vraag welke gevolgen het **aanstellingsbeleid** van docenten heeft voor de talige inrichting en focus van de opleiding – en de eventuele consequenties daarvan voor de voorbereiding op een arbeidsmarkt in Nederland of elders.
- In die gevallen waarin vakdocenten onvoldoende gelegenheid hebben om structureel bij te dragen aan de Engelstaligheid van de opleiding, kan ook overwogen worden de verantwoordelijkheid nadrukkelijker te plaatsen bij een aan de instelling gelieerd talentencentrum dat direct bij de opleiding **betrokken** is.

- Ook voor studenten bevelen we een structurele inbedding aan van aandacht voor talige en interculturele vaardigheden. Academische en professionele taalvaardigheidsontwikkeling is niet alleen een verantwoordelijkheid van de student zelf, maar zou onderdeel moeten zijn van de **eindtermen** van Engelstalige opleidingen. Datzelfde valt te overwegen voor interculturele competentie-ontwikkeling. Ook vanuit dit studentontwikkelingsperspectief kunnen opleidingen de meerwaarde van Engelstalig onderwijs benutten en vergroten.
- In navolging van enkele hogescholen en universiteiten zouden instellingen verder kunnen overwegen om studenten voorafgaand aan een Engelstalige opleiding, of gedurende het eerste jaar, **training** op het gebied van taalvaardigheid en interculturele competenties aan te bieden, om hen zo beter voor te bereiden om te profiteren van een onderwijscontext die door een grote talige en culturele heterogeniteit gekenmerkt wordt.
- Naast Engelse taalvaardigheid kunnen motivatie, zelfregulatie en zelfeffectiviteit belangrijke factoren zijn voor academisch succes in het Engelstalig onderwijs. Onderzocht zou moeten worden in hoeverre hiermee rekening gehouden wordt bij de **toelating** van internationale studenten bij BA-opleidingen, en bij MA-studenten in selectieve masterprogramma's. Sowieso zijn er vraagtekens te plaatsen bij de voorspellende waarde van toetsscores op het instapniveau. In verschillende onderzoeken is namelijk gebleken dat eventuele negatieve invloed van een lagere taalvaardigheid bij aanvang geen gevolgen hoeft te hebben voor de eindresultaten.
- Om de taalvaardigheid van docenten en studenten te kunnen garanderen, lijken instellingen nu nog vaak routinematig of **mechanistisch** in te zetten op internationaal, landelijk of instellingsbreed geaccepteerde **niveaus en certificaten**. Daarbij wordt niet of nauwelijks de vraag gesteld of de focus daarvan voldoende toegepast is op het adequaat functioneren binnen een Engelstalige opleiding. De vraag hoe realistisch het is dat docenten en studenten zich deze vaardigheden binnen de gegeven mogelijkheden eigen kunnen maken, dien in het kader van de werkbelasting nadrukkelijk aan de orde te worden gesteld.
- Een belangrijke talige kwestie is ook de vraag of studenten erbij gebaat zijn om tijdens het onderwijs alleen het gebruik van het Engels toe te staan ('English-only EMI'). Niet alleen kan **code-switching** tussen het Engels en andere talen een effectief didactisch middel zijn voor een soepele interactie (bijvoorbeeld tijdens duo- of groepswork) maar kan het ook bijdragen aan een beter begrip en een vermindering van de ervaren inspanningslast (bijvoorbeeld door het aanbieden van begrippenlijsten in meer dan één taal). In Nederland kan het ook de moeite waard zijn om te onderzoeken of effectief gebruik van code-switching in de internationale klas internationale studenten kan motiveren om Nederlands te begrijpen en tegelijkertijd mogelijke stilstand in de ontwikkeling van Nederlandstalig vakjargon bij Nederlandse studenten weg te nemen.
- Op grond van de inventarisatie en de casusinterviews bevelen we ook aan om **verstaanbaarheidstraining** voor docenten nadrukkelijker op te nemen in het aanbod op instellings- of opleidingsniveau. In die gevallen waar ook het accent afleidend werkt, kunnen in overleg met de betrokkenen ook additionele trainingsmogelijkheden worden aangeboden.
- Op het gebied van **feedback** zijn er duidelijke verschillen tussen de wensen van de studenten en de rol die sommige docenten daarin voor zichzelf zien weggelegd. Studenten hebben vaak de verwachting dat zij op schriftelijke producten zodanige feedback ontvangen dat zij daarmee hun schrijfvaardigheid in het Engels kunnen versterken. Docenten geven zelf aan dat het hen aan tijd en vakkennis ontbreekt om hierin aan de wensen van de studenten te voldoen. In dit opzicht pleiten we er daarom voor om hetzij in te zetten op verdere docent-professionalisering, waarbij vakdocenten een handreiking wordt geboden om hier structureel

in hun feedback rekening mee te kunnen houden, hetzij om een grotere rol te geven aan taaldocenten, of aan talencentra die nauw bij de opleiding betrokken zijn.

- Ten slotte is het van belang te constateren dat het taalbeleid in het hoger onderwijs op landelijk en instellingsniveau in Nederland momenteel in **transitie** is. Het plan bestaat om de Wet op het Hoger onderwijs en Wetenschappelijk onderzoek (WHW) aan te vullen met de Wet Taal en Toegankelijkheid, die voorbereid wordt in de Eerste Kamer maar nog niet is aangenomen. De nieuwe bepalingen hebben waarschijnlijk invloed op de vereisten en ondersteuning ten aanzien van didactische professionalisering en taalvaardigheid in het Engels. Bij het verzamelen van de data voor deze studie zijn we er door verschillende instellingen op gewezen dat er momenteel nieuw taalbeleid wordt voorbereid. Het zou daarom de moeite waard zijn om over enkele jaren een vervolginventarisatie uit te voeren.

Voor de volledige aanbevelingen en nadere toelichting verwijzen we naar 4.2.

Met de bevindingen en aanbevelingen uit het rapport hoopt dit onderzoek te hebben bijgedragen aan de discussie over succes- en risicofactoren van Engelstalig hoger onderwijs, en daarmee aan de verdere ontwikkeling van wenselijk beleid en praktijk. Beleid waarmee instellingen en opleidingen de eventuele kwaliteitsrisico's van Engelstalig onderwijs kunnen verkleinen en de potentiële meerwaarde structureel kunnen benutten en vergroten, voor studenten en voor docenten.

Inleiding

Opdracht en onderzoeksvragen

Gebruik van het Engels als voertaal in het hoger onderwijs in Nederland is groeiend, maar staat ook maatschappelijk en politiek ter discussie. Het Engels is de onderwijstaal in 28% van de universitaire bacheloropleidingen in Nederland en in 77% van de universitaire masteropleidingen.¹ In het hbo betreft het 6% van bachelor- en 24% van de masteropleidingen.² De Minister van OCW heeft gesteld dat de onderwijskwaliteit niet door Engelstalig onderwijs aangetast mag worden (Aanhangsel handelingen II 2016/2017 nr.20, 2016). Er is echter tot nog toe onvoldoende zicht op effecten op de vakinhoudelijke kennisontwikkeling van studenten afgemeten aan studieprestaties, en op mogelijke bevorderende en belemmerende factoren in het onderwijsleerproces. Daarbij was ook onvoldoende bekend over de wijze waarop opleidingen in het Nederlandse HO Engelstalig onderwijs inrichten en faciliteren.

In Nederland is nog slechts beperkt en lokaal empirisch onderzoek uitgevoerd naar effecten van Engelstalig hoger onderwijs op kennisontwikkeling en studieprestaties van studenten (TU Delft: Vinke, 1995; Klaassen, 2001); Radboud: De Vos, 2019; NHL/Stenden: De Jong, 2018). Er is daarom behoefte aan onderzoek naar evidentie uit de internationale onderzoeksliteratuur over effecten en randvoorwaarden van Engelstalig hoger onderwijs aan niet-Engelstalige studenten. Ook is er behoefte aan een inventarisatie van bestaande praktijken in het wo en hbo, met betrekking tot randvoorwaarden en faciliteiten.

Op uitnodiging van NRO heeft de Universiteit Utrecht (faculteit Geesteswetenschappen) samen met de Hogeschool Utrecht (lectoraat Meertaligheid en Onderwijs) en het Kohnstamm Instituut (UvA) een onderzoek uitgevoerd naar effecten van Engels als voertaal op onderwijsleerproces en leeropbrengsten in het hoger onderwijs. De eerste fase van dit inventariserende onderzoek omvatte een systematische internationale literatuurstudie naar effecten van onderwijs in het Engels als tweede of vreemde taal op de vakinhoudelijke leerresultaten van studenten in het hoger onderwijs. Daarbij zijn potentieel relevante factoren geïnventariseerd: taalvaardigheid Engels van studenten en docenten, capaciteit en belasting van het werkgeheugen, didactische vaardigheden van docenten, talige en inhoudelijke ondersteuning van studenten, talige en didactische professionalisering en ondersteuning van docenten, didactische werk- en interactievormen, toetsvormen en beoordelingscriteria (Doiz, Lasagabaster & Sierra, 2013; Lasagabaster, 2016). Vervolgens is de stand van zaken op instellingsniveau in het hoger onderwijs in Nederland in kaart gebracht, op basis van relevante factoren uit de literatuurstudie. Dit is geïllustreerd en gespecificeerd aan de hand van vier casusbeschrijvingen op opleidingsniveau uit hbo en wo.

Het onderzoek heeft zich gericht op de beantwoording van de volgende vragen:

1. Wat is uit de internationale onderzoeksliteratuur bekend over:
 - a) effecten van hoger onderwijs in het Engels als tweede/vreemde taal op *vakinhoudelijke leeropbrengsten* bij studenten?
 - b) *leer- en interactieprocessen* in hoger onderwijs in het Engels als tweede/vreemde taal, in relatie tot vakinhoudelijke leeropbrengsten 1(a)?

¹ <https://vsnu.nl/taal-en-opleiding.html>; data van 2020

² <https://www.vereniginghogescholen.nl/actueel/actualiteiten/hogescholen-maken-bewuste-keuzes-voor-internationalisering>; data van 2018

c) *didactische begeleiding/professionalisering en didactische aanpak* in hoger onderwijs in het Engels als tweede/vreemde taal, in relatie tot leer- en interactieprocessen (1b) en vakinhoudelijke leeropbrengsten (1a)?

2a. Welke *eisen en randvoorwaarden* worden gesteld op instellingsniveau aan taalbeheersing (van docenten en studenten) en didactische professionalisering aan *Nederlandse instellingen voor hoger onderwijs* m.b.t. vakinhoudelijk onderwijs in het Engels als tweede/vreemde taal?

2b. Welke vormen van *didactische begeleiding/professionalisering* worden benoemd op instellingsniveau in het *Nederlandse hoger onderwijs* in het Engels als tweede/vreemde taal?

3. Wat zijn de karakteristieken van vier *casussen* van Engelstalig hoger onderwijs in Nederland, met betrekking tot eisen en randvoorwaarden (2a), didactische begeleiding/professionalisering en didactische aanpak (1c; 2b), studenttevredenheid over leer- en interactieprocessen (1b) en vakinhoudelijke leeropbrengsten (1a)?

Relevantie

In de afgelopen 15 jaar is als onderdeel van de internationaliseringsambitie (Kamerstukken II 2013–2014, 22 452, nr. 412014; Vereniging Hogescholen & VSNU, 2014) het Engels de onderwijstaal geworden in een toenemend aantal bachelor - en masteropleidingen in hbo en wo. Engelstalig onderwijs kan worden gevolgd door zowel Nederlandse als buitenlandse studenten. Achterliggende factor vormt daarbij de bekostigingssystematiek die ertoe leidt dat het vergroten van studenteninstroom een groter aandeel in de rijksbekostiging onderwijs levert. Dat motiveert op opleidingsniveau voor invoering van Engels als onderwijstaal (de Groot, 2018). De uitzonderingsgrond die art.7.2.lid c WHW biedt om in een andere taal dan het Nederlands onderwijs te geven, impliceert volgens de minister van OCW dat kwaliteit en toegankelijkheid van het onderwijs niet in gevaar mogen komen; bovendien zou de vreemde taal als onderwijstaal een toegevoegde waarde voor de opleiding moeten hebben (Aanhangsel handelingen II 2016/2017 nr.20.2016).

Zowel in de politiek als op de academische werkvloer heeft de discussie over effect en wenselijkheid van het Engels als instructietaal in het hoger onderwijs en over verantwoorde implementatiecondities zich de afgelopen jaren verhevigd. In het advies van de Onderwijsraad (Onderwijsraad, 2011) en in de Verkenning van het taalbeleid van de hoger onderwijsinstellingen (KNAW, 2017) en ook door onderzoekers (Vander Beken, Woumans, & Brysbaert, 2017) wordt gesignaleerd dat er weinig onderzoek is gedaan naar het effect van Engels als onderwijstaal op leerproces en studieprestaties van Nederlandstalige studenten. Op de onderwijswerkvloer wordt gewaarschuwd voor de nadelen van verengelsing van opleidingen.

In hun verklaring in januari 2019 beval De Jonge Academie aan de effecten van Engelstalige hoger onderwijs te meten op de kwaliteit van onderwijs (o.a. slagingspercentages, studieduur, cijfergemiddelden), en om docenten training en ondersteuning te bieden bij lesgeven in het Engels en aanpassing van het curriculum.³

De Groot (2018) stelt dat de mentale belasting bij het gebruik van een tweede taal groot is, hetgeen negatieve gevolgen kan hebben voor informatieverwerking en kennisoverdracht. Het werkgeheugen is essentieel voor zowel cognitieve als linguïstische verwerking. Een meta-analyse door Linck et al. (2014) laat een zwak maar significant verband zien tussen tweedetaalvaardigheid en

³ www.dejongeakademie.nl/shared/resources/documents/De_Jonge_Akademie_Onderwijsvisie_2018.pdf

werkgeheugen. Uit recent onderzoek van De Vos (2019), uitgevoerd in één cohort studenten van de opleiding Psychologie aan de Radboud Universiteit, bleek het cijfergemiddelde na het eerste studiejaar significant lager was bij Nederlandse studenten in de Engelstalige opleiding dan in de parallelle Nederlandstalige opleiding. De Jong (2018) deed onderzoek naar studievoortgang, gebruik van Engels en ervaren studiesucces van studenten van Engelstalige hbo-opleidingen van NHL/Stenden in Leeuwarden en Qatar. Hij vond dat een combinatie van Engelstalig vakonderwijs, aangevuld met Engels academisch taalonderwijs en Engelse interactiemogelijkheden, leiden tot een positieve perceptie bij studenten van hun Engelse taalontwikkeling en hun vakinhoudelijke kennisontwikkeling; feitelijke vakkennis en studieprestaties zijn echter niet empirisch onderzocht.

Gezien de mentale belasting van het werkgeheugen bij informatieverwerking in een vreemde taal, zou de didactische ondersteuning van informatieverwerking en interactie een factor van belang kunnen zijn. Onderzoek naar tweetalig voortgezet onderwijs laat zien dat een specifieke didactiek voor Content and Language Integrated learning (CLIL) bijdraagt aan het onderwijsleerproces en het studiesucces bij Engelstalig vakonderwijs (de Graaff, 2013). Uit onderzoek van Oattes et al. (2020) is gebleken dat de vakinhoudelijke kennis van vwo-leerlingen in het Engelstalig geschiedenisonderwijs niet achterblijft bij hun medeleerlingen in Nederlandstalig onderwijs. In het tweetalig voortgezet onderwijs vormt CLIL-didactiek een belangrijke pijler. Ook in dit onderzoek in het hoger onderwijs is ervoor gekozen om didactische professionalisering en ondersteuning als mogelijk relevante factoren te betrekken.

Politiek en maatschappelijk is de groei van Engelstalige opleidingen al langer onderwerp van debat. Recentelijk heeft ook het Ministerie van OCW nadere maatregelen en regelgeving aangekondigd. Op 23 juli 2019 meldde Science Guide dat Minister van Engelshoven (OCW) strengere regels voor de instructietaal van het hoger onderwijs zou ontwikkelen. ‘De minister uit zich bezorgd over de toename van het aantal volledig Engelstalige opleidingen aan de Nederlandse instellingen. Met oog voor de maatschappelijke weerzin geeft ze daarom aan dat volledig Engelstalige opleidingen niet de weg vooruit zijn. De minister constateert dat er lange tijd niet is toegezien op de taal van het onderwijs en dat de wet op dit punt niet is nageleefd.’⁴ Op 6 september 2019 stuurde minister Van Engelshoven een brief naar de Kamer met haar nieuwe internationaliseringsvoorstellen (Taal & Toegankelijkheid). OCW wil de instroom van internationale studenten beheersbaar te houden, instellingen dwingen het taalbeleid duidelijker te definiëren en de meerwaarde van Engels als voertaal te verantwoorden. De Raad van State adviseerde in de toelichting duidelijker tot uitdrukking te brengen welke concrete problemen het voorstel moet oplossen en wat de oorzaak van die problemen zijn. Volgens het uitgewerkte voorstel moeten Engelstalige opleidingen voldoen aan minstens twee van de volgende vijf kenmerken: 1) het onderwijs is bijzonder internationaal georiënteerd, 2) de arbeidsmarkt voor de afgestudeerden is internationaal, 3) interculturele uitwisseling is vereist voor het verwerven van bepaalde kennis, inzichten en vaardigheden, 4) de opleiding werkt nauw samen met overwegend anderstalige bedrijven, instanties of onderwijsinstellingen, of 5) docenten met de benodigde expertise zijn voornamelijk anderstalig. In februari 2021 liep het wetsvoorstel over ‘verengelsing’ van het hoger onderwijs vertraging op, doordat de Eerste Kamer het ‘controversieel’ verklaarde. Dat betekent dat behandeling wordt uitgesteld tot na de kabinetsformatie.

Met het uitgevoerde onderzoek is beoogd inzichten te bieden die kunnen bijdragen aan beleid inzake keuzes, ontwikkeling en inrichting van Engelstalig hoger onderwijs. Bij afweging van succes- en risicofactoren voor beleidskeuzes rond de ontwikkeling van Engelstalig hoger onderwijs is inzicht in effecten en mediërende en modererende factoren onmisbaar. Het onderzoek brengt in kaart welke evidentie er is voor effecten van Engelstalig hoger onderwijs op de vakinhoudelijke

⁴ <https://www.scienceguide.nl/2019/07/minister-zet-rem-op-engelstalige-opleidingen/>

kennisontwikkeling van studenten, en wat de omstandigheden en maatregelen zijn die daarbij belemmerend of bevorderend kunnen werken. Bovendien is een nadere inventarisatie gemaakt van randvoorwaarden, eisen, professionalisering en ondersteuning op instellingsniveau, die het actuele beleid in het hoger onderwijs in Nederland inzichtelijk maakt. Tot nu toe was dergelijke informatie niet systematisch beschikbaar. VSNU en Vereniging Hogescholen beschikken alleen over cijfers m.b.t. aantallen Engelstalige studies, aantallen buitenlandse studenten, en soms over studenttevredenheid over didactische kwaliteiten en taalvaardigheid van docenten. Informatie over taalvaardigheidseisen, didactische eisen en professionaliserings- en ondersteuningsmogelijkheden was nog niet beschikbaar. Ook systematisch inzicht in leeropbrengsten van Engelstalig hoger onderwijs ontbrak nog. De landelijke inventarisatie is geïllustreerd en geconcretiseerd aan de hand van vier casusbeschrijvingen, waarin relevante factoren uit het internationale literatuuronderzoek zijn meegenomen.

Opzet en methode

Het onderzoek kende de volgende fasen en opbouw:

1. Systematische literatuur review (vraag 1a, 1b, 1c)
2. Inventarisatie stand van zaken HO in Nederland: documentonderzoek naar eisen, randvoorwaarden, professionalisering en ondersteuning op instellingsniveau (vraag 2a, 2b)
3. Selectie en beschrijving van vier casussen uit hbo en wo, op grond van relevante criteria uit 1 en 2 (vraag 3)

1. Systematische literatuur review

Voor de beantwoording van deze vraag is een systematische review uitgevoerd van relevant wetenschappelijk onderzoek dat is gepubliceerd sinds 2000. Met behulp van valide inclusie- en exclusieprocedures is een selectie gemaakt van relevante publicaties voor de deelvragen 1a, 1b en 1c.

2. Eisen, randvoorwaarden, professionalisering en ondersteuning op instellingsniveau

Voor de beantwoording van vraag 2a en 2b is een documentonderzoek uitgevoerd, op basis van het beschreven beleid op wo- en hbo-instellingsniveau. Hierbij is gestreefd naar een actueel en compleet beeld van eisen en randvoorwaarden op instellingsniveau m.b.t. taalbeheersing (2a) en didactische begeleiding/professionalisering (2b).

3. Selectie en beschrijving van vier casussen

Om verder zicht te kunnen krijgen op de relatie tussen instellingsbeleid en opleidingspraktijk, zijn vier casussen geselecteerd van Engelstalige bachelorprogramma's: twee hbo-opleidingen en twee wo-opleidingen. Deze zijn kwalitatief beschreven op grond van risico- en succesfactoren die zijn geïnventariseerd in deelstudie 1, en de beschreven stand van zaken in het Nederlandse hoger onderwijs in deelstudie 2, met betrekking tot eisen en randvoorwaarden (2a), talige en didactische begeleiding/professionalisering van docenten (2b en 1c) leer- en interactieprocessen in termen van studentpercepties (1b) en vakinhoudelijke leeropbrengsten in termen van studierendement (1a). Talige achtergrond en taalvaardigheid van studenten en docenten, didactische aanpak en toetsing en beoordeling zijn in de selectie en beschrijving meegenomen. Voor deze casusbeschrijvingen is gebruik gemaakt van beschikbare data, zoals opleidingsbeschrijvingen, cursusbeschrijvingen, studierendementcijfers, opleidingsevaluaties. Deze zijn aangevuld met interviews met betrokken stakeholders: opleidingsmanagers, docenten en studenten.

Terminologie en taalkeuze

Gedurende het onderzoek en in deze rapportage hebben we steeds onderscheid gemaakt tussen de termen ‘Engelstalige opleidingen/programma’s’ en ‘EMI-didactiek.’ In de internationale literatuur wordt EMI (English as Medium of Instruction) vaak aan de ene kant gebruikt als curriculaire organisatieprincipe (opleidingen die in het Engels als tweede/vreemde taal worden aangeboden), en aan de andere kant als didactisch principe (aanpak waarbij gerichte focus en ondersteuning is voor taal- en vakontwikkeling van studenten, en voor taal- en didactische bekwaamheden van docenten). Het is echter een empirische kwestie of en in welke mate er in Engelstalig hoger onderwijs ook systematisch gebruik wordt gemaakt van EMI-didactiek. Een dergelijk onderscheid wordt ook gemaakt in het tweetalig voortgezet onderwijs, tussen *bilingual education* als curriculumvorm en *content and language integrated learning (CLIL)* als didactische benadering (Mearns & de Graaff, 2018).

Als we in dit onderzoek spreken over ‘Engelstalig onderwijs’ of ‘Engelstalige opleidingen/programma’s’, doelen we op hoger onderwijs waarin het Engels als tweede/vreemde taal de voertaal (instructie- en communicatietaal). We hanteren ‘tweede/vreemde taal’, omdat het onderwijs betreft aan studenten die Engels zowel buitenschools (als tweede taal) als binnenschools (als vreemde taal) geleerd kunnen hebben. Docenten in Engelstalige programma’s kunnen zowel eerste-taalsprekers als tweede-/vreemdetalensprekers van het Engels zijn, al dan niet met dezelfde moedertaalachtergrond als de studenten. In de bijlagen en tabellen gebruiken we ten behoeve van de overzichtelijkheid de afkorting ‘EngOw’ voor ‘Engelstalig onderwijs’.

De auteurs danken alle informanten uit het hoger onderwijs, met name de geïnterviewde stakeholders uit de vier casusbeschrijvingen in deelstudie 3. Het auteursteam van dit onderzoek was tweetalig samengesteld, net zoals de docententeams in veel Engelstalige opleidingen. Daardoor zijn sommige onderdelen van het onderzoek oorspronkelijk in het Nederlands dan wel het Engels geschreven, en later vertaald naar het Nederlands. Bij de samenvatting van de Engelstalige bronnen in deelstudies 1b en 1c is de oorspronkelijke Engelstalige beschrijving gehandhaafd; bij de interviews in deelstudie 3 zijn Engelstalige citaten onvertaald gelaten.

Betekenis voor onderwijspraktijk en beleid

Het onderzoek levert inzichten op voor onderwijstaalbeleid op nationaal en instellingsniveau:

1. op grond van de internationale inventarisatie van onderzoek naar aanpakken, leer-/interactieprocessen en leeropbrengsten (vraag 1) doet het onderzoek uitspraken over risico- en succesfactoren van Engelstalig hoger onderwijs.
2. de inventarisatie van eisen en randvoorwaarden en van professionalisering en ondersteuning op instellingsniveau (vraag 2) geeft een stand van zaken van de koers en mogelijke diversiteit van instellingsbeleid m.b.t. Engelstalig hoger onderwijs in Nederland, in relatie tot de gesignaleerde risico- en succesfactoren uit de systematische literatuurreview (vraag 1).
3. De casusbeschrijvingen laten voorbeeldmatig zien hoe opleidingen omgaan met professionalisering en ondersteuning, in relatie tot beleid op instellingsniveau (vraag 2), en in relatie tot talige achtergrond en taalvaardigheidsniveau van docenten en studenten.

Op basis van deze inzichten zijn aanbevelingen geformuleerd voor onderwijspraktijk en onderwijsbeleid:

1. Wat zijn mogelijkheden en risico's van Engelstalig hoger onderwijs voor de vakinhoudelijke kennisontwikkeling van studenten?
2. Onder welke voorwaarden is invoering van Engelstalig hoger onderwijs het beste haalbaar?
3. Wat kan gedaan worden op landelijk beleidsniveau, instellings- en opleidingsniveau om aan die voorwaarden te voldoen?

De bevindingen en aanbevelingen uit het rapport dragen bij aan de discussie over succes- en risicofactoren van Engelstalig hoger onderwijs, en daarmee aan de verdere ontwikkeling van noodzakelijk of wenselijk beleid.

Deelstudie 1:

Systematische reviewstudie naar effecten en vormgeving van hoger onderwijs in het Engels als tweede/vreemde taal

1.1 Doelstelling en onderzoeksvragen

In de eerste deelstudie van dit inventarisarend onderzoek naar effecten en vormgeving van Engelstalig hoger onderwijs, is een systematische reviewstudie uitgevoerd. Het doel van deze studie is om zicht te krijgen op wat uit de internationale onderzoeksliteratuur bekend is over

(1a): effecten van hoger onderwijs in het Engels als tweede/vreemde taal op *vakinhoudelijke leeropbrengsten* bij studenten;

(1b): *leer- en interactieprocessen* in hoger onderwijs in het Engels als tweede/vreemde taal, in relatie tot vakinhoudelijke leeropbrengsten (1a);

(1c): *didactische begeleiding/professionalisering en didactische aanpak* in hoger onderwijs in het Engels als tweede/vreemde taal, in relatie tot leer- en interactieprocessen (1b) en vakinhoudelijke leeropbrengsten (1a).

Voor deze systematische reviewstudie is relevant wetenschappelijk onderzoek geïnventariseerd dat is gepubliceerd sinds 2000. Met behulp van valide inclusie- en exclusieprocedures is een selectie gemaakt van publicaties voor de deelvragen 1a, 1b en 1c.

1.2 Deelvraag 1a: vakinhoudelijke leeropbrengsten

1.2.1 Gegevensverzameling en methoden

Om onderzoeksliteratuur te vinden is een zoekactie uitgezet in database Educational Resources Information Center (ERIC) met de combinatie van zoektermen voor de begrippen:

- Engels als onderwijstaal (english medium instruction or EMI or english-medium teaching or english-medium education or english as second language or ESL or english L2 or international classroom or "content and language integrated learning" or CLIL or English language teaching or ELT or English as a lingua franca or ELF or English as a foreign language or EFL or English as language of instruction)
- hoger onderwijs (higher education or undergraduate student* or graduate student* or universities or university or college)
- effect (effect* or impact* or outcome*)
- studieprestatie (academic performance or academic achievement* or academic success* or subject learning or content learning or learning outcomes or educational attainment)
- publicatiejaar: 2000 - 2020

Dat leverde 651 treffers die zijn doorgewerkt op titel en zo nodig ook op abstract waarbij als inclusiecriteria zijn gehanteerd:

- (quasi)experimentele opzet met groepsvergelijking tussen Engels als vreemde of tweede taal en de moedertaal (L2 versus L1 als onderwijstaal);
- onderwijstaal als onafhankelijke variabele (groepsfactor) en maten voor studieprestaties als afhankelijke variabelen;
- docent- of expertbeoordeling van vakinhoudelijke toets of opdrachtuitvoering als studieprestatie maat (uitkomstmaat).

In Tabel 1.1 staan de 23 wetenschappelijke studies die zijn geselecteerd in het onderzoek voor deze deelvraag: 17 tijdschriftartikelen (waarvan een review studie en een meta-analyse), 1 boekhoofdstuk en 5 proefschriften. Uit de tabel blijkt 19 van de studies van kwantitatieve aard zijn, en dat in 17 studies een vergelijking werd gemaakt met een controlegroep die in hun L1 werd onderwezen. Opvallend is de diversiteit van de studies in termen van publicatiekanalen, geografische spreiding en de onderzochte leer-/interactieprocessen. De opgenomen tijdschriftartikelen zijn gepubliceerd in verschillende onderzoeksdisciplines: van (Engelse) taaldidactiek, tweetalig en (hoger) onderwijs onderzoek tot psycholinguïstiek. Er zijn onderzoeken uitgevoerd in het hoger onderwijs in Europa, Amerika, Afrika, Azië en het Midden-Oosten. Vijf van de onderzoeken zijn uitgevoerd in Nederland, drie in Vlaanderen. Zie voor een volledige beschrijvingstabel bijlage 1.

Tabel 1.1 Overzicht van artikelen in relatie tot onderzoeksvraag 1a

Auteur(s), jaartal	Publicatie	Populatie /EMI context	Kwantitatieve uitkomstmaat	L1–L2 groeps vergelijking
Civan & Coskun, 2016	<i>Educational Sciences: Theory & Practice</i>	Turkse studenten in Turkse vs Engelse programma's	ja	ja
Dafouz & Camacho, 2016	<i>English for Specific Purposes</i>	Spaanse studenten in Spaanse en Engelse business programma's	ja	ja
Dafouz, Camacho, & Urquia, 2014;	<i>Language and Education</i>	Spaanse studenten in Spaanse en Engelse business programma's	ja	ja
Fass-Holmes & Vaughn, 2014	<i>Journal of International Students</i>	Internationale studenten aan Amerikaanse universiteit	ja	nee
Hellekjaer, 2010a;	<i>Journal of Language and Communication Studies</i>	Noorse en Duitse studenten uit diverse opleidingen	nee	je
Hellekjaer, 2010b	<i>Language use and language</i>	Noorse en Duitse studenten uit	nee	ja

	<i>learning in CLIL classrooms</i>	diverse opleidingen		
Joe & Lee, 2013	<i>The Asia-Pacific Education Researcher</i>	Koreaanse studenten aan medische opleiding	ja	ja
de Jong, 2018	Doctoral dissertation	Nederlandse en Arabische studenten in de opleiding IBMS in Qatar	ja	nee
Klaassen (2001)	Doctoral dissertation	1 ^e jaars studenten TUDelft; Nederlandstalig vs Engelstalig onderwijs	ja	ja
Macaro, Curle, Pun, An, & Dearden, 2018;	<i>Language Teaching</i>	Systematische reviewstudie	(ja)	(ja)
Pretorius, 2005	<i>Applied Psycholinguistics</i>	Medische studenten in Zuid Afrika	ja	nee
Roussel, Joulia, Tricot, & Sweller, 2017	<i>Learning and Instruction</i>	Franse studenten Rechten en Informatica, in drie taalcondities	ja	ja
Song, 2006	<i>English for Specific Purposes</i>	Anderstalige studenten in twee types EMI-programma's in VS	ja	nee
Tatzl & Messnarz, 2013	<i>European Journal of Engineering Education</i>	Oostenrijkse studenten vliegtuigbouw	ja	ja
Vander Beken & Brysbaert, 2018	<i>Bilingualism Language and Cognition</i>	Eerstejaars Nederlandstalige studenten universiteit Gent	ja	ja
Vander Beken, De Bruyne, & Brysbaert, 2020	<i>Quarterly Journal of Experimental Psychology</i>	Eerstejaars Nederlandstalige studenten universiteit Gent	ja	ja
Vander Beken, Woumans, & Brysbaert, 2018	<i>. Bilingualism: Language and Cognition</i>	Eerstejaars Nederlandstalige studenten universiteit Gent	ja	ja

Vinke, 1995	Doctoral dissertation	Nederlandse studenten TUD in L1 en Engels	ja	ja
de Vos, Schriefers, & Lemhöfer, 2020	<i>Dutch Journal of Applied Linguistics</i>	Nederlandse en Duitse eerstejaars psychologiestudenten RUN	ja	ja
de Vos, 2019	Doctoral dissertation	Nederlandse en Duitse eerstejaars psychologiestudenten RUN	ja	ja
Wagner & Huang, 2011	<i>American Journal of Business Education</i>	L1 vs L2 studenten business economics in VS	ja	ja
Wongtrirat, 2010	Doctoral dissertation	Meta-analyse van 22 studies naar prestaties van internationale studenten	(ja)	(ja)
Zaif, Karapinar, & Yangın Eksi, 2017	<i>Journal of Education for Business</i>	Turkse studenten in Turks vs Engels accountancy programma	ja	ja

1.2.2 Resultaten

Wongtrirat (2010) deed een meta-analyse van 22 onderzoeken naar het verband tussen Engelse taalvaardigheid en academische prestaties van internationale studenten (gepubliceerd in de periode 1987-2009) in de Verenigde Staten (N= 3937) van wie bij binnenkomst een score op de Test of English proficiency (TOEFL) beschikbaar was. Dit betreft een meta-analytisch correlatieel onderzoek onder internationale studenten met diverse L1 achtergrond en Engelse taalvaardigheid (L2) als predictor. De Engelse taalvaardigheidsscores hadden een kleine predictieve waarde ($r=.181$) voor het cijfergemiddelde (grade point average: GPA) van internationale studenten. Voor undergraduate (bachelor)studenten was het effect van Engelse taalvaardigheid op GPA .188 en voor graduate (master)studenten was het effect van Engelse taalvaardigheid op GPA .176. De TOEFL-score had een kleine voorspellende waarde (.173) voor het aantal succesvol afgesloten cursussen van internationale studenten; voor undergraduate studenten was de voorspellende waarde van TOEFL klein (.250) en voor graduate studenten had TOEFL geen voorspellende waarde (.085). De conclusie is dat Engelse taalvaardigheid zoals gemeten door de TOEFL een kleine voorspellende waarde heeft voor de academische prestatie van studenten. Deze meta-analyse is wetenswaardig omdat er gezocht is naar het verband tussen mate van Engelse taalvaardigheid als mediërende factor in het verband tussen Engelstalig onderwijs en studiesucces bij studenten voor wie Engels niet L1 is. Er is echter geen vergelijking gemaakt met de academische resultaten van studenten met Engels als L1.

In een onderzoek van Wagner & Huang (2011) werden masterstudenten van California State University met Engels als L2(N=282) vergeleken met Engels L1-studenten (N=297) op prestatie bij de opleiding bedrijfseconomie. Als prestatie maat diende het gemiddelde cijfer (GPA). Op drie van de vijf cursussen is er een significant verschil tussen L2-studenten en L1-studenten. Op een (introductiecursus) presteren de L2-studenten lager dan de L1 studenten; op twee latere cursussen presteren de L2 studenten beter dan de L1-studenten. De conclusie is dat in het 1e semester L2-studenten slechter presteren dan L1-studenten, maar daarna presteren ze zelfs beter. Het nadelige effect van L2 op prestatie dooft uit, afhankelijk van de plaats van een cursus in het curriculum. Na het 1e semester verdwijnt een achterstand door deficiëntie in Engelse taalvaardigheid en presteren internationale studenten zelfs beter. Wellicht is de academische taalvaardigheid van de L2 studenten relatief snel gegroeid, in combinatie met een hogere motivatie.

Tatzl & Messnarz (2013) onderzochten het effect van L2 (Engels) versus L1 (Duits) als taal waarin de toets werd afgenomen, op de toetsprestatie. De onderzoeksgroep bestond uit steekproeven uit vier cohorten Oostenrijkse Duitstalige studenten vliegtuigbouw (hbo) (N=96) met taalvaardigheid Engels op B2 niveau (ERK). Zij kregen na 180 uur onderwijs in de Engelse taal een Duitstalige of Engelstalige toets over fysische problemen, onder tijdsdruk. Er bleek geen significant verschil tussen de groepen die in L2 (Engels) versus L1 (Duits) getest werden. Geconcludeerd werd hier dat het gebruik van L2 als toets taal niet beperkend werkte voor het begrip van de toetsopgaven, m.b.t. numeriek-wiskundig probleemoplossen.

Joe & Lee (2013) onderzochten het effect van onderwijstaal in een removed treatment design met pretest en posttest. Onderzoeksgroep waren Koreaanse studenten (N=61) van een medische opleiding met een hoge Engelse taalvaardigheid (TOEFL-score). De voormeting betrof voorkennis over het onderwerp; vervolgens werd eerst een medisch college in L2 (Engels) gegeven en vervolgens een ander medisch college in L1 (Koreaans). De nameting betrof begrip van de colleges. Over beide colleges werd een meerkeuze kennistoets afgenomen in dezelfde taal als waarin het onderwijs was gegeven. De leerwinst werd bepaald als het verschil tussen de toetsscore en de score op de voorkennistest. De gemiddelde leerwinstscore verschilde niet significant tussen het college in L1 versus het college in L2. Leerwinst correleerde bovendien niet met Engelse taalvaardigheid. Geconcludeerd wordt dat onderwijstaal en taalvaardigheid in de vreemde taal geen effect hadden op begrip van de colleges. In deze studie was de vakinhoudelijke inhoud medisch-technisch van aard en was de Engelse taalvaardigheid van de studenten van relatief hoog niveau is, volgens de TOEFL-score.

Dafouz et al. (2014; 2016) deden onderzoek onder Spaanse eerstejaars studenten economie en bedrijfskunde van een universiteit in Madrid. Eerstejaars studenten uit parallel gegeven cursussen in het Engels (L2) (N=42) en in de moedertaal Spaans (L1) (N=64) werden in drie cursussen vergeleken wat betreft tentamenscore en beoordeling van een opdracht. De toegang tot de Engelstalige track vereiste minimaal taalbeheersing van het Engels op niveau B2 ERK. Beide groepen studenten waren gelijk op gemiddeld toelatingsexamencijfer. De cohorten die onderwijs in Engels (L2) versus Spaans (L1) kregen, vertonen geen significant verschil in prestaties. Engelstalig onderwijs had enig differentieel effect, afhankelijk van het vak: op het vak economic history was minder verschil tussen beide groepen naar onderwijstaal dan op de vakken financial accounting en business financial management. De studieprestaties op het tentamen zijn lager dan die op de cursusopdrachten. Dafouz et al. concluderen dat Engelstalig onderwijs geen negatief effect had op de studieprestaties, bij deze relatief verbaal georiënteerde vakken en toetsen.

In de afgelopen jaren deed de onderzoeksgroep Language Education and Memory in Multilingualism and Academia (LEMMA) aan de Universiteit van Gent cognitief psychologisch en

onderwijskundig onderzoek naar meertaligheid en geheugen in het hoger onderwijs.⁵ Vander Beken & Brysbaert (2018) onderzochten bij eerstejaars psychologiestudenten het effect van kennisverwerving uit een studietekst in L1 versus L2 bij twee toetsmethoden: een tweekeuzetoets die herkenning meet en een samenvattingsopdracht die reproductie meet. Er bleek geen verschil in prestatie op de tweekeuzetoetsen over de Nederlandse studietekst (L1) en de Engelse studietekst (L2): bij deze toetsing op basis van herkenning was er dus geen effect ($d=.07$). Er bleek echter een significant verschil in prestatie bij toetsing op basis van reproductie in de vorm van een samenvatting van de studietekst de toetsprestatie bij de tekst in L2 was slechter (44% relevante inhoud gereproduceerd) dan bij de tekst in L1 (56% relevante inhoud gereproduceerd) (groot effect $d = .86$). Het toetstype, ofwel de aard van de geheugentaak, werkt differentiërend tussen L1 en L2 als onderwijstaal. De conclusie is dat er op een herkenningstest geen verschil was in prestatie tussen onderwijs in L2 versus L1, maar dat op een reproductietest bij onderwijs in L2 studenten slechter gepresteerd dan bij onderwijs in L1. Essay-vragen hebben blijkbaar een nadelig effect op de testprestatie bij anderstalig onderwijs.

Uit een volgend onderzoek (Vander Beken, Woumans en Brysbaert, 2018) bleek dat de herkenningsscore daalde met de tijdsduur tussen presentatie en test (1, 7 of 30 dagen), maar er was geen significant aanvullend effect van taal op de herkenningsscore. Ongeacht het tekstaanbod in L1 of L2 bleef het verval van de herkenning na verloop van tijd gelijk.

In een recent onderzoek (Vander Beken, De Bruyne & Brysbaert, 2020) werden vier condities van onderwijstaal en toetstaal gecreëerd, waarbij de toets zowel de vorm had van herkenning (meerkeuzevragen) als van reproductie. Reproductie van proposities (free recall) was beter bij de combinatie van L1 als onderwijstaal en toetstaal dan bij de combinatie van L2 als onderwijstaal en L1 als toetstaal. Dat differentiële effect was veel geringer bij gebruik van een studietekst met open vragen als reproductietaak (cued recall). Reproductie van proposities en reproductie in de vorm van open vraag-beantwoording verschilde niet tussen de combinatie van L2 als onderwijstaal en toetstaal versus de combinatie van L2 als onderwijstaal en L1 als toetstaal. Voor herkenning van proposities maakten de vier combinaties van onderwijstaal en toetstaal geen verschil. Studeren in L2 met free recall-test in L2 levert slechtere prestatie dan wanneer beiden in L1 plaatsvinden. De auteurs concluderen dat slechtere reproductie in L2 niet komt door een beperking in de productie (propositieformulering) in L2, maar door een beperking in het verwerken van tekstuele informatie in L2. Het netwerk van onderling verbonden concepten dat het mentale model van de tekst vormt, zou vanuit L2 minder rijk en goed georganiseerd zijn dan vanuit L1.

Civan & Coşkun (2016) vergeleken in quasi-experimenteel opgezet onderzoek de studieprestaties (Semester point average (SPA)) van studenten aan een Turkse universiteit in overeenkomstige tracks in Engels (L2) en Turks (L1). De onderzoeksgroep bestond uit studenten die in 2005/2006 opleidingen volgden in wiskunde, natuurkunde, scheikunde, computer engineering, electronic engineering, environmental engineering, economie, en management. Het SPA verschilde significant tussen Engels als onderwijstaal (L2) (2.06 op 4-puntschaal) en Turks (L1) (2.15). Bij uitsplitsing naar reguliere studenten versus 'scholarship students' bleek Engelstalig onderwijs een differentieel effect te hebben op de prestatie maat: bevorderend voor de scholarship students maar belemmerend voor de reguliere studenten. Het afbreuk-effect is het grootst in het eerste jaar maar blijft bij reguliere studenten aanwezig in volgende jaren. Het gunstige effect van Engelstalig onderwijs bij de scholarship students neemt juist toe in de loop van vier opleidingsjaren. Conclusie is dat Engelstalig onderwijs voor de reguliere groep studenten de studieprestatie negatief beïnvloedt en dat dit effect afzwakt over de studie jaren heen. Bij scholarship students, die begaafder en meer gemotiveerd zijn, heeft Engelstalig onderwijs juist een positief effect op de studieprestaties.

⁵ Zie voor een publicatieoverzicht: <https://www.ugent.be/pp/lemma/en/research/publications/overview.htm>

Zaif et al. (2017) deden een quasi-experimenteel vergelijkend onderzoek onder 386 studenten aan een Turkse universiteit (departement bedrijfskunde; accountancy-programma) die door dezelfde docenten in het Engels (L2) (N=222) en het Turks (L1) (N=164) onderwijs kregen. Als prestatie maat dienden tussentijdse en eindtoetscijfers en het totaalcijfer. Tussen de Engelstalige cursusgroepen (L2) en de Turkstalige cursusgroepen (L1) bestond geen verschil in prestatie in twee opeenvolgende academische jaren. De studenten die in het hoogste en in het laagste kwartiel op het toelatingsexamen scoorden, presteerden significant beter in de Engelse cursusvariant (L2). Geconcludeerd wordt dat er geen nadelig effect van Engelstalig onderwijs op vakinhoudelijke studieprestaties bleek. De hogere academische capaciteiten van studenten die toegelaten waren tot de Engelstalige cursusvariant, compenseerden wellicht de verzwaring als gevolg van Engelstalig onderwijs.

Roussel et al. (2017) vergeleken Franse rechtenstudenten en informaticastudenten in drie condities wat betreft onderwijstaal van een studietekst op hun vakgebied: deze werd aangeboden in het Frans (L1) of in een andere taal (L2), namelijk Duits (N=102) of Engels (N=84 voor tekst over het Europees Hof en N= 108 voor tekst over programmeertaal); ook was er een variant met instructie in Duits of Engels (L2) maar met een vertaling naar L1. Toetsvragen waren in de moedertaal Frans (L1) gesteld. De vakinhoudelijke prestatie op de juridische studietekst was het slechtst in de conditie waarin de studietekst in Duits als L2 was aangeboden, zonder bijkomende instructie en vertaling, en het best bij aanbieding in L1. Ditzelfde patroon van resultaten gold bij aanbieding van de juridische studietekst in Engels als L2. Het beste kennisresultaat werd bereikt met de studietekst in L1, gevolgd door die in Engels als L2 met bijkomende instructie en vertaling, en het slechtste kennisresultaat werd behaald met aanbieding van de studietekst in het Engels als L2. Deze ‘immersie-conditie’ resulteerde dus in de laagste vakinhoudelijke prestatie. Bij de informaticastudenten waren de verschillen in gemiddelde prestatie niet significant op toetsvragen bij een studietekst over programmeertalen. Presentatie van studie-inhoud in een vreemde taal heeft negatief effect op de vakinhoudelijke prestatie. De conclusie luidt dat studieteksten in de vreemde taal kunnen leiden tot mindere inhoudelijke prestaties dan studieteksten in de moedertaal, afhankelijk van het vakgebied. Als studieteksten in een vreemde taal worden aangevuld met uitleg en vertaling in L1, vermindert het negatieve effect.

Macaro et al. publiceerde in 2018 een systematische reviewstudie over Engelstalig hoger onderwijs (EMI) (Macaro et al., 2018), waarin de vraag centraal stond of EMI bevorderlijk is voor de Engelse taalvaardigheid zonder afbreuk te doen aan het vakinhoudelijk leren. Voor zover deze overzichtsstudie zicht geeft op de invloed van EMI op vakinhoudelijk begrip en leren (p.60-61), luidt de constatering dat in slechts vier studies uit deze review het vakinhoudelijk begrip daadwerkelijk wordt getoetst (Dafouz et al., 2014; Hellekjaer, 2010a, 2010b; Joe & Lee, 2013; Vinke, 1995). Die vier onderzoeken worden ondanks verschil in opzet en meetinstrumenten, met elkaar vergeleken.

De oudste studie die in dit overzicht is opgenomen, is het proefschrift van Vinke (1995). Hoewel dit onderzoek buiten het beoogde interval van publicatiejaren ligt, is er toch voor gekozen om het in dit overzicht van onderzoeksliteratuur mee te nemen, omdat het is uitgevoerd in de context van het Nederlands hoger onderwijs. Een van de deelonderzoeken (hoofdstuk 4) is experimenteel opgezet en vergelijkt het onderwijs in moedertaal versus vreemde/tweede taal. In dit deelonderzoek kregen tweedejaars studenten (TU Delft) een video-college van dezelfde docent in Nederlands (L1) versus in Engels (L2). De studenten in de experimentele conditie met onderwijstaal Engels (L2) (N=44) en in de controleconditie waarin de moedertaal de onderwijstaal was (L1) (N=45) waren vergelijkbaar wat betreft academische bekwaamheid (afgemeten aan examencijfer Nederlands, Engels en wiskunde, maar niet helemaal gelijk voor natuurkunde). De leeropbrengst van dit hoorcollege werd bepaald als toetsprestatie op 30 tweekeuze vragen over de college-inhoud (in L1). Er bleek een significant verschil in toetsscore, dat een middelgroot effect ($d=.55$) van Engels (L2) als onderwijstaal uitwees (1,8 punt lager in L2 dan in L1). Na matching op examencijfer natuurkunde bleef er een significant

verschil in gemiddelde testscore tussen de groepen met onderwijs in L2 versus L1 (1,3 punt) met een klein effect ($d=.45$). De conclusie uit deze experimentele deelstudie is dat L2 versus L1 als onderwijstaal de leeropbrengst vermindert bij Nederlandse studenten. Opvallend is dat in deze studie de toets in L1 is afgenomen, wat wellicht effect kan hebben gehad op de prestaties van de studenten uit het Engelstalige programma.

In het onderzoek waarin begrip van de colleges in L1 en L2 bij Noorse en Duitse studenten werd vergeleken (Hellekjaer, 2010a, 2010b), werd de ervaring van tekstbegrip via een vragenlijst geëvalueerd. Uit dit onderzoek bleek dat het tekstbegrip bij Engelstalig onderwijs problematischer werd ervaren dan bij college in L1. Tegenover die bevindingen stond het onderzoek onder Koreaanse medisch studenten (Joe & Lee, 2013) van wie de Engelse taalvaardigheid was gemeten. Binnen studenten werd het effect vergeleken van colleges in L2 met colleges in L1, met een pretest en posttest-kennistoets. In dat onderzoek werd geen prestatieverschil tussen onderwijs in L2 en in L1 gevonden. Ook het vergelijkend onderzoek van Dafouz et al. (2014) onder Spaanse studenten die cursussen economie en bedrijfskunde volgden in L2 (Engels) versus L1 (Spaans) en daarover een tentamen aflegden, toonde geen verschil in prestaties tussen L2 versus L1. Macaro et al. concluderen dat er nog een tekort is aan systematisch onderzoek naar de effecten van Engelstalig onderwijs(L2) op vakinhoudelijk leren; daardoor kunnen nog geen generaliserende uitspraken worden gedaan.

De Vos et al. (2020; zie ook De Vos 2019) deden quasi-experimenteel onderzoek naar Nederlandse en Duitse eerstejaars psychologiestudenten in Nijmegen. Een Nederlandse groep die onderwijs in het Nederlands (L1) kreeg ($n=172$) werd vergeleken met 3 groepen die onderwijs in L2 kregen: Nederlanders met onderwijs in Engels ($n=36$) en Duitsers met onderwijs in Engels ($n=325$) en Duitsers met onderwijs in Nederlands ($n=50$). Nederlanders met onderwijs in L1 en in Engels (L2) werden gematched op hun eindexamencijfer Engels. Als prestatie-maten golden: het gemiddeld vakcijfer gewogen met het aantal ECTS per cursus over 13 cursussen, het aantal ECTS dat over die 13 cursussen verkregen werd en de uitval. De groep met onderwijs in L1 behaalde betere gemiddelde vakcijfers dan de groepen met onderwijs in L2 (middelmatige effectgrootte van 0,55 punt op een 10 puntschaal). Verschillen met de Duitstalige studenten waren niet significant, noch in het Nederlandstalige noch in het Engelstalige programma. In behaald aantal ECTS en in studie-uitval verschilden de Nederlandse studenten met onderwijs in L1 versus L2 niet significant. De auteurs concluderen dat onderwijs in L1 voordeel geeft bij kennisverwerking, afgemeten aan vakcijfers. Relevant is hierbij dat alleen is gekeken naar eerstejaars studenten, en niet naar ontwikkeling op de langere termijn. Opvallend is dat de studie-uitval niet groter is onder studenten in L2. Dat maakt het van belang om verder te kijken naar ontwikkeling in de rest van het bachelorprogramma.

Net binnen het beoogde interval van publicatiejaren viel een tweede proefschrift dat aan de TU Delft tot stand kwam over Engels als onderwijstaal in constructie-opleidingen (Klaassen, 2001). Daarin werd (hoofdstuk 7) in een experimenteel opgezet onderzoek met een 'posttest only controlgroup design' met als interventie een Engelstalig versus Nederlandstalig college voor eerstejaars studenten over wetenschapsfilosofie gegeven, door dezelfde docent met goede Engelse taalvaardigheid. De prestatie op een tweekeuze antwoordtest was bij de studenten die Engelstalig onderwijs kregen significant lager dan bij de studenten die Nederlandstalig onderwijs kregen. De effectgrootte is $d = .57$ (middelgroot effect). L2 als onderwijstaal had dus negatieve invloed op reproductief leren. Vervolgens werden in een quasi-experimenteel opgezet 'non-equivalent control group design' (hoofdstuk 8) bestaande onderwijsgroepen vergeleken op hun toetsprestatie na onderwijs in Nederlands (L1) versus Engels (L2), gedurende een cursus over productieprocessen van 7 weken met 2 college-uren per week. Op de toets na afloop die kennis, inzicht, toepassing en integratie meet, bleek dat de studenten die onderwijs in L2 hadden gevolgd qua kennis en inzicht niet minder presteerden dan de studenten die onderwijs in L1 hadden gevolgd, maar dat de prestatie op toepassing en integratie na onderwijs in L2 wel minder was. Met andere woorden: lagere orde

kennisverwerking werd door L2 als onderwijstaal niet negatief beïnvloed, maar hogere orde kennisverwerking werd er wel door benadeeld.

1.2.3 Discussie

Samenvattend komt het volgende beeld naar voren uit de geselecteerde studies:

- Uit een aantal studies blijkt een negatief effect van een vreemde of tweede taal als onderwijstaal op de leerprestaties (Roussel et al., 2017; Vinke, 1995; Wagner & Huang, 2011; De Vos, 2019; Klaassen, 2001). Dat geldt met name als de prestatiemeting (re)productie vergt, bij open vragen, in plaats van herkenning, bij gesloten vragen (Vander Beken & Brysbaert, 2018). In de studie van Civan & Coşkun (2016) is een negatief effect wel aangetroffen bij reguliere studenten maar niet bij excellente studenten. In de studie van Klaassen (2001) bleek geen negatief effect op kennis- en inzichtvragen, maar wel op toepassings- en integratievragen.
- Een aantal andere studies toonden geen effect aan van een vreemde of tweede taal als onderwijstaal op de leerprestaties (Dafouz & Camacho, 2016; Zaif et al., 2017; Joe & Lee, 2013; Tatzl & Messnarz, 2013). De Vos (2019) vond geen effect op studievertraging en studie-uitval.
- Taalvaardigheid in het Engels als vreemde/tweede taal heeft een voorspellend effect op studieprestaties, op grond van de meta-studie van Wongtrirat (2010).
- Het verloop van een negatief effect van een vreemde of tweede taal als onderwijstaal op de studieprestaties neemt af over de tijd (Civan & Coşkun, 2016; Wagner & Huang, 2011; Wongtrirat, 2010)

Op grond van de gerapporteerde bevindingen kan onderzoeksvraag 1a, naar de effecten van hoger onderwijs in het Engels als tweede/vreemde taal op vakinhoudelijke leeropbrengsten bij studenten, niet eenduidig beantwoord worden. Daarmee sluiten we aan bij de conclusie in de systematische reviewstudie van Macaro et al. (2018).

Uit de effectonderzoeken komen factoren naar voren die invloed hebben op de relatie tussen de onderwijstaal en de academische prestatie: het gaat hier merendeels om factoren waarvoor op voorhand gecontroleerd werd, omdat verondersteld werd dat ze van invloed konden zijn op de relatie tussen onderwijstaal en prestaties:

- Academische bekwaamheid (Vinke, 1995); reguliere versus excellente studenten: bij excellente studenten had onderwijstaal, anders dan bij reguliere studenten, geen prestatieverlagend effect (Civan & Coşkun, 2016).
- Taalvaardigheid Engels blijkt soms wel en soms niet voorspellend voor studieprestaties (Joe & Lee, 2013; Wongtrirat, 2010). Onduidelijk, maar wel aannemelijk, is of hier sprake is van een drempel-effect: onder een bepaald taalvaardigheidsniveau is de kans op een negatief effect groter.
- Tweedetaalondersteuning beperkt het eventuele negatieve effect van L2 als onderwijstaal op de studieprestaties (Roussel et al., 2017).
- Voorkennis over het onderwerp draagt bij aan studieprestaties in een tweede/vreemde taal (Joe & Lee, 2013).
- In een meer verbaal vakgebied lijkt onderwijstaal een groter effect op studieprestatie te hebben dan in een meer numeriek/technisch vakgebied (Dafouz & Camacho, 2016).

- Testtype, in relatie tot kennisniveau, beïnvloedt het effect van onderwijstaal; op een reproductietest wordt bij onderwijs in L2 slechter gepresteerd dan in L1; op een herkenningstest wordt geen verschil gevonden (Vander Beken & Brysbaert, 2018). Hoe vrijer de (re)productietaak als prestatiemaat is, des te groter het prestatieverschil tussen L1 en L2 als onderwijstaal (Vander Beken et al., 2018, 2020).

1.3 Deelvraag 1b: leer- en interactieprocessen

1.3.1 Gegevensverzameling en methoden

Om onderzoeksliteratuur te vinden is een zoekactie uitgezet in database Educational Resources Information Center (ERIC) met de combinatie van zoektermen voor de begrippen:

- Engels als onderwijstaal (english medium instruction or EMI or english-medium teaching or english-medium education or english as second language or ESL or international classroom or "content and language integrated learning" or CLIL or English language teaching or ELT or English as a lingua franca or ELF or English as a foreign language or EFL or English as language of instruction)
- hoger onderwijs (higher education or undergraduate student* or graduate student* or universities or university or college)
- effect (effect* or impact* or outcome*)
- learning process* or classroom interaction or cognitive process* or anxiety or student satisfaction or student evaluation* or perception* or attitude* or motivation or participation or interactional compentenc*
- academic performance or academic achievement* or academic success* or subject learning or content learning or learning outcomes or educational attainment
- publicatiejaar: 2000 - 2020

181 zoekresultaten zijn doorgewerkt op titel en abstracts. Inclusiecriteria zijn als volgt:

- Bij voorkeur (maar niet uitsluitend): onderzoek met een (quasi) experimentele opzet met groepsvergelijking tussen Engels als vreemde of tweede taal en de moedertaal (L2 versus L1 als onderwijstaal); (dit criterium is verbreed; dergelijke studies bleken erg zeldzaam).
- Onderzoek met een kwantitatieve uitkomstmaat met maten voor studieprestaties als afhankelijke variabelen en leer/interactieprocessen als onafhankelijke variabelen.
- Onderzoek uitgevoerd in het hoger onderwijs waarin het Engels als tweede/vreemde taal wordt gebruikt.

Om vanwege de twee bovenstaande criteria voldoende studies te kunnen opnemen, hebben we ook studies meegenomen die zijn uitgevoerd in

- contexten waarin naast inhoudsontwikkeling ook taalontwikkeling een expliciet leerdoel was (met andere woorden: we sloten niet bij voorbaat CLIL-programma's met een dubbele vakinhoud/taalleerdoelstelling uit)
- contexten waarin ook Engels als vak werd onderwezen, op voorwaarde dat dit gebeurde ten dienste van het verwerven van vakinhoud, bijv. een EFL-cursus binnen een Engelstalig vakinhoudelijk programma

- internationale instellingen in Engelstalige landen, waar de internationale studenten zich niet bevinden in een Engelse onderdompelingssituatie, maar eerder in een eigen L1 'bubble' met landgenoten, en waar vaak aanvullende Engelse taaltraining of -ondersteuning wordt geboden.
- onderzoek op tertiair niveau, inclusief voorbereidende cursussen in de universitaire setting.
- empirisch onderzoek gepubliceerd in tijdschriftartikelen of hoofdstukken in boeken, en niet-gepubliceerde proefschriften.

Tabel 1.2 bevat de 18 wetenschappelijke studies die zijn geselecteerd in het onderzoek voor deze deelvraag: 14 tijdschriftartikelen (waarvan één metastudie), drie boekhoofdstukken en een proefschrift. Ten eerste blijkt uit de tabel gebrek aan experimenteel onderzoek op dit gebied. Elf van de onderzoeken zijn van kwantitatieve aard, maar in slechts drie studies werd een vergelijking gemaakt tussen een controlegroep die in hun L1 werd onderwezen en een EMI-groep. Opvallend is ook de diversiteit van de studies in termen van publicatiekanalen, geografische spreiding en de onderzochte leer-/interactieprocessen. De opgenomen tijdschriftartikelen zijn gepubliceerd in verschillende onderzoeksdisciplines: van (Engelse) taaldidactiek, tweetalig en (hoger) onderwijs-onderzoek tot psycholinguïstiek. Er zijn zeven onderzoeken uitgevoerd aan universiteiten in Europa, vijf in Azië en het Midden-Oosten, twee in Australië, twee in Zuid-Afrika en één in Canada. Sommige studies hebben een direct verband met leerprocessen (bijv. leesvaardigheid, het gebruik van portfolio's, CLIL/CBI-interventies) of interactieprocessen (bijv. klassikale discourse, code-switching, groepsprocessen). Andere studies zijn meer indirect gerelateerd; motivatie kan bijvoorbeeld een belangrijke impact hebben op zowel leer- als interactieprocessen (participatie, studie-inzet, etc.) en dus op academische resultaten. De hier getoonde diversiteit maakt duidelijk dat er niet één geografische context, actuele focus of methodologische benadering is voor dit soort onderzoek. Zie voor een volledige beschrijvingstabel bijlage 2.

Tabel 1.2 Overzicht van artikelen in relatie tot onderzoeksvraag 1b

Auteur(s), jaartal	Publicatie	Populatie /EMI context	Leer- /interactieproces	Kwantitatieve uitkomstmaat	L1-L2 groepsvergelijking
Baik & Greig, 2009	<i>Higher Education Research and Development</i>	1 st year international students, Australia (architecture)	Content-based ESL intervention	ja	
Civan & Coşkun, 2016	<i>Educational Sciences: Theory & Practice</i>	Undergraduates, Turkey (various disciplines)	Motivation	ja	ja
Costa & Mariotti, 2017	In Valcke & Wilkinson, 2017	Master's students, Italy (economics)	Lecturer discourse strategies	ja	ja
Haines, 2017	In Valcke & Wilkinson, 2017	Undergraduates, Netherlands (medicine, engineering)	International classroom pilots		

Hernández-Nanclares & Jiménez-Muñoz, 2016	In Pareja-Lora, Calle-Martínez, & Rodríguez-Arancón, 2016	1 st year students, Spain (economics)	Student-centred learning intervention	ja	ja
Jawhar, 2012	PhD thesis	Undergraduates, Saudi Arabia (various disciplines)	Classroom discourse		
Macaro et al., 2018	<i>Language Teaching</i>	N/A (systematic review)	Beliefs, attitudes, motivation		
Martín de Lama, 2015	<i>Higher Learning Research Communications</i>	Master's students, Spain (education)	CLIL intervention		
Martínez-Lirola & Rubio, 2009	<i>Int. J English Studies</i>	Undergraduates, Spain (English studies)	Use of student portfolios	ja	
Nguyen, Trimarchi & Williams, 2012	<i>Collected Essays on Learning and Teaching</i>	1 st year international students, Canada (economics)	Discipline-specific EAL intervention	ja	
O'Dwyer & de Boer, 2015	<i>Language Learning in Higher Education</i>	Undergraduates, Japan (English language & literature; engineering & agriculture)	Student involvement in assessment		
Phakiti, Hirsh & Woodrow, 2013	<i>J Research in International Education</i>	Pre-undergraduate international students, Australia (various disciplines)	Personal factors, e.g. motivation, self-regulation	ja	
Pretorius, 2005	<i>Applied Psycholinguistics</i>	1 st year students, South Africa (medicine)	Reading skills	ja	
Singaram, van der Vleuten, Muijtjens & Dolmans, 2012	<i>Interdisciplinary J Problem-Based Learning</i>	Undergraduates, South Africa (medicine)	Group processes	ja	
Tarnopolsky & Goodman, 2014	<i>Language and Education</i>	Undergraduates, Ukraine (management/economics)	Codeswitching		
Tseng, 2017	<i>English Language Teaching</i>	Undergraduates, Taiwan (education)	CBI course design		

Uchihara & Harada, 2018	<i>TESOL Quarterly</i>	Undergraduates, Japan (English language & literature)	Vocabulary size	ja
Yang, 2015	<i>Int. J Bilingual Education and Bilingualism</i>	Undergraduates, Taiwan (tourism management)	CLIL course design	ja

1.3.2 Resultaten

Onderstaand wordt een korte beschrijving van elk onderzoek gegeven. We bespreken eerst studies waarin de interactie tussen docenten en studenten is onderzocht. Vervolgens bekijken de studies die nagaan hoe groepsinteractie tussen studenten de betrokkenheid en participatie van studenten kan beïnvloeden, en hoe deze kan worden gebruikt om het leerproces te verbeteren. Ten slotte kijken we naar factoren op individueel niveau, zoals attitudes, motivatie en taalvaardigheid, en de invloed van deze factoren op leer- en interactieprocessen. Aangezien alle studies zijn gepubliceerd in het Engels, worden de samenvattende besprekingen hier ook in het Engels gepresenteerd.

*Docent-student interactieprocessen*⁶

PhD research by Jawhar (2012) at Effat University, Saudi Arabia, focused on specific interactional dynamics within classroom discourse that can foster participation. Jawhar recorded 12 hours of content courses from four EMI study programmes (physics, chemistry, information systems, early childhood education). Using corpus-linguistic and conversation analysis, she investigated the interactional functions of response tokens such as *yes/yeah*. Results showed that students use *yes/yeah* to pass the floor and to display understanding, thereby indicating that the teacher can move forward with content delivery. Additionally, both students and lecturers use *yes/yeah* to encourage the speaker to continue and to facilitate interaction leading to content understanding. Jawhar recommends teacher training in the non-face-threatening use of linguistic devices that facilitate interaction and thus ultimately enhance content understanding.

Tarnopolsky and Goodman (2014) explored attitudes to and motivations for the use of the L1 in the EMI classroom. They drew on recordings and field data from 52 EMI lessons and semi-structured interviews with teachers and students of international management/economics at Alfred Nobel University in eastern Ukraine. Findings showed that students codeswitched into L1 Russian when they did not know a word or phrase in English, to ask for explanation in Russian if they did not understand a concept, during pair or small-group work with fellow students, and when discussing organisational matters or talking with the teacher before or after the lesson. They also found it 'normal' and functional for teachers to use Russian occasionally to enhance comprehension. The authors concluded that sporadic use of the L1 reduces the psychological load of EMI, could accelerate improvement in the students' English, and could even support the maintenance of languages other than English.

⁶ De drie onderzoeken die worden besproken in deze paragraaf zijn ook meegenomen in literatuuronderzoek 1c. Met betrekking tot Jawhar (2012) richten we ons hier op de interactionele functies van 'discoursemarkers in 'de interactie tussen docent en student; in 1c ligt de nadruk op de manier waarop docenten discoursemarkers gebruiken vanuit een didactisch perspectief. Wat betreft Tarnopolsky en Goodman (2014) richten we ons hier op het gebruik van codeswitching door studenten en hun attitude ten opzichte van codeswitching; in 1c richten we ons op het gebruik van codeswitching door docenten en hun attitude ten opzichte van codeswitching. Bij Costa en Mariotti (2017) richten we ons hier op de inzichten in discourse als interactie tussen docenten en studenten; in 1c ligt de focus breder, namelijk op discourse-strategieën voor docenten.

Costa and Mariotti (2017) likewise investigated interaction processes that can assist or hinder students' learning processes. In a quasi-experimental study at two Italian universities, they compared the exam marks on economics courses of 131 EMI and 83 IMI (Italian-medium instruction) master's students. One lecture given by the same lecturer in both EMI and IMI was recorded and transcribed to allow for quantitative comparison of lecturer discourse. The results showed a higher degree of interactivity in the EMI lecture, based on a higher number of student turns and use of display questions by the lecturer (questions to which the lecturer knows the answer, used to check students' learning). No significant differences were found between the average exam marks of the EMI and IMI classes. It may be that a teaching style allowing for interactive discourse helps to increase input comprehensibility; although the authors cautioned that the EMI students in this study had notably high English proficiency (C1 CEFR) and, due to self-selection, may on average be brighter and more motivated than the IMI students.

Interactie, betrokkenheid en participatie

Singaram, van der Vleuten, Muijtjens and Dolmans (2012) investigated the effects of group interaction on student engagement and learning outcomes. The study population – medical undergraduates (N=387) at the Nelson R. Mandela School of Medicine in South Africa – included students with English as their native (ENL, 42%) and second (ESL, 58%) language. Students' perceptions of group processes were measured using a 20-item Tutorial Group Effectiveness Questionnaire (TGEQ); academic outcomes using a test of 120 true-false questions based on the content of a 10-week course. On average, ESL students received lower test scores. ENL students were perceived to dominate the group discussion, thereby having a demotivating effect. In contrast, motivational group processes (students asking critical questions of one another, motivating each other to contribute to discussions) had a positive impact on test scores and perceived group productivity. The authors recommend seeking a balance between ENL/ESL students in groups, developing the academic literacy of ESL students, and training students and teachers in group processes to enhance collaborative learning in diverse groups.

Haines (2017) reported on pilot studies of pedagogical approaches in the international classroom at the University of Groningen. Drawing on interviews with students and lecturers as well as observations of group work in several undergraduate programmes, he highlights examples of the successful leveraging of interaction in diverse groups. In the international medicine programme (90 students, 60% from abroad), students were tasked with reading and responding to authentic scientific articles. When the task proved too conceptually and linguistically challenging for some students, the teacher changed the approach, providing more accessible materials first, and encouraging stronger students to read the authentic articles while also assisting weaker students. Based on his observations, Haines developed a 'model of purposeful interaction' to provide a systematic framework to optimise learning outcomes in diverse student groups. *Purposeful interaction* refers to meaningful intercultural dialogue and engagement brought about through carefully designed activities. The model is intended to guide the design of learning and interaction processes, while also facilitating professional development by providing a diagnostic tool to identify areas in which teachers need most support in the international classroom.

A number of studies reported on specific interventions aimed at increasing interaction and thereby enhancing the learning process. For example, Tseng (2017) describes a dual-focus CBI intervention with both content and language learning outcomes. The curriculum intervention was implemented in a compulsory EMI course on cross-cultural communication at a university in northern Taiwan. The curriculum was designed to optimise students' learning and interaction processes by employing group work, a variety of relevant, authentic and comprehensible texts and videos, and peer review to foster reflection on others' (and ultimately the students' own) performance. Sixty students

were surveyed on their perceptions of the effectiveness of learning during the course. They reported positive gains in terms of their content knowledge, language (especially speaking and reading), critical thinking and cooperative learning skills (getting help from more proficient peers, puzzling out the material together, practising communication skills by solving disputes with group members, etc.). They also indicated feeling more confident and less anxious when working with peers.

Hernández-Nanclares and Jiménez-Muñoz (2016) reported on the impact of ICT-enhanced pedagogical interventions in two EMI economics courses at a Spanish university. The interventions focused on increased student-centred learning, engagement and interaction. The academic performance of 90 first-year EMI students was compared to that of students following the same two courses in Spanish (SMI). The results showed a clear improvement from the baseline year (2011/12) to post-intervention (2012/13), with the EMI students actually outperforming the SMI students on both pass rates and average marks after the intervention. The blended pedagogical approach, combining ICT-enhanced methods with face-to-face teaching, allowed for flexibility to compensate for heterogeneous English proficiency among students. Content-based activities (online preparatory reading, small-group follow-up to tutorials, class debates, Twitter discussions) were found to be more effective than purely language-related activities (online English-language tools/tutorials).

Martín de Lama (2015) reported on a CLIL intervention in an EMI content course at a private university in Madrid. Nineteen students of the Master in Bilingual Education were surveyed for their perceptions on the effectiveness of the CLIL methodology applied. The intervention included increased cooperative work and classroom participation, exposure to different types of texts, open-ended questioning by lecturer, scaffolding techniques (e.g. non-verbal cues, dialogues, contextualisation, graph making) and opportunities for revision and consolidation. Findings showed that students were positive about the impact of CLIL methods on both their language and content knowledge development: they strongly agreed that their communication skills in English and academic language proficiency increased, and that the cognitive effort required of them had increased their understanding of the content.

Baik and Greig (2009) considered the effect of an ESL intervention on the academic performance of first-year architecture students. The study was conducted at the University of Melbourne, Australia, where international students plus domestic ESL students make up one third of the student population. Many of these students had been found to face language difficulties even when they met the IELTS scores required for admission. The intervention was based on the 'adjunct model' (concurrent teaching of two courses). Content-based ESL sessions were scheduled directly before the tutorials of a content course (Architectural History) for 37 international and domestic ESL students selected on the basis of a diagnostic writing task. The aim of the ESL sessions was to review the material with students and enhance their engagement and confidence in the subsequent content tutorial.

Participants were classed as 'high attendees' (attended 80% or more of the ESL tutorials), 'moderate attendees' (60–80%) or 'low attendees' (less than 60%). The results showed a positive relationship between participation in the ESL course and students' academic performance, based on their marks in the Architectural History course as well as their marks in the year following the intervention. High attendees had higher pass rates and higher grades for Architectural History than not only low attendees but also other (non-ESL) students. They also received considerably higher average marks for all subjects taken in the year following the intervention. In an end-of-course questionnaire, students rated content-related aspects of the ESL tutorials as most useful (e.g. reviewing lectures), whereas purely language-related aspects (vocabulary and grammar practice) were rated least useful.

The last two studies in this section address the use of student involvement in assessment. Martínez-Lirola and Rubio (2009) examined the use of student portfolios in the assessment of learning outcomes. The study was conducted among English Studies undergraduates at the University

of Alicante (n=30) and the University of Huelva (n=25), Spain. The portfolios included grammar and writing tasks, mind maps, and self-reflection and evaluation. On average, students who both completed a portfolio and sat a final exam received higher marks than those who sat an exam only. In post-course questionnaires, students reported that the use of portfolio evaluation had enhanced their learning efficacy: it increased their motivation, daily work ethic, autonomy, critical thinking skills and awareness of learning process, and reduced anxiety compared to a final exam only.

O'Dwyer and de Boer (2015) evaluated the use of CLIL techniques focused on student collaboration and involvement in assessment in an otherwise traditionally Japanese pedagogical context focused on rote learning. At Osaka University, English-language majors chose their own learning goals, gave feedback on presentations and participated in group discussions on how peers could improve their performance. At Iwate University, engineering and agriculture students took part in a content-based English course in which they created and delivered a group presentation, and evaluated peers' presentations based on an assessment rubric they had developed themselves. The authors reported that peer dialogue and feedback practices enhanced students' self-reflection skills, self-efficacy and motivation, and can ultimately improve linguistic and content performance by providing 'opportunities to close the gap between current and desired performance' (p. 417).

Attitude en Engelse taalvaardigheid

Learning and interaction processes are also influenced by individual factors, such as a student's motivation, beliefs and attitudes, self-efficacy and level of English proficiency. In their systematic review of EMI research in higher education, Macaro et al. (2018)⁷ identified many studies exploring teachers' and students' beliefs and attitudes towards EMI. Positive attitudes that are frequently reported as motivations for choosing an EMI programme include enhancing one's career prospects and social mobility, developing an international profile, tapping into progressiveness and modernity, and improving English proficiency. The authors concluded that evaluations of EMI need to weigh quantitative measures of academic outcomes against the largely positive student views and experiences of EMI.

Pretorius (2005) considered the relationship between English proficiency, reading skills and academic performance among 68 first-year medical students with L2 English at the Medical University of South Africa (Medunsa). Students were grouped according to their exam results on two content subjects into one of four categories: fail, at risk, pass, distinction. Their anaphoric resolution skills were assessed in a test comprising 30 paragraphs with 38 different anaphoric ties (e.g. in '*Hercules rode at a furious pace toward Thebes. The horse was exhausted on arrival*', students need to reconcile 'the horse' with the name 'Hercules' to process the text correctly). As anaphoric inferencing is an integral component of skilled reading, it can ultimately impact academic outcomes. The results indeed showed that the better the anaphoric inferencing ability, the better the academic performance. While students in the distinction group resolved more complex anaphoric ties equally well as simpler ties, the other students struggled in proportion to the complexity of the ties. Additionally, a significant correlation was found between anaphoric resolution skills and English proficiency, leading Pretorius to conclude that English proficiency has an important predictive value for academic performance.

In Uchihara and Harada (2018), a different aspect of English proficiency—vocabulary size—was not correlated with academic achievement. Their small-scale study was conducted among 16 Japanese undergraduates at the Department of English Language and Literature at a private university

⁷ Omdat deze systematische review verschillende EMI-gerelateerde onderwerpen bestrijkt, is dit onderzoek zowel in deze literatuurstudie opgenomen (vanwege de attitudes en overtuigingen van studenten over Engelstalig onderwijs) als in literatuuronderzoek 1c (vanwege de attitudes opvattingen van docenten en de professionalisering van docenten).

in Tokyo.⁸ Vocabulary knowledge was measured using tests of written and aural vocabulary and a subjective self-rating vocabulary scale (1=*not confident*, 6=*very confident*). No significant correlation was found between vocabulary knowledge and course grades. The authors speculated that as the course grades were composites of marks on attendance, participation, a portfolio and quizzes, they may not have a clear relationship with vocabulary. Alternatively, they suggested that students with lesser vocabulary may compensate for this through different learning and interaction strategies, such as paraphrasing and codeswitching during group work, appealing to the lecturer/TA for help, and making strategic use of resources such as technical glossaries.

Yang (2015) focused on the impact of English proficiency on content achievement among 29 Chinese-speaking undergraduates of an international tourism management programme in Taiwan. His longitudinal study drew on students' grades in 13 compulsory courses over four semesters, and general English proficiency tests conducted on entry to the programme and after two years. Moderately positive associations were found between (i) the entry level of English proficiency and content performance in the first semester, and (ii) the exit level of English proficiency and final content performance. However, there was no significant correlation between entry-level English proficiency and final content performance, suggesting that students with lower English proficiency on entry may struggle initially, but this effect need not be sustained as long as their English proficiency continues to develop over time. Yang concluded that providing language support during the programme and using differentiation practices to meet different learners' needs may help to mitigate the disadvantage posed by a lower starting level of English proficiency.

Phakiti, Hirsh and Woodrow (2013) modelled the relationship between various personal factors, English proficiency and academic achievement among EMI students. The study focused on 341 ESL international students (70% from China) in a Foundation Studies programme preparing them for undergraduate entry at an Australian university. Associations between students' English grades, GPAs and their responses to a self-report personal factors questionnaire were investigated. The results showed that English language proficiency was the strongest predictor of academic achievement, explaining approximately 40% of GPA. Motivation, self-regulation and self-efficacy were also significant personal factors contributing to academic achievement; indeed, these factors outweighed the negative effect of perceived difficulty of the course.

Civan and Coşkun (2016) investigated the impact of factors related to student motivation on academic outcomes. They compared the academic outcomes of students at a Turkish university in the parallel EMI and TMI (Turkish-medium instruction) programmes in mathematics, physics, chemistry, computer engineering, electronic engineering, environmental engineering, economics and management. Students who were studying their subject of first preference, studying in their home city, or holders of a merit-based scholarship had a significantly higher semester-point average than other students. The authors pointed out that EMI has heterogeneous effects on students, with diverse variables affecting student motivation and, ultimately, learning outcomes.

Nguyen, Trimarchi and Williams (2012) explored the effect of a discipline-specific EAL intervention on language and content learning in a first-year introductory economics course at University of Waterloo, Canada. The participants were 10 international and domestic ESL students with relatively low English proficiency (in some cases below the university admission requirement), but high motivation, who willingly volunteered to take part in 'EAL for Economics' tutorials for 1.5 hours per week. The materials were based on content from the linked introductory economics course, with emphasis on discipline-relevant knowledge and skills (vocabulary development, reading strategies, note-taking, exam strategies). The participants' average final grade for the economics

⁸ Hoewel 35 studenten als participanten deelnamen aan onderdelen van de studie, werd het mogelijke verband tussen de grootte van de woordenschat en de academische resultaten onderzocht met slechts zestien studenten.

course was 85%, surpassing the regular class average of 72%. The authors pointed out that this performance could be attributable to motivation and hard work rather than the additional content-based language instruction.

1.3.3 Discussie

De achttien studies die in dit literatuuronderzoek zijn opgenomen, richten zich vanuit verschillende invalshoeken op de manier waarop leer- en interactieprocessen de vakinhoudelijke resultaten in Engelstalige onderwijscontexten in het hoger onderwijs beïnvloeden. Ten aanzien van de interactie in de les tonen verschillende onderzoeken aan dat de hoeveelheid en de aard van de interactie tussen docent en student belangrijk is om Engelstalig onderwijs te laten slagen. Jawhar (2012) toonde aan hoe het juiste gebruik van discoursemarkers docenten en studenten in staat stelt om samen betekenis te construeren door middel van interactieve processen. Costa en Mariotti (2017) benadrukten het belang van discourse-strategieën voor docenten (bijv. ‘display questions’) om het begrip te faciliteren. Ook vonden Tarnopolsky en Goodman (2014) dat het sporadisch gebruiken van de L1 de leerprocessen kan vergemakkelijken en het begrip kan versterken. Deze studies onderstrepen de noodzaak voor docenten vertrouwd te zijn met effectieve klassikale discourse-strategieën, een aspect van didactische training dat uitgebreider ter sprake komt in literatuuronderzoek 1c.

Ook effectieve groepsprocessen zijn essentieel voor het succes van Engelstalig onderwijs, temeer omdat de populatie vaak bestaat uit heterogene studentengroepen met verschillende moedertalen, voorkennis, leerstijlen en verwachtingen. Verschillende studies hebben laten zien dat disfunctionele groepsprocessen demotiverend kunnen werken, terwijl motiverende groepsprocessen en het benutten van de bestaande diversiteit onder de studenten het leren juist kunnen bevorderen (Haines, 2017; Singaram et al., 2012). Interventies gericht op het verbeteren van zowel de kwaliteit van de interactie tussen studenten als de betrokkenheid bij het leerproces hebben een positieve invloed op de ontwikkeling van de vakkennis, de samenwerkingsvaardigheden, de communicatieve vaardigheden, het kritisch denkvermogen, het zelfvertrouwen en de motivatie (Baik & Greig, 2009 ; Hernandez-Nanclares & Jimenez-Munoz, 2016; Martín de Lama, 2015; Nguyen et al., 2012; Tseng, 2017). Dergelijke interventies kunnen worden gevonden in studies die gericht zijn op samenwerking tussen studenten en betrokkenheid van studenten bij evaluatieprocessen (Martínez-Lirola & Rubio, 2009; O'Dwyer & de Boer, 2015). Door samen leerdoelen te kiezen en beoordelingsrubrics te maken, nam het bewustzijn van studenten over hun leerproces toe, net als hun participatie in het leerproces, terwijl peer feedback de studenten beter in staat stelde na te denken over hun eigen werk en zelf verbeterpunten vast te stellen.

Een belangrijke factor die uit een aantal studies naar voren kwam was de invloed van de Engelse taalvaardigheid op leer- en interactieprocessen (en uiteindelijk ook op academische resultaten). Uit het onderzoek van Costa en Mariotti (2017), uitgevoerd in Italië, bleek dat zelfselectie ervoor zorgde dat studenten in Engelstalige programma's gemiddeld intelligenter, gemotiveerder en vaardiger waren in het Engels dan andere studenten. Pretorius (2005) concludeerde dat vaardigheden die een directe impact hebben op academische resultaten (bijv. oplossingsvaardigheden) vaak correleren met Engelse taalvaardigheid. Uchihara en Harada (2018) vonden echter geen verband tussen een beperktere Engelse woordenschat en academische resultaten. Dit lijkt erop te duiden dat studenten met een beperktere taalvaardigheid dit kunnen compenseren door gebruik van een verscheidenheid aan leer- en interactiestrategieën. Bovendien hebben verschillende onderzoeken aangetoond dat het gebruik van specifieke didactische aanpak en remediërende interventies de invloed van een minder grote Engelse taalvaardigheid op academisch succes kan verminderen. Hernández-Nanclares en Jiménez-Muñoz (2016) vonden positieve effecten van online taken voor en na de les, die

studenten met verschillende taalvaardigheidsniveaus flexibel kunnen gebruiken. Baik en Greig (2009) concludeerden dat frequente gebruikers van een ondersteuningsmodule voor studenten met een beperkte schrijfvaardigheid uiteindelijk hogere cursusresultaten behaalden dan andere studenten.

Het lijkt het erop dat ook andere individuele factoren de invloed van een lagere Engelse taalvaardigheid op academische resultaten kunnen beïnvloeden. Civan en Coşkun (2016) wijzen erop dat diverse persoonlijke variabelen op verschillende manieren invloed hebben op leerprocessen en resultaten. Verschillende onderzoekers benadrukken de invloedrijke rol van motivatie. Macaro et al. (2018) laten zien dat studenten vaak doelbewust voor een Engelstalige opleiding kiezen, vanwege opvattingen over latere carrièremogelijkheden, sociale mobiliteit en internationale ambities. In het onderzoek van Nguyen, Trimarchi en Williams (2012) presteerden studenten met een lage Engelse taalvaardigheid maar een hoge motivatie zelfs beter dan Engelse moedertaalsprekers tijdens een inleidende economie cursus. Naast Engelse taalvaardigheid waren motivatie, zelfregulatie en zelfeffectiviteit de belangrijkste factoren voor academisch succes in het onderzoek van Phakiti, Hirsh en Woodrow (2013). Zij concludeerden hieruit dat de Engelse taalvaardigheid, met name zoals gemeten door IELTS en dergelijke tests, 'een noodzakelijke maar niet voldoende voorwaarde voor succes' is (p. 250). De bevindingen van Yang (2015) plaatsen ook vraagtekens bij de voorspellende waarde van IELTS-scores op het instapniveau. Er wordt namelijk aangetoond dat de negatieve invloed van een lagere taalvaardigheid bij aanvang geen gevolgen hoeft te hebben voor de eindresultaten. Dit zolang de studenten de mogelijkheid en ondersteuning krijgen hun Engels tijdens hun studie te ontwikkelen.

Kortom, de geselecteerde onderzoeken laten zien dat de vakinhoudelijke resultaten bij Engelstalig onderwijs baat hebben bij leerprocessen die gericht zijn op optimale interactie tussen student en docent. Ook is er baat bij goed georganiseerde groepsprocessen, waarbij rekening wordt gehouden met motiverende en attitudefactoren samen met de Engelse taalvaardigheidsniveaus van studenten.

1.4. Deelvraag 1c: didactische begeleiding/professionalisering en didactische aanpak

1.4.1 Gegevensverzameling en methoden

Om onderzoeksliteratuur te vinden is een zoekactie uitgezet in database Educational Resources Information Center (ERIC) met de combinatie van zoektermen voor de begrippen:

- Engels als onderwijstaal (english medium instruction or EMI or english-medium teaching or english-medium education or english as second language or ESL or international classroom or "content and language integrated learning" or CLIL or English language teaching or ELT or English as a lingua franca or ELF or English as a foreign language or EFL or English as language of instruction)
- hoger onderwijs (higher education or undergraduate student* or graduate student* or universities or university or college or tertiary education)
- effect (effect* or impact* or outcome*)
- didactics or pedagogical strategies or pedagogical support or professional development or pedagogical approach or teacher training or teacher development or teacher education or professionalisation or teaching method* or teaching approach or teaching strateg* or language proficiency or language skills or pedagogical competenc* or teaching competenc* or curriculum design or lesson planning

- academic performance or academic achievement* or academic success* or subject learning or content learning or learning outcomes or educational attainment
- group comparison or compar* or quasi experimental design or experimental design
- publicatiejaar: 2000 - 2020

179 zoekresultaten zijn doorgewerkt op titel en abstracts. In de initieel geselecteerde studies zijn aanvullende mogelijk interessante studies gevonden in de literatuurlijsten. Net als bij de literatuurstudies 1a en 1b hebben we studies opgenomen die zijn uitgevoerd in hoger onderwijsprogramma's in het Engels als tweede/vreemde taal. We hebben ook hier de inclusiecriteria versoepeld, aangezien we slechts één studie aantreffen die aan deze (ideale) criteria voldeed (Costa & Mariotti, 2017): een (quasi) experimentele opzet met L1-L2 groepsvergelijking en een kwantitatieve uitkomstmaat voor studieprestatie als afhankelijke variabelen.

In Tabel 1.3 staat een overzicht van de 19 studies die uiteindelijk zijn opgenomen in deze literatuurstudie: 11 tijdschriftartikelen (waaronder twee metastudies), zes boekhoofdstukken en twee proefschriften. De tijdschriften komen voornamelijk uit de onderzoeksdisciplines (Engelse) taaldidactiek en tweetalig onderwijs. Er zijn tien onderzoeken uitgevoerd in Europa, vijf in het Midden-Oosten en Azië en één in Puerto Rico. Thematisch kunnen de studies worden gecategoriseerd als onderzoek gericht op (a) professionele ontwikkeling en ondersteuning van docenten in Engelstalig onderwijs, en (b) didactische benaderingen in de les, met name wat betreft het taalgebruik en de interactie van docenten. Zie voor een volledige beschrijvingstabel bijlage 3.

Tabel 1.3 Overzicht van studies opgenomen in literatuurstudie 1c

Auteur(s), jaartal	Publicatie	Populatie/ EMI context	Professionalisering/ didactische focus
Airey, 2011	<i>Ibérica*</i>	18 lecturers, Sweden (8 disciplines)	Perceptions of professional development course
Amador, 2018	PhD thesis	8 students from Dominican Republic in Puerto Rico (ESL)	Motivating and demotivating pedagogical approaches
Chen & Peng, 2019	<i>J Education for Teaching</i>	5 lecturers, China (various disciplines)	Perceptions of professional development course
Costa & Mariotti, 2017	In Valcke & Wilkinson, 2017	Parallel EMI/L1 course, Italy (economics)	Lecturer discourse strategies
Costa, 2012	<i>AILA Review</i>	6 lecturers, Italy (6 science disciplines)	'Focus on form' in lecturer discourse
Costa, 2013	In Breidbach & Viebrock, 2013	6 lecturers, Italy (6 science disciplines)	Perceptions of EMI discourse and teacher identity

Dafouz, Hüttner & Smit, 2016	In Nikula, Dafouz, Moore, & Smit, 2016	18 lecturers; Austria, Finland, Spain, UK (various disciplines)	Attitudes to EMI
Dafouz, Núñez & Sancho, 2007	<i>Int. J Bilingual Education and Bilingualism</i>	3 lecturers, Spain (aeronautical engineering)	Pronominal forms in lecturer discourse
Dang, Bonar & Yao, 2021	<i>Teaching in Higher Education</i>	Various (systematic review)	Professional learning
Ellison, Araújo, Correia & Vieira, 2017	In Valcke & Wilkinson, 2017	127 lecturers, Portugal (various disciplines)	Training needs analysis
Guarda & Helm, 2016	<i>Int. J Bilingual Education and Bilingualism</i>	53 lecturers, Italy (various disciplines)	Perceptions of professional development course
Jawhar, 2012	PhD thesis	Multiple lecturers, Saudi Arabia (4 disciplines)	Use of response tokens <i>yes</i> and <i>no</i> in lecturer discourse
Lauridsen, 2017	In Valcke & Wilkinson, 2017	Various (overview)	Continuing professional development
Macaro et al., 2018	<i>Language Teaching</i>	Various (systematic review)	Attitudes to EMI, professional development
Macaro & Tian, 2020	<i>J Multilingual and Multicultural Development</i>	2 lecturers, China (human resource management, international relations)	Collaborative research-based professional development model
Shuchi & Islam, 2016	<i>English Language Teaching</i>	30 lecturers; Bangladesh, Saudi Arabia (various disciplines)	Attitudes to codeswitching
Simbolon, 2017	In Valcke & Wilkinson, 2017	2 lecturers, Indonesia (maths, quality management systems)	Codeswitching
Tarnopolsky & Goodman, 2014	<i>Language and Education</i>	9 lecturers, Ukraine (management/economics)	Attitudes to codeswitching
Thøgersen & Airey, 2011	<i>English for Specific Purposes</i>	Parallel EMI/L1 lectures, Denmark (science)	Speech rate and discourse strategies

*Journal of the European Association of Languages for Specific Purposes (AELFE)

1.4.2 Resultaten

Literatuuronderzoek 1c richt zich op professionalisering en pedagogische benadering; er is enige conceptuele overlap met literatuuronderzoek 1b, dat zich richt op leer- en interactieprocessen:

- Voor zover studies rapporteren over pedagogische benaderingen/interventies gericht op het verbeteren van leer-/interactieprocessen vanuit het perspectief van de student (leervaardigheden en strategieën, interactie met peers en docent) zijn deze besproken bij 1b en worden deze hier niet opnieuw behandeld.⁹ De focus ligt hier op studies vanuit het perspectief van de docent, in het bijzonder de discourse-strategieën van docenten en de vaardigheden en training die nodig zijn om deze effectief te gebruiken.
- Vier studies zijn zowel in deze literatuurstudie als in literatuurstudie 1b opgenomen, maar worden in deze literatuurstudies vanuit verschillende invalshoeken bekeken. Drie richten zich op het discourse in de klas (Costa & Mariotti, 2017; Jawhar, 2012; Tarnopolsky & Goodman, 2014). In literatuurstudie 1b ligt in de onderzoeken de nadruk op de interactie tussen docent en student en het gebruik van code-switching door studenten. In deze literatuurstudie (1c) halen we de aspecten eruit die gericht zijn op het discourse van docenten, waaronder code-switching door docenten. De vierde studie is een literatuurstudie (Macaro et al., 2018). Van deze studie zijn in 1b de opvattingen en attitudes van studenten ten opzichte van Engelstalig onderwijs opgenomen. In deze literatuurstudie (1c) zijn de overtuigingen en attitudes van docenten opgenomen, evenals de vereiste vaardigheden en training.

Onderstaand worden de geselecteerde studies kort beschreven. Eerst bespreken we de studies over de professionele ontwikkeling en het aanbieden van training aan docenten, waaronder ook studies naar (percepties van) de ondersteuningsbehoeften van docenten. Vervolgens kijken we naar de didactische functies en de invloed van het discourse in Engelstalige lessen.

Didactische begeleiding/professionalisering

In their systematic review of EMI research in higher education, Macaro et al. (2018) identified numerous studies exploring lecturers' beliefs and attitudes with respect to EMI. Positive attitudes included a desire to facilitate internationalisation, thereby broadening students' horizons and enhancing their career prospects and social mobility. However, as EMI is often implemented top-down (and sometimes suddenly), lecturers frequently report feeling unprepared and unsupported. The need to redesign curricula and spend more time on preparation results in a heavier workload. Moreover, lecturers often express concerns about their own English proficiency and its possible negative impact on student learning. The authors pointed out that there is no globally accepted benchmark of the level of proficiency required for EMI, or definition of 'ability to teach through English' involving broader EMI skills. Moreover, little research has been done on the types of teacher preparation programmes or in-service training that can lead to successful EMI.

This was confirmed in Lauridsen's (2017) survey of the state of the art in continuing professional development for EMI lecturers, which she described as 'an emerging field' (p. 27). Various European universities are currently developing EMI accreditations for teachers, usually focused on English proficiency, but occasionally with pedagogical elements too. According to Lauridsen, lecturers need training not only in English proficiency but also in dealing with students' diverse backgrounds, scaffolding the development of academic literacy, and developing students' communication and intercultural competences. The training on offer, however, tends to be organised on an ad-hoc, unsystematic basis. Lauridsen also identifies a need to close the gap between university internationalisation strategies and the challenges lecturers face in the classroom. She suggests that the

⁹ Dit betreft met name Baik & Greig, 2009; Haines, 2017; Hernandez-Nanclares & Jimenez-Munoz, 2016; Martín de Lama, 2015; Martínez-Lirola & Rubio, 2009; Nguyen, Trimarchi, & Williams, 2012; O'Dwyer & de Boer, 2015; Tseng, 2017.

IntlUni principles for teaching and learning in the multilingual and multicultural learning space¹⁰ provide a possible framework within which to develop systematic solutions encompassing different levels: institution, teachers and students.

More recently, Dang, Bonar and Yao (2021) conducted a systematic review of research focused on professional development for EMI educators. From 115 articles (77 in English, 38 in Chinese), they identified several common themes. First, while raising educators' English proficiency is important, professional development needs a broader focus that also encompasses EMI pedagogical skills (techniques to scaffold students' learning, training in assessment-related matters, etc.). Second, since 'most EMI educators prioritise content teaching over language support, and do not consider it their role to help EMI students develop English language proficiency' (p. 14), clarity and support is needed with respect to the perceived roles and expectations of teachers. Third, successful educators actively seek out informal means (e.g. mentoring) of improving their teaching and dealing with the challenges of EMI. In addition to formal training programmes, therefore, educators' agency in utilising informal learning opportunities needs to be taken into account and supported.

Dafouz, Hüttner and Smit (2016) explored lecturers' beliefs with respect to EMI and their training needs. Eighteen university lecturers from four countries (Austria, Finland, Spain and the UK) were interviewed. Some lecturers emphasised the similarities between EMI and L1 instruction, suggesting that teaching and learning through a second or foreign language is not qualitatively different to doing so in the L1. A more common attitude, however, was that content and language are intertwined in EMI, which also involves disciplinary considerations and attention for general academic skills. This complex and dynamic process entails different pedagogical practices (for preparing classes, explaining content, facilitating participation, marking etc.) and thus calls for an integrated and holistic approach to pedagogical training.

Ellison, Araújo, Correia and Vieira (2017) conducted a needs analysis among 127 lecturers participating in a 40-hour EAP programme at the University of Porto, Portugal. The course was divided into modules for English proficiency (speaking and writing) and teaching (EMI pedagogy). Initial, interim and final needs analyses conducted by means of questionnaires and written reflections showed that lecturers perceived their needs as relating to English proficiency only, rather than teaching methodology. They most appreciated the fact that the course reduced their own anxiety and increased their comfort levels and fluency during lesson delivery. While they also reported increased awareness of the need for comprehensible input and scaffolding, they did not change their approach to become more student-centred or participatory.

In contrast, the lecturers in Guarda and Helm (2017) recognised a need for support in terms of both English language proficiency and EMI pedagogy. This study explored perceptions among 53 lecturers taking part in EMI training courses at a northern Italian university. In post-course questionnaires and interviews, lecturers reported a need for student-centred methods to help students cope with the task of learning through EMI. They indicated that the course had increased their awareness of interactive methods and technology to encourage participation and discussion. However, they also identified obstacles that complicated the use of techniques to enhance participation: large class sizes, varying levels of English proficiency among students, and concerns about their own English proficiency, which made them reluctant to foster discussion for fear they may not understand the students' Englishes.

Chen and Peng (2019), similarly, reported on the perceptions of five lecturers of an EMI professional development course at a university in mainland China. The five-day intensive course involved demonstrations of student-centred teaching methods, including strategies for fostering interaction and giving feedback. Participants also designed and delivered a 15-minute lesson, on

¹⁰ Ontwikkeld als onderdeel van het IntlUni-project, een Erasmus Academic Network van 2012 tot 15.

which they received feedback from the tutor and other participants. The lecturers reported that they had acquired concrete skills, such as accommodation techniques and comprehension checks, and that the course had increased their self-efficacy and confidence in their ability to teach through EMI. As in Guarda and Helm (2017), they also reported several perceived obstacles, including students' limited English proficiency and the difficulty of enhancing participation in large classes. They also noted a lack of management-level support for the extra effort required to teach EMI courses.

Also in China, Macaro and Tian (2020) reported on an experimental model of professional development bringing together language and content specialists in a collaborative research context. Two lecturers at a Beijing university volunteered for the study, whereby their EMI lessons were audio-recorded, transcribed and analysed based on measures of teacher–student interaction. After each lecture, they recorded their reactions to the audio-recording, transcription and lesson analysis in an audio-diary, reflecting on potential improvements to their teaching approach that they could make in the subsequent lecture. After realising their classes were largely or entirely teacher-centred, both lecturers deliberately created opportunities for student talk (presentations, group discussions) in subsequent lessons. However, one was more convinced of the value of increasing student interaction than the other, who was more concerned with her own use of English while lecturing. Both teachers viewed the collaborative research model as a useful approach to professional development; according to the authors, it is more egalitarian than traditional training and could help to rectify the fact that ‘applied linguists have appropriated the field of EMI to the exclusion of the very people who are involved in the practice of delivering it’ (p. 3).

Finally, Airey (2011) reported on the experiences and beliefs of lecturers from two Swedish universities taking part in a 12-week professional development course called Teaching in English. During the primarily online course, participants recorded and uploaded two mini-lectures, one in English and one in their L1 (with the same content), on which they received feedback from fellow participants. Analysis of discourse on the online discussion forum (18 lecturers) and interviews (12 lecturers) revealed perceived concerns, such as the need for more preparation time and a lack of detail, flexibility and fluency in their EMI lectures. The participants reported being pleasantly surprised that their recorded English lectures were on par with their L1 ones in terms of accuracy and amount of content delivered. These (relatively less experienced) EMI lecturers felt uncomfortable correcting their students' English and did not see students' language improvement as their responsibility, an issue that is also raised in several studies below.

Didactische aanpak: discourse door docenten

This section addresses specific features of EMI lecturer discourse, including codeswitching, before turning to lecturers' perceptions of their own discourse and differences in teaching style between EMI and L1.

First, Dafouz, Núñez and Sancho (2007) investigated the construction of stance in recordings of three lectures by three Spanish lecturers in Aeronautical Engineering at the Technical University of Madrid. The lectures were part of a summer school course for 26 students of 14 nationalities. In an analysis of pronominal forms, *we* was found to be most frequent, followed by *you*, then *I*. *We* was mainly used to create solidarity, establish common ground and shorten the distance between students and lecturers. *I* was usually used in expressions such as ‘I mean’ or to refer to lecturers' personal experience or limitations (e.g. apologising for their English). The most frequent modal collocates were *can*, which was used to minimise speaker authority when instructing students to follow a scientific procedure or line of reasoning, and *have to*, which positioned the participants together in following a particular procedure, without its usual meaning of obligation. These discursive usages served as levellers, allowing the lecturers to create an accessible teaching style.

PhD research by Jawhar (2012) at Effat University, Saudi Arabia, highlighted features of lecturer discourse that can foster participation and facilitate content understanding. Jawhar recorded 12 hours of courses from four EMI study programmes (physics, chemistry, information systems, early childhood education). Using corpus-linguistic and conversation analysis, she investigated the interactional functions of the response tokens *yes/yeah* and *no*. The lecturers used *yes* to encourage speakers to continue, to focus students' attention, to refocus their own talk after an aside and to confirm students' content understanding. *Yes* was often freestanding, whereas *no* was more frequently accompanied by mitigation and further content explanation. Unaccompanied *no* was uncommon, and usually reserved for procedural talk rather than as an evaluation of students' knowledge. Jawhar recommends teacher training in appropriate, non-face-threatening discourse strategies that facilitate interaction and, ultimately, content understanding.

Turning to codeswitching, Simbolon (2017) questioned how much English is actually used in two ostensibly EMI courses at an Indonesian University (POLNEP). Recordings were made of two classes—Maths and Quality Management Systems (QMS)—taught by two different lecturers. The QMS lecturer used the L1 almost three times as often as English, whereas the Maths lecturer used the L1 and English for approximately the same amount of time. Both lecturers used the L1 for important content, motivated by a desire to ensure understanding among students with lower English proficiency. Simbolon concluded that such lecturers would benefit from EMI methodological training involving techniques to aid students' content and language learning.

Shuchi and Islam (2016) explored motivations for codeswitching in English-language classrooms¹¹ at two universities in Dhaka (Bangladesh) and two in Saudi Arabia (King Khalid University and Jazan University). They surveyed 1000 students (500 Saudi, 500 Bangladeshi) and 30 teachers. The lecturers reported using L1 Bengali/Arabic to aid comprehension, help students feel more comfortable and confident, establish a rapport with students, and manage behavioural/disciplinary issues. The students primarily indicated that it helps them to comprehend difficult concepts. The authors concluded that a (sparing) use of the L1 can be desirable (especially among students with lower English proficiency) to provide scaffolding, reduce affective filters, and make both the language and the classroom environment comprehensible for students.

At Alfred Nobel University in eastern Ukraine, Tarnopolsky and Goodman (2014) explored attitudes to and motivations for codeswitching into L1 Russian. They drew on recordings and field data from 52 EMI lessons (international management/economics) as well as semi-structured interviews with teachers and students. Findings showed that teachers codeswitched quite frequently to supply or explain technical terms in both languages, make cross-linguistic/intercultural comparisons, check comprehension or provide clarification in response to student requests. They also used the L1 for organisational matters and (like Shuchi and Islam, 2016) when disciplining students. Only in rare cases was the use of the L1 triggered by a lecturer not knowing the English term. On the whole, such codeswitching was seen as both useful and inevitable.

PhD research by Amador (2018) considered the impact of codeswitching and other lecturer discourse strategies on student motivation. He interviewed eight recently arrived adult students from the Dominican Republic taking ESL classes at a high school in Puerto Rico. Perceived motivators included English/Spanish codeswitching by the teacher to aid understanding, the use of motivating questions, a supportive teacher attitude and the creation of a safe environment (in addition to pedagogical techniques such as student-centred instruction, group work and the use of technology). Participants reported feeling demotivated when teachers spoke only English, were culturally

¹¹ Het is niet geheel duidelijk of Shuchi en Islam's (2016) studie zich richt op een Engelstalige danwel specifieke EFL-context. Ze verwijzen zowel naar 'EFL classrooms' als naar 'classrooms at the tertiary level where English is taught as a non-major subject' (p. 62).

insensitive and gave little feedback. Amador concluded that the teacher's ability to create a safe and culturally sensitive learning environment is a precondition for optimal learning.

Costa (2012) investigated codeswitching and other discursual features in a corpus of 16 hours of lectures in different scientific disciplines, including physics, biochemistry and architectural planning. Six male lecturers from three Italian universities were recorded. The object of study was 'focus on form' (FonF), i.e. the attention explicitly paid to language. A total of 76 occurrences of pre-emptive FonF were identified and categorised as follows (in order of frequency): (i) codeswitching, mainly involving technical jargon; (ii) lexical FonF, involving explanations or definitions of vocabulary items; (iii) typographical input enhancement, i.e. having students underline key terms in handouts; and (iv) grammatical FonF, which was rare, perhaps because EMI lecturers regard explicit grammar explanations as falling outside their expertise and/or responsibility. Indeed, while the lecturers reported that they taught 'only content' (p. 43), the findings revealed that all paid at least some attention to linguistic form.

Costa (2013) further explored the attention paid to linguistic issues by the same six content teachers as above, this time based on semi-structured interviews. The results showed that the lecturers' sense of professional identity was clearly that of subject specialist. They claimed that there were no differences between teaching in English versus L1 Italian, and that they focused exclusively on content. Again, however, Costa pointed out a disconnect between these explicit claims and the subconscious implications of their discourse. The lecturers reported engaging in metalinguistic reflection, correcting students' language use and trying to 'set a good linguistic example' (p. 125), which suggests that they 'are in fact very interested in language and ... already possess a good awareness of the strategies used and of their weaknesses' (p. 126).

Thøgersen and Airey (2011), too, revealed contradictions in lecturers' perceptions of their own discourse. They extracted a six-minute passage covering the same content from three undergraduate science lectures given in Danish and two in English by the same experienced lecturer at the University of Copenhagen. By measuring the average number of syllables per second and syllables between pauses, they found that the lecturer spoke 23% more slowly in English and took 22% longer to present the same content cf. Danish. Furthermore, discourse analysis showed that the lecturer used more repetition and redundancy and a more formal rhetorical style ('textbook language') in English cf. Danish. As the lecturer explicitly denied that there were differences in his teaching style in the two languages, the authors concluded that the differences may be attributable to subconscious accommodation.

Finally, Costa and Mariotti (2017) likewise compared parallel lecture discourse in L1 and L2, theirs being the only quasi-experimental study we identified that investigated the association with academic outcomes. At two Italian universities, they compared the exam marks on economics courses of 131 EMI and 83 IMI (Italian-medium instruction) master's students. One lecture given by the same lecturer in both EMI and IMI was recorded and transcribed to allow for quantitative comparison of lecturer discourse. The EMI lecture contained more lecture-structuring strategies and redundancies, a greater degree of interactivity and a slower speech rate than the IMI lecture. No significant differences were found between the average exam marks of the EMI and IMI classes. The authors concluded that modifications to teachers' discursual approach in EMI versus L1 can help to increase input comprehensibility without reducing the amount of content covered or compromising content learning.

1.4.3 Discussie

De negentien studies die hier zijn besproken, behandelen een reeks factoren die te maken hebben met de professionalisering van docenten in Engelstalig onderwijs, waaronder de vereiste didactische

vaardigheden en discourse-strategieën om het leren van studenten in ondersteunen. Ook gaan de studies in op vormen van ondersteuning en training.

Ter beantwoording van de vraag over de relatie tussen didactische begeleiding/aanpak en vakinhoudelijke leeropbrengsten vonden we slechts één onderzoek dat het verband onderzocht tussen discourse-strategieën van de docent en academische leeropbrengsten waarin een vergelijking werd gemaakt tussen studenten die studeren in hun eerste of tweede taal. Costa en Mariotti (2017) vonden geen significante verschillen tussen de gemiddelde toetsresultaten van studenten die Economie studeerden in hun eerste taal (Italiaans) of tweede taal (Engels). Ze wezen er echter op dat de studenten in het Engelstalige programma gemiddeld intelligenter en gemotiveerder kunnen zijn, als gevolg van (zelf)selectie. Het blijft dus onduidelijk of de leeruitkomsten kunnen worden toegeschreven aan een gewijzigde onderwijsstijl die is waargenomen in de Engelstalige colleges (bijvoorbeeld meer structureringsstrategieën, redundantie en interactie, gecombineerd met een lagere spreeknelheid). Dit laat zien dat er nog onvoldoende experimenteel onderzoek beschikbaar is naar complexe causale relaties tussen didactiek en academische resultaten in Engelstalig hoger onderwijs.

Wat betreft het verband tussen didactische aanpak en leer-/interactieprocessen blijkt duidelijk dat specifieke pedagogische methoden en discourse-strategieën voor docenten dergelijke processen kunnen vergemakkelijken. Kwantitatief onderzoek hiernaar blijkt echter schaars. Literatuuronderzoek 1b toonde al aan dat studentgerichte didactische benaderingen gericht op participatie en betrokkenheid positieve effecten hebben op het leren. Bovendien blijkt uit verschillende studies in dit literatuuroverzicht het belang van effectieve discourse-strategieën op het creëren van een inclusieve leeromgeving en het bevorderen van interactie om het leren te bevorderen (Dafouz et al., 2007; Jawhar, 2012).

Code-switching blijkt een van de aspecten die een positieve invloed kan hebben op het succes van Engelstalig onderwijs. In de Engelstalige cursussen die Simbolon (2017) onderzocht, werd de L1 Indonesisch minstens de helft van de tijd gebruikt. Dit bracht de onderzoeker in verband met de lage Engelse taalvaardigheid van studenten en een gebrek aan EMI-didactische vaardigheden bij docenten. Uit onderzoek van Amador (2018) onder Dominicaanse studenten in Puerto Rico bleek dat de studenten met een lage Engelse taalvaardigheid zich minder gemotiveerd voelden bij docenten die geen code-switching wilden toestaan of niet in staat waren om zelf te code-switchen naar het Spaans; studenten vonden deze docenten cultureel ongevoelig.

Hoewel de contexten in deze onderzoeken wezenlijk verschillen van de Nederlandse context, zijn hieruit ook lessen te leren voor Engelstalig onderwijs in Nederland: docenten hebben interculturele competenties nodig om een veilige en inclusieve leeromgeving te creëren, net als de didactische vaardigheden om goed om te gaan met niveauverschillen wat betreft Engelse taalvaardigheid. Code-switching kan een didactisch middel zijn voor de docent, bijvoorbeeld: technische termen in beide talen aanbieden, 'huishoudelijke mededelingen'/organisatorische zaken in de L1 bespreken, of studenten hun L1 laten gebruiken tijdens duo- of groepswork. Attitude-onderzoek laat zien dat een dergelijke omschakeling het begrip niet schaadt, maar juist bijdraagt aan beter begrip en een vermindering van de ervaren inspanningslast van Engelstalig hoger onderwijs (Shuchi & Islam, 2016; Tarnopolsky & Goodman, 2014).

Uiteraard bestaan internationale groepen in Nederland niet alleen uit Nederlandse studenten, maar ook uit anderstalige studenten, en zijn veel docenten anderstalig. Ongetwijfeld vindt er code-switching naar het Nederlands plaats, maar het is van belang om daarbij bewust te zijn van de perceptie en acceptatie door anderstalige studenten. In Tarnopolsky en Goodman (2014: 394) hadden Nigeriaanse studenten een 'verrassend positieve kijk' op het code-switchen naar het Russisch in Engelstalige cursussen in Oost-Oekraïne. ('I feel very happy because [...] I have the desire to learn it, and to speak very well. Because I think my course is really connected to international relationship.' Beyond helping foreign students learn Russian, the authors posited that such codeswitching could

support the maintenance of languages other than English (Tarnopolsky & Goodman, 2014: 384.) In Nederland kan het de moeite waard zijn om te onderzoeken of effectief gebruik van code-switching in de internationale klas internationale studenten kan motiveren om Nederlands te begrijpen en tegelijkertijd de angst voor de stilstand in de ontwikkeling van de Nederlandse taal bij Nederlandse studenten weg te nemen. Beide punten komen overeen met de landelijke doelstellingen voor enerzijds de integratie van internationale studenten in de samenleving en het beroepenveld (Nuffic, 2015), en anderzijds het benutten van het volledige taalrepertoire van studenten (KNAW, 2018)).

De besproken studies laten zien dat docenten baat kunnen hebben bij (meer) bewustwording van de effecten van discourse-strategieën en bij training in strategieën om goed om te gaan met de talige diversiteit en het heterogene Engelse taalvaardigheidsniveau. Dit roept de vraag op hoe dergelijke docentenprofessionalisering eruit moet zien. In hun literatuurstudie wijzen Macaro et al. (2018) op het gebrek aan onderzoek naar de soorten professionaliseringstrajecten die kunnen leiden tot succesvolle Engelstalig onderwijs. Verschillende onderzoeken geven zicht op concrete good practices als cursusonderdelen voor professionele ontwikkeling, zoals het bevorderen van studentgerichte methoden (Chen & Peng, 2019), het gebruik van stimulated recall (bijvoorbeeld het bespreken van videobeelden van zelf lesgeven in het Engels; Airey, 2011) en het faciliteren van samenwerking tussen docenten van inhoudsvakken en taalspecialisten (Macaro & Tian, 2020). Ook zijn een aantal hindernissen beschreven die het lastig maken om nieuwe didactische aanpakken in de praktijk te brengen. Hiertoe behoren onder andere grote klassen, zorgen over de eigen Engelse taalvaardigheid van docenten en die van hun studenten, en een gebrek aan institutionele ondersteuning (Airey, 2011; Chen & Peng, 2019; Guarda & Helm, 2017; Macaro et al., 2018).

In het verlengde hiervan is in verschillende studies ook aandacht besteed aan het verschil in opvattingen van docenten en opleidingsverantwoordelijken over scholingsvereisten. Hoewel uit een aantal studies blijkt dat docenten behoefte ervaren aan ondersteuning bij zowel hun Engelse taalvaardigheid als bij EMI-didactiek (Chen & Peng, 2019; Dafouz et al., 2016; Guarda & Helm, 2017), geven sommigen aan juist geen behoefte te hebben aan EMI-didactische professionalisering. Docenten zien niet altijd de mogelijke meerwaarde van didactisch verschillende benaderingen tussen Engelstalig onderwijs en onderwijs in de L1 (Dafouz et al., 2016). Zo waren de Italiaanse docenten in het onderzoek van Costa (2012: 125) van mening dat ‘since their teaching style functions in Italian, it must work in the same way in English.’ Dergelijke docenten schrijven alle problemen die ze met Engelstalig onderwijs ervaren alleen toe aan de Engelse taalvaardigheid, en staan minder open voor EMI-didactische cursussen (Costa, 2012; Ellison et al., 2017). Een aanverwant probleem is de bezorgdheid dat EMI-didactiek de eigen didactische benadering zou verdringen in plaats van verrijken. Bij een Noord-Italiaanse universiteit wijzen Guarda en Helm (2017: 913) erop dat, hoewel de verschuiving naar studentgerichte didactiek een welkome aanvulling is op de traditionele meer docentgerichte benaderingen, deze moet worden geïmplementeerd in samenwerking en dialoog met docenten, om te voorkomen dat EMI-didactiek als opgedrongen wordt ervaren, ‘not only as regards language but also teaching practice.’

Een laatste factor die ook uitdagingen met zich mee kan brengen, heeft betrekking op de professionele identiteit van de vakdocent. Terwijl docenten in veel studies prioriteit gaven aan Engelse taaltraining voor zichzelf, maakt hun professionele identiteit als vakspecialist dat zij het verbeteren van de Engelse taalvaardigheid van hun studenten niet als hun taak zien. Duidelijkheid is daarom nodig met betrekking tot de rol en verwachtingen van docenten (Dang et al., 202: 14). Zelfs als de leerresultaten alleen gericht zijn op de vakinhoud, zijn taal en inhoud onlosmakelijk met elkaar verbonden. Dit wordt onderstreept door de uitspraak van Costa (2013: 126), dat ‘content teaching that ignores the language [...] unthinkable’ is.

1.5 Conclusies uit de systematische reviewstudie

In de systematische reviewstudie zijn drie deelvragen onderzocht, op basis van beschikbaar onderzoek gepubliceerd in de periode 2000-2020, over de relatie tussen Engelstalig hoger onderwijs en vakinhoudelijke leeropbrengsten (1a), leer- en interactieprocessen (1b) en didactische begeleiding/professionalisering en aanpak (1c).

1a Welke effecten heeft onderwijs in het Engels als tweede/vreemde taal op vakinhoudelijke leeropbrengsten bij studenten in het hoger onderwijs?

Effecten van Engelstalig onderwijs op leerpresentaties zijn niet eenduidig vast te stellen. Wij hebben zowel studies gevonden die geen effect rapporteerden van Engelstalig hoger onderwijs, als studies die wel een effect lieten zien op vakinhoudelijke leeropbrengsten. In de geraadpleegde studies worden vaak verschillende factoren genoemd die eventuele negatieve effecten tenietdoen, verzachten, of verbeteren.

Een van de genoemde kwesties is die van academische bekwaamheid: als er geen effect van Engelstalig onderwijs op de leerprestaties van excellente studenten is, is dat bijzonder relevant voor deze vorm van onderwijs als excellente studenten daarin oververtegenwoordigd zijn. Ook factoren als vertrouwdheid met, of voorkennis van, het vakgebied worden vaker genoemd, vooral in relatie tot het gebruik van vakjargon. Ook komt de claim regelmatig terug dat in vakgebieden die meer exact en minder talig zijn, er minder of geen grote effecten van Engelstalig onderwijs zijn op de leerprestaties.

1b Wat is uit de internationale onderzoeksliteratuur bekend over leer- en interactieprocessen in hoger onderwijs in het Engels als tweede/vreemde taal, in relatie tot vakinhoudelijke leeropbrengsten?

Effectieve groepsprocessen zijn essentieel voor het succes van Engelstalig onderwijs, temeer omdat de populatie vaak bestaat uit heterogene studentengroepen met verschillende moedertalen, voorkennis, leerstijlen en verwachtingen. Studentgerichte didactische benaderingen gericht op participatie en betrokkenheid hebben positieve effecten op het leren. Bovendien hebben verschillende onderzoeken aangetoond dat het gebruik van specifieke didactische aanpak en remediërende interventies de invloed van een minder grote taalvaardigheid op academisch succes kan verminderen. Dit lijkt erop te duiden dat studenten met een beperktere taalvaardigheid dit kunnen compenseren door gebruik van een verscheidenheid aan leer- en interactiestrategieën.

Naast Engelse taalvaardigheid kunnen motivatie, zelfregulatie en zelfeffectiviteit belangrijke factoren zijn voor academisch succes in het Engelstalig onderwijs. Zo concluderen Phakiti, Hirsh en Woodrow (2013) dat de Engelse taalvaardigheid, met name zoals gemeten door IELTS en dergelijke tests, 'een noodzakelijke maar niet voldoende voorwaarde voor succes' is (p. 250). Sowieso zijn er vraagtekens te plaatsen bij de voorspellende waarde van toetsscores op het instapniveau. Er is namelijk aangetoond dat de negatieve invloed van een lagere taalvaardigheid bij aanvang geen gevolgen hoeft te hebben voor de eindresultaten.

1c Wat is uit de internationale onderzoeksliteratuur bekend over didactische begeleiding/professionalisering en didactische aanpak in hoger onderwijs in het Engels als tweede/vreemde taal, in relatie tot (a) vakinhoudelijke leeropbrengsten en (b) leer- en interactieprocessen?

De besproken studies laten zien dat docenten baat kunnen hebben bij (meer) bewustwording van de effecten van discourse-strategieën en bij training in strategieën om goed om te gaan met de talige

diversiteit en het heterogene Engelse taalvaardigheidsniveau. Dit is van belang voor het creëren van een inclusieve leeromgeving en het bevorderen van interactie om het leren te bevorderen.

Docenten hebben interculturele competenties nodig om een veilige en inclusieve leeromgeving te creëren, net als de didactische vaardigheden om goed om te gaan met niveauverschillen wat betreft Engelse taalvaardigheid. Als gevolg van (zelf)selectie zouden studenten in het Engelstalig onderwijs gemiddeld intelligenter en gemotiveerder kunnen zijn. Daardoor blijft het onduidelijk of de leeruitkomsten kunnen worden toegeschreven aan een gewijzigde onderwijsstijl die is waargenomen in de Engelstalige colleges (bijvoorbeeld meer structureringsstrategieën, redundantie en interactie, gecombineerd met een lagere spreeknelheid). Dit laat zien dat er nog onvoldoende experimenteel onderzoek beschikbaar is naar complexe causale relaties tussen didactiek en academische resultaten in Engelstalig hoger onderwijs.

Er is gebrek aan onderzoek naar de soorten professionaliseringstrajecten die kunnen leiden tot succesvolle Engelstalig onderwijs. Verschillende onderzoeken geven zicht op concrete good practices als cursusonderdelen voor professionele ontwikkeling, maar geven ook aan welke hindernissen genomen dienen te worden: grote klassen, zorgen over de eigen Engelse taalvaardigheid van docenten en die van hun studenten, beperkt inzicht in het belang van eigen didactische bekwaamheid, en een gebrek aan institutionele ondersteuning.

In het verlengde hiervan is in verschillende studies ook aandacht besteed aan het verschil in opvattingen van docenten en opleidingsverantwoordelijken over scholingsvereisten. Docenten zien niet altijd de mogelijke meerwaarde van didactisch verschillende benaderingen tussen Engelstalig onderwijs en onderwijs in de eerste taal (Dafouz et al., 2016). Bij het ontwerpen van professionaliseringsmogelijkheden voor docenten moet rekening worden gehouden met de attitudes en motivatie van docenten en met disciplinaire verschillen. Uiteindelijk zou dergelijke training docenten moeten helpen om de rol van taal bij het leren van inhoud beter te begrijpen, hun zelfeffectiviteit en vertrouwen in de context van EMI te verbeteren en de ontwikkeling van concrete didactische technieken te faciliteren om de leerresultaten van studenten te optimaliseren.

Deelstudie 2

Eisen, randvoorwaarden, professionalisering en ondersteuning op instellingsniveau

2.1 Doelstelling en onderzoeksvragen

In dit onderdeel van het onderzoek hebben we een inventarisatie gemaakt van het op Engelstalig onderwijs gerichte beleid van Nederlandse universiteiten en hogescholen. Het doel was om het huidige beleid in kaart te brengen, inclusief overeenkomsten en verschillen tussen instellingen. De onderzoeksvragen zijn als volgt geformuleerd:

- a) Welke *eisen en randvoorwaarden* worden er in Nederlandse instellingen voor hoger onderwijs op instellingsniveau gesteld aan de taalbeheersing en didactische professionalisering ten behoeve van het vakinhoudelijk onderwijs in het Engels als tweede/vreemde taal?
- b) Welke vormen van *didactische begeleiding/professionalisering ten behoeve van het onderwijs in het Engels als tweede/vreemde taal* worden er in het Nederlandse hoger onderwijs op instellingsniveau aangeboden?

2.2 Gegevensverzameling en methoden

2.2.1 Selectie van wo- en hbo-instellingen

De instellingen die deel uitmaakten van deze deelstudie staan weergegeven in tabellen 2.1 en 2.2, met daarbij het percentage Engelstalige opleidingen per instelling. Voor de selectie van relevante instellingen hebben we een lijst opgesteld van erkende wo-instellingen (n=18) en hbo-instellingen (n=36) in Nederland die onder de Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek (WHW)¹² vallen en genoemd worden op de website van de Dienst Uitvoering Onderwijs (DUO).¹³ Om de gegevensverzameling en analyse beheersbaar te houden, hebben we het aantal instellingen teruggebracht tot:

- de 13 bekostigde universiteiten die lid zijn van Vereniging van Universiteiten (VSNU); al deze instellingen bieden Engelstalige opleidingen aan
- de 13 hogescholen die (i) minimaal 10.000 ingeschreven studenten hebben en (ii) Engelstalige opleidingen aanbieden.¹⁴

¹² <https://wetten.overheid.nl/BWBR0005682/2020-01-01#Bijlage>, geraadpleegd 17/2/20.

¹³ https://duo.nl/open_onderwijsdata/databestanden/ho/adressen/adressen-ho1.jsp, geraadpleegd 17/2/20.

¹⁴ De Hogeschool Leiden is niet in het onderzoek opgenomen omdat deze instelling geen volledige opleidingen in het Engels aanbiedt.

Tabel 2.1 Wo-instellingen die zijn opgenomen in de inventarisatiestudie en het aantal/percentage Engelstalige wo-opleidingen

Universiteiten	Aantal	Aantal
	bacheloropleidingen Engelstalig/ totaal (%)*	masteropleidingen Engelstalig/ totaal (%)*
Erasmus Universiteit Rotterdam	9/22 (27%)	41/54 (76%)
Radboud Universiteit Nijmegen	23/37 (62%)	33/51 (65%)
Rijksuniversiteit Groningen	38/51 (75%)	85/99 (86%)
Technische Universiteit Delft	6/15 (40%)	32/32 (100%)
Technische Universiteit Eindhoven	12/13 (92%)	20/21 (95%)
Universiteit Leiden	30/47 (64%)	67/79 (85%)
Universiteit Maastricht	17/20 (85%)	44/47 (94%)
Universiteit Tilburg	18/23 (78%)	34/47 (72%)
Universiteit Twente	17/21 (81%)	29/31 (94%)
Universiteit Utrecht	9/44 (20%)	45/68 (66%)
Universiteit van Amsterdam	24/59 (41%)	67/86 (78%)
Vrije Universiteit Amsterdam	31/45 (69%)	67/80 (84%)
Wageningen University & Research	6/19 (32%)	30/30 (100%)

* bron: www.studiekeuze123.nl. Hoewel de Stichting Studiekeuze123 geen officiële overheidsbron is, zijn deze gegevens actueler dan de meest recent beschikbare VSNU-gegevens, die dateren van 2017/18.

Tabel 2.2 Hbo-instellingen die zijn opgenomen in de inventarisatiestudie en het aantal/percentage Engelstalige hbo-opleidingen

Hogescholen	Aantal	Aantal
	bacheloropleidingen Engelstalig/ totaal (%)*	masteropleidingen Engelstalig/ totaal (%)*
Avans Hogeschool	4/56 (7%)	2/2 (100%)
Christelijke Hogeschool Windesheim	12/53 (23%)	0/4 (0%)
De Haagse Hogeschool	5/35 (14%)	3/3 (100%)
Fontys Hogescholen	13/95 (14%)	0/13 (0%)
Hanzehogeschool Groningen	12/46 (26%)	9/10 (90%)
Hogeschool Inholland	8/68 (12%)	–
Hogeschool Rotterdam	4/58 (7%)	5/5 (100%)
Hogeschool Utrecht	10/35 (29%)	0/1 (0%)
Hogeschool van Amsterdam	10/51 (20%)	2/2 (100%)
Hogeschool van Arnhem en Nijmegen	13/64 (20%)	2/4 (50%)
NHL Stenden Hogeschool	11/73 (15%)	3/5 (60%)
Saxion Hogeschool	16/50 (32%)	3/3 (100%)
Zuyd Hogeschool	6/33 (18%)	5/6 (83%)

* bron: www.studiekeuze123.nl. Hoewel de Stichting Studiekeuze123 geen officiële overheidsbron is, zijn deze gegevens actueler dan de meest recent beschikbare gegevens van de HBO-Raad.

2.2.2 Gegevensverzameling

Van iedere instelling hebben we zoveel mogelijk informatie verzameld over het taalbeleid. Om redenen van haalbaarheid zijn aanvullende voorzieningen op facultair, instituuts- of opleidingsniveau niet in deze deelstudie betrokken. Hiermee hebben we bij de interpretatie van de uitkomsten rekening gehouden. In eerste instantie hebben we ons gericht op het verzamelen van openbaar beschikbare informatie via de instellingswebsites en via algemene zoekopdrachten: gedragscodes taal,¹⁵ jaarverslagen, strategienota's, webpagina's enzovoort. Er is ook data verzameld via het intranet van een instelling als teamleden daartoe toegang hadden.¹⁶ Alle interne documenten zijn opgeslagen in een intranet-projectdatabase die enkel op verzoek toegankelijk is.

Het verzamelen van relevante documenten bleek een iteratief proces: bij de analyse van de documenten in de coderingsfase (zie volgende alinea) bleek dat in veel documenten werd doorverwezen naar andere relevante documenten. Waar mogelijk hebben we deze documenten aan de dataset toegevoegd. Daarnaast hebben we bij het opsporen van hiaten in onze dataset de websites van de instellingen opnieuw geraadpleegd in een meer gerichte poging om de relevante informatie te vinden. Ten slotte hebben we rechtstreeks contact opgenomen met elke instelling om de juistheid en volledigheid van de verzamelde data te verifiëren.

Naast beleidsdocumenten van de instellingen hebben we ook documenten verzameld op landelijk niveau, om de documentatie vanuit de instellingen binnen het nationale beleidskader te kunnen plaatsen. Hieronder vallen relevante wetgeving (WHW), adviezen van (semi-) overheidsinstanties, en beleidsdocumenten die zijn opgesteld in opdracht van de overkoepelende organisaties die de instellingen vertegenwoordigen: de Vereniging van Universiteiten (VSNU) en de Vereniging Hogescholen (VH).

2.2.3 Gegevensanalyse

Na verzameling zijn de documenten geüpload in NVivo 12 (QSR International, 1999 [2020]), een softwaretool voor kwalitatieve tekstanalyse. In tabel 3 is het coderingsschema weergegeven, dat we vooraf hebben bepaald op grond van de informatie die nodig is om de onderzoeksvragen te beantwoorden (deductieve codering). Voor de beantwoording van onderzoeksvraag 2a (eisen taalbeheersing en didactische professionalisering in Engelstalig onderwijs) is het nodig te onderzoeken op welke wijze de didactische competenties en Engelse taalvaardigheid van docenten in de betrokken instellingen gecertificeerd worden. Voor de beantwoording van 2b (vormen van begeleiding/professionalisering in Engelstalig onderwijs) is het nodig inzicht te hebben in de verschillende cursussen en vormen van ondersteuning die aan deze docenten worden aangeboden om hun didactische competenties en hun Engelse taalvaardigheid te ontwikkelen. We maken hierbij onderscheid tussen 'gericht op Engelstalig onderwijs' (bijv. cursussen specifiek gericht op EMI-didactiek, zoals een cursus 'Teaching in the International Classroom'), of 'gericht op gerelateerde aspecten' (cursus die niet specifiek gericht is op onderwijs geven in het Engels maar die zeer relevant of toepasbaar kan zijn, zoals een cursus over interculturele competenties of over taalontwikkeland doceren). Wat we hierbij ook betrokken hebben zijn de Engelse taalvaardigheids cursussen en -ondersteuning ten behoeve van studenten, aangezien uit ons literatuuronderzoek in deelstudie 1 blijkt dat dit kan bijdragen aan het succes van Engelstalige opleidingen. Vervolgens zijn de gecodeerde

¹⁵ Conform Artikel 7.2 lid c WHW moeten alle hogeronderwijsinstellingen die Engelstalig onderwijs aanbieden over een gedragscode taal beschikken.

¹⁶ d.w.z. HU, HvA, UL, UU.

passages uit NVivo opgehaald, samengevat en verwerkt in overzichtstabellen met de relevante informatie op sectorniveau (wo/hbo) en instellingsniveau (zie respectievelijk sectie 2.3 (Resultaten) en bijlage 4).

Tabel 2.3 Coderingsschema voor de analyse van de beleidsdocumenten

Categorie	Code	Uitleg
Professionalisering	Didactische competenties in het Engelstalig onderwijs	Welke didactische competenties worden er van docenten gevraagd?/ Zijn er normen voor professionalisering, en zo ja, welke, waaraan zij geacht worden te voldoen?
	Didactische begeleiding/ondersteuning - gericht op Engelstalig onderwijs - gericht op gerelateerde aspecten	Welke vormen van didactische ondersteuning en scholing kunnen docenten krijgen om hun EMI-competenties te versterken, en gerelateerde taalontwikkende/interculturele competenties?
Engelse taalvaardigheid	Eisen - studenten - docenten	Welk taalvaardigheidsniveau wordt vereist of verwacht van docenten/studenten in Engelstalige opleidingen?
	Ondersteuning - studenten - docenten	Welke ondersteuning of scholing kunnen docenten/studenten in Engelstalige opleidingen verwachten?

2.3 Resultaten

Dit hoofdstuk bespreekt achtereenvolgens het beleid ten aanzien van Engelstalig onderwijs op de wo-instellingen (2.3.1) en de hbo-instellingen (2.3.2). Binnen iedere sectie komen aan de orde:

- Didactische competenties en ondersteuning van docenten
- De begeleiding en ondersteuning bij de Engelse taalvaardigheid van docenten en studenten.

2.3.1 Inventarisatie taalbeleid wo-instellingen

2.3.1.1 Didactische competenties en ondersteuning van docenten

In deze alinea wordt in kaart gebracht welke voorzieningen bij de verschillende universiteiten beschikbaar zijn voor de didactische begeleiding/ondersteuning van docenten in Engelstalige opleidingen. Tabel 2.4 laat zien dat, op instellingsniveau, het merendeel van de universiteiten één of meer vormen van begeleiding/ondersteuning biedt gericht op die relevant voor Engelstalig onderwijs (kolom 2) of op gerelateerde aspecten (kolom 3). Om de vergelijkbaarheid tussen verschillende typen opleidingen te vergroten, hebben we de gegevens als volgt gecategoriseerd:

<a> groepscursussen ≥ 8 contacturen: cursussen gericht op de talige en pedagogische vaardigheden die nodig zijn voor het onderwijzen in het Engels en cursussen gericht op intercultureel en inclusief onderwijs (11/13 universiteiten)

 workshops <8 contacturen: kortere cursussen over specifieke onderwerpen, variërend van het ontwikkelen van een internationaal curriculum tot het geven en ontvangen van feedback in de internationale klas (10 universiteiten)

<c> individuele coaching: dit verwijst naar persoonlijke ontwikkeltrajecten voor docenten die hun EMI-vaardigheden willen of moeten verbeteren (4 universiteiten)

<d> observatie van hoorcolleges en feedback: dit wordt aangeboden als een op zichzelf staande dienst door universitaire talentcentra of als een onderdeel van een cursus over EMI-vaardigheden (4 universiteiten)

<e> e-learning en aanvullende (online) bronnen: van toegang tot online cursussen tot digitaal materiaal/toolboxen met best practices, tips, links en andere bronnen (7 universiteiten)

<f> opname van EMI-competenties in de jaarlijkse beoordelingscyclus (2 universiteiten).

Opgemerkt dient te worden dat als voor een bepaalde instelling geen informatie wordt gegeven, dit niet hoeft te betekenen dat er geen voorzieningen worden aangeboden. Zo vonden we voor de UvA (in tegenstelling tot bijna alle andere universiteiten) geen informatie over cursussen over vaardigheden relevant voor Engelstalig onderwijs of over gerelateerde aspecten. Het is goed mogelijk dat een dergelijke cursus wel degelijk bestaat maar dat deze niet genoemd wordt in onze dataset. Ook kan het zijn dat deze aangeboden wordt op facultair of opleidingsniveau, en niet op instellingsniveau. Hoewel er in de teksten in de dataset soms in algemene zin melding gemaakt werd van cursussen die voor docenten beschikbaar zijn, is in onderstaande tabel (en alle andere tabellen hierna) alleen concrete informatie opgenomen, zoals verwijzingen naar specifieke cursussen. Bovendien bevat tabel 2.4 enkel cursussen die deel uitmaken van het structurele professionaliseringsaanbod van een instelling en dus geen eenmalige workshops of evenementen. Meer details per universiteit zijn te vinden in de tabellen in bijlage 4.

De vetgedrukte onderdelen in de tabel geven weer welke vormen van begeleiding/ondersteuning verplicht zijn voor alle docenten bij een bepaalde instelling. Het gaat hierbij om competenties die opgenomen in de beoordelingscyclus, of cursussen die een verplicht onderdeel zijn van het Basiskwalificatie Onderwijs (BKO).¹⁷ De niet-vetgedrukte cursussen kunnen voor sommige, maar niet alle, docenten verplicht zijn. Zo kan het bijvoorbeeld voor een hele afdeling verplicht zijn deel te nemen aan een workshop over interculturele vaardigheden, of kan van een docent wiens vaardigheden als ontoereikend worden beschouwd (bijvoorbeeld vanuit studentevaluaties) worden verlangd om een cursus te volgen. Bij de niet-vetgedrukte onderdelen gaat het om voor Engelstalig onderwijs relevante cursussen die op basis van vrijwilligheid worden aangeboden, in de zin dat het

¹⁷ De Basiskwalificatie Onderwijs (BKO) is de enige didactische kwalificatie die voor alle docenten aan een Nederlandse universiteit vereist is (doorgaans bij aanstellingen van 0,4 fte of hoger). Het gaat hierbij om een keurmerk dat door de gezamenlijke Nederlandse universiteiten in 2008 wederzijds erkend werd, en dat vier competenties bevat: onderwijs (her)ontwerpen; onderwijs verzorgen en studenten begeleiden; toetsen en beoordelen; en evalueren (VSNU, 2016: 16). De didactische training die onderdeel uitmaakt van de BKO kan mogelijk ook relevant zijn voor docenten in het Engelstalig onderwijs, maar dit is niet precies vast te stellen.

aan docenten zelf is of ze gebruik willen maken van het beschikbare cursusaanbod of van het ondersteunende materiaal dat online wordt aangeboden.

Tabel 2.4 Didactische begeleiding/ondersteuning van docenten bij wo-instellingen, georganiseerd op instellingsniveau

Universiteit	Gericht op Engelstalig onderwijs	Gericht op gerelateerde aspecten*
Amsterdam	-	-
Delft	<f> Op een goede didactische wijze doceren in Engels is opgenomen in beoordelingscyclus	-
Eindhoven	-	<a/b> Interculturele Communicatie voor Docenten
Erasmus	<a> Teaching in English <c> Individuele coaching waar nodig	 Microlabs: How to Create a Culturally Inclusive Classroom; How to Accommodate Differences in Prior Knowledge Between Students, etc.
Groningen	<d> Engels als Instructietaal - Lesgeven aan Internationale Groepen (lesobservaties en feedback sessies) <d> Basisvaardigheden Universitair Onderwijs: didactische cursus t.b.v. BKO, met mogelijkheid voor feedback op geobserveerde colleges <f> Language and Intercultural Competence matrix, gemonitord in R&O-cyclus	<a> Intercultural Competence Learning Lab <a/b> International Supplement (onderdeel BKO) <a/b> Interculturele Effectiviteit Training (op maat) Intercultural Competences (optionele module t.b.v. BKO) Assessment in an International Setting Developing an International Curriculum International Learning Outcomes <e> Brochure met Good Practices in the International Classroom <e> Bronnenmateriaal ontwikkeld in samenwerking met partneruniversiteiten in internationale projecten (EQUiP, IntlUni, MAGICC)
Leiden	<a/b> Teaching in English <e> Handleiding met best practices en tips voor docenten rondom o.a. EMI en international classroom	<a> Inclusive education - Making the change Inclusief Onderwijs (onderdeel BKO) Interculturele en inclusieve communicatie in academische context feedback geven en ontvangen in interculturele en inclusieve context Interculturele communicatie <e> Online training Diversiteit (e-learning cursus)

Maastricht	<e> EMI handboek ontwikkeld in samenwerking met partneruniversiteiten in Erasmus+ project 'Transnationale afstemming van Engelse taalvaardigheid voor universiteitsdocenten' (TAEC)	<a/b> How to Run an International Classroom
Radboud	<c/e> Lecturing in English in the International Classroom (online, zelfstudie + 1-op-1 feedback) <d> Lecturing Observation Service	<a> Feedback geven aan schrijvers; Scriptiebegeleiding <a/b> Interculturele Vaardigheden voor Mentoren en Studiebegeleiders (op maat) <a/b> Lesgeven in een Interculturele Klas (op maat) <e> Tools en richtlijnen voor docenten over omgaan met taalfouten en geven van gepersonaliseerde feedback
Tilburg	<a/b> English for Teaching Purposes (op maat) Lost in Translation? Teaching More Effectively Through the Medium of English	
Twente	<a> English for Lectures <a> EMI Skills for Lecturers (taught by British School Language Centre, The Hague) <e> FutureLearn e-learning courses, o.a. English as a Medium of Instruction for Academics	<a> Communication Skills <a> Build Your Intercultural Muscle How to Teach in an International Classroom <e> FutureLearn e-learning courses, o.a. Communicating with Diverse Audiences <e> Toolbox Internationalisation (tips en resources voor docenten)
Utrecht	<a> Teaching in English <a> Teaching in the International Classroom <a> Effective Teaching in English <e> Lesgeven in het Engels: tips en tricks (webinar)	<a> Developing Intercultural Competences voor WP Introductie tot Intercultural Awareness voor OBP'ers en WP'ers
Vrije Univ	<a> College Geven in het Engels <a> Correcting Student Texts Engels voor Werkgroepbegeleiders <c> Individual coaching op verzoek <d> Feedbacksessie na college	
Wageningen	<c/e> Lecturing in English in the International Classroom (online, zelfstudie + 1-op-1 feedback) <d> Lecturing Observation Service	

* Didactische training zonder specifieke focus op Engelstalig onderwijs maar met relevantie voor deze context, zoals training in interculturele competenties

Afkortingen: EMI = English-medium instruction; BKO = Basiskwalificatie Onderwijs

Vet: verplicht voor alle docenten in Engelstalige programma's

<a> cursus met ≥ 8 contacturen, cursus/workshop met <8 contacturen, <a/b> cursus/workshop op maat of geen data beschikbaar over aantal contacturen, <c> individuele coaching, <d> college-observatie en feedback, <e> e-learning mogelijkheden aanvullende (online) middelen, <f> competentie opgenomen in beoordelingscyclus

2.3.1.2 Begeleiding en ondersteuning Engelse taalvaardigheid docenten en studenten

Docenten

In de Internationaliseringsagenda Hoger Onderwijs stellen de Nederlandse universiteiten dat docenten minimaal C1-niveau moeten hebben (zoals vastgelegd in het Europees Referentiekader, ERK) in de taal waarin zij onderwijs geven (Vereniging Hogescholen & VSNU, 2018: 23).¹⁸ Bij sommige universiteiten is dit geen harde instapeis, maar dient het als streefniveau dat docenten binnen twee à drie jaar na aanstelling moeten behalen (Delft, UM, UU, VU). Verschillende universiteiten geven uitdrukkelijk aan dat docenten die het vereiste beheersingsniveau niet behalen geen onderwijs in het Engels mogen geven (Delft, UM, UT, VU). Wat dit tamelijk generieke C1-niveau daadwerkelijk inhoudt voor de praktijk van het Engelstalig hoger onderwijs wordt door de meeste universiteiten echter niet gepreciseerd.

Voor zover onze informatie reikt, is de UU de enige universiteit die concreet invulling geeft aan wat het C1-niveau in de praktijk inhoudt. Het aan de UU ontwikkelde Lecturer Assessment Grid is deels gebaseerd op de Test of Oral English Proficiency for Academic Staff (TOEPAS, ook wel bekend als de ‘Copenhagen scales’) (Kling & Stæhr, 2013), die is gekoppeld aan het ERK. Het minimumniveau voor docenten in Engelstalig onderwijs is niveau 3, waartoe taalcompetenties behoren zoals ‘Speech is produced smoothly, coherently and almost effortlessly’ en aanvullende EMI-vaardigheden zoals ‘Reasonably effective use of classroom management and instructional scaffolding; pre-teaches vocabulary where required’ (Universiteit Utrecht, 2018). De RUG is voornemens een dergelijk op TOEPAS gebaseerd toetsingskader in te stellen in de vorm van een Taal- en Interculturele Competentiematrix (Rijksuniversiteit Groningen, 2015; 2020), maar het is niet duidelijk of dit reeds is gerealiseerd.

In tabel 2.5 wordt een overzicht gegeven welke vormen van begeleiding en ondersteuning per universiteit ingezet worden om ervoor te zorgen dat docenten die betrokken zijn bij Engelstalige opleidingen het gewenste taalvaardigheidsniveau hebben. Om de vergelijkbaarheid te vergroten, hebben we de gegevens als volgt gecategoriseerd:

<a> groeps cursussen: deze bestaan doorgaans uit algemene cursussen Engels, voorbereidingscursussen voor Cambridge-examens en/of cursussen met een specifieke focus, zoals spreekvaardigheid of uitspraak, en worden gewoonlijk aangeboden via de universitaire talencentra (alle 13 universiteiten)

 individuele begeleiding (2 universiteiten)

<c> e-learning: toegang tot online cursussen Engels zoals Rosetta Stone of cursussen die worden aangeboden via de platformen FutureLearn en Good Habitz (2 universiteiten)

¹⁸ Tilburg heeft als enige een hoger niveau geformuleerd, namelijk op C2 niveau (Tilburg University, 2020); het is onduidelijk of men zich ervan bewust is dat dit niveau hoger is dan elders wordt verlangd. Aan de RUG en Wageningen is het minimumniveau C1, maar wordt er gestreefd naar C2.

<d> gebruik van een diagnostische test/beoordeling van taalvaardigheidsniveau: docenten moeten een interne of standaardtest afleggen of hun taalvaardigheidsniveau aantonen met een erkend certificaat (10 universiteiten)

<e> Engelse taalvaardigheid is opgenomen in de beoordelingscyclus/studentevaluaties, als vast aandachtspunt in jaar-/functioneringsgesprekken en/of in cursusevaluaties van studenten (6 universiteiten).

De vetgedrukte teksten in de tabel geven weer aan welke vereisten docenten in Engelstalig onderwijs moeten voldoen. Bij zeven universiteiten moeten docenten hun niveau in het Engels aantonen door middel van een assessment of een erkend certificaat. Bij zes universiteiten maakt taalvaardigheid in het Engels een vast onderdeel uit van de jaarlijkse beoordelingscyclus/studentevaluaties. Deelname aan cursussen Engels – meestal in de vorm van groepscursussen van de talencentra die aan de instellingen gelieerd zijn – blijkt alleen verplicht te zijn voor docenten van wie het taalvaardigheidsniveau onvoldoende wordt geacht op grond van een diagnostische test of naar aanleiding van studentenevaluaties.

Tabel 2.5 Begeleiding/ondersteuning Engelse taalvaardigheid docenten wo-instellingen

Universiteit	Soort begeleiding/ondersteuning
Amsterdam	<a> UvA Talen: Cambridge Examentraining, cursussen in spreken, presenteren, professioneel en academisch schrijven , Business English <e> Cursusevaluaties van Engelstalige cursussen bevatten een vraag over de Engelse taalvaardigheid van de docent
Delft	<a> Instituut voor Talen en Academische Vaardigheden (ITAV): Cambridge Examentraining, uitspraaktraining <d> Docenten worden getoetst op Engelse taalvaardigheid bij aanstelling/meestal binnen een jaar
Eindhoven	<a/b> Cursus of persoonlijk ontwikkeltraject mogelijk om C1 te bereiken <d> English Lecturer Assessment wordt aangeboden om niveau te toetsen
Erasmus	<a> Language & Training Centre: cursussen in spreek- en schrijfvaardigheid <c> Jaarlicentie voor online programma Rosetta Stone <d> Niveau wordt vastgesteld door middel van assessment (vrijstelling mogelijk op basis van erkend taalcertificaat of diploma) <e> Taalbeheersing is een vast aandachtspunt in de R&O
Groningen	<a> Talencentrum: groepscursussen algemeen, cursussen in presentatie-, spreek- en schrijfvaardigheid
Leiden	<a> Academisch Talencentrum: groepscursussen algemeen, cursussen in schrijven, uitspraak, presentatievaardigheden, grammatica <e> Als hiertoe aanleiding is, wordt de taalvaardigheid besproken in de R&O-gesprekken tussen docent en leidinggevende <d> Docenten zijn verplicht om de Basiskwalificatie Engels (BKE) te behalen, op basis van een test van grammatica, woordenschat, luister- en spreekvaardigheid <e> Cursusevaluaties kunnen een vraag bevatten over het niveau Engels van de docent
Maastricht	<a> Talencentrum: Cambridge Examentraining, groepscursussen Effective Communication in English

	<p><d> Controleren van het vereiste niveau door middel van taalvaardigheidsbeoordeling of officieel certificaat</p> <p><e> C1-eis is onderdeel van functioneringsgesprekken</p>
Radboud	<p><a> Radboud in'to Languages: Cambridge Examentraining, 5-daags onderdompelings-programma, cursussen in uitspraak, grammatica, correspondentie</p>
Tilburg	<p><a> Language Center: English Refresher Course, cursussen spreek- en schrijfvaardigheid, Language Cafes</p> <p> Mogelijkheid voor individuele coaching</p> <p><d> Niveautoets Engels voor alle medewerkers</p>
Twente	<p><a> Language Centre: Cambridge Examentraining, uitspraaktraining</p> <p><c> Gratis toegang tot online cursussen van FutureLearn en Good Habitz</p> <p><d> Docenten moeten C1 aantonen middels erkend certificaat of Class Assessment, waarbij een medewerker van het Language Centre een college bijwoont. Uitspraak, grammatica, interactie en uitspraak gelden daarbij als beoordelingscriteria. Uitkomst wordt opgenomen in HR-dossier</p> <p><e> Medewerkers dienen een ontwikkelplan te hebben om hun taalvaardigheid te verbeteren (of, in geval van C1, op peil te houden)</p> <p><e> Taalvaardigheid docent wordt onderdeel van SEQ (Student Evaluation Questionnaires)</p>
Utrecht	<p><a> Babel: Bootcamp Engels, Zakelijk Engels, training in effectieve communicatie en correspondentie</p> <p><d> Assessment wordt aangeboden op basis van Lecturer Assessment Grid</p> <p><e> Engelse taalvaardigheid wordt besproken tijdens functioneringsgesprekken</p>
Vrije Universiteit	<p><a> Taalcentrum-VU: algemene groepscursussen, training in presentatie, uitspraak, Business English</p> <p><a> Academic Language Programme (ALP): training in uitspraak en academisch schrijven</p> <p><d> Docenten in Engelstalig onderwijs doen Toets Engelse Taalvaardigheid online deel (Oxford Quick Placement Test) en gesprek met examiner(en)</p> <p><e> Scholingsafspraken worden gemaakt en gecontroleerd in jaargesprekken. Certificaat 'Engelse Taalvaardigheid' opgenomen in personeelsdossier</p>
Wageningen	<p><a> Wageningen in'to Languages: training in spreek- en schrijfvaardigheid, grammatica en vocabulaire</p> <p><d> Alle docenten kunnen deelnemen aan English Quick Scan: opname van college, geëvalueerd op spreekvaardigheid en uitspraak, vocabulaire, grammatica, interactie</p>

Vet: verplicht voor alle docenten in het Engelstalig onderwijs

<a> groepscursussen, individuele coaching, <c> e-learning mogelijkheden, <d> diagnostische test/assessment van taalvaardigheidsniveau, <e> Engelse taalvaardigheid vormt onderdeel van beoordelingscyclus/studentevaluaties

Studenten

Voor aankomende studenten geldt dat de instroomeisen voor Engelse taalvaardigheid afhankelijk zijn van het land waar zij hun vooropleiding hebben afgerond. Voor studenten die dat in Nederland gedaan hebben gelden de ingangseisen zoals bepaald in het artikel 7.24 WHW; een vwo-diploma toelating geeft tot het wo-bacheloronderwijs. Dit impliceert dat er wettelijk gezien geen eisen met betrekking tot Engelse taalvaardigheid worden gesteld anders dan welke studenten naar verwachting hebben behaald op het vwo-eindexamenniveau, dat wil zeggen ERK-niveau B2 (C1 voor

leesvaardigheid).^{19,20} Voor bachelorstudenten die hun vooropleiding in een ander land dan Nederland hebben afgerond geldt over het algemeen het minimumvereiste zoals vastgelegd in de Gedragscode Internationale Student Hoger Onderwijs: een totale bandscore van 6,0 op een academische IELTS-test (of gelijkwaardig) (Landelijke Commissie, 2017: 4).²¹

Op masterniveau kunnen instellingen aanvullende eisen opnemen in de Onderwijs- en Examenregeling (OER). In dit kader vereisen drie universiteiten een hoger instapniveau Engelse taalvaardigheid van internationale masterstudenten: IELTS 6.5 (UT) of ERK C1 (Tilburg, UU). Aan de VU is de ingangseis voor alle masterstudenten IELTS 6.5, ongeacht waar zij een vooropleiding hebben afgerond. Eveneens vereisen sommige masteropleidingen aan de RUG een ERK-niveau van C1. De UU wil ERK-niveau C1 gaan invoeren als instroomeis voor alle masterstudenten. Vergelijken met hogescholen (zie 2.3.2.1 hieronder) specificeren slechts een beperkt aantal universiteiten de eindtermen voor de Engelse taalvaardigheid van studenten. In de twee gevallen waarin wel eindtermen worden gespecificeerd is dit eerder in de vorm van aanbevelingen dan vereisten: B2 bachelor, C1 master bij TuE; C1 bachelor, C1 master aan de RUG. Volgens onze gegevens is de Radboud Universiteit bezig met het vaststellen van uitstroomniveaus voor alle opleidingen. In tabel 2.6 staat per universiteit welke vormen van begeleiding en ondersteuning studenten aangeboden worden ter ondersteuning van hun taalvaardigheid in het Engels. Net als in tabel 2.4 geven de vetgedrukte onderdelen verplichte aspecten aan. We hebben de gegevens als volgt gecategoriseerd:

<a> cursussen die in het curriculum zijn geïntegreerd: Engelstalige cursussen die zijn opgenomen in diverse (niet alle) curricula van een instelling. Dergelijke cursussen variëren van losse lezingen en workshops tot langere cursussen, meestal gericht op de ontwikkeling van academisch Engels, academisch/wetenschappelijk schrijven, en soms ook presentatievaardigheden (7/13 universiteiten)

 extra-curriculaire cursussen: variërend van algemene groeps cursussen tot Cambridge of IELTS examenvoorbereidingscursussen en cursussen met een specifieke focus, zoals academisch Engels, zakelijk Engels, academisch schrijven, spreken, presenteren en grammatica (12 universiteiten²²)

<c> individuele schrijfbegeleiding: ondersteuning voor studenten bij de schriftelijke opdrachten (vooral scripties). Bij Radboud, TuD, UM, UU en Wageningen kunnen studenten verschillende één-op-één sessies gratis inplannen (9 universiteiten)

<d> e-learning en (online) zelfstudie materialen: deze tools stellen studenten in staat zelfstandig aan hun Engels te werken. Dit varieert van een virtuele Toolbox met tips, oefeningen en verwijzingen tot toegang tot het online programma Rosetta Stone (7 universiteiten)

<e> gebruik van een diagnostische test/assessment van het vaardigheidsniveau: hierbij worden studenten verplicht of geadviseerd een Engelse taalttest af te leggen. Degenen die laag scoren, krijgen vervolgens bijscholing aangeboden (4 universiteiten).

¹⁹ Opleidingen met een numerus fixus of het kenmerk internationalisering/kleinschaligheid zijn hierop uitzonderingen; deze kunnen aanvullende selectie-eisen stellen.

²⁰ Hoewel universiteiten studenten met een vwo-diploma niet kunnen selecteren op basis van hun Engelse taalvaardigheid, adviseren verschillende universiteiten bepaalde groepen studenten om remediërende training te volgen. TuE: bij studenten die lager dan een 7 scoorden op hun vwo Engels eindexamen. RUG: bij studenten met een startniveau B2 of lager.

²¹ Een uitzondering is de TuE, waar wordt aanbevolen dat internationale studenten een ‘overall band score’ hebben van minimaal 6.5 op een academische IELTS test (Eindhoven University of Technology, 2018: 5).

²² TuE was de enige universiteit waar we geen gegevens aantreffen over extra-curriculair cursusaanbod. Het is mogelijk dat zulke cursussen wel worden aangeboden, maar niet op de publieke TuE website beschreven staan.

Afgezien van de cursussen ter ontwikkeling van de Engelse taalvaardigheid die in het curriculum zijn geïntegreerd, en die gevallen waarin studenten een diagnostische test moeten afleggen, worden de meeste vormen van begeleiding en ondersteuning op extra-curriculaire, vrijwillige basis aangeboden. Meestal gebeurt dit via cursussen van de universitaire talencentra, gewoonlijk tegen verlaagde/gesubsidieerde tarieven of via een speciale regeling. In het Tilburgse taalvouchersysteem ontvangen bijvoorbeeld alle studenten 12 taalvouchers (= 12 ECTS), waarmee ze doorgaans twee cursussen kunnen volgen aan het universitaire Talencentrum.

Tabel 2.6 Begeleiding/ondersteuning Engelse taalvaardigheid studenten wo-instellingen

Universiteit	Soort begeleiding/ondersteuning
Amsterdam	<p><a> Cursus Academisch Engels geïntegreerd in meerdere bachelor- en masteropleidingen</p> <p> UvA Talen: algemene groepscursussen, cursussen in academisch Engels, zakelijk Engels, spreekvaardigheid, presenteren, IELTS examentraining</p>
Delft	<p> Instituut voor Talen en Academische Vaardigheden (ITAV): cursussen in academisch Engels, thesis writing, technical writing, scientific writing, spreekvaardigheid, presenteren</p> <p><c> TU Delft Writing Centre (onderdeel ITAV): één-op-één-gesprek van 45 minuten met schrijfcoach (maximum van vijf gratis gesprekken per student)</p> <p><d> Self-Study English cursus via Open Courseware</p> <p><d> Aanbevolen websites voor om Engels te oefenen</p>
Eindhoven	<p><d> English Language Toolbox: links naar websites voor het verbeteren van (academisch) Engels</p> <p><d> SkillsLab: Academic Writing Skills (academic phrasebank; guided learning for language accuracy, thesis writing etc.); Presentation Skills (guided learning for English pronunciation etc.)</p> <p><e> Tweedejaars bachelorstudenten worden uitgenodigd om een diagnostische test Engels te doen. Op basis van het resultaat wordt een student geadviseerd zelfstudie te doen of de cursus Pre-academic Writing in English of cursus Academic Writing in English te volgen</p> <p><e> Masterstudenten moeten een Diagnostic Test of Professional Skills afleggen (incl. presentatie- en schrijfvaardigheid op academisch niveau). Op basis van het resultaat ontwikkelen ze hun eigen Personal Skills Development Plan ter bespreking met een mentor</p>
Erasmus	<p> Language & Training Centre: cursussen in academisch Engels, academisch schrijven, zomercursussen</p> <p><c> Schrijfcoach Engels (bijv. feedback op scriptie)</p> <p><d> Jaarlicentie voor het online programma Rosetta Stone</p>
Groningen	<p><a> Cursussen in academic language skills opgenomen in verschillende opleidingen</p> <p> Talencentrum: algemene groepscursussen, cursussen in academisch presenteren, academisch schrijfvaardigheden, CV-workshop Engels</p> <p> Crossing Borders: series workshops voor studenten die naar het buitenland willen</p> <p><d> Toegang tot het online programma Rosetta Stone</p>

Leiden	<p> Academisch Talencentrum: algemene groepscursussen, zomercursussen, academisch Engels, academisch schrijven, presenteren, grammatical, legal English</p> <p><e> English Language Assessment voor studenten die in het buitenland willen studeren of een Engelstalige master willen beginnen</p>
Maastricht	<p><a> Cursus Academisch Schrijven opgenomen in meerdere bacheloropleidingen</p> <p> Talencentrum: Cambridge & IELTS examentraining, cursussen Effective Communication in English</p> <p><c> Writing Studio: individuele begeleiding voor bijv. scriptie. 2 x 1 uur sessie gratis, follow-up coachingtraject tegen betaling</p>
Radboud	<p><a> Academische vaardigheden opgenomen in curricula in het eerste jaar; ondersteuning bij schrijfvaardigheid Engels in het tweede en derde jaar (taalvaardighedscolleges, schrijftools en online oefeningen)</p> <p> Radboud in'to Languages: IELTS examentraining, cursussen in academisch Engels, uitspraak, presenteren, grammatica, woordenschat, e-mailing</p> <p><c> Radboud Writing Lab: één-op-één coachgesprekken bij schrijfopdrachten; studenten kunnen zo vaak langskomen als nodig</p> <p><d> Radboud Writing Lab: Gratis online workshops How do I improve my English academic writing style?; How do I improve my English grammar and vocabulary?</p> <p><d> Toolbox Academisch Engels in BlackBoard met theorie en oefeningen</p> <p><e> Alle eerstejaarsstudenten maken de Radboud Academic Diagnostic Assessment (RADAR) in de taal waarin zij hun bachelor volgen (toets voor academische taalvaardigheid Nederlands/Engels). Lage score: remediërend programma aan begin van studie</p>
Tilburg	<p><a> Taalcursussen Language Center opgenomen in meerdere opleidingen, o.a. schrijf- en presentatievaardigheden, bachelorprogramma's School of Economics and Management</p> <p> Language Center: algemene groepscursussen; courses in English for Academic Purposes, Argumentative Writing, Business Communication, Communicative Purposes, Empirical Research Writing, Negotiation and Deliberation, Presentation and Performance, Speaking and Pronunciation; Thesis Writing Lab; taalcafés</p> <p><c> Scriptorium: hulp bij schrijfopdrachten. Tutoren zijn studenten uit verschillende disciplines. Gesprekken van ongeveer drie kwartier</p> <p><d> English Toolbox op Canvas met tips en links naar nuttige sites, programma's en oefeningen</p>
Twente	<p><a> Cursussen/workshops academisch taalvaardigheden (vooral schrijven/presenteren) Language Centre opgenomen in meerdere opleidingen</p> <p> Language Centre: cursussen in academisch schrijven, spreekvaardigheden, presenteren, grammatica, Intercultural Competence Training</p> <p><c> Schrijfcentrum (onderdeel LC): Thesis Boost met mogelijkheid om scriptie te bespreken met schrijfdocent</p>
Utrecht	<p> Babel (external provider voor UU): algemene groepscursussen, cursussen in academisch Engels, zakelijk Engels, presenteren, IELTS / TOEFL examentraining, effectief beïnvloeden, e-mails schrijven</p> <p><c> Skills Lab Writing Centre: Schrijfcoaching. Gesprek met schrijfcoach van 45 minuten. Vijf gratis gesprekken per student per schrijfopdracht</p> <p><d> Online cursus Brush up your English (grammatica, werkwoordstijden, woordenschat, of totaalpakket)</p>

Vrije Univ	<p><a> Cursussen Taalcentrum-VU opgenomen in meerdere curricula. Bachelorfase: Scientific Writing in English; Introduction to Academic Writing. Masterfase: Scientific Writing in English; Writing a Research Proposal; Presenting <a> Cursussen/modules Academic Language Programme (ALP) binnen diverse curricula: Academische schrijfvaardigheid en presentatievaardigheid in het Engels; Academic Writing; Scientific Writing; Writing a Research Proposal Taalcentrum-VU: algemene groepscursussen, IELTS examentraining ALP: cursussen academisch Engels, academisch schrijven, uitspraak Taalloket: extra-curriculaire cursus Academic English voor studenten in Nederlandstalig bachelorprogramma, om zich voor te bereiden op Engelstalige master Universitaire Minor Engels (30 ECTS), aangeboden door faculteit Geesteswetenschappen voor bachelorstudenten van alle opleidingen. Cursussen omvatten Global English, Grammar & Writing, Pronunciation and Presentation, English in my own Discipline <c> Academisch Schrijfcentrum (onderdeel ALP): Redigeerservice voor masterstudenten en PhD-kandidaten: feedback over Engels in scriptie/proefschrift; Coaching: eenmalig gesprek of een reeks van vijf gesprekken (20 min) <e> Alle eerstejaarsstudenten in Engelstalige bacheloropleidingen maken Taaltoets Engels (Taalcentrum VU). Studenten die onvoldoende scores worden uitgenodigd voor remediërende cursus <e> Alle masterstudenten dienen voldoende vaardigheid in het Engels aan te tonen door middel van een VU-taaltoets of een certificaat. Als dat niet beschikbaar is, worden ze aangemoedigd om voor aanvang van opleiding een taaltraining te volgen</p>
Wageningen	<p> Wageningen in'to Languages: Cambridge / IELTS examentraining, academisch schrijven, uitspraak en spreekvaardigheden, presenteren, grammatica, woordenschat, e-mailing <c> Writing Lab: begeleiding bij het schrijven van academische teksten. Gratis gesprekken (45 minuten)</p>

Vet: verplichte training/test

<a> cursussen opgenomen in het curriculum, extra-curriculair cursusaanbod, <c> individuele schrijfbegeleiding, <d> e-learning mogelijkheden / (online) zelfstudie materialen, <e> diagnostische test/assessment van taalvaardigheidsniveau

2.3.2 Inventarisatie taalbeleid hbo-instellingen

2.3.2.1 Didactische kwalificaties en ondersteuning van docenten

We richten ons in dit onderdeel op de voorzieningen bij hbo-instellingen voor de didactische begeleiding/ondersteuning van docenten die betrokken zijn bij Engelstalige opleidingen. Uit tabel 2.7 blijkt dat op instellingsniveau slechts vier van de dertien hbo-instellingen enige vorm van begeleiding/ondersteuning bieden gericht op voor docenten relevante vaardigheden (kolom 2). Zeven hbo-instellingen bieden een of meer vormen van begeleiding/ondersteuning aan op verwante gebieden zoals interculturele competenties en taalontwikkelen lesgeven (kolom 3). Meer details per instelling zijn te vinden in de tabellen in bijlage 5.

We willen nogmaals benadrukken dat het ontbreken van gegevens er niet per definitie op wijst dat er geen voorzieningen aanwezig zijn. Mogelijk is het centrale professionaliseringsaanbod

van de hogescholen op deze terreinen kleiner dan van de universiteiten, omdat de hogescholen aanzienlijk minder Engelstalige -opleidingen aanbieden. Als alternatief kan EMI-training gericht worden aangeboden aan docenten. Dit is niet zichtbaar in het instellingsbrede aanbod. We hebben de gegevens gegroepeerd in dezelfde categorieën als in 2.3.1.1:

<a> groeps cursussen ≥ 8 contacturen: hiertoe behoren cursussen Engels voor onderwijsdoeleinden en interculturele competenties, maar ook taalontwikkelen lesgeven (zie verder hieronder) (8/13 hogescholen)

 workshops < 8 contacturen: kortere cursussen gericht op specifieke EMI-vaardigheden en aanverwante aspecten zoals taalontwikkelen lesgeven (7 hogescholen)

<c> individuele coaching: persoonlijke begeleidingstrajecten voor docenten gericht op EMI-vaardigheden of taalontwikkelen lesgeven (2 hogescholen)

<d> observatie van hoorcolleges en feedback: dit lijkt alleen door de HvA aangeboden te worden als onderdeel van de individuele training door het Taalteam (1 hogeschool)

<e> e-learning en aanvullende (online) bronnen: een erg beperkte categorie vergeleken met het meer uitgebreide aanbod op universitair niveau (2 hogescholen)

<f> opname van relevante-competenties in de jaarlijkse beoordelingscyclus: bij de Hanze Hogeschool worden de vaardigheden van docenten gemonitord aan de hand van een International Competences Matrix (zie het vetgedrukt onderdeel in de tabel; dit maakt deel uit van de beoordelingscyclus voor alle docenten) (1 hogeschool).

De andere twee vetgedrukte vermeldingen in tabel 2.7 verwijzen naar een cursus in taalontwikkelen doceren die deel uitmaakt van de verplichte Basiskwalificatie Didactische Bekwaamheid (BDB)²³ op twee hogescholen. Bij deze onderwijsmethode, ook bekend als taalontwikkelen onderwijs of taalontwikkelen lesgeven, werken docenten expliciet toe naar het taalniveau dat van een afgestudeerde verwacht wordt. Dit is een verplicht onderdeel van de BDB bij HvA en Saxion. Ook het professionaliseringsaanbod van Hogeschool Rotterdam bevat een cursus taalontwikkelen lesgeven.²⁴ Hoewel primair gericht op de ontwikkeling van de Nederlandse taalvaardigheid van Nederlandse studenten, kunnen de principes van taalontwikkelen doceren ook toepasbaar zijn in Engelstalige opleidingen. In onze dataset is de HvA de enige hogeschool die specifiek verwijst naar 'Nederlands *en Engels* taalontwikkelen onderwijs' (cursivering toegevoegd; Hogeschool van Amsterdam, 2020).

Tabel 2.7 Didactische begeleiding/ondersteuning van docenten bij hbo-instellingen

²³ Naar analogie van de BKO voor universiteiten onderschrijven alle hier onderzochte hogescholen de BDB, een door de Vereniging Hogescholen vastgestelde landelijke kwalificatie voor onderwijzend personeel. BDB-trajecten worden door de instellingen zelf vormgegeven en dienen vijf onderdelen te omvatten: doceren, begeleiden van studenten, ontwerpen van onderwijs, toetsen en professioneel docentschap (VH, 2014: 2). Dit soort didactische training kan zowel voor Engelstalige als Nederlandstalige opleidingen van belang zijn.

²⁴ Ook de Haagse Hogeschool werkt momenteel aan de implementatie van taalontwikkelen doceren, bijvoorbeeld door een taalplatform Taalbewust Onderwijs in te richten waarop een toolkit voor docenten met concrete checklists en richtlijnen beschikbaar komt. Daar dit nog niet gerealiseerd is, is dit niet in de tabel opgenomen.

Hogeschool	Gericht op Engelstalig onderwijs	Gericht op gerelateerde aspecten*
Amsterdam	<p> Introductiebijeenkomst EMI</p> <p><c/d> Taalteam: Training op maat/individuele begeleidingstrajecten, waaronder lessen observeren en evalueren</p> <p><e> Folder: 23 Tips for Effective Teaching in English</p>	<p><a/b> Taalontwikkelen lesgeven, Beoordelen op taalvaardigheid (onderdelen BDB)</p> <p><a> Taal- en denkdidactiek (10 contacturen)</p> <p><a> Curriculum (ontwikkeling van opleiding m.b.t. taal) (10 contacturen)</p> <p> 10 activerende werkvormen voor taalontwikkelen onderwijs (5 contacturen)</p> <p> Integreer de MOOC Beter schrijven in het hoger onderwijs in je lesprogramma (5 contacturen)</p> <p> Check op talige aspecten opleiding (4 workshops voor verschillende soorten toetsen en onderwijsmaterialen, 2,5-5 contact uren elk)</p> <p><c> Individueel coachingstraject tot taalontwikkelen docent (minimaal 5 contacturen)</p> <p><e> Folder: 99 tips voor taalontwikkelen lesgeven</p> <p><e> Schrijf- en spreekvaardigheid beoordelen: digitaal beoordelingsformulier</p>
Avans	<p><a/b> English for Teaching Purposes (op maat)</p> <p><e> Literatuurstudie ‘Overzicht van ontwikkelingen en gangbare benaderingen in Engels taalonderwijs’: bedoeld als hulpmiddel bij het vormgeven van EMI-curricula</p>	
Arnhem & Nijmegen	-	-
Fontys	-	-
Haagse	<a/b> Leergang English as a Medium for Instruction	<a/b> Training Internationalisation Teaching & Learning
Hanze	<a/b> Cursus Classroom English op maat	<p><a> Cursus Intercultural Competence Learning Lab (36 contacturen)</p> <p><a/b> Cursus Cross-culturele verschillen</p> <p><f> International Competences Matrix vormt onderdeel van beoordelingscyclus</p>

Inholland		<a> Omgaan met diversiteit, culturele en religieuze verschillen in de klas (8 contacturen)
Rotterdam		<a/b> Cursussen Inclusiviteit, Taalontwikkelen lesgeven
Utrecht	-	-
NHL Stenden	<c> English Language Coaching traject voor docenten (25 contacturen)	<a> Basistraining Cultural Diversity (14 contacturen) <a/b> Studiegroep Cultural Diversity voor Docenten (7–28 contacturen)
Saxion		<a/b> Taalontwikkelen Doceren (onderdeel BDB) Taalontwikkelen doceren: uitgangspunten en toepassingen (1,5 contacturen) Taalontwikkelen didactiek – Vervolg cursus taalontwikkelen doceren (4 contacturen) Taalontwikkelen didactiek – handvatten voor onderwijsontwerp (1,5 contacturen) Taalontwikkelen coaching: opdrachtontwerp en feedback (3 contacturen)
Windesheim	-	-
Zuyd	-	-

* Didactische training zonder specifieke focus op Engelstaligheid maar met relevantie voor de context van Engelstalig onderwijs, zoals training in interculturele competenties

Afkortingen: EMI = English-medium Instruction; BDB = Basiskwalificatie Didactische Bekwaamheid

Vet: verplicht voor alle docenten van Engelstalige opleidingen

<a> cursus met ≥ 8 contacturen, cursus/workshop met <8 contacturen, <a/b> cursus/workshop op maat, of geen informatie beschikbaar over contacturen, <c> individuele coaching, <d> lesobservatie en feedback, <e> e-learning mogelijkheden / aanvullende (online) bronnen, <f> EMI competentie opgenomen in beoordelingscyclus

2.3.2.1 Begeleiding en ondersteuning Engelse taalvaardigheid docenten en studenten

Docenten

Net als de universiteiten hebben de hogescholen zich met de Internationaliseringsagenda Hoger Onderwijs geïnteresseerd aan de landelijke norm van ERK-niveau C1, ‘met aandacht voor de beroepspraktijk en vaktaal’ (Vereniging Hogescholen & VSNU, 2018: 23). Geen van de onderzochte hogescholen gaf in de door ons verzamelde data een nadere specificatie van het C1-niveau of van de kwalificatie ‘met aandacht voor de beroepspraktijk en vaktaal.’ Het is niet altijd duidelijk of de toezegging, die de VH in 2018 namens de hogescholen heeft gedaan, algemeen bekend is op instellingsniveau. In 2019 communiceerde Saxion namelijk naar de Minister van Onderwijs dat ‘zij het streven hebben om [...] een norm vast te stellen, naar alle waarschijnlijkheid Cambridge niveau

C1' (Engelshoven, 2019a). Minstens twee andere hogescholen beschouwen het C1-niveau meer als een streefdoel dan als een harde instapeis (Hanze, HAN). Hoewel vier hogescholen hebben aangeven dat docenten die het vereiste niveau niet kunnen aantonen niet in het Engels mogen lesgeven, wordt deze consequentie niet in de over de hogescholen verzamelde gegevens genoemd. Alleen de HAN gaf aan dat 'voor zittende docenten die nog niet aan niveau C1 voldoen, een onderniveau wordt vastgesteld dat geldt als instapniveau om in een Engelstalige opleiding les te kunnen geven' (Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, 2019: 84).

In tabel 2.8 staat een overzicht van de begeleiding en ondersteuning per hogeschool. Dit is erop gericht dat docenten die bij Engelstalige opleidingen betrokken zijn het gewenste vaardigheidsniveau hebben. Ten behoeve van de vergelijkbaarheid hebben we de gegevens als volgt gecategoriseerd:

- <a> groeps cursussen: deze omvatten meestal voorbereidingscursussen voor Cambridge examens. Verder blijkt het aanbod aan groeps cursussen beperkter te zijn dan bij de universiteiten (zie ook tabel 2.5) (10/13 hogescholen)
- individuele coaching: de KNAW (2017: 43) meldde dat hogescholen vaker dan universiteiten intensieve, persoonlijke coachtrajecten aanbieden om het Engels van docenten te verbeteren. Onze gegevens bevestigen dit, hoewel de cijfers relatief laag zijn (4 hogescholen)
- <c> opname Engelse bekwaamheid in de beoordelingscyclus/studentevaluaties.

Bij Avans is een vraag over de kwaliteit van het Engels van de docenten opgenomen in cursusevaluaties. Dit is de enige verplichte vorm van begeleiding die we vonden voor de onderzochte hogescholen (zie vetgedrukt onderdeel in tabel 2.8). In het instellingsbrede taalbeleid van Saxion staat de aanbeveling om de taalvaardigheid van docenten op te nemen in de gesprekscyclus. Het is onduidelijk in hoeverre dit advies daadwerkelijk decentraal is opgepakt (2 hogescholen).

Bovenstaande lijst bevat geen e-learning of het gebruik van een diagnostische toets/ assessment van vaardigheidsniveau omdat we, anders dan bij de onderzochte universiteiten (sectie 2.3.1.2), hierover geen documentatie vonden bij de onderzochte hogescholen.

Tabel 2.8 Begeleiding/ondersteuning Engelse taalvaardigheid docenten hbo-instellingen

Hogeschool	Soort begeleiding/ondersteuning
Amsterdam	 Taalteam: Training op maat/individuele begeleidingstrajecten
Avans	<a> Ontwikkelen@avans: Cambridge examentraining, Engels op B2-niveau <c> Engelse taalvaardigheid van docent wordt geëvalueerd in cursusevaluaties
Arnhem & Nijmegen	<a> Talencentrum: Cambridge examentraining, zakelijk Engels 1-op-1 academisch schrijven
Fontys	<a> Cambridge examentraining, Crash Course Engels
Haagse Hogeschool	<a> Engelse taaltrainingen verzorgd door British School Scholing op maat in overleg met leidinggevende
Hanze Hogeschool	<a> Hanze Talencentrum: diverse cursussen Engels
Inholland	<a> Cambridge examentraining
Rotterdam	<a> Cambridge examentraining, Engels 'on the job' (teamtraining op maat)

Utrecht	-
NHL Stenden	<a> Language Center: Cambridge examentraining, Basic English Pronunciation, Intensive English Course
Saxion	<a> Saxion Academy/Saxion Language School: Cambridge examentraining, academisch schrijven Individuele taalcoachtrajecten <c> Afdelingen krijgen het advies om taalvaardigheid docenten onderdeel van de gesprekscyclus te maken
Windesheim	-
Zuyd	<a> Cambridge examentraining, opfriscursus Engels

Vet: verplicht voor alle docenten van Engelstalige opleidingen

<a> groepscurssussen, individuele coaching, <c> Engelse bekwaamheid vormt onderdeel van beoordelingscyclus/studentevaluaties

Studenten

Wat betreft studenten geldt dat, net zoals bij wo-opleidingen (sectie 2.3.1.2), de toelatingseisen voor hbo-bacheloronderwijs worden gereguleerd door Artikel 7.24 WHW en de Gedragscode Internationale Student Hoger Onderwijs. Studenten uit Nederland dienen een Engelse taalvaardigheid van minimaal havo-eindexamenniveau te hebben: B1 (B2 leesvaardigheid). Internationale studenten hebben een algemene bandscore van 6.0 nodig op een academische IELTS-test (of gelijkwaardig).

Vaker dan de onderzochte universiteiten hebben de onderzochte hogescholen streefdoelen vastgesteld voor het taalniveau Engels bij afronding van de bacheloropleiding (zie ook KNAW, 2017: 43). Dit lijkt overeen te komen met de grotere aandacht voor taalontwikkelen onderwijs bij de hogescholen (sectie 2.3.2.1). Het streefdoel voor afgestudeerden aan de bacheloropleidingen bij Avans en de HvA is een B2-niveau. Bij de HvA is het behalen van het C1-certificaat een onderdeel van het honours-programma. De Haagse Hogeschool onderscheidt streefdoelen per onderwijstaal. Het B2-niveau is het gewenst eindniveau voor Nederlandstalige opleidingen; C1 is het eindniveau voor Engelstalige opleidingen.

In tabel 2.9 staat een overzicht van de begeleiding /ondersteuning per hogeschool op het gebied van de Engelse taalvaardigheid van studenten. Waar alle universiteiten cursussen Engels aanbieden voor studenten (tabel 5), konden we bij vijf hogescholen, op basis van de openbaar toegankelijke gegevens op instellingsniveau, geen specifieke cursusmogelijkheden vinden (Fontys²⁵, HU, Inholland, Windesheim, Zuyd; tabel 2.9). Voor de overige instellingen hebben we de gegevens als volgt gecategoriseerd:

<a> extra-curriculaire cursussen: onder meer Cambridge examentraining, algemene groepscurssussen en cursussen gericht op o.a. Engels om studeren in het buitenland mogelijk te maken (5 hogescholen)

 individuele schrijfbegeleiding: persoonlijke sessies met een schrijfcoach gericht op een bepaalde schrijfpodracht (4 hogescholen)

²⁵ Hoewel er bij Fontys benadrukt wordt dat ‘er goede deficiëntieprogramma’s [moeten] worden aangeboden’ (Fontys Hogescholen, 2013: 1), hebben we dit niet kunnen opnemen in tabel 4 omdat we geen verdere invulling hiervan hebben kunnen vinden (om welke studenten gaat het, wat houden de cursussen in, wie verzorgt de cursus, etc.).

<c> e-learning en (online) zelfstudie materialen: alleen Avans biedt gratis toegang tot het online programma Rosetta Stone; deze vorm van ondersteuning lijkt minder ontwikkeld op hogeschoolniveau dan op universitair niveau (1 hogeschool)²⁶

<d> gebruik van een diagnostische test/assessment van vaardigheidsniveau: bij Avans, HvA en NHL Stenden wordt studenten die bij aanvang van de opleiding een onvoldoende scoren op een diagnostische toets van het Engels geadviseerd bijscholing te volgen (3 hogescholen)

<e> voorbereidende cursus: dit is een aanvullende vorm van ondersteuning die op hbo-niveau relatief veel lijkt voor te komen, maar op wo-niveau niet voorkomt. Voorafgaande aan opleidingen worden voorbereidende cursussen aangeboden om Nederlandse en/of internationale studenten in staat te stellen hun Engels te verbeteren. Dit is mogelijk in de vorm van een schakeljaar voor (hoogopgeleide) anderstaligen gericht op het Engels, maar ook op het Nederlands en de ontwikkeling van studievoordigheden (5 hogescholen).

In tabel 2.9 is geen categorie ingevuld voor cursussen die in het curriculum zijn opgenomen, terwijl dit een relatief vaak voorkomende vorm van ondersteuning is op universitair niveau. In de gegevens van de hogescholen hebben we dit niet kunnen aantreffen. Zoals we bij de bespreking van de case studies in deelstudie 3 zullen zien, is er bij de twee onderzochte hbo-opleidingen wel degelijk sprake van cursussen ter ontwikkeling van de Engelse taalvaardigheid die expliciet onderdeel uitmaken van de opleiding. Dit duidt erop dat dergelijke voorzieningen bij hogescholen eerder op opleidingsniveau beschikbaar worden gesteld dan op instellingsniveau.

Bij de hogescholen lijkt het aantal en het aanbod aan extra-curriculaire cursussen Engels dat via de talencentra aangeboden wordt minder uitgebreid dan bij de universiteiten. Daarentegen hebben hbo-studenten meer mogelijkheden om binnen de curricula van de opleidingen zelf te profiteren van taalontwikkeld onderwijs (zie paragraaf 2.3.2.1 hierboven), zoals bijvoorbeeld specifieke feedback op hun taalgebruik in papers en examens, maar ook woordenlijsten of woordenboeken met Engels vakjargon (KNAW, 2017: 44).

Tabel 2.9 Begeleiding/ondersteuning Engelse taalvaardigheid studenten hbo-instellingen

Hogeschool	Soort begeleiding/ondersteuning
Amsterdam	<p> Taalteam: taalsprekuren NL en EN: individuele begeleiding door een taaldocent op basis van een hulpvraag (50 minuten); gratis 6x jaar</p> <p><d> Diagnose wel/geen B1 stellen aan begin propedeuse</p> <p><e> Taal- en Schakeltraject (1-2 jaar, vóór start studie): taalverwerving Nederlands, Engels, studievoordigheden</p>
Avans	<p><c> Gratis toegang tot Rosetta Stone Advantage</p> <p><d/e> Prep Course: gratis bijscholingscursus Engels voor nieuwe studenten die vanuit de intake een advies hiervoor hebben gekregen</p>
Arnhem & Nijmegen	<p><a> Talencentrum: Cambridge examentraining, zomercursussen, voorbereidingscursus Engels zo nodig/wenselijk</p> <p> Taalkamer voor studenten met taalvragen en spreekuur voor advies over schrijftaak op basis van strippenkaarten</p> <p><e> Taal- en Schakeljaar voor hoogopgeleide anderstaligen waaronder vakgericht Engels</p>

²⁶ Bij Saxion zijn er plannen in omloop om een digitale leeromgeving voor het Engels te ontwikkelen naar het voorbeeld van de ‘Studiesucces en Taal’-omgeving gericht op het Nederlands (met toetsen, oefeningen en hulp bij scriptie). Omdat niet bekend is in hoeverre deze zijn uitgewerkt, zijn deze niet in de tabel opgenomen.

	<e> Talencentrum: voorbereidingscursus Engels zo nodig/wenselijk
Fontys	-
Haagsehogeschool	 Schrijfcentrum: een-op-een gesprek (45 minuten) over Engelstalige schrijfoopdracht; taalmaatjes mogelijkheid <e> Schakeljaar voor buitenlandse studenten, o.a. Engelse taalvaardigheid <e> English PREP School (1 semester/1 jaar) voor buitenlandse studenten die een Engelstalige opleiding gaan volgen
Hanzehogeschool	<a> Hanze Talencentrum: groepscursussen algemeen, Engels als voorbereiding op een stage of studie in het buitenland, Engels voor gezondheidszorg
Inholland	-
Rotterdam	<a> Cursusaanbod Taalcentrum
Utrecht	-
NHL Stenden	<a> Language Center: Professional English voor studenten <d> Language Level Assessment via opleiding: studenten krijgen advies over het mogelijke volgen van remediërende cursus, ook voor studenten die Engels op de HAVO met een 5 of lager hebben afgesloten en studenten met een MBO-achtergrond
Saxion	<a> Saxion Language School: groepscursussen algemeen, English Abroad, Academic English, Basic/Advanced Academic Writing <a> Cursus Effective Intercultural Communication Schrijfateliers (studenten werken aan eigen schrijfproducten, terwijl taalcoach rondloopt om mee te kijken/vragen te beantwoorden) Individuele taaladviesgesprekken (taalcoach analyseert schrijfproduct, geeft advies) <e> Schakeljaar inclusief bijspijkerkursus Engels <e> Preparatory course for international students: English for Academic Purposes
Windesheim	-
Zuyd	-

Vet: verplichte training/test

<a> extracurriculair cursusaanbod, individuele schrijfbegeleiding, <c> e-learning mogelijkheden / (online) zelfstudie materialen, <d> diagnostische test/assessment van taalvaardigheidsniveau <e> voorbereidende cursus

2.4. Discussie en conclusie

In deze deelstudie hebben we onderzocht welke voorwaarden er door 26 Nederlandse wo- en hbo-instellingen ten behoeve van het Engelstalig onderwijs gesteld worden aan de Engelse taalvaardigheid van docenten en studenten, welke didactische competenties er gevraagd worden en in hoeverre dit door de instellingen met trainingen of cursussen ondersteund wordt. Over het algemeen lijkt er instellingsbreed bij de universiteiten meer aandacht voor beleid op dit gebied te zijn dan bij hogescholen. Dit lijkt logisch, aangezien er een aanzienlijk hoger aantal studenten aan Engelstalig onderwijs deelneemt aan universiteiten dan op hogescholen, en er op de universiteiten meer internationale studenten zijn. De door ons onderzochte universiteiten hebben een uitgebreider aanbod aan cursussen, coaching, e-learningopties en online bronnen ter bevordering van de Engelse taalvaardigheid en de EMI-competenties van docenten (inclusief aanverwante aspecten zoals

interculturele competenties) dan de hogescholen. Het beeld is in grote lijnen hetzelfde bij de ondersteuning van de Engelse taalvaardigheid van studenten, met als opvallende uitzondering de voorbereidende cursussen voor studenten die – voorafgaand aan de start van opleidingen – uitsluitend door de hogescholen aangeboden worden.

Het uitgebreide cursusaanbod Engels voor met name universitair docenten laat zien dat beleidsmakers en instellingen voor hoger onderwijs al jarenlang inzetten op een goede beheersing van het Engels als noodzakelijke voorwaarde om de kwaliteit van Engelstalig onderwijs te garanderen. Het NVAO-beoordelingskader, dat wordt gehanteerd bij de (her)accreditatie van de opleidingen, vereist dat '[d]ocenten beschikken over een voldoende beheersing van de taal waarin zij doceren' (NVAO, 2018: 20). Wo- en hbo-instellingen hebben zich inmiddels gecommitted aan ERK-niveau C1 als minimaal vaardigheidsniveau en hebben beloofd taalvaardigheids cursussen aan te bieden aan docenten (Vereniging Hogescholen & VSNU, 2018: 23). Onze inventarisatie laat echter zien dat de hoeveelheid cursusmogelijkheden per instelling varieert en dat onduidelijk blijft hoe nauwgezet de instellingen zich aan deze verplichtingen houden. Bovendien is het meestal onduidelijk hoe instellingen de nogal generieke C1-eis interpreteren – met als positieve uitzondering de UU (zie 2.3.1.2).

Adequate taalvaardigheid in het Engels is overigens slechts één van de vaardigheden die benodigd zijn voor Engelstalig onderwijs. Zoals de KNAW (2017: 52) aangeeft, gaan veel instellingen ervan uit dat docenten volledig zijn toegerust om kwalitatief hoogwaardige Engelstalige opleidingen te leveren 'als [ze] maar een voldoende niveau van taalbeheersing hebben.' Op landelijk niveau wordt in verschillende adviezen gepleit voor een meer geïntegreerde aanpak. Dit duidt erop dat de competenties die vereist worden voor Engelstalig onderwijs een combinatie zijn van taalvaardigheid, didactiek en interculturele vaardigheden (KNAW, 2017; Onderwijsraad, 2018; Vereniging Hogescholen & VSNU, 2018; VSNU, 2018). De vereiste docentvaardigheden omvatten competenties als het ontwikkelen van de taalvaardigheid van studenten, het beoordelen van papers of examens die in het Engels als tweede taal van zowel student als docent zijn geschreven, internationalisering van het curriculum, en 'international classroom management' (omgaan met diversiteit in de achtergronden van studenten, en communicatiestijlen en verwachtingen).

In dit verband is er op wo-niveau een trend zichtbaar om de BKO uit te breiden naar gebieden die voor het Engelstalig onderwijs relevant zijn. Zoals uit onze resultaten blijkt, hebben vijf universiteiten (Leiden, RUG, UT, UvA en de VU) reeds eisen op het gebied van interculturele vaardigheden en/of taalvaardigheid in het Engels opgenomen in de BKO, of zijn voornemens dit te doen. Tien van de dertien onderzochte universiteiten bieden aanvullende cursussen voor docenten aan, specifiek gericht op vaardigheden en competenties die relevant zijn voor het Engelstalig onderwijs. Van de dertien hogescholen die we onderzocht hebben, bieden slechts vier hogescholen specifiek op Engelstalig onderwijs gerichte cursussen aan, hoewel er negen cursussen zijn over aanverwante thema's (zoals interculturele competenties). Dit lijkt te duiden op een recent ingezette verbetering. Slechts een paar jaar geleden was de KNAW (2017: 62) nog kritisch over het feit dat het aanbod aan universiteiten beperkt was tot 'generieke taaltrainingen', terwijl er slechts beperkt sprake was van 'taaldidactisch onderwijs... of een variant van training in het gebruik van Engels als een Instructiemedium.' Niettemin laat ons onderzoek, in lijn met de bevindingen van de KNAW (2017: 46), zien dat deelname aan aanvullende didactische cursussen en taalcursussen voornamelijk vrijwillig blijft. In de praktijk lijkt het ondersteuningsaanbod meestal alleen in de vorm van een remediërende cursus Engels te worden opgenomen wanneer de Engelse taalvaardigheid van een docent onder het C1-niveau is. Het louter aanbieden van cursussen, coaching en online trainingsmateriaal biedt geen garantie dat de docenten er gebruik van maken of er op z'n minst van op de hoogte zijn.

Met betrekking tot de beheersing van het Engels door studenten wordt een vwo- of havo-diploma voldoende geacht om respectievelijk een wo- of hbo-opleiding te volgen. Omdat het gebruik

van het Engels ‘niet mag leiden tot verzwaring van de studielast of een verzwaring van het programma’ (Inspectie van het Onderwijs, 2018: 30), bestaat er geen wettelijke verplichting voor Engelstalige cursussen voor studenten. Desondanks hebben de instellingen toegezegd studenten cursussen aan te bieden die zijn gericht op de Nederlandse en Engelse taalvaardigheid (Vereniging Hogescholen & VSNU, 2018: 4). Zoals uit dit onderzoek naar voren komt, bieden bijna alle instellingen studenten de mogelijkheid om hun Engels te verbeteren. Bij ongeveer de helft van de onderzochte universiteiten neemt dit de vorm aan van een verplichte cursus academisch Engels of cursussen academisch schrijven die zijn ingebed in de curricula van Engelstalige opleidingen. Veel universiteiten bieden ook laagdrempelige één-op-één schrijfcoaching voor studenten aan; met name de scriptie is een bekend struikelblok. Dat we bij geen van de onderzochte hogescholen een verplichte cursus Engels vonden, kan te wijten zijn aan de aard van onze gegevens. Wat we daarentegen wel zagen was dat verschillende hogescholen vormen van taalontwikkelen onderwijs in hun curricula hebben opgenomen. Weliswaar lijkt deze benadering primair bedoeld te zijn om de kloof tussen het taalgebruik op middelbare scholen en hogescholen te dichten, en niet om de overgang naar Engelstalige onderwijs te vergemakkelijken. Toch ligt het voor de hand dat deze benadering een dergelijke overgang wel degelijk gunstig kan beïnvloeden. We hebben echter niet kunnen vaststellen dat zo’n benadering specifiek bij Engelstalig onderwijs wordt ingezet. Evenmin kunnen we op basis van deze inventarisatie het effect van Engelstalige cursussen en andere vormen van ondersteuning van studenten op het studiesucces vaststellen.

Wat ook in dit onderzoek opvalt is dat er, althans op instellingsniveau, weinig aanbod is aan studententraining op het gebied van interculturele of andere competenties die nodig kunnen zijn om effectief deel te nemen aan de ‘international classroom’, welke gekenmerkt wordt door een grote talige of culturele heterogeniteit. Er zijn uitzonderingen: de UT biedt een cursus voor studenten aan met de naam ‘Intercultural Competence Training’, en de RUG biedt een workshopreeks aan genaamd ‘Crossing Borders’ voor studenten die van plan zijn in het buitenland te studeren. Maar over het algemeen wordt van studenten verwacht dat ze in zo’n diverse, heterogene setting als uit zichzelf de nodige interculturele competenties verwerven. Dit wordt bijvoorbeeld beschreven in het taalbeleid van de VU: ‘de *aanwezigheid* van zowel Nederlandse als buitenlandse studenten zorgt ervoor dat studenten leren omgaan en samenwerken met studenten uit andere landen en culturen’ (cursivering toegevoegd; VU, 2019: 4).

Bij dit alles moet er rekening mee worden gehouden dat beleidsvorming op verschillende niveaus plaatsvindt, en we hebben deze hier niet allemaal kunnen behandelen. De scope in dit deelonderzoek was beperkt tot het landelijke en instellingsniveau, terwijl de manier waarop de landelijke en institutionele verplichtingen ingevuld worden meestal op facultair of zelfs op opleidingsniveau plaats vindt. Dit betekent dat er ongetwijfeld aanvullende afspraken zijn over professionalisering en taalvaardigheid die hier niet genoemd worden. Omgekeerd kan het ook zo zijn dat bepaalde beleidsmaatregelen die op centraal niveau door de instellingen worden vastgesteld hun weg niet vinden naar de opleidingen. We behandelen dergelijke kwesties in onze derde deelstudie, waarin we gedetailleerde case- studies uitvoeren, gericht op het taalbeleid in vier opleidingen van verschillende instellingen.

Ten slotte is het van belang te constateren dat het taalbeleid in het hoger onderwijs op landelijk en instellingsniveau in Nederland momenteel in transitie is. Het plan bestaat om de Wet op het Hoger Onderwijs en wetenschappelijk onderzoek (WHW) aan te vullen met de Wet Taal en Toegankelijkheid, die voorbereid wordt in de Eerste Kamer maar nog niet is aangenomen. Door de nieuwe regels worden de hoger-onderwijsinstellingen verplicht om in hun instellingsplan specifieke bepalingen op te nemen ten aanzien van hun taalbeleid, te weten: (i) de redenen waarom en de procedure waarmee zij besluiten een opleiding in een andere taal dan het Nederlands te geven, en (ii) hoe zij de kwaliteit van de opleiding garanderen alsook de toegankelijkheid voor Nederlandse

studenten kunnen waarborgen (Engelshoven, 2019b: 7). Deze vereisten hebben waarschijnlijk invloed op de vereisten en ondersteuning ten aanzien van didactische professionalisering en taalvaardigheid in het Engels. Bij het verzamelen van de data voor deze studie zijn we er door verschillende instellingen op gewezen dat er momenteel nieuw taalbeleid wordt voorbereid. Het zou de moeite waard zijn om over enkele jaren een vervolginventarisatie uit te voeren.

Deelstudie 3

Casusbeschrijvingen op opleidingsniveau

3.1 Onderzoeksvraag

Wat zijn de karakteristieken van vier casussen van Engelstalig hoger onderwijs in Nederland, met betrekking tot eisen en randvoorwaarden, didactische begeleiding/professionalisering en didactische aanpak, studenttevredenheid over leer- en interactieprocessen en vakinhoudelijke leeropbrengsten?

3.2 Data en methoden

3.2.1 Selectie van opleidingen

We hebben voor onze casestudies twee wo-opleidingen en twee hbo-opleidingen geselecteerd. Hiervan zijn er twee gevestigd in de Randstad, één in het noorden en één in het zuiden van het land. Gezien de aard van casestudieonderzoek en de vele variabelen die daarbij een rol kunnen spelen, kunnen we niet stellen dat de geselecteerde opleidingen op enige wijze representatief zijn, maar dat zou ook niet wenselijk zijn. Om betekenisvolle vergelijkingen te kunnen maken, hebben we ervoor gekozen om ons te richten op vier opleidingen op bachelorniveau, in de domeinen bedrijfskunde en economie.

Bij de selectie van de opleidingen hebben we ons in eerste instantie gericht op instellingen waarvan in deelstudie 2 is gebleken dat er een goed/divers taalbeleid aanwezig is, of juist relatief weinig institutioneel taalbeleid in combinatie met een relatief hoog aantal Engelstalige opleidingen. Daarbij waren we afhankelijk van wie bereid was hieraan mee te werken. Leden van het onderzoeksteam hebben de coördinatoren van opleidingen die mogelijk geïnteresseerd waren in deelname aan dit onderzoek benaderd via zowel ‘cold-emailing’ als vanuit onze persoonlijke netwerken. Het risico op zelfselectie speelt hierbij een rol: degenen die willen deelnemen, kunnen relatief meer geïnteresseerd zijn in taalkwesties of vinden dat hun programma het in dit opzicht goed doet. Zoals bij ieder onderzoek waren we afhankelijk van pragmatische overwegingen en van de haalbaarheid. Een opleiding stemde in met deelname op voorwaarde van anonimiteit. Om deze reden hebben we besloten om alle opleidingen en alle geïnterviewden te pseudonimiseren. Hierdoor was er sprake van een toename in de bereidheid van opleidingen om deel te nemen. Ook kan dit mogelijk de terughoudendheid van geïnterviewden om kritiek te leveren op de opleiding hebben verminderd. Mogelijk is hierdoor de invloed van zelfselectie afgenomen. Tabel 3.1 geeft een (geanonimiseerd) overzicht weer van de opleidingen die in het onderzoek zijn opgenomen.

Tabel 3.1 Geselecteerde opleidingen voor de casestudies

Opleiding	Gebied	Graad	Duur
wo1	Techniek & management	BSc	3 jaar
wo2	Recht & economie	BSc	3 jaar
hbo1	Internationale bedrijfskunde	BBA	4 jaar
hbo2	Commerciële economie	BSc	4 jaar

3.2.2 Dataverzameling en -analyse

Er zijn twee soorten gegevens gebruikt: (i) documenten over elke opleiding en (ii) interviews met betrokken van de opleidingen.

Allereerst hebben we toegang gekregen tot alle informatie over de opleiding die online (openbaar) beschikbaar was. Hiertoe behoren opleidings- en cursusbeschrijvingen op de instellingswebsites. Ook zijn accreditatierapporten en studievoortgangcijfers verzameld via de website van de onafhankelijke stichting Studiekeuze123 (www.studiekeuze123.nl). We hebben de deelnemende opleidingscoördinatoren om aanvullende informatie over de opleiding gevraagd, bijvoorbeeld over aantallen en nationaliteiten van studenten en docenten en alle overige (met name taalgerelateerde) informatie die de coördinatoren als relevant beschouwden. De opleidingsdocumenten en aanvullende informatie zijn geanalyseerd tegen de achtergrond van het in deelstudie 2 onderzochte taalbeleid van de instelling. Op deze manier konden we ons een beeld vormen van elke opleiding en van de context, voordat de interviews werden afgenomen.

Vervolgens is er een leidraad opgesteld voor de semigestructureerde interviews met de drie groepen informanten: opleidingscoördinatoren c.q. opleidingsmanagers, docenten en studenten (bijlage 6). Per opleiding zijn er twee opleidingscoördinatoren, twee docenten en twee studenten in hun eigen groep geïnterviewd (in totaal drie interviews). In de interviews waren de vragen grotendeels hetzelfde, met kleine aanpassingen als er een specifieke vraag rees naar aanleiding van de verstrekte achtergrondinformatie per opleiding. Vanwege de tijdsbeperking (een uur per interview) was enige selectiviteit geboden wat betreft de vragen die we stelden, terwijl we toch het scala aan onderwerpen hebben besproken dat nodig is om de onderzoeksvraag te beantwoorden. Aan de geïnterviewden werd gevraagd of ze bereid waren om eventuele vervolgvragen te beantwoorden per e-mail. Het onderzoek was goedgekeurd door de Ethische Toetsingscommissie van de Faculteit Geesteswetenschappen aan de Universiteit Utrecht. Alle deelnemers hebben toestemming verleend om te worden geïnterviewd en konden hun deelname aan het onderzoek op ieder moment stopzetten. De interviews zijn afgenomen in het Nederlands (of op verzoek in het Engels) gedurende oktober en november 2020. Vanwege COVID-19 zijn alle interviews online afgenomen en zijn er opnames gemaakt via MS Teams. Een onderzoeksassistent heeft van ieder interview een samenvatting gemaakt, met codes voor de participanten om de anonimiteit te waarborgen. Deze samenvattingen zijn aan de geïnterviewden gepresenteerd om de feitelijke juistheid te controleren. Hierna zijn de audio-opnamen vernietigd.

3.3 Resultaten

3.3.1 Beschrijvingen opleidingen

3.3.1.1 wol

Dit is een driejarige bacheloropleiding (BSc) waarin studenten worden opgeleid tot industrieel ingenieur. Deze opleiding bestaat al bijna 20 jaar. De reden die in de programmadocumenten wordt gegeven om de overstap naar de Engelstalige variant te verantwoorden, is dat het werkveld in toenemende mate internationaal georiënteerd is. Producten worden namelijk op de wereldmarkt geïntroduceerd en toeleveringsketens worden steeds mondialer.

Ongeveer twee derde van de cursussen is gericht op de technische wetenschappen (wiskunde, natuurkunde, scheikunde, product- en procesontwerp, enz.) en een derde van de cursussen is gericht op de zakelijke context waarin ingenieurs opereren (boekhouding, organisatiegedrag, ondernemingsrecht, enz.). In het tweede jaar kiezen studenten tussen twee varianten

(verdiepingsmodules) en in het derde jaar volgen de studenten een minor van een half jaar. Deze minors mogen zij ook in het buitenland volgen. Er worden gastcolleges, hoorcolleges, werkcolleges en practica in het Engels verzorgd. De studenten ronden de opleiding af met een scriptie. Hierin zetten zij de door hen opgedane multidisciplinaire kennis en vaardigheden in om een concreet technisch probleem voor een bedrijf op te lossen. Bijna 150 eerstejaarsstudenten behoorden tot het cohort 2019/20. De opleiding verwerkt geen informatie over de nationaliteit of talige achtergrond van studenten of docenten. Volgens het NVAO-visitatierapport uit 2017 is de doelstelling om 30% internationale studenten te hebben, nog niet behaald.

Studentevaluaties en studiesucces

In tabel 3.2 staan de resultaten van de Nationale Studenten Enquête 2019 op aspecten van de opleiding zoals studenttevredenheid, kwaliteitszorg en internationalisering. Om anonimiteit te waarborgen, wordt enkel het verschil getoond tussen de score van de opleiding (op een vijfpuntsschaal) en het landelijk gemiddelde voor opleidingen in deze studierichting. Op alle aspecten scoort de opleiding iets lager dan het landelijk gemiddelde, ook voor studenttevredenheid, voorbereiding op de beroepsloopbaan en internationalisering.

Tabel 3.2 Scores voor opleiding wo1 t.o.v. het landelijk gemiddelde (NSE 2019)

Aspect opleiding	Cf. landelijk gemiddelde
Studenttevredenheid	-0.3
Sfeer	-0.1
Inhoud	-0.2
Algemene vaardigheden	-0.1
Wetenschappelijke vaardigheden	-0.1
Vorbereiding beroepsloopbaan	-0.4
Docenten	-0.1
Studiebegeleiding	-0.3
Toetsing en beoordeling	-0.2
Informatievoorziening	-0.3
Studielast	-0.2
Studiefaciliteiten	-0.2
Kwaliteitszorg	-0.3
Uitdagend onderwijs	-0.3
Internationalisering	-0.5

Als er wordt gekeken naar de doorstroming (het percentage studenten dat doorstroomt naar het tweede jaar en het percentage studenten dat de opleiding afrondt binnen vier jaar) presteert de opleiding vergelijkbaar met het landelijk gemiddelde. Dit lijkt een recente verbetering te zijn. Uit het in 2017 uitgebrachte NVAO-rapport blijkt namelijk dat de opleiding kampt met hoge uitval en lage afrondingspercentages. Dit zou te wijten zijn aan een mogelijk inadequaatt verwachttingsmanagement ten behoeve van nieuwe studenten.

Taal in het curriculum

De taalgerelateerde instapeisen zijn in overeenstemming met de wettelijke eisen voor Nederlandse studenten en nationale afspraken voor internationale studenten. Aangezien er geen cursussen Engelse taalvaardigheid zijn én er geen systematische training in het curriculum is opgenomen om de Engelse vaardigheid te ontwikkelen, lijkt het erop dat deze eisen geacht worden een voldoende niveau van algemene Engelse taalvaardigheid te garanderen. Tot de gewenste leerresultaten behoren vaardigheden om effectief te communiceren met ingenieurs en managers (hoewel de gewenste communicatietaal niet is gespecificeerd).

(Taal)ondersteuning

Uitgaande van de gegevens in de verstrekte documentatie wordt taalvaardigheidsondersteuning in principe buiten het curriculum vormgegeven. De reden hiervoor is dat studenten hun minor en eventuele aanvullende keuzevakken kiezen uit vooraf goedgekeurde lijsten met cursussen. Studenten die moeite hebben met de Engelstalige variant worden doorverwezen naar het talencentrum van de universiteit, dat tegen een gereduceerd tarief verschillende cursussen Engels aanbiedt (groeps cursussen, cursussen gericht op academische schrijfvaardigheid, enz.). Studeren in het buitenland kan studenten de mogelijkheid bieden om te werken aan hun (Engelse) taalvaardigheid en hun internationaal profiel, maar studenten zijn niet verplicht om naar het buitenland te gaan.

Kwaliteitswaarborging

Bij de laatste NVAO-visitatie werd de kwaliteit van de opleiding beoordeeld met een voldoende. Het beoordelingssysteem werd als uitgebreid en goed ontworpen beschouwd, de afstudeerprojecten waren van het verwachte niveau en afgestudeerden gaven aan goed voorbereid te zijn op de masteropleiding. Uit het rapport, dat dateert uit 2017 en dus enigszins verouderd is, kwam naar voren dat het matchingsysteem verbeterd zou kunnen worden om de uitval te verminderen. Het aantal uitvallers lijkt inmiddels te zijn afgenomen.

Het NVAO-panel gaf de docenten een goede beoordeling, en de studenten waren positief over de kwaliteit van het onderwijs. Op het moment van de visitatie hadden vier van de vijf docenten de vereiste BKO behaald en waren de nieuwe medewerkers ingeschreven voor cursussen om de BKO te behalen. Het is niet duidelijk of docenten eveneens beschikken over de aanvullende internationale certificering die deze universiteit recent in haar BKO heeft opgenomen. In het rapport staan noch het niveau van de Engelse taalvaardigheden van de docenten, noch het niveau van de docervaardigheden behorend tot de EMI-didactiek van docenten beschreven. In het centrale taalbeleid van de universiteit staat dat docenten worden gestimuleerd om te streven naar een hoger dan het landelijk overeengekomen niveau van C1 (ERK). Om dit te bereiken biedt het universitair talencentrum een aantal algemene Engelse cursussen en EMI-vaardigheidstrainingen.

3.3.1.2 wo2

Dit is een driejarige bacheloropleiding (BSc) in het domein economie en recht. Afgaande op de OER van deze opleiding wordt er in het Engels onderwezen vanwege de internationale oriëntatie van de opleiding, het internationale karakter van de arbeidsmarkt en het feit dat literatuur, onderzoek en aanverwante masteropleidingen in het Engels zijn. In de eerste 18 maanden volgen studenten basis cursussen in economie, bedrijfskunde, financiën, boekhouding en statistiek. Vanaf het tweede jaar kunnen de studenten voor keuzevakken of een minor in een ander vakgebied kiezen. Studenten kunnen ook een half jaar stagelopen of een studieperiode in het buitenland doorbrengen. Er worden hoorcolleges en werkcolleges gegeven en daarnaast worden er workshops, e-learnings en gastcolleges verzorgd door professionals. De opleiding wordt afgesloten met een scriptie. Voor bijzonder gemotiveerde en bekwame studenten is er een honoursprogramma.

Het eerstejaars cohort in studiejaar 2019/20 telde bijna 400 studenten. Van de circa 1200 ingeschreven studenten (alle cohorten) is ongeveer 75% Nederlands. Daarnaast zijn er 55 nationaliteiten vertegenwoordigd, waarbij de op een na grootste groep van Duitse afkomst is (slechts 2,7%). In het meest recente NVAO-accreditatierapport werden de inspanningen van de opleiding geprezen die zijn verricht om de integratie tussen Nederlandse en internationale studenten te bevorderen en internationale studenten zich thuis te laten voelen.

Van de circa 40 docenten die bij de opleiding betrokken zijn, is ongeveer 60% Nederlands. Onder de docenten zijn negen andere nationaliteiten vertegenwoordigd.

Studentevaluaties en studiesucces

In tabel 3.3 staan de resultaten van de Nationale Studenten Enquête 2019 op verschillende aspecten van deze opleiding. Om anonimiteit te waarborgen, wordt enkel het verschil getoond tussen de score van de opleiding (op een vijfpuntsschaal) en het landelijk gemiddelde voor opleidingen in deze studierichting. Op het grootste deel van deze aspecten scoort de opleiding nagenoeg in overeenstemming met het nationale gemiddelde.

Tabel 3.3 Scores voor opleiding wo2 t.o.v. het landelijk gemiddelde (NSE 2019)

Aspect opleiding	Cf. landelijk gemiddelde
Studenttevredenheid	-0.1
Sfeer	+0.1
Inhoud	gelijk
Algemene vaardigheden	+0.1
Wetenschappelijke vaardigheden	-0.2
Vorbereiding beroepsloopbaan	gelijk
Docenten	gelijk
Studiebegeleiding	+0.1
Toetsing en beoordeling	-0.1
Informatievoorziening	gelijk
Studielast	+0.1
Studiefaciliteiten	+0.3
Kwaliteitszorg	-0.1
Uitdagend onderwijs	+0.1
Internationalisering	+0.1

Wat doorstroming betreft, scoort de opleiding iets boven het landelijk gemiddelde als er wordt gekeken naar het percentage studenten dat overgaat naar het tweede jaar en het percentage studenten dat de opleiding binnen vier jaar afrondt. Hoewel de opleiding momenteel alleen in het Engels wordt aangeboden, waren er in het verleden parallele Nederlandse en Engelse varianten met identieke inhoud. Bij vier opeenvolgende cohorten werden studentevaluaties (op basis van periodieke vragenlijsten voor verschillende eerste- en tweedejaarsvakken) verzameld, waardoor de attitudes van Nederlandstalige en Engelstalige studenten vergeleken konden worden. Hoewel de studenten in de Engelstalige variant de verplichte literatuur significant moeilijker vonden dan de studenten die de Nederlandstalige variant volgden, werden er geen significante verschillen gevonden wat betreft motivatie (het aantal uren besteed aan zelfstudie), complexiteit van de opleiding of verwachting om te slagen voor de opleiding. De studenten in de Engelstalige variant beoordeelden de cursussen, hun eigen Engelse taalvaardigheid en de didactische vaardigheden van de docenten significant hoger dan de Nederlandstalige studenten.

Taal in het curriculum

De ingangseisen voor Engelse taalvaardigheid zijn in overeenstemming met de wettelijke regelingen voor Nederlandse en internationale studenten. Daarnaast werken studenten incidenteel en expliciet aan hun academisch Engels als onderdeel van academische vaardigheidstrainingen, die geïntegreerd zijn in verschillende cursussen. Relevante onderdelen van academische vaardigheden waarvoor studenten moeten slagen zijn analytische vaardigheden, communicatieve vaardigheden, academisch redeneren en academisch onderzoek.

Vaardigheidsoopdrachten die we ter illustratie hebben ontvangen, zijn gericht op het trainen van studenten in het schrijven van een abstract, een inleiding en een conclusie van een academisch artikel. De studenten krijgen per onderdeel uitleg en een voorbeeld ter verduidelijking van de vereisten, zoals de schrijfconventies voor een inleiding, en worden gevraagd zelf een inleiding te schrijven voor een bestaand artikel. De studenten worden beoordeeld op hun vermogen om de academische inhoud nauwkeurig weer te geven en op talige aspecten zoals grammatica, stijl en logische verbanden.

In het NVAO-accreditatierapport 2019 werd de vraag gesteld of deze manier van opbouwen van de Engelse taalvaardigheid voldoende systematisch was. In het rapport staat vermeld dat de opleiding studenten niet structureel en consistent ontwikkelt in en beoordeelt op het gebruik van het Engels, ondanks het feit dat uit de eindtermen blijkt dat de afgestudeerden de mondelinge en schriftelijke vaardigheden in de Engelse taal effectief kunnen inzetten. Het panel waardeerde de inbedding van de scriptie in het laatstejaars onderzoekstraject. In dit traject wordt de student getraind in het verzamelen van data, het presenteren van resultaten en het geven en verwerken van feedback. Deze intensieve scriptiebegeleiding levert een belangrijke bijdrage aan het slagingspercentage van de opleiding.

(Taal)ondersteuning

Verschillende soorten van extracurriculaire ondersteuning zijn beschikbaar voor studenten om de taalvaardigheid te ontwikkelen. De universiteit werkt samen met een externe aanbieder die een uitgebreid aanbod van algemene cursussen heeft. Ook heeft deze aanbieder cursussen met een meer specifieke focus, zoals academisch Engels en presentatietrainingen. Een aantal een-op-een schrijfcoachingsessies zijn gratis voor studenten. Deze verschillende ondersteuningsmogelijkheden vallen vermoedelijk onder de aanvullende ondersteuningsvoorzieningen waar studenten volgens de OER op moeten worden gewezen bij de start van de opleiding. Ook is er een begeleidingssysteem om studenten die moeite hebben met hun Engelse taalvaardigheid door te verwijzen naar de juiste ondersteunende diensten (inclusief, vermoedelijk, taalondersteuning, hoewel dit niet expliciet in de documentatie wordt aangegeven).

Kwaliteitswaarborging

Na de laatste NVAO-visitatie werd de kwaliteit van de opleiding met een voldoende beoordeeld. Het NVAO-panel stelde vast dat de opleiding afgestudeerden aflevert met een solide, brede basis in het betreffende vakgebied. In het rapport staat dat de opleiding een uitstekend en integraal toetsbeleid heeft, met een toetsmatrix voor docenten en een peer review-principe voor het ontwerpen van tentamens, maar dat niet alle docenten dit beleid kennen en/of implementeren. De kwaliteit van de scripties werd als zeer goed beoordeeld, maar de toegekende cijfers werden soms als te hoog beschouwd.

In het NVAO-rapport wordt de academische en pedagogische kwaliteit van het onderwijzend personeel als goed beoordeeld. Ongeveer 60 medewerkers geven les op de opleiding, van wie twee derde een BKO heeft. De rest behaalt de BKO binnen twee jaar of is vrijgesteld vanwege deeltijdaanstellingen met beperkte taakomvang. Wat betreft de Engelse taalvaardigheid wordt van docenten verwacht het C1-niveau van het ERK te bereiken; een van onze informanten benadrukte echter dat dit eerder een streefniveau is dan een harde eis. Volgens het universitair taalbeleid wordt aan docenten van wie de Engelse taalvaardigheid niet op niveau is, geadviseerd om gratis een cursus te volgen. De externe aanbieder van deze universiteit biedt een scala aan algemene en thematische cursussen Engels voor docenten, evenals cursussen specifiek gericht op EMI-didactiek.

3.3.1.3 hbo1

Dit is een vierjarige opleiding die leidt tot een BBA-diploma (Bachelor in Business Administration). Studenten verdiepen zich in thema's als marketing, financiën, organisatie en bedrijfsvoering, met aandacht voor duurzaam ondernemen en digitaal zakendoen. De balans tussen theorie en praktijk is ongeveer 60:40. In de lesmethodes ligt de nadruk op deelname aan en simulatie van situaties voorkomend in de beroepspraktijk (bijv. zakelijke bijeenkomsten), waarbij gebruik wordt gemaakt van een combinatie van online en offline leren. Er worden verschillende beoordelingsmethoden gebruikt (individuele rapporten, groepsprojecten, videopresentaties, portfolio's, enz.).

Studenten kiezen bij deze opleiding zowel een minor als een tweede/vreemde taal (naast het Engels). Ze brengen een semester door in het buitenland en lopen twee stages. De opleiding wordt afgesloten met een afstudeerproject dat bestaat uit een rapportage voortkomend uit onderzoek dat is uitgevoerd tijdens een van deze stages. Er is een honoursprogramma en er is een intensieve driejarige variant van het programma voor zeer gemotiveerde studenten.

Het cohort 2019/20 telde bijna 400 studenten. Uitgaande van de gegevens die de opleiding aan ons heeft verstrekt, is ongeveer 80% van de studenten Nederlands. Van de 58 onderwijsmedewerkers zijn er 31 afkomstig uit Nederland. Daarnaast zijn er 20 andere landen van herkomst vertegenwoordigd (de grootste andere groepen zijn Duits en Brits).

Studentevaluaties en studiesucces

In tabel 3.4 staan de resultaten van de Nationale Studenten Enquête 2019 op verschillende aspecten van deze opleiding. Om anonimiteit te waarborgen, wordt enkel het verschil getoond tussen de score van de opleiding (op een vijfpuntsschaal) en het landelijk gemiddelde voor opleidingen in deze studierichting. Op alle aspecten scoort deze opleiding iets lager dan het landelijk gemiddelde, ook voor aspecten als studenttevredenheid, sfeer en kwaliteitszorg, en met name voor studiefaciliteiten. Voorbeelden van faciliteiten zijn de computerruimtes, de bibliotheek en de ICT-faciliteiten.

Tabel 3.4 Scores voor opleiding hbo1 t.o.v. het landelijk gemiddelde (NSE 2019)

Aspect opleiding	Cf. landelijk gemiddelde
Studenttevredenheid	-0.3
Sfeer	-0.3
Inhoud	-0.2
Algemene vaardigheden	-0.2
Praktijkgericht onderzoek	-0.1
Vorbereiding beroepsloopbaan	-0.2
Docenten	-0.2
Studiebegeleiding	-0.2
Toetsing en beoordeling	-0.1
Informatievoorziening	-0.1
Studielast	-0.1
Studiefaciliteiten	-0.6
Kwaliteitszorg	-0.3
Uitdagend onderwijs	-0.2
Internationalisering	-0.2

Het laatste NVAO-accreditatieverslag dateert van 2016. De opleiding had toen een andere opzet. Op dat moment waren de cijfers aangaande doorstroming en studiesucces beduidend lager dan het landelijk gemiddelde voor opleidingen in deze studierichting. Het panel meldde dat studenten de complexiteit van zowel de zakelijke als de anderstalige componenten van het programma leken te onderschatten. Uitgaande van de gegevens van 2018 zijn deze cijfers aanzienlijk verbeterd. Het

percentage studenten dat doorstroomt naar het tweede jaar en het diploma binnen vier jaar haalt ligt nu (slechts) iets onder het landelijk gemiddelde. In de ‘fast-track’ variant presteert het programma op deze aspecten ruimschoots beter dan het landelijk gemiddelde.

Taal in het curriculum

Een belangrijk verschil met de Nederlandstalige variant, die door dezelfde instelling wordt aangeboden, is de extra focus in de Engelstalige opleiding op tweede/vreemde talen en communicatie. Hoewel het grootste deel van het programma in het Engels wordt gegeven, kiezen de studenten een van de vier andere Europese talen (waaronder Nederlands als tweede taal). Ze kunnen ervoor kiezen om met deze extra taal te beginnen in jaar 1, met als doel het bereiken van professionele taalvaardigheid, of in jaar 2.

In het NVAO-accreditatieverslag wordt de vaardigheid in de tweede/vreemde talen, waaronder in het Engels, positief beoordeeld. Gebaseerd op de beoordeling van afstudeerverslagen schrijft het panel dat de schriftelijke Engelse taalvaardigheid van afgestudeerden van wisselend niveau was en dat studenten die geen training in het schrijven van rapporten hadden gevolgd, moeite hadden met afstuderen. Zoals eerder vermeld is dit rapport echter verouderd. Tijdens de audit was deze opleiding bezig met een vernieuwingstraject en de verwachting was dat het vaardigheidsniveau in de tweede/vreemde talen zou stijgen door betere begeleiding en meer ondersteuning bij schrijfvaardigheid.

Het huidige curriculum bevat drie eerstejaars cursussen waarin de Engelstalige vaardigheden van studenten worden ontwikkeld. Deze richten zich op schrijfvaardigheid (essay schrijven, kritisch denken, effectief gebruik van het Engels in termen van grammatica, register, coherentie, etc.), debatvaardigheid en (reflectie op) communicatieve vaardigheden. Daarnaast is er een keuzevak zakelijke communicatie, gericht op tekstsoorten als e-mails, rapporten en voorstellen. De opleiding heeft ook een leerlijn intercultureel bewustzijn die in diverse cursussen en opdrachten is verwerkt.

(Taal)ondersteuning

Er lijkt geen aanvullende of extracurriculaire ondersteuning voor de ontwikkeling van de Engelse taalvaardigheid te worden aangeboden. Dit wordt eveneens bevestigd door onze contactpersoon bij de opleiding en komt naar voren uit de inventarisatie die is uitgevoerd in deelstudie 2.

Kwaliteitswaarborging

Na de laatste NVAO-visitatie werd de kwaliteit van de opleiding met een voldoende beoordeeld. Op dat moment (2016) hadden alle betrokken docenten een relevante masteropleiding en werden ze beschreven met termen als enthousiast en betrokken. Volgens recentere gegevens over de opleiding (2020) hebben 46 van de 58 onderwijsmedewerkers een onderwijs- of examenkwalificatie en zijn zeven onderwijsmedewerkers gepromoveerd.

In het NVAO-rapport werd de didactische aanpak in het taalonderwijs geprezen, zoals het gebruik van casuïstiek uit de beroepspraktijk, maar ook werd vermeld dat de Engelse spreek- en schrijfvaardigheid van docenten verbeterd kon worden en dat bijscholing in dergelijke gevallen verplicht zou moeten zijn. Uit de gegevens voor 2020 blijkt dat 12 van de 58 onderwijsmedewerkers moedertaalsprekers van het Engels zijn, terwijl 44 onderwijsmedewerkers een ‘goede’ vaardigheid in de Engelse taal hebben en twee personen over ‘voldoende’ vaardigheid in de Engelse taal beschikken (zoals informeel beoordeeld door de opleiding). In onze inventarisatiestudie op instellings- en opleidingsniveau vonden we geen vermelding van een vereist minimumniveau in de Engelse taalvaardigheid en geen vermelding van ontwikkelingsmogelijkheden of een cursusaanbod voor docenten.

3.3.1.4 hbo2

Dit is een vierjarige bacheloropleiding in het domein economie, gericht op digitaal zakendoen en marketing. Deze opleiding heeft vrijwel identieke Nederlandstalige en Engelstalige varianten. De reden voor de introductie van een Engelstalige variant was dat steeds meer studenten stage lopen bij bedrijven waar het Engels de voertaal is. De Engelstalige variant is in 2017/2018 gestart met uitsluitend Nederlandse studenten, maar is steeds internationaler geworden. Van de 83 studenten die momenteel zijn ingeschreven (over alle studiejaar), komt 55% uit het buitenland, met 21 verschillende (voornamelijk Europese) nationaliteiten. De grootste groepen studenten zijn, naast van Nederlandse afkomst, van Bulgaarse, Kroatische, Duitse of Spaanse afkomst. Volgens het laatste NVAO-accreditatierapport (2020) is het onderwijzend personeel uitsluitend Nederlands.

Studenten bestuderen thema's als marktonderzoek, data-analyse, branding, web development, mediatechnologie en verkoop. De eerste twee jaar zijn sterk gericht op samenwerken in projectvorm. De balans tussen theorie en praktijk is ongeveer 60:40. Studenten kiezen een minor, richten hun eigen start-upbedrijf op en lopen twee stages van 20 weken (waarvan minimaal één in het buitenland). De opleiding wordt afgesloten met een afstudeerproject bestaande uit een onderzoek tijdens een bedrijfsstage, inclusief scriptie en implementatieplan. Gemotiveerde studenten kunnen een pre-mastertraject volgen waarna ze vervolgens in één jaar hun masterdiploma kunnen behalen. Er zijn nog geen afgestudeerden van de Engelstalige variant.

Studentevaluaties en studiesucces

Er zijn nog geen gegevens beschikbaar op grond van studentenevaluaties. De laatste resultaten van Nationale Studenten Enquête dateren uit 2018, het eerste jaar van de opleiding in zijn huidige vorm. Deze resultaten representeren de gezamenlijke studentevaluaties van zowel de Engelse als de Nederlandse varianten.

Voor wat de doorstroming betreft leverde de opleiding verschillende gegevens aan voor de Engelstalige en Nederlandse varianten. Uit tabel 3.5 blijkt dat 14% van de studenten in het Engelstalige cohort 2019/20 doorstroomde naar het tweede jaar, vergeleken met 37% voor de Nederlandse variant (en een landelijk gemiddelde van 62% voor opleidingen in deze discipline, volgens gegevens van de Stichting Studiekeuze123). De uitval tijdens het eerste jaar van de Engelstalige variant is afgenomen, van ongeveer 64% in 2017/18 naar 46% in 2018/19 tot 33% in 2019/20, hoewel dit uitvalspercentage hoger blijft dan in de Nederlandstalige variant. Deze cijfers zijn mogelijk beïnvloed door het relatief kleine aantal studenten in de Engelstalige variant en/of door specifieke kenmerken van de studentenpopulatie.

Tabel 3.5 Propedeuserendement en uitval jaar 1 voor de Nederlandstalige en de Engelstalige variant

Variant	P-rendement			Uitval jaar 1		
	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2017-2018	2018-2019	2019-2020
NL	18 (20,9%)	27 (30,7%)	27 (37,0%)	33 (38,3%)	29 (32,9%)	10 (13,7%)
EN	5 (15,2%)	5 (19,2%)	6 (14,0%)	21 (63,7%)	12 (46,2%)	14 (32,6%)

Taal in het curriculum

In tegenstelling tot de Nederlandse variant bevat de Engelstalige variant van deze opleiding drie cursussen in het eerste en tweede jaar om te werken aan de Engelse taalvaardigheid. In deze cursussen worden de deelvaardigheden spreken en schrijven, professionele communicatieve vaardigheden en intercultureel bewustzijn geïntegreerd aangeboden. Het studiemateriaal is gekoppeld aan een vakinhoudelijke cursus. Studenten worden beoordeeld aan de hand van een groepsopdracht of een

individuele opdracht. De leerdoelen zijn gericht op het effectief gebruik van zakelijk Engels en op grammaticaal correct gebruik van Engels in schriftelijke en mondelinge communicatie.

De beoogde eindtermen zijn gericht op het ontwikkelen van de communicatieve vaardigheden. Deze vaardigheden worden in de cursusgids gerelateerd aan het vermogen om de betrokkenheid te bevorderen door middel van communicatie, en internationalisering, wat niet nader wordt gespecificeerd.

(Taal)ondersteuning

De ingangseisen voor Engelse taalvaardigheid wijken zijn conform de wettelijke eisen. Daarnaast maakt de opleiding gebruik van een studiekeuzecheck en moeten de aankomende studenten een Engelse taalvaardigheidstoets maken. Op basis van deze toets wordt aan studenten met een beperkte taalvaardigheid geadviseerd een door de instelling aangeboden deficiëntieprogramma te volgen. Afgezien hiervan hebben we geen voorbeelden aangetroffen van extracurriculaire cursussen Engels die werden aangeboden via bijvoorbeeld een talentcentrum.

Elke student krijgt een persoonlijke studieloopbaanbegeleider toegewezen die tijdens het programma begeleiding biedt en hen vermoedelijk kan wijzen op hulpbronnen bij moeilijkheden met de instructietaal. In het laatste NVAO-rapport werden deze studieloopbaanbegeleiders omschreven als zeer betrokken, al gaven studenten aan intensievere coaching te willen.

In het laatste jaar moeten studenten zich aansluiten bij een scriptiegroep bestaand uit maximaal zeven studenten. Deze groep komt regelmatig samen met een begeleider om de afstudeerprojecten te plannen en uit te voeren. De onderzoeksopzet wordt door drie medewerkers beoordeeld voordat studenten hun onderzoek kunnen vervolgen. Volgens de opleiding is deze begeleiding en feedback bedoeld om studenten te helpen tijdens de scriptieperiode.

Kwaliteitswaarborging

In het laatste NVAO-accreditatierapport kreeg de opleiding een positieve beoordeling. De redenering voor het gebruik van Engels als instructietaal werd als weloverwogen beschouwd, en het succesvol creëren van een ‘internationale klas’ werd geprezen. De docenten werden zowel inhoudelijk als didactisch bekwaam genoemd, hoewel ze qua achtergrond meer divers zouden mogen zijn. Ook beschikken de docenten over goede mogelijkheden voor professionele ontwikkeling. Ongeveer vier op de vijf docenten heeft een masterdiploma en sommigen zijn momenteel bezig met een PhD. De overgrote meerderheid heeft een onderwijscertificaat (of is bezig er een te behalen) en er wordt bijscholing aangeboden op het gebied van beoordeling en examinering.

De hogeschool biedt de docenten cursussen aan over internationale en interculturele competenties, en biedt aan hen de mogelijkheid verschillende cursussen Engels te volgen. Het universitair taalbeleid stelt de aanbevolen niveaus van Engelse taalvaardigheid voor docenten vast. Dit aanbevolen niveau is afhankelijk van de functie en de hoeveelheid Engelstalig onderwijs waar ze bij betrokken zijn. Over het algemeen is C1 (ERK) het streefniveau. Voor degenen die slechts één cursus in het Engels geven is dit B2-niveau, terwijl voor seniorpersoneel (lectoren) die meer dan 40% van hun cursussen in het Engels geven, C2 het aanbevolen niveau is. In het NVAO-rapport is de Engelse vaardigheid van de docenten met een voldoende beoordeeld door zowel de jury als de studenten.

3.3.2 Stakeholder interviews: bevindingen per casus en thema

In deze sectie beschrijven en interpreteren we de belangrijkste inzichten uit de interviews. We rapporteren per casus en per thema. Waar dat relevant is benoemen we niet alleen de overeenkomstige inzichten vanuit de verschillende informantengroepen (coördinatoren, docenten en studenten); waar er

duidelijk verschillen bestaan tussen de groepen benoemen we die ook. Aan het eind van iedere casus gaan we in op onderwerpen die de geïnterviewden zelf hebben aangedragen.

3.3.2.1 *wol*

Eisen en ondersteuning docenten

We vroegen de **coördinatoren** en **docenten** of er door hun faculteit en/of opleiding alleen eisen aan het taalvaardigheidsniveau van docenten gesteld, of dat er ook specifieke didactische of interculturele vaardigheden gevraagd werden, gericht op Engelstalig onderwijs.

Volgens de **coördinatoren** is wat didactiek betreft de belangrijkste eis dat docenten met een iets langer dienstverband een BKO halen, waaraan trainingen op intercultureel gebied recentelijk als verplicht onderdeel zijn toegevoegd. Didactiek gericht op Engelstaligheid en Engelse taalvaardigheid worden niet specifiek geadresseerd, maar hierover worden er in de werksfeer ‘in goed overleg’ afspraken gemaakt. Omdat zoveel staf niet-Nederlands is, of moedertaalspreker van het Engels, krijgen docenten het Engels het ook ‘automatisch’ mee. Bij de jaarlijkse beoordelingsgesprekken komen deze vaardigheden meestal niet aan de orde.

Van de twee ondervraagde **docenten** was de Nederlandstalige docent niet op de hoogte van eisen of aanvullende trainingen, en heeft die ook niet gevolgd – de niet-Nederlandstalige docent wel. Wel gaven beide docenten aan het Engelstalig onderwijs arbeidsintensief te vinden, vooral ook aan het begin (maar je leert ‘on the job’). Ze hadden geen specifieke behoefte aan verdere ondersteuning, en waren van het bestaan daarvan ook niet op de hoogte.

Kort gezegd zijn er voor deze vaardigheden geen expliciete formele eisen, behalve in het geval van de interculturele bekwaamheden. De ondersteuning hierbij wordt als afdoende gezien.

Eisen en ondersteuning studenten

We vroegen alle groepen respondenten hoe studenten voorbereid werden om goed geoutilleerd deel te nemen aan Engelstalig onderwijs.

Volgens de **coördinatoren** speelt het taalbeleid van de opleiding hierbij een belangrijke rol. Voordat dit ingevoerd werd, hadden meer dan een kwart van de eerstejaars onvoldoende spreekvaardigheid. Nu wordt binnen enkele eerstejaarsvakken de beoordeling van essays en presentaties door het talentencentrum gedaan, en moeten studenten hierop voldoende scores om hun bindend studieadvies te behalen. Ten behoeve hiervan wordt facultatief extra training door het talentencentrum aangeboden, die aansluit bij de feedback die studenten krijgen. Dit systeem moet nu nog verder uitgebouwd worden naar hogere jaren (met name jaar 2), met al bestaande extra begeleiding voor de eindthesis in jaar 3. Alleen voor niet-Nederlandse studenten (ongeveer 25%) geldt ook een toelatingseis aan het begin van de studie, maar alle studenten worden aan het begin van de studie aangesproken op het consequente gebruik van het Engels, ook door de studievereniging.

De twee bevraagde **studenten** zijn zeer tevreden over het huidige taalbeleid, en de mogelijkheden die dit studenten biedt. Ze noemen expliciet het feit dat er een ‘nulmeting’ is van de taalvaardigheid, die voor alle studenten geldt. Dit is ook relevant vanwege de toelatingseis die alleen aan niet-Nederlandse studenten wordt gesteld. Juist voor Nederlandse studenten, die alleen een vwo-diploma nodig hebben, is de overstap vanuit de middelbare school soms groot, bijvoorbeeld vanwege alle nieuwe terminologie in het Engels, en extra training vooraf zou daarbij kunnen helpen (bv. Cambridge Advanced). Vanuit de studievereniging is er ook extra ondersteuning om studenten elkaar te laten helpen met hun schrijfvaardigheid.

Zowel **coördinatoren** als **studenten** zijn dus tevreden over de effecten van het taalbeleid op de taalvaardigheid van de studenten, en over dat laatste zijn ook de geïnterviewde **docenten** over het algemeen tevreden. Wel merkt een van de **docenten** op dat met name studenten uit India soms

moeilijk te verstaan zijn. Luistervaardigheidstraining voor studenten en/of docenten wordt hierbij niet ingezet, en dat zou misschien ook niet wenselijk of effectief zijn – uitspraaktraining al helemaal niet, want deze docent had in de training geleerd dat een accent onderdeel uitmaakt van ‘your essence.’

Leeropbrengsten

Zowel **studenten** als **docenten** als **coördinatoren** zijn in grote lijnen positief over de vakinhoudelijke leeropbrengsten van onderwijs in het Engels.

De **studenten** geven aan dat het in het eerste halfjaar wel meer inspanning kost en ook trager gaat, maar dat ze er daarna goed in gekomen zijn. Ze hebben niet de indruk dat hun vakinhoudelijke kennis eronder te lijden heeft. Ze benadrukken het belang om vragen te kunnen stellen, waar binnen de opleiding voldoende gelegenheid voor is. Voor hen persoonlijk bestond de inspanning vooral uit het onder de knie krijgen van het vakjargon, aan het begin van de opleiding, maar dat weegt op tegen het voordeel dat alle vakliteratuur Engelstalig is, zowel het wetenschapsgebied als het toepassingsgebied. Daarmee is het Engelstalige onderwijs een goede weerslag van en voorbereiding op het vakgebied. Studenten kunnen binnen het programma één Nederlandstalige cursus kiezen, die ook specifiek op de Nederlandse context is gericht. Dit wordt gewaardeerd, ook omdat studenten zo ook Nederlandse vaktermen leren gebruiken.

De **docenten** benoemen het voordeel dat de literatuur, onderzoek, software, technisch taalgebruik allemaal in het Engels zijn. Dat geldt ook voor de toekomstige werkomgeving. Aan de andere kant is het voor docenten en studenten ook moeilijker om te communiceren in een andere taal dan hun moedertaal. Dat merk je bij voorbeeld bij de communicatie in werkcolleges. Uiteindelijk lijken hun communicatieve vaardigheden er niet onder te lijden, hoewel er natuurlijk wel verschillen zijn tussen individuele studenten.

De **coördinatoren** vinden het vooral een groot voordeel dat zij specialisten uit de hele wereld als docenten kunnen aantrekken. Dat verhoogt de inhoudelijke kwaliteit, en weerspiegelt ook het internationale karakter van het vakgebied. Dat is ook positief voor de carrièremogelijkheden van de studenten. Het is goed dat er ook een aantal native speakers van het Engels onder de docenten zijn. Daarmee werk je samen aan een goede opbouw van vakjargon. Ook docenten worden beter door gezamenlijke ervaring.

Het is niet goed in te schatten wat het effect is op de Nederlandse professionele taalvaardigheid van de studenten. Daar ligt binnen de opleiding geen focus op. Er is alleen één Nederlandstalig keuzevak, dat volgens de **coördinatoren** bewust gehandhaafd wordt om te onderstrepen dat je bepaalde vakken in je eigen taal moet kunnen doen.

Leerlijnen

Aan de **coördinatoren** vroegen we of er specifieke leerdoelen zijn vastgesteld of leerlijnen zijn opgetuigd vanwege de Engelstaligheid van de opleiding. Hoewel die er niet als zodanig bleken te zijn, is er wel degelijk aandacht voor de ‘internationale kant’ van een Engelstalige opleiding. Hierop wordt onder meer ingespeeld door een minor in te stellen, verbreding aan te bieden, en studenten in staat te stellen naar het buitenland te gaan.

Toetsing en feedback

Op de vraag of er vanwege de Engelstaligheid van de opleiding structurele aanpassingen zijn gemaakt in de manier waarop toetsing en beoordeling plaatsvinden, antwoorden de **coördinatoren** dat deze vervat zijn in het taalbeleid. Het talentcentrum speelt hierbij een belangrijke adviserende rol, vooral het eerste jaar en bij de eindscriptie. Zodra er in jaar 2 ‘een brug’ gemaakt is loopt er een rode draad door de hele opleiding heen. Een zorgpunt is wel de moeite die studenten hebben met verslaglegging, tot diep in de master. Waar dat precies aan ligt is lastig te vast te stellen, maar het

Engels speelt hierin ook een rol, alsmede het denkniveau van de studenten. ‘Daar is nog winst te behalen en dat zou ook terug kunnen komen in de toetsing en de feedback.’

Volgens de **docenten** is de Engelse taalvaardigheid van de studenten meestal al adequaat, maar waar nodig geven ze globale feedback op de helderheid van het betoog en de grammatica. Ze zijn ook op de hoogte van het feit dat collega’s in het eerste en het derde jaar feedback geven, en verwachten dat studenten dit bij bepaalde groepsprojecten studenten ook bij elkaar doen. Nog meer training voor studenten zou mooi zijn, maar is niet dringend nodig.

De **studenten** geven aan dat er bij beoordelingen vaak gewerkt wordt met een lijst van criteria op grond waarvan ook hun Engelse taalvaardigheid beoordeeld wordt. Er zijn hierbij wel duidelijke verschillen tussen cursussen en tussen docenten. Op grond van de feedback kunnen studenten in aanmerking komen voor extra training bij het talencentrum – iets wat vooral speelt aan het begin van de studie. Studenten onderling geven elkaar geen feedback, want dat zou onbeleefd zijn, vinden ze. Dit geldt overigens niet voor student-assistenten – een rol die deze studenten ook vervuld hebben, en op grond waarvan zij ook soms feedback geven. Vooral vanwege de verschillen tussen de docenten, en het ontbreken van ondersteuning in het tweede jaar, zouden sommige studenten op dat moment nog wel training kunnen gebruiken. De ondersteuning bij de eindschrijving is wel adequaat.

Ook hier wordt duidelijk dat de **coördinatoren** en **studenten** redelijk tevreden zijn over het taalbeleid, en dat de docenten het niveau van de studenten afdoende vinden. Een verdere uitbreiding naar het tweede jaar wordt echter wel wenselijk gevonden. Andere genoemde kwesties zijn de verslaglegging door studenten, en de verschillen in aanpak tussen docenten.

Didactische aanpak algemeen

We vroegen **docenten** en **studenten** in hoeverre docenten gebruikmaken van EMI-specifieke didactische strategieën.

De twee bevraagde **docenten** geven aan geen speciale didactische aanpak te gebruiken, hoewel een zegt complexe woorden in het Engels te vermijden, vanwege het beperkte vocabulaire van de studenten. Alles alle studenten in een groep Nederlandstalig zijn, schakelt de Nederlandstalige docent over naar die taal; de niet-Nederlandstalige docent doet dat niet, en gebruikt ook niet haar moedertaal (wanneer dat zou kunnen) vanwege het feit dat het technische jargon nu eenmaal in het Engels is. Studenten worden ook niet specifiek aangemoedigd om met taalgenoten samen te werken.

Als voorbeeld van een aanpassing in de didactiek noemen de **studenten** een docent uit een Duitstalig land, die haar spreektempo leerde aanpassen, zodat ze beter verstaanbaar werd voor de studenten. Op het moment is het handig dat de alle colleges opgenomen worden, zodat studenten de opnames kunnen pauzeren als ze iets niet begrepen hebben, maar in het algemeen zou het nuttig zijn als docenten checken of de studenten alles begrepen hebben – volgens een van de studenten liefst in de vorm van een vragenronde aan het einde van het college, en niet zoals nu vaak gebeurt achteraf per email.

Didactische aanpak begrip/betekenisonderhandeling

In antwoord op de vraag of het vaak voorkomt dat studenten en docenten en/of studenten onderling elkaar niet begrijpen, geven zowel de **docenten** als de **studenten** aan dat inderdaad een probleem kan zijn.

Volgens de niet-Nederlandstalige **docent** zijn sommige studenten moeilijker te verstaan (bijvoorbeeld uit India), maar dat is door uitleg- en herhalingsvragen en gewenning goed op te lossen. Beide **docenten** geven aan dat studenten vaak niet de moeite nemen om de verschillende accenten van hun docenten te verstaan – en desgevraagd denken ze zulke gemakzucht niet eenvoudig te verhelpen is (door bijvoorbeeld verwachtingsmanagement vanuit de docent of de opleiding). Bij een

internationale opleiding kunnen studenten bij de docenten nu eenmaal verschillende vormen van Engels verwachten.

Volgens de bevroegde **studenten** is uitspraak vooral een probleem bij Oostaziatische docenten, meer dan bij hun Nederlandse, Britse of Amerikaanse collega's. Zoals een van hen zegt: 'De studenten volgen het en moeten soms heel aandachtig luisteren om te weten wat ze precies zeggen en dat heeft er soms wel invloed op. Als ik iemand heb die heel goed Engels kan spreken, ook mensen die niet origineel Engels zijn, dan leer je dat veel beter, makkelijker, sneller. Je voelt je meer engaged in de hoorcolleges. Dat is mijn ervaring.' De andere student voegt daaraan toe: 'I personally believe that if the teacher is really good in English, your own level of English will improve, because you learn from it. ... If it's difficult to grasp what the teacher is saying, you have to constantly think like 'what is he saying' and to actually make sense of it.' Hoewel de docenten aangeven dat studenten zich onvoldoende inspinnen om onbekende accenten te verstaan, geven de studenten dus aan dit wel degelijk te doen.

De **studenten** geven niet aan dat er duidelijke problemen zijn met het taalgebruik van medestudenten; als deze er zijn, leren zulke studenten dit gaandeweg, al dan niet met ondersteuning, aan te passen. Wel is het een probleem dat Nederlandstalige studenten bij projecten onderling of met Nederlandstalige docenten vaak terugvallen op het Nederlands. Voor de niet-Nederlandstalige student is dat enerzijds begrijpelijk, en gebeurt het vooral informeel, maar het kan ook leiden tot een gevoel van uitsluiting. Tegelijkertijd is het ook inspirerend om te horen als studenten met andere taalgenoten hun moedertaal gebruiken, of het nu Nederlands is of een andere taal.

Over dit onderwerp melden de **coördinatoren** overigens dat er vanuit het talentcentrum benadrukt is dat iedereen moet leren 'wennen' aan het idee dat niet iedereen BBC-Engels spreekt. Er bestaat zoiets als 'internationaal Engels' waarin je moet 'bekwamen.' Ook studenten moeten 'gewoon maar wennen dat ze in het Engels informatie moeten vergaren van mensen die geen super vloeiend Engels spreken', net als in hun latere werk. 'Het is aan die kant wel een goede leerschool.' De coördinatoren geven ook aan dat het leren van 'internationaal Engels' geen leerdoel is, alleen een impliciete verwachting.

Inspanningsinschatting

Aan alle drie de respondentengroepen vroegen we of er extra inspanningen nodig zijn/waren vanwege de Engelstaligheid van de opleiding. Dat bleek vooral in het begin het geval te zijn.

Volgens de **coördinatoren** is er inderdaad sprake van extra inspanning als een Nederlandstalige docent een cursus moet omzetten in het Engels. Toen de opleiding overging naar het Engels werd dit niet zozeer verdisconteerd in uren-toekenning als wel door ondersteuning met vertaalmogelijkheden, en toegespitste cursussen vanuit het talentcentrum, waar 'veelzijdig' gebruik van is gemaakt. Maar nu is het 'zo'n onderdeel van het dagelijks werk dat daar eigenlijk nooit meer een vraag over komt.'

De **docent** die betrokken was bij de omzetting bevestigde dat het in het jaar van de overgang extra werk kostte, zonder compensatie behalve in de vorm van vertaalondersteuning. De andere docent hoefde niets om te zetten, omdat zij al geen Nederlands gebruikte.

Omdat dit al eerder besproken is (onder 'Leeropbrengsten'), gaan de twee **studenten** gaan niet verder in op de inspanningsvraag. Wel bevestigen zij dat hun taalvaardigheid, en specifiek hun leesvaardigheid, in het Engels tijdens de opleiding duidelijk ontwikkeld is. Een van de studenten vindt het nu zelfs soms lastig om over zijn opleiding in zijn moedertaal te spreken.

Overig

Ten slotte vroegen we de drie respondentengroepen of ze nog iets wilden toevoegen over de Engelstaligheid van de opleiding. Pas bij dit punt noemden de **coördinatoren** hun zorgen over de

mogelijk negatieve effecten van een Engelstalige opleiding op de leeropbrengsten. Het gaat dan volgens één van hen om de details die worden ‘ondergesneeuwd’: ‘Als je niet uitkijkt als je als docent er niet heel kien op bent. Dus bijvoorbeeld een accent mag, maar gaat dat een beetje de boventoon voeren of wordt het allemaal wat vlakker, dan lever je denk ik toch in.’ Ook is het problematisch dat het Nederlandse onderwijs ‘erg gericht is op output en cijfertjes’, en niet over hoe taal en omgang met elkaar de processen beïnvloeden. De andere coördinator beaamt dit en zegt: ‘We zijn er nog lang niet, maar als je vergelijkt met waar we waren, dan zijn we nu al wel heel ver. Er zit een stijgende lijn in en dat is fijn. ... Terug kan sowieso niet, dan moeten we de helft van de staf ontslaan of op spoedcursus Nederlands zetten.’ Haar collega vindt het ergens ook wel jammer dat teruggaan het Nederlands geen optie is, want ‘bepaalde verbeterprocessen worden dan wel wat moeilijker.’ Desgevraagd maken de **coördinatoren** ook duidelijk dat studenten niet altijd goed kunnen inschatten ‘in hoeverre het Engels een hobbel vormt in hun leerproces’, en wat dit betekent voor de diepgang. Pas achteraf kunnen studenten beoordelen of ze kennis gemist hebben. Tegelijkertijd leidt het bijzondere taalbeleid van de opleiding ertoe, dat studenten zich veel bewuster worden van hun niveau. Dat komt voor een deel doordat studenten een bepaald niveau moeten laten zien om de opleiding af te kunnen maken.

De **docenten** zijn tevreden over het feit dat de opleiding in het Engels is, en willen dit, mede met het oog op de 60%/70% internationale staf, ook graag zo houden. Er is voldoende ondersteuning, hoewel het leuk zou zijn als studenten nog meer tools of workshops zouden worden aangeboden.

Hoewel beide **studenten** aangeven tevreden te zijn dat ze een Engelstalige opleiding hebben gekozen, was dat aanvankelijk niet de belangrijkste reden om hiervoor te kiezen. Voor de ene student was er geen optie om precies deze opleiding in het Nederlands te volgen. Voor de andere student was ook het feit dat de opleiding door een gerenommeerde Nederlandse universiteit in het Engels aangeboden werd belangrijk (en niet bijvoorbeeld een duurdere Britse universiteit). Beide studenten vinden het een wezenlijke bijdrage aan hun studie-ervaring om te interacteren met internationale studenten, hoewel één van hen aangeeft dat groepsvorming met taalgenoten meer ontmoedigd zou kunnen worden.

3.3.2.2 wo2

Eisen en ondersteuning docenten

We vroegen de **coördinatoren** en **docenten** of er door hun faculteit en/of opleiding alleen eisen aan het taalvaardigheidsniveau van docenten gesteld, of dat ze ook om specifieke didactische of interculturele vaardigheden vragen, gericht op Engelstalig onderwijs. Uit hun antwoorden komt naar voren dat dat niet echt het geval is.

Volgens de **coördinatoren** komt de taalvaardigheid van een docent alleen aan de orde bij de sollicitatiebeoordeling (vooral op grond van begrijpelijk taalgebruik) en als er klachten zijn in een persoonlijk gesprek – niet bij een beoordelingsgesprek. Interculturaliteit en EMI-didactiek spelen nog geen belangrijke rol. Opvallend is dat de coördinatoren benadrukken dat er in hun universiteit zelfs een veel te grote nadruk is op taal in Engelstalige opleidingen. ‘Steenkolenengels’ of ‘een mooie uitspraak’ zijn bijzaak; het gaat erom dat zulk onderwijs een grote stempel drukt op wat er besproken kan worden aan thema’s, onderwerpen, en specifiek Nederlandse kwesties.

De twee bevraagde **docenten** vertellen dat collega’s ‘van de oude garde’ vanuit het universitaire talencentrum taaltoetsing en training ontvangen hebben; bij nieuwe docenten is taalvaardigheid inderdaad alleen relevant in de sollicitatieronde. Hierbij komt de didactiek van het Engelstalig onderwijs niet aan de orde, en dat is ook niet echt nodig, vinden zij. Dat zou wel kunnen binnen het kader van algemene didactische training, maar binnen de organisatiecultuur van de universiteit wordt dit niet aangemoedigd. De meeste nieuwe docenten komen uit andere EU-landen en hebben als niet-moedertaalsprekers accenten die door de studenten (anders dan Nederlandse accenten)

meestal goed geaccepteerd worden. Ten behoeve van de veelal Nederlandse communicatie in het team zouden zulke docenten wel beter Nederlands kunnen leren.

Eisen en ondersteuning studenten

Volgens de **coördinatoren** is een eerder bestaande taaltoets voor studenten komen te vervallen omdat deze onvoldoende verplichtend en onderscheidend was, en weinig studenten de daaraan verbonden taaltrainingen volgden. De bewustwording die zo'n taaltoets biedt kan ook door verwachtingsmanagement ondervangen kunnen worden: 'het is handig als je je in het Engels kunt uitdrukken, maar we zitten allemaal in hetzelfde schuitje.' Er moet gewoon beter onderkend worden dat vrijwel geen enkele niet-moedertaalspreker, docent of student, zich even vrij voelt in het Engels – het is bijna altijd een belemmering. Als gevolg daarvan behalen juist alleen moedertaalsprekers hogere cijfers bij essays en presentaties, omdat ze zich van nature beter kunnen uitdrukken.

De twee **docenten** beaamden dat de taaltoets voor studenten is komen te vervallen, en voor de meeste studenten is taalvaardigheidstraining ook niet nodig (behalve misschien een basiscursus jargon in het Engels, met uitspraak). Sommigen zouden daar wel baat bij extra training hebben, maar de meesten 'komen weg met wat ze moeten kunnen.' Docenten kunnen in ieder geval niet helpen met het Engels, want als niet-moedertaalsprekers 'hebben we het eigenlijk allemaal niet.'

De beide **studenten** vonden dat bij het begin van de opleiding duidelijk werd gecommuniceerd dat Engels de voertaal was, en vonden dat het vanwege de inclusiviteit belangrijk was om niet te veel groepen te vormen met alleen taalgenoten. Er is een goede opbouw van de moeilijkheidsgraad van de schrijfoopdrachten, en alleen een kleine groep zou baat hebben bij extra training in vocabulaire, uitspraak en spreekvaardigheid.

Samenvattend: vanuit de opleiding wordt het – om een aantal verschillende redenen – niet nodig geacht te toetsen of de studenten een bepaald taalvaardigheidsniveau hebben. Door de studenten wordt dit niet als een probleem ervaren.

Leeropbrengsten

Voor wat betreft de leeropbrengsten zien de **studenten** zien veel meer voordelen van de Engelstaligheid van de opleiding dan de **coördinatoren** en de **docenten**.

Volgens de **coördinatoren** zijn er grote negatieve consequenties voor wat betreft de onderwerpkeuze (waardoor specifiek Nederlandse onderwerpen niet meer aan de orde kunnen komen) en voor de uitdrakkingsvaardigheid van studenten in het Nederlands. Onze tak van wetenschap wordt vaak gezien als internationaal, stellen ze, maar het is wel degelijk context-gebonden. Met name bij studenten uit niet-Europese landen zijn de culturele verschillen en gevoeligheden duidelijk zichtbaar. Dit kan ertoe leiden dat docenten bepaalde onderwerpen niet of niet kritisch kunnen bespreken, of studenten kunnen vragen daarop in de groep te reageren zonder daarover later klachten te krijgen. Er is ook geen tijd en ruimte om dit probleem te bespreken. Omdat er veel internationale staf bij de opleiding werkzaam is, is het ook niet een optie om dan juist vooral Nederlandse onderwerpen in het Engels te bespreken.

Volgens de **docenten** zijn er geen negatieve effecten voor de carrièremogelijkheden in het buitenland of bij vervolgoopleidingen, maar bij Nederlandse bedrijven en instanties zouden studenten problemen kunnen ervaren bij het schrijven van Nederlandstalige stukken. Afhankelijk van de opzet van het vak, en de Engelse taalvaardigheid van de docent, kunnen er ook beperkingen zijn voor wat betreft diepgang en onderwerpkeuze, zeggen zij. Het is niet altijd makkelijk een docent te vinden die vakinhoudelijk sterk is, met zowel goed Engels als didactische vaardigheden.

Mede gebaseerd op wat de **studenten** van hun collega's gehoord hebben zien zij veel meer positieve dan negatieve kanten: de vakliteratuur is in het Engels, het bereidt de studenten beter voor op verdere studie of carrière in een Engelstalige omgeving. Zoals de ene student zegt: 'In het begin

moet je even zoeken, maar zodra je gewend bent aan alle Engelse termen is wordt dat negatieve minder en minder zodra je verder in de studie komt.’ De andere student vult aan dat de aanvankelijke vertraging ook komt door de overgang van de middelbare school naar de universiteit. ‘Studenten kunnen last hebben zich aan te passen aan het studietempo, maar het is lastig te zeggen of dat door het Engels komt – in de meeste gevallen komt het meer door het universitaire studietempo.’

Leerlijnen

Aan de **coördinatoren** vroegen we of er specifieke leerdoelen zijn vastgesteld of leerlijnen zijn opgetuigd vanwege de Engelstaligheid van de opleiding.

In het OER staat weliswaar Engelse uitdrukingsvaardigheid als leerdoel opgenomen, maar daaraan wordt vooral in het eerste jaar invulling gegeven, deels ook omdat de studenten in latere jaren veel keuzeruimte hebben, en ‘je kunt [dan] nog maar heel weinig sturen op welke skills ze moeten verwerven.’ In de scriptiefase hebben studenten dan toch vaak schrijfproblemen, maar daarvoor zijn docenten ‘niet bij machte’ hen te trainen. ‘Als de grammatica belabberd is, dan kan zelfs een Nederlander dat zien, en dan krijgt de student daar feedback op’, maar verder kunnen studenten kunnen dan beter een taalcursus volgen, want ‘we zijn geen taalopleiding.’

Over dit onderwerp had één van de **docenten** ook nog een opmerking. Er is volgens haar in de examencommissie ‘nog nooit aandacht besteed aan of de taalvaardigheid van onze studenten, of het nou bij binnenkomst of vertrek goed genoeg is. Goed genoeg is al een vage term. Ik denk dat het er staat om het predicaat Engelstalige opleiding te kunnen hebben.’

Toetsing en feedback

Op de vraag of er vanwege de Engelstaligheid van de opleiding structurele aanpassingen zijn gemaakt in de manier waarop toetsing en beoordeling plaatsvinden, reageren de **coördinatoren** ontkennend. Voor het behalen van het leerdoel is dat ook niet nodig: het gaat erom dat studenten zich in het vakjargon kunnen uitdrukken, en dat is sowieso Engelstalig. Of je de toetsvragen nu in het Nederlands of het Engels stelt maakt weinig verschil. De studieboeken en de terminologie zijn toch al in het Engels, dus het is een bewuste keuze om daarin mee te gaan. En als je de talen door elkaar heen gebruikt, zoals eerst het geval was bij tentamens, krijg je alleen maar ‘krakkemikkig taalgebruik.’

Eén van de **docenten** vertelt dat in het verleden bij tentamens ook nog wel eens de Nederlandse vertalingen van Engelse termen toegevoegd werden. Vanwege de bevoordeling van Nederlandstalige studenten is men hiermee opgehouden.

Ook de **studenten** geven aan dat er geen structurele aanpassingen zijn, behalve in de zin dat alle toetsen en beoordelingen in het Engels afgenomen worden, en dat daar naartoe gewerkt wordt.

Wat feedback betreft: beide **docenten** beamen dat zij zelden feedback geven op taalgebruik bij het beoordelen van het werk van studenten, behalve bij dingen die ‘faliekant verkeerd zijn.’ Het zou ook te veel tijd en moeite kosten om dit te doen bij Engelstalige schrijfproducten, zeker gezien de hoeveelheid nakijkwerk die docenten binnen een korte tijd moeten beoordelen. Bovendien, zegt één van de twee docenten, ‘mijn vak is niet Engelse taal- en letterkunde’ – als ik een kromme zin zie, dan zeg ik ‘dit is Dunghish’, maar ‘ik ga het niet zin voor zin analyseren.’ Bij mondeling taalgebruik help ik studenten ook uit hun woorden te komen, vervolgt deze docent, ‘maar het is geen onderdeel van mijn toetsing.’ De andere docent betreurt dat – in het Nederlands zou zij dat wel gedaan hebben.

De **studenten** weten te vertellen dat het geven van feedback tijdens de opleiding wordt opgebouwd, in de mate van striktheid, maar ze hebben daar zelf geen ervaring mee, want ze hadden dat niet nodig. Zij houden het ook voor mogelijk dat sommige studenten een-op-een feedback krijgen van hun docent, omdat zulke feedback in groepsverband misschien te confronterend is – maar dat zou zich aan hun waarnemingen onttrekken. In ieder geval zijn ze persoonlijk tevreden over de huidige situatie.

Didactische aanpak algemeen

We vroegen **docenten en studenten** in hoeverre docenten gebruikmaken van EMI-specifieke didactische strategieën.

De beide **docenten** geven aan dat er geen specifiek op EMI gerichte didactiek wordt gebruikt. Toch noemen de **studenten** enkele voorbeelden hiervan. Volgens hen worden vooral in het eerste jaar moeilijke Engelse termen in het Engels uitgelegd, en daarna wordt de moeilijkheidsgraad opgevoerd. Docenten checken ook regelmatig of studenten iets begrepen hebben, en vragen soms ook aan studenten iets in hun eigen woorden uit te leggen. Binnen een groep kan dat wel confronterend zijn, en daar houden docenten ook rekening mee. Tegelijkertijd geven docenten ‘vaker de beurt aan mensen die misschien achterlopen, of iets minder goed zijn in de stof of in taalgebruik. Dat doen ze om zelfvertrouwen te wekken en hen te laten wennen aan het hele proces van het wisselen van Nederlands naar het Engels.’

De vraag welke talen behalve het Engels in de opleiding worden gebruikt vinden de **docenten** interessant: om zo inclusief mogelijk te zijn wordt tijdens colleges en werkgroepen de verplichting om alleen Engels te gebruiken aangehouden; daarbuiten gebruiken collega’s en studenten ook hun moedertalen als dat zo uitkomt. Het overschakelen naar het Engels is ook een manier om aan te kondigen dat het college formeel begonnen is. Een van de twee docenten staat overigens open voor het door de onderzoeker geopperde idee om studenten ook tijdens college met taalgenoten te laten overleggen; de ander wijst dat om voornamelijk logistieke redenen af (zoals hij zegt: ‘ik weet niet hoeveel mensen van verschillende talen in mijn werkgroep zitten’). De **studenten** beamen dat bij colleges consequent Engels wordt gesproken. Het is waar dat bij sociale contacten de studenten ook vaak hun moedertaal gebruiken, maar juist vanwege de inclusiviteit zijn internationale studenten ‘heel erg gedreven op het Engels.’

Didactische aanpak begrip/betekenisonderhandeling

In antwoord op de vraag of het vaak voorkomt dat studenten en docenten en/of studenten onderling elkaar niet begrijpen, geven zowel de **studenten** als de **docenten** aan dat dit niet vaak gebeurt.

Wat de verstaanbaarheid van de **docenten** zijn er volgens beide docenten geen problemen te rapporteren, hoewel ze zelf met collega’s uit Zuid-Europa soms moeite met het hoge tempo hebben. Er zijn soms wel eens problemen met de verstaanbaarheid van studenten uit bijvoorbeeld niet-Europese landen. In de samenwerking met andere studenten kan dat er incidenteel toe leiden dat een onverstaanbare student niet goed deel kan nemen aan groepswork. In ieder geval geven de twee docenten aan dat betekenisonderhandeling voor hen standaard is, alhoewel soms de woordenschat ‘te kort schiet om het echt op 10 manieren aan te vliegen.’

Volgens de twee **studenten** komt het eigenlijk niet vaak voor dat docenten en studenten elkaar niet goed begrijpen. ‘Docenten passen zich in de loop van de studie ook aan de studenten aan, zodat ze wat sneller en wat moeilijker gaan praten – en misschien is de lesstof natuurlijk ook moeilijker – dus ik denk dat docenten op die manier er wel rekening mee houden.’ Bij hoorcolleges is er niet altijd gelegenheid om vragen te stellen, maar dan is er ‘altijd een student die het wel begrijpt en die ook vrijwillig even meehelpt, die het uitlegt aan de andere studenten, en dan komt het eigenlijk altijd wel goed.’ Ook zijn er nauwelijks studenten die voor de docenten onverstaanbaar zijn – zelf hebben de studenten dit nooit meegemaakt. ‘Docenten die bij ons lesgeven komen overal in de wereld vandaan. Ik denk dat zij van daaruit al een klein beetje gewend zijn aan verschillende soorten Engels, en misschien Engels met een accent.’

Inspanningsinschatting

Aan alle drie de respondentengroepen vroegen we of er extra inspanningen nodig zijn/waren vanwege de Engelstaligheid van de opleiding. Dat bleek mee te vallen.

Wat er aan inspanningen gevraagd is om de opleiding Engelstalig in te richten, is volgens de **coördinatoren** niet veelomvattend geweest. ‘Er zijn wat cursussen geweest en wat toetsen geweest. De prijs zit hem niet zozeer in de aanpassing van materiaal en toetsen. Onze tekstboeken waren al in het Engels. Daar zit de aanpassing niet zozeer. De stap was al genomen en de taligheid is gevolgd. ... Misschien de artikelen die je gebruikt, die pas je wat aan, maar die wilde je al actualiseren.’ Er echter wel sprake van een ander soort belasting. ‘Ik voel meer de pijn in het ongemak in het niveau dat we weten te behalen en de manier waarop we ze motiveren en de manier waarop we er een prettige discussie in de groep van kunnen maken en de cohesie.’

De twee **docenten** beamen dat omdat de vakterminologie en de tekstboeken al in het Engels zijn, de inspanningen zeer beperkt zijn geweest. Bovendien is dit al zo lang geleden dat dit moeilijk te achterhalen is, en is het lastig te vergelijken omdat er geen Nederlandstalige variant is. Het is sowieso onduidelijk op de universiteit hoe ontwikkeltijd en voorbereidingstijd verrekend worden. Recent is ook gebleken dat online onderwijs in het Engels meer tijd kost – ook omdat collega’s die minder zeker zijn over hun Engels nu hun colleges eerst uitschrijven, om online toch een goede indruk te maken.

De twee **studenten** gaven aan dat het hen persoonlijk niet veel extra moeite kostte om het onderwijs in het Engels te volgen. In het begin was er wel een opstartfase – vooral het allereerste vak van de opleiding was behoorlijk intensief. Studenten moesten Engelstalige artikelen lezen over moeilijke onderwerpen, en dat kan ‘een hele grote stap zijn van de middelbare school naar de universiteit.’ Het is wel een ‘hele goede voorbereiding’ voor de verdere studie, waarin studenten zich steeds meer leren ontwikkelen om te gaan met complexe materie.

Overig

Ten slotte vroegen we de drie respondentengroepen of ze nog iets wilden toevoegen over de Engelstaligheid van de opleiding.

De **coördinatoren** geven aan voor vooral de negatieve kanten benadrukt te hebben, maar weten tegelijkertijd hoezeer Nederlandse studenten de international classroom waarderen. Zoals één van de coördinatoren zegt: er zijn ‘plussen en minnen’, en het is een worsteling om de plussen de boventoon te laten voeren. Dit komt deels doordat er vooral bij de invoering van de internationalisering veel naïviteit is geweest. ‘Men denkt ‘we maken van Nederlands Engels en alles wordt een feestje’ en ‘hoe verder ze komen hoe mooier’ en dat vergt wat nuance.’ Wil je internationalisering ‘tegen iedere prijs’, of moet je ‘je afvragen of je iedereen uit de hele wereld goed onderwijs kunt leveren’? Zijn collega vult aan: ‘Het is vooral misgegaan omdat in het begin financieel gekeken is. Iedere student buiten Europa bracht geld in het laatje, dus dan maar overal gaan werven zonder verder notie van wat dat betekent. Er is nooit echt opgepikt wat internationalisering echt betekent. Ik heb zelf aan een Amerikaanse universiteit gewerkt en ik weet dat daar veel meer aandacht is voor wat een international classroom betekent. ... In Nederland alleen maar gekeken naar ‘oh er komt meer geld binnen.’

Ook de **docenten** zijn niet speciaal positief: zij zijn er niet per se voor ‘dat alles in het Engels moet’, en vinden dat er overwogen moet worden een combinatie te maken van Nederlands en Engels. Zoals een docent zegt: ‘We missen nu een deel van waarschijnlijk goede Nederlandse studenten die niet onderwijs in het Engels willen volgen. Ik denk dat het gros van ons niet per definitie altijd naar het buitenland gaat of naar een Engelstalig bedrijf. De taalvaardigheid in het Nederlands neemt ook drastisch af daardoor.’ Haar collega vult aan dat de opleiding nu weer zoveel studenten telt dat zo’n combinatie goed mogelijk is. Studenten zijn misschien verrast dat we ‘niet compleet enthousiast zijn

over onze Engelstalige opleiding’, maar ‘[w]at in het Nederlands kan, moet in het Nederlands, vind ik eigenlijk.’

Anders dan de bevroegde coördinatoren en docenten zijn de twee geïnterviewde **studenten** zeer positief over de Engelstaligheid van de opleiding. De ene student had de opleiding gekozen vanwege zijn tweetalige achtergrond en de internationale carrièreperspectieven; de andere had ook een soortgelijke opleiding kunnen volgen met zowel een Nederlandse als een Engelse variant, maar wat meewoog in zijn uiteindelijke keuze was de zekerheid dat je in ieder geval met internationale studenten in een groep komt. Zoveel voor zijn persoonlijke ontwikkeling als zijn internationale carrièremogelijkheden vond hij dit belangrijk. Het internationale karakter van de opleiding is ook iets wat beide studenten graag uitdragen en ondersteunen in hun inclusiebevorderende activiteiten binnen de studievereniging, die ook vanuit de opleiding structureel ondersteund worden. Wel zijn er volgens hen ook Nederlandse studenten die eigen groepjes vormen en zich niet betrokken voelen met de internationale studenten, maar het staat hen vrij niet op deze manier in te zetten op hun persoonlijke ontwikkeling.

3.3.2.3 hbo1

Eisen en ondersteuning docenten

Op de vraag of er eisen worden gesteld aan het taalvaardigheidsniveau, interculturele competenties en/of EMI-specifieke didactische vaardigheden van docenten antwoorden de **coördinatoren** bevestigend. Zij geven aan dat vanaf de sollicitatieprocedure alle communicatie met de kandidaat in het Engels is. Mochten er twijfels zijn over zijn/haar taalvaardigheidsniveau dan wordt dat als feedback teruggegeven. Ook in RGW-gesprekken zijn Engelse taalvaardigheid en interculturele sensitiviteit onderwerp van gesprek.

Welk niveau concreet verwacht/vereist wordt, expliciteren de respondenten niet. Wel vertellen zowel de **coördinatoren** als de **docenten** dat zittende collega’s in het verleden (10-12 jaar geleden) verplicht een Cambridge-cursus op C1-niveau moesten volgen. Ook werden er destijds workshops met betrekking tot interculturele vaardigheden en een cursus How to teach your subject in English aangeboden. Die verplichte cursussen zijn er nu niet meer. Over de interculturele trainingen licht een van de **docenten** toe: ‘We used to have a very active colleague [...]. I think it was due to her personal involvement and enthusiasm, that we used to have those trainings for colleagues for some time. Since she’s retired, the whole issue has fallen into the background.’ De **docenten** vinden dat jammer, omdat ze interculturele competenties belangrijk vinden en inschatten dat veel van hun collega’s op dat vlak nog kennis missen. Ze geven ook aan dat collega’s wel cursussen kunnen aanvragen/volgen binnen hun uren voor deskundigheidsbevordering.

Zowel de **coördinatoren** als de bevroegde **studenten** benoemen dat studenten (die overwegend Nederlands zijn) de niet-Nederlandse accenten in het Engels van docenten soms moeilijk te verstaan vinden. Ook zorgen verschillen in de taalvaardigheidsniveaus van docenten er volgens **studenten** voor dat ‘[...] sommige docenten/vakken veel makkelijker te begrijpen zijn, puur omdat het Engels van die docent beter is.’ Een van de studenten geeft het volgende voorbeeld van hoe de taalvaardigheid van docenten begrip in de weg kan staan: ‘Docenten hebben ook echt moeite om Engelse voorbeelden te gebruiken in de klas. Als ze wat willen uitleggen of wat dan ook, dan gebruiken ze een Nederlands voorbeeld. Dan denk ik ‘ja, ondanks dat je het misschien kan vertalen, een international zal het nooit begrijpen.’

Eisen en ondersteuning studenten

Studenten die de opleiding starten moeten beschikken over een B2-niveau, blijkt uit een havo/mbo-diploma of een taalcertificaat, aldus de **coördinatoren**. Bovendien is er een verplichte

studiekeuzecheck met zowel een schriftelijke als een mondelinge component. Wanneer het taalvaardigheidsniveau van een student niet voldoet, krijgt hij/zij het advies aan zijn taalniveau te werken of een andere studie te kiezen. Volgens de **coördinatoren** zitten de meeste studenten voldoende op niveau om de opleiding te kunnen volgen en gaat het ook steeds beter naarmate studenten langer met de opleiding bezig zijn. De **docenten** geven aan dat de schrijfvaardigheid van studenten nog wel eens te wensen overlaat, maar dat dat niet zozeer ligt aan het Engels: 'It's quite a familiar problem, but I agree with X: it's less the English language, and more the general lack of logical thinking/analytical skills.' Alleen dyslectische studenten hebben volgens de **docenten** echt moeite met de Engelstaligheid van het programma; zij stromen vaak uit.

De ondervraagde **studenten** laten een wat ander geluid horen. Een van hen zegt: 'Ik was bijvoorbeeld op de Open Dag en er was een docent die Engels praatte. In mijn beleving was mijn Engels echt goed. Dan zit je daar en dan volg je alles en dan denk je 'leuk, dit ga ik doen.' En dan begint je eerste jaar, dan zit je daar en dan denk je 'oh... oké.' Dan blijkt dat je Engels niet zo sufficient was als je had gedacht. Een normaal gesprek, dat kan bijna elke Nederlander wel, maar om vakken te volgen en de zakelijke taal, bijvoorbeeld bij Finance, dat is even andere koek. Als ik dat van tevoren had geweten, dan had ik daar al op in kunnen spelen en voorbereidingen daarop kunnen treffen. [...] Want als je én in een vak wordt gegooid dat je nog nooit hebt gehad en in een taal die niet je moedertaal is en termen waar je nog nooit van hebt gehoord, dan is dat best even lastig.'

In het eerste jaar van de opleiding volgen studenten een module (Business Communication) die specifiek gericht is op het verder ontwikkelen van de Engelse taalvaardigheid. De **docenten** vertellen dat er voor de curriculumherziening (ong. 10 jaar geleden) meer van dergelijke cursussen waren, ook in het 2^e en 3^e jaar. Ook nu zouden ze zo'n aanbod nuttig vinden: 'It would definitely be useful, maybe not for all students and not within the curriculum, but as an additional course. There would definitely be students who'd like to take such a course.' De geïnterviewde **studenten** geven inderdaad blijk van zo'n behoefte. Ze zouden graag meer vakken hebben zoals Business Communication en/of in vakken die geen talige focus hebben wel input ontvangen ten behoeve van hun taalvaardigheidsontwikkeling.

Leeropbrengsten

Alle drie de respondentengroepen zien meer voor- dan nadelen van de Engelstaligheid van de opleiding waar het leeropbrengsten betreft.

De **coördinatoren** en **docenten** vinden het Engels een vanzelfsprekende keuze in een opleiding waarin studenten internationaal zaken leren doen; in het toekomstige werkveld is Engels ook de voertaal. Zowel de **coördinatoren**, **docenten** als **studenten** benoemen daarnaast voordelen op aspecten als interculturele vaardigheden en perspectiefverbreding (bv. door samenwerking met internationale studenten en docenten). De **docenten** vinden het bovendien een voordeel dat ze meer (primaire) bronnen kunnen gebruiken. De bevroegde **studenten** merken dat hun Engelse (vak)taalvaardigheid sterk ontwikkeld is. Daarnaast hebben ze het idee dat de Engelstaligheid van de opleiding hun vakinhoudelijke leerproces eerder bevordert dan hindert: 'Ik denk dat je juist dieper in de stof komt. Dat klinkt gek, maar als ik bijvoorbeeld een proposal moet schrijven over wat dan ook, dan probeer je in het Engels te googelen (dat leer je aan om in het Engels te doen, zodat de docent het ook begrijpt). Je kennis wordt verbreed en je gaat dieper zoeken, omdat je het zowel in het Nederlands als in het Engels uit moet zoeken, omdat het in beide talen net wat anders uitgelegd wordt en je het in het Engels misschien nog niet zo goed begrijpt [...] en minder kunt improviseren. De research is langer, maar het leert je veel meer.'

Dit laatste punt is meteen een keerzijde die **studenten** en **docenten** benoemen: doordat alles in het Engels moet, kost het leren meer moeite en tijd. Ze geven echter ook aan dat het een kwestie van gewenning is, een punt dat ook de **coördinatoren** benadrukken: 'Het hoort ook gewoon bij het

leerproces. Als je in een internationale setting gaat werken, dan moet je continu wennen aan nieuwe onbekende omgevingen, eisen en randvoorwaarden. Get used to it.' Volgens de geïnterviewde **docenten** kan het in het eerste jaar van de studie wel voorkomen dat studenten: '[...] might lose the content in lectures sometimes, because they're not up to speed yet. It might lower their level of learning.' Daarnaast vinden studenten het volgens de **docenten** wel lastiger om in het Engels over meer persoonlijke zaken (bv. stage, buitenlandverblijf) te communiceren.

Op de vraag of de Engelstaligheid van de opleiding negatieve effecten heeft op de Nederlandse 'job skills' van studenten, antwoorden de **coördinatoren** ontkennend: ook het Nederlandse werkveld is zeer internationaal georiënteerd. Een van de **studenten** geeft wel aan dat zijn Nederlandse (zakelijke) schrijfvvaardigheid tekortschiet.

Leerlijnen

De **coördinatoren** bevroegen we over eventuele specifieke leerdoelen en/of leerlijnen vanwege de Engelstaligheid van de opleiding. Zij geven aan dat er op landelijk niveau *Program Learning Outcomes* zijn vastgesteld door voor alle hbo-IB-opleidingen. Daarbinnen zijn zowel talige als interculturele leerdoelen gesteld. De talige doelen betreffen echter niet het Engels, maar een extra taal die studenten leren. Aandacht voor interculturele competenties is er op twee niveaus: op het niveau van het curriculum (bv. module *Culture & Organization*) en op het niveau van de persoonlijke ontwikkeling van studenten (bv. tijdens buitenlandstage). De ontwikkeling die studenten op dit vlak doormaken, wordt gedurende de hele studie gemonitord (m.b.v. *Cultural Awareness Check*).

Toetsing en feedback

Wat toetsing en beoordeling betreft, geven de **coördinatoren** aan dat er geen structurele aanpassingen zijn gemaakt vanwege de Engelstaligheid van de opleiding (de opleiding kent ook alleen een Engelstalige variant). De geïnterviewde **docenten** vertellen dat het Engelse taalgebruik in assessments en opdrachten als 'hygiene factor' wordt meegewogen: als een stuk te veel taalfouten bevat, wordt het niet inhoudelijk beoordeeld. Of studenten ook feedback ontvangen, hangt vervolgens af van de docent. Volgens de bevroegde **studenten** ziet de opleiding het vooral als de verantwoordelijkheid van studenten zelf om ervoor te zorgen dat hun taalvaardigheid op orde is; taalfouten leiden bijvoorbeeld wel tot puntenaftrek, maar daadwerkelijke feedback ontvangen ze alleen als ze daar zelf om vragen. Op zich vinden de **studenten** deze werkwijze ook wel passend ('Qua Engels vind ik het juist goed dat je een beetje in het diepe wordt gegooid. We doen hbo, het is niet meer dat iemand een beetje je handje vasthoudt'), maar ze geven ook aan het zeker in het eerste jaar van de studie wel belangrijk is dat studenten feedback ontvangen, zowel negatieve als positieve: 'Je moet weten wat je niet goed doet en wat je kan verbeteren, en andersom als iemand ergens uitstekend in is, moet hij dat kunnen horen.' Dat er tegenwoordig bij iedere toets een rubric moet zijn, vinden **studenten** een goede ontwikkeling, vanwege de transparantie en houvast die rubrics bieden.

Didactische aanpak algemeen

Aan docenten en studenten stelden we de vraag op welke manier(en) docenten in hun manier van lesgeven rekening houden met de Engelstaligheid van de opleiding. De ondervraagde **docenten** geven aan dat het niet de taal *an sich* is die het verschil maakt, maar dat het internationale karakter van de opleiding vooral tot uiting komt in de aandacht voor interculturele vaardigheden, het betrekken van verschillende perspectieven, de ruimte voor buitenlandverblijven, etc. De geïnterviewde **studenten** benoemen verschillende strategieën die docenten inzetten om te compenseren voor het feit dat het Engels voor veel studenten niet hun eerste taal is: docenten spreken rustig, herhalen veel, vatten vaak samen wat er gezegd is, stellen veel vragen en parafraseren antwoorden van studenten in meer accurate/professionele bewoordingen.

Volgens de **docenten** begrijpen studenten en docenten elkaar over het algemeen goed. Wel hebben studenten soms moeite met de verschillende accenten van docenten (zie ook 'Eisen en ondersteuning docenten') en klagen studenten soms dat docenten te vaak naar het Nederlands grijpen. Hoewel het beleid van de opleiding is dat er alleen Engels gesproken wordt, (h)erkennen ook de **studenten** dat in de praktijk relatief vaak andere talen gebruikt worden, met name in groepswork. De ondervraagde **studenten** zouden liever zien dat dit minder gebeurt, omdat internationale studenten zich buitengesloten kunnen voelen. De **docenten** benoemen dat het wel vooral een issue is in het eerste jaar, wanneer studenten zich soms nog onzeker voelen om Engels te spreken. Dit wordt bevestigd in de ervaringen van een van de **studenten**: vanuit onzekerheid over haar eigen taalvaardigheid, zocht zij pas later in haar studie toenadering tot internationale medestudenten.

Didactische aanpak begrip/betekenisonderhandeling

Op de vraag wat docenten doen om begripsproblemen bij studenten te voorkomen, geven de ondervraagde **docenten** aan dat die problemen er nauwelijks zijn. Als ze zich wel voordoen, zijn ze volgens de **docenten** eerder het gevolg van culturele verschillen dan van de taal.

Volgens de **studenten** die we interviewden, komen begripsproblemen wel degelijk geregeld voor, ook in de hogere jaren. Een van hen schat dat het begrijpen van de lesstof voor een derde van zijn medestudenten wel eens lastig is. Een mogelijke oorzaak die de **studenten** noemen, is dat niet alle studenten goed vragen kunnen/durven stellen in het Engels: 'Ik denk wel dat veel studenten soms moeite hebben om een vraag in de les te stellen in het Engels, omdat ze niet weten hoe ze het moeten verwoorden. Ze vinden het vak moeilijk of ze kunnen de leraar niet volgen. Het blijft dan soms lang stil en dan wordt er wel gezegd van 'goh, heb je een vraag?', maar ja, dan begrijp je eigenlijk niks en waar moet je dan beginnen? Doordat je dan ook niet weet hoe je het moet formuleren, heb je in sommige situaties een hele droge les waar iedereen stil is en naar de docent kijkt.' Specifiek in de huidige situatie met online onderwijs kan het Engels een extra hindernis vormen: 'Als er stukjes uitvallen, dan kan ik dat in het Nederlands heel makkelijk invullen. In het Engels maakt dat het net wat lastiger.'

Inspanningsinschatting

Op de vraag of studeren in het Engels hen in het begin meer tijd kostte dan nu, antwoordt een van de **studenten** dat vooral schrijven inmiddels wel makkelijker gaat en dat ze meer gewend is geraakt aan de verschillende accenten van docenten. Lezen blijft wat lastig omdat in ieder vak weer nieuwe terminologie geïntroduceerd wordt. De andere **student** die we interviewden heeft geen moeite met studeren in het Engels. Zakelijk schrijven kost hem wel moeite, maar dat heeft naar zijn inschatting niet met het Engels te maken.

De ondervraagde **docenten** geven aan dat onderwijs verzorgen in het Engels meer tijd en energie kost, zeker in het begin, maar ook nog '[...] even after 20 years.' Meer concreet kosten bijvoorbeeld het vinden van geschikt studiemateriaal en het formuleren van opdrachten en instructies hen meer tijd, maar ook dagelijkse communicatie, zoals het schrijven van e-mails. De **docenten** geven aan dat ze niet (meer) gecompenseerd worden voor de extra inspanningen: 'When the program was founded/started, [...] we got some hours for teaching in English, but that has been almost reversed by now.' Voor sommige collega's is dat volgens de ondervraagde **docenten** reden om niet meer in een Engelstalige opleiding les te willen geven. De **coördinatoren** zien de gevraagde extra inspanning als 'part of the deal. Je weet dat als je hieraan begint. Het is ook één van de dingen die het leuk maakt.' Ze geven aan dat er wel ruimte is voor extra scholing wanneer docenten daar behoefte aan hebben.

Overig

Op de vraag of ze nog iets anders wilden toevoegen over de Engelstaligheid van de opleiding, benadrukken de **coördinatoren** dat het gebruik van het Engels binnen hun opleiding een middel is en geen doel: 'Er is een levensgroot verschil tussen een opleiding die voorbereidt op een carrière in het internationale bedrijfsleven of een opleiding Nederlands Recht die je in de Engelse taal doet, om welke reden dan ook.'

De **docenten** geven aan dat de voordelen groter zijn dan de eerder benoemde nadelen (vereiste tijd/inspanning; communicatieproblemen). De internationale omgeving maakt het leren rijker en zowel collega's als studenten zijn bovengemiddeld gemotiveerd, 'engaged' en open minded.

De geïnterviewde **studenten** zouden beiden zeker weer voor deze opleiding kiezen. Ze waarderen bijvoorbeeld het internationale docententeam en de interessante, gevarieerde werkervaring die dat meebrengt. Ook vinden ze het goed dat de opleiding studenten pusht naar het buitenland te gaan en hun horizon te verbreden: 'Mijn netwerk is nu voor 80% internationaal, omdat zij er zo op gehamerd hebben: 'We hebben internationals, dus maak er gebruik van.' Ook professionals uit het buitenland. Daar scoren ze in mijn beleving heel veel punten op.' Terwijl een van de twee geïnterviewde **studenten** een zeer internationale vriendengroep heeft, geeft de andere student aan dat de opleiding nog wel wat meer zou kunnen inzetten op het werven van meer internationale studenten.

3.3.2.4 hbo2

Eisen en ondersteuning docenten

Docenten die incidenteel Engelstalig onderwijs verzorgen, moeten minimaal een B2-niveau hebben. Van docenten die meer dan 40% van de tijd lesgeven in het Engels wordt een C1-niveau gevraagd. In sollicitatie- en functioneringsgesprekken is het taalvaardigheidsniveau ook onderwerp van gesprek. Kanttekening die de **coördinatoren** plaatsen, is wel dat niet getoetst wordt of docenten daadwerkelijk aan de vereiste niveaus voldoen. De **docenten** benoemen dat daartoe in het verleden wel pogingen zijn ondernomen, maar dat die initiatieven zijn gestaakt toen de werknemer die ervoor verantwoordelijk was van baan veranderde. De **coördinatoren** vinden het bovendien een delicate kwestie: 'Het is soms lastig op menselijk gebied om collega's die wel wat langer al lesgeven in het Engels en soms ook denken dat ze goed les kunnen geven in het Engels, dat een directe collega dan zegt: 'ga jij maar eens een extra cursus doen.' Zowel de bevroegde **coördinatoren** als **docenten** geven aan dat docenten wel taalvaardigheids cursussen kunnen volgen/aanvragen wanneer zij daar zelf behoefte aan hebben. Volgens de ondervraagde **studenten** komt het wel eens voor dat docenten het (te) technische/academische Engels van (internationale) studenten niet begrijpen.

Voor interculturele aspecten en EMI-didactiek is geen specifieke/structurele aandacht. De **coördinatoren** geven aan dat het international office bij de start van de opleiding in 2017 wel een training heeft verzorgd over hoe les te geven in een internationale setting, maar dat het sindsdien meer een kwestie is van trial and error en onderlinge uitwisseling van ervaringen (tussen docenten). De **docenten** vragen zich af of hun collega's behoefte zouden hebben aan professionalisering rond die thema's: 'Als je het mensen op de man af vraagt, zouden ze dit niet als eerste knelpunt benoemen.'

De **coördinatoren** geven verder aan een spanningsveld te ervaren bij het aanstellen van nieuwe collega's. Doordat het Engelstalige programma klein is, is het niet rendabel om docenten aan te nemen die niet ook in de Nederlandse variant kunnen lesgeven. Dat is één van de redenen waarom de opleiding op dit moment alleen Nederlandse docenten heeft. Daarnaast merken zij op: 'Soms is een vak echter dermate specialistisch dat wij ook gewoon blij mogen zijn als we iemand kunnen vinden. Dan is de kennisoverdracht [...] belangrijker dan dat diegene helemaal foutloos in het Engels communiceert.' Wie van de Nederlandse docenten Engelstalig onderwijs verzorgt, wordt volgens de **docenten** besloten op basis van affiniteit.

Eisen en ondersteuning studenten

Of studenten beschikken over het vereiste taalvaardigheidsniveau (B2) wordt op verschillende manieren vastgesteld. **Coördinatoren** geven aan dat niet-EU-studenten een IELTS-score 6 ('*competent user*') moeten kunnen overleggen. Mede in het kader van helder verwachtingsmanagement vindt bovendien met alle studenten een studiekeuzegesprek plaats in het Engels (soms aangevuld met een essay-opdracht). Als in het gesprek blijkt dat het taalvaardigheidsniveau van een student te wensen overlaat, krijgt de student het advies zijn/haar Engelse taalvaardigheid bij te spijkeren of een andere studie te kiezen. Zowel de **coördinatoren** als de **docenten** benadrukken dat de student uiteindelijk zelf beslist of hij/wel niet met de opleiding start. Volgens de **docenten** lukt het sommige studenten die het vereiste niveau bij instroom niet hadden alsnog dat niveau te behalen. Een ander deel lukt dat niet; zij stoppen met de opleiding. De twee ondervraagde **studenten** geven beiden aan dat zij zich goed voorbereid voelden op het volgen van een Engelstalige opleiding.

Belangrijk om hierbij te vermelden, is dat beiden een tweetalige vooropleiding volgden, wat volgens hen niet gold voor het overgrote deel van hun medestudenten. Waar de mondelinge taalvaardigheid van die medestudenten op orde is, hebben zij wel moeite met schrijven en grammatica, aldus de bevroegde **studenten**. De ondervraagde **docenten** hebben het idee dat de taalvaardigheid van studenten eerder een probleem is in de Nederlandstalige dan de Engelstalige opleiding. Daarnaast tekenen ze aan dat schriftelijke taalverzorging überhaupt minder belangrijk gevonden lijkt te worden, zowel door studenten, onder hun jongere collega's, als in het beroepsveld.

Om de Engelse taalvaardigheidsontwikkeling van studenten te ondersteunen, omvat het curriculum drie taalvaardigheidsmodules (twee in jaar 1 en één in jaar 2). In die modules ligt de nadruk volgens de **coördinatoren** op de productieve vaardigheden. In de derde module (in jaar 2) wordt het C1-niveau afgetoetst. De **docenten** geven aan dat taalvaardigheid ook bij andere vakken een 'knock-out-criterium' is; als het taalgebruik in een opdracht niet op orde is, krijgen studenten een onvoldoende.

Buiten de drie genoemde talige modules om zijn studenten zelf verantwoordelijk voor (het verder ontwikkelen van) hun taalvaardigheid, menen zowel de **coördinatoren** als de **docenten**. Het bieden van andere/aanvullende (structurele) ondersteuning vinden zij niet nodig. De **coördinatoren** zeggen erover: '[...] We zijn geen taalopleiding. We bieden Commerciële Economie en dat is toevallig in het Engels. Eerlijk gezegd zou ik eerder zeggen dat het nog wel wat strikter mag en dat we taalvaardigheidsvakken eraf doen, omdat ik eigenlijk vind dat mensen gewoon moeten kunnen meedraaien en dat wij ze niet nog grammatica en spelling en werkwoordsvormen zouden moeten bijleren. Ook al is het nu in de praktijk wel handig dat we het doen.' De **docenten** adviseren hun studenten bijvoorbeeld op taalcursus te gaan, derden om hulp te vragen en/of taalapps te gebruiken: 'Als je kijkt naar kwaliteit van apps als Grammarly ... dat is zo goed, dus er is geen argument om nog slecht werk in te leveren. Als je ermee om kunt gaan, dan is het voor iedereen haalbaar om zich op een acceptabel niveau Engels uit te drukken.' Ook denkt één van de **docenten** dat taalondersteuning misschien minder belangrijk is in het type opleiding dat ze verzorgen: 'Persoonlijk, ... we zijn niet een erg talige opleiding; veel gaat over creativiteit en ontwerpen. In dat opzicht zou je kunnen zeggen, voor een jurist is een goede taalvaardigheid belangrijker dan voor een ondernemer, die andere talenten heeft.'

Het idee dat de verantwoordelijkheid voor de Engelse taalvaardigheid bij de student ligt, horen we ook terug van de ondervraagde **studenten**. Zij geven aan dat docenten weliswaar bereid zijn om te helpen, maar dat het de studenten zijn die initiatief moeten nemen als zij ondersteuning nodig hebben. Hoewel de ondervraagde studenten zelf geen problemen ervaren, denken zij dat sommige medestudenten wel baat zouden hebben bij extra ondersteuning. Een gerelateerd punt dat de

studenten benoemen, is dat de faculteits- en instellingsbrede communicatie (bv. e-mails over ict) veelal in het Nederlands is; iets wat voor internationale studenten problematisch kan zijn.

Leeropbrengsten

Ten eerste vroegen we deelnemers of de Engelstaligheid van de opleiding positieve dan wel negatieve effecten heeft op de vakgerelateerde kennis en vaardigheden die studenten ontwikkelen. De ondervraagde **docenten** geven aan dat de cijfers die studenten halen in de reguliere (Nederlandstalige) en Engelstalige variant geen noemenswaardige verschillen vertonen en volgens de **studenten** beïnvloedt de Engelstaligheid van de opleiding hun studievoortgang niet. De **coördinatoren** verwachten bovendien niet dat het gebruik van het Engels als voertaal gevolgen heeft voor de diepgang, omdat de opleiding meer gefocust is op een projectmatige aanpak dan op theoretische verdieping.

Als er al effecten zijn, dan zijn die volgens de drie respondentengroepen eerder positief. Zo geven de **coördinatoren** aan dat het studierendement in de Engelstalige variant hoger is dan in Nederlandstalige opleiding. Als mogelijke verklaring benoemen zij het type studenten dat voor de Engelstalige opleiding kiest; deze studenten maken over het algemeen een zeer bewuste keuze voor een Engelstalig programma en zijn relatief hoog gemotiveerd. Een ander punt dat zowel door de **docenten** als de **studenten** genoemd wordt, is dat gebruik van het Engels het vakinhoudelijke niveau van de opleiding ten goede komt. Meer concreet geven de **docenten** aan dat het kunnen gebruiken van Engelstalige literatuur ervoor zorgt dat studenten toegang hebben tot de meest recente vakinhoudelijke inzichten. Een van de **studenten** ziet de Engelstaligheid van haar opleiding als pluspunt, omdat Engels ook de meest gebruikte taal is binnen het beroepenveld waarvoor ze wordt opgeleid: 'For me it's easier to study in English. I enjoy it more, because I'm working in marketing where it adds to my knowledge, everything in marketing is English.'

Hoewel de drie deelnemersgroepen vooral de voordelen van een Engelstalig programma aankaarten, benoemen ze ook enkele ervaren hobbels. De **coördinatoren** geven aan dat het voor studenten soms lastig kan zijn een onderzoeksopdracht/project (volledig) in het Engels uit te voeren, omdat de respondenten die in zo'n project betrokken moeten worden liever in het Nederlands communiceren. De **docenten** benoemen dat er soms culturele barrières overwonnen moeten worden (bv. wanneer internationale studenten niet gewend zijn aan projectmatig onderwijs) en dat hun eigen Engelse uitspraak en formuleervaardigheid soms tekortschieten: '[...] ik loop er wel eens tegenaan dat ik vastloop in de manier van formuleren. Ik mis dan de woorden, maar dan omschrijf ik het op een andere manier waarop het hopelijk duidelijk is. Maar goed, dat is wel anders dan hoe ik dat in het NLs zou doen.' Dit laatste punt wordt ook herkend door de ondervraagde **studenten**. De **docenten** geven aan zulke communicatieproblemen te kunnen oplossen door voldoende tijd in te ruimen voor één-op-één contact met studenten voorafgaand aan/na hun lessen.

Op de vraag of studenten vanwege de Engelstaligheid van hun opleiding mogelijk vaardigheden missen als ze in een Nederlandse beroepscontext terecht zouden komen, reageren de **coördinatoren** ontkennend. Zij benadrukken ten eerste dat de vereiste leeruitkomsten en competenties in de Nederlandse en Engelstalige variant gelijk zijn. Daarnaast verwachten ze dat weinig studenten in een Nederlandse werkomgeving terecht zullen komen, omdat ze juist bewust gekozen hebben voor een internationale opleiding. **Studenten** zien niet zozeer negatieve effecten op hun 'job skills', maar merken wel dat de taalvaardigheid in hun eerste taal lijdt onder de onderdompeling in het Engels.

Leerlijnen

Aan de **coördinatoren** vroegen we of er specifieke leerdoelen zijn vastgesteld of leerlijnen zijn opgetuigd vanwege de Engelstaligheid van de opleiding. Wat betreft taalvaardigheid (zie 'Eisen en

ondersteuning studenten’) is in de OER vastgelegd dat studenten in jaar 2 het C1-niveau behaald moeten hebben. Andere specifieke inhoudelijke leerdoelen, gerelateerd aan de internationale oriëntatie van de opleiding, zijn er in wezen niet; *international skills* vormen wel één van de kerncompetenties, maar dat is ook het geval in de Nederlandstalige variant van de opleiding. Modules waarin die competenties ontwikkeld worden (bv. *International Business Culture*) en aanvullende activiteiten (bv. *International Week*) zitten verankerd in het Nederlandse én Engelstalige programma.

Toetsing en feedback

Op de vraag of er vanwege de Engelstaligheid van de opleiding structurele aanpassingen zijn gemaakt in de manier waarop toetsing en beoordeling plaatsvinden, reageren de **coördinatoren** ontkennend. Ze geven aan dat ze dat ook niet noodzakelijk achten. Zowel in het Nederlandstalige als het Engelstalige programma ontvangen studenten schriftelijke feedback op projectproducten en wordt het taalniveau in de beoordeling meegewogen.

Hoe zwaar het taalniveau meeweegt en hoe de feedback die studenten ontvangen eruitziet, hangt volgens de **coördinatoren** af van de docent: ‘Daarbij is het wel wat de docent zelf oppikt. Het zijn geen taaldocenten en dat weten studenten ook. [...] Je weet wie je beoordeelt en als het een talige docent is, dan is het jouw verantwoordelijkheid ervoor te zorgen dat je werk van voldoende taalniveau is.’ De twee ondervraagde **docenten** geven beiden aan talige feedback te geven. De geïnterviewde **studenten** daarentegen, beamen dat taalaspecten worden meegenomen in beoordelingen (‘They take it into consideration; it’s one of the criteria that says ‘grammar use’ or ‘use of spelling’), maar op het gebied van feedback is er volgens deze studenten nog wat te winnen: ‘By just saying ‘you have more than 10 mistakes, figure it out yourself’, I think you’re not going to learn a lot. You will just use Grammarly, which everyone uses in my class. It doesn’t really benefit you, when you have to sit down in an exam room and start writing. So yes, I think they should give you more feedback.’ Wat de **studenten** juist zeer waarderen, is het feit dat de opleiding expliciet aandacht besteedt aan interculturele verschillen in feedback geven.

De **studenten** zijn over het algemeen tevreden over de manier waarop getoetst wordt: ‘When we get exams, everything is clear and properly translated.’ Dat laatste is niet altijd het geval in andere onderdelen van het onderwijs: soms vergeten docenten Nederlandse woorden/termen in lesmaterialen naar het Engels te vertalen of geeft een bedrijf dat een opdracht uitschrijft een volledig Nederlandstalige presentatie.

Didactische aanpak algemeen

We vroegen docenten en studenten in hoeverre docenten gebruikmaken van EMI-specifieke didactische strategieën. Volgens de **studenten** besteden docenten tijd en aandacht aan het uitleggen van nieuwe begrippen. Ook checken ze of studenten hun uitleg begrepen hebben. Daarnaast is er veel ruimte voor interactie tijdens de lessen. Daarbij geven de **studenten** wel aan dat studenten in zulk groepswork (en in informele conversaties) vaak teruggrijpen op andere talen dan het Engels: ‘It’s hard to keep on speaking English for so long, knowing the people around you speak your mother tongue.’ Ook de ondervraagde **docenten** geven aan dat dit gebeurt, maar zelf gebruiken ze consequent het Engels.

Wat EMI-didactiek betreft, zijn er grote verschillen, aldus de geïnterviewde **docenten**. Een van hen geeft aan vooral alert te zijn op de culturele diversiteit van de groep. De ander heeft zelf een CLIL-opleiding (*Content-and-Language-Integrated-Learning*) genoten en past inzichten daaruit toe in zijn onderwijs (bv. scaffolding, glossaries, ruimte voor close-reading, contextualiseren). Andere docenten doen dat naar zijn inschatting minder (bewust): ‘Het lastige is, dat je voor dit onderwerp probleemeigenaarschap op je neemt. Taalonderwijs vraagt zorg en aandacht, maar in de standaardnormering voor tijd voor voorbereiding van een vak is die ruimte niet aanwezig. Dan moet

je persoonlijke affiniteit ermee hebben en ergens ruimte zien te vinden.” Mede daardoor wordt in de opleiding relatief veel gekozen voor reproductief leren. Wel wordt er in Engelse toetsen (op advies van de toetscommissie) vaker gebruikgemaakt van beeldmateriaal (zie ook ‘Toetsing en feedback’).

Didactische aanpak begrip/betekenisonderhandeling

In antwoord op de vraag of het vaak voorkomt dat studenten en docenten en/of studenten onderling elkaar niet begrijpen, geven zowel de **studenten** als de **docenten** aan dat dit niet vaak gebeurt.

Volgens de twee geïnterviewde **studenten** (die ten tijde van het interview in hun 2^e en 3^e jaar van de opleiding zaten) gebeurde dit in het eerste jaar nog wel, maar nu nog nauwelijks. Zij benoemen dat de verschillende accenten van studenten voor docenten soms wel lastig te verstaan zijn.

De **docenten** geven aan dat er heus wel eens momenten zijn waarop studenten iets niet begrijpen, maar dat dat dan bijvoorbeeld komt doordat een student de opdracht niet goed gelezen heeft en niet zozeer door het Engels. De **docenten** erkennen wel dat het in een enkel geval voorkomt dat zij in de les te weinig zicht hebben op wat studenten wel/niet begrijpen: ‘Een Oekraïense en Roemeense student leken in de les er goed mee bezig te zijn, maar in de toets bleek dat ze er helemaal naast zaten. Dan heb je als docent in de lessetting niet in de gaten dat iemand is afgehaakt.’

Inspanningsinschatting

Aan alle drie de respondentengroepen vroegen we of er extra inspanningen nodig zijn/waren vanwege de Engelstaligheid van de opleiding. De **studenten** geven aan dat zij (en/of hun medestudenten) het eerste jaar wel moesten wennen, vanwege de nieuwe vakinhoud én de nieuwe taal, maar dat het daarna makkelijker werd: ‘At the beginning it is a bit of a shock. In the second year, people understand each other, the difficult terminology becomes common knowledge at this point. It’s been repeated a lot of times. You’re at a baseline again, you can build up again.’

Volgens de **coördinatoren** en **docenten** vergt lesgeven in een Engelstalige opleiding zeker veel van docenten: de voorbereiding kost meer tijd en het lesgeven zelf is vermoeiender. Toen de opleiding startte, is daarom in opdracht van de toenmalige coördinator ten eerste gevraagd wie les wilde gaan geven in het Engelstalige programma en wie niet. Daarnaast is geïnventariseerd wat docenten nodig hadden (in termen van tijd en middelen) om hun modules om te zetten naar Engelstalige varianten. De huidige **coördinatoren** weten echter niet in hoeverre docenten vervolgens ook daadwerkelijk gecompenseerd zijn. Via de **docenten** horen we dat dergelijke compensatie niet heeft plaatsgevonden. Wel kunnen docenten lesmaterialen naar een vertaler sturen. De ondervraagde **docenten** geven echter aan dat het vertalen in de praktijk vaak lastig is, omdat niet al het vertaalwerk vooraf goed planbaar is. Soms is niet alleen een letterlijke (Nederlands > Engels) maar ook een inhoudelijke vertaalslag nodig (bv. *Nederlands Recht* naar *International Law*). Daarvoor heeft de huidige **coördinator** de betreffende docent(en) wel ruimte gegeven.

Zowel de **coördinatoren** als de **docenten** benoemen dat het starten van een Engelstalige opleiding ook veranderingen vraagt op andere vlakken dan het curriculum. Denk aan Nederlandstalige roostersoftware, ondersteuners die alleen Nederlands spreken, etc. Dan kan het gebeuren, zoals de studenten eerder ook al aantekenden (zie ‘Eisen en ondersteuning studenten’) dat studenten bepaalde informatie alleen in het Nederlands ontvangen. De **coördinatoren** benadrukken dat studenten heel begripvol zijn in dit soort situaties en dat de opleiding op haar beurt goed luistert naar input/feedback van studenten.

Overig

Ten slotte vroegen we de drie respondentengroepen of ze nog iets wilden toevoegen over de Engelstaligheid van de opleiding.

Een van de **coördinatoren** vertelt hoe bepalend het taalniveau van studenten en docenten kan zijn voor de hele opleiding, bijvoorbeeld: ‘Als studenten een hoger niveau hebben, dan A) hoor je beter Engels, waardoor je het zelf beter gaat spreken (papegaaï), en B) je voelt een wat hogere interne noodzaak: ‘oh, ik moet nu wel aan de bak, het taalniveau is hoog.’ Mede hierom zou hij graag meer native speakers aannemen.

Een van de **docenten** geeft aan dat, waar de houding ten aanzien van de Engelstalige variant eerst kritisch was, docenten nu juist graag in die opleiding lesgeven; vanwege de gemotiveerde studenten, hun eigen professionele ontwikkeling en de kansen die de opleiding biedt voor samenwerking met het werkveld. De andere **docent** vindt dat ze als opleiding nog wel moeten nadenken over hoe ze in bepaalde projecten/vakken de validatie bij stakeholders anders kunnen vormgeven (zie ook ‘Leeropbrengsten’).

De ondervraagde **studenten** herhalen hun punt uit de alinea over ‘Toetsing en feedback’: zij zouden graag meer constructieve feedback krijgen. De opleiding zou daarbij ook medestudenten als tutor kunnen inzetten. Ondanks deze verbeterpunten geven beide **studenten** aan dat ze zonder twijfel nogmaals voor deze opleiding zouden kiezen, onder andere omdat Engels ook de voertaal is in hun toekomstige werkveld, vanwege de mogelijkheden tot *study abroad* en vanwege de contacten met internationale studenten.

3.4 Discussie en conclusie

In dit hoofdstuk vatten we eerst de belangrijkste inzichten samen van de documentanalyse van de vier casussen (3.4.1). Vervolgens geven we een samenvatting van de belangrijkste inzichten uit de interviews (3.4.2). In 3.4.3 interpreteren en bediscussiëren we de inzichten uit 3.4.1 en 3.4.2, in relatie tot de onderzoeksvraag die centraal stond in deze deelstudie.

3.4.1. Documentanalyse: samenvatting van bevindingen

We hebben een documentanalyse uitgevoerd en semi-gestructureerde interviews afgenomen bij twee wo-bacheloropleidingen en twee hbo-bacheloropleidingen. Bij drie opleidingen wordt enkel in het Engels onderwezen en één opleiding beschikt over parallelle Engelse en Nederlandse varianten. De opleidingen variëren in studentenaantallen, met een studentencohort 2019/20 van tussen de (ongeveer) 40 en 400 studenten. De percentages internationale studenten varieerden van 20% tot 55% van het totale aantal studenten. Het percentage docenten met een niet-Nederlandse nationaliteit varieerde tussen de 0% en 50% van het totaal aantal docenten. Uit de documentanalyse blijkt dat drie van de vier hogeronderwijsinstellingen een expliciete verantwoording hebben opgesteld voor het gebruik van Engelstalig onderwijs. De instellingen verwijzen voornamelijk naar de internationale oriëntatie van de opleiding en van het werkveld (wo) en het toenemend gebruik van het Engels als voertaal bij leerbedrijven van studenten (hbo). De documentatieanalyse verschaftte ook inzicht in (1) de eisen aan en ondersteuning van docenten, (2) de eisen aan en ondersteuning van studenten, (3) de leeropbrengsten (gerelateerd aan studierendement, studentenevaluaties en doorstroom) en (4) leerlijnen en/of eindtermen.

Eisen en ondersteuning docenten

De meerderheid van de docenten beschikt over een algemene onderwijsbevoegdheid, zoals een BKO en/of assessmentcertificaat. We hebben echter geen informatie gevonden die erop wijst dat het landelijk vastgestelde C1-niveau voor de Engelse taalvaardigheid overal een harde eis is – dit lijkt

vooral een streefniveau te zijn. Bij drie van de vier opleidingen werden echter geen problemen met de Engelse taalvaardigheid van docenten geconstateerd tijdens NVAO-visitaties en worden er op instellingsniveau cursussen ter bevordering van de Engelse taalvaardigheid aan docenten aangeboden. Beide universiteiten bieden daarnaast cursussen aan die specifiek gericht zijn op EMI-didactiek. De NVAO heeft bij één van de twee hbo-instellingen zorgen geuit over het wisselend niveau in Engelse spreek- en schrijfvaardigheid van sommige docenten en aanbevolen om in dergelijke gevallen een cursus Engelse taalvaardigheid verplicht te stellen. Deze instelling lijkt geen academische of professionele Engelse taalcursussen aan te bieden.

Eisen en ondersteuning studenten

De ingangseisen met betrekking tot de Engelse taalvaardigheid waren bij alle opleidingen conform de wettelijke eisen. Eén van de hbo-opleidingen verplicht nieuwe studenten om deel te nemen aan een studiekeuzecheck inclusief een toets ter beoordeling van de Engelse taalvaardigheid, waarbij aan slecht scorende studenten werd geadviseerd om bijscholing te volgen. Bij de twee wo-opleidingen mogen studenten (niet verplicht) een half jaar in het buitenland verblijven. Bij beide hbo-opleidingen zijn studenten verplicht minimaal één semester (en mogelijk meer) in het buitenland door te brengen.

Over het algemeen bieden de hogescholen meer ondersteuning ter bevordering van de Engelse taalvaardigheid binnen het curriculum (beide hbo-opleidingen bevatten drie verplichte cursussen voor de ontwikkeling van de Engelse taalvaardigheid, geïntegreerd in inhoudelijke cursussen), maar is er een beperkt gecentraliseerd extracurriculair aanbod. In de universitaire curricula is de ondersteuning bij de ontwikkeling van de Engelse taalvaardigheid daarentegen minder systematisch (of helemaal niet) opgenomen, maar de universiteiten bieden een uitgebreid aanbod aan extracurriculaire taalcursussen (hoewel het onduidelijk is in hoeverre deze cursussen door studenten wordt gevolgd).

Leeropbrengsten

Uit de documentatieanalyse komt naar voren dat er een verband lijkt te bestaan tussen training in de Engelse taal, ondersteuning van studenten en een hoger studierendement. Bij één wo-opleiding lijken studenten geen gerichte begeleiding te krijgen bij de ontwikkeling van de Engelse taalvaardigheid en hadden ze in het verleden te kampen met lage slagingspercentages, hoewel het onduidelijk is of dit verband hield met de Engelstaligheid van het onderwijs. Bij de andere wo-opleiding zijn academische schrijf- en spreekvaardigheden opgenomen in het curriculum. Daarnaast biedt de instelling gratis één-op-één schrijfcoachingssessies aan en krijgen studenten uitgebreide scriptiebegeleiding. Volgens de documentatie van de opleiding is dit bedoeld om hen te ondersteunen. Bij één hbo-opleiding constateerde de NVAO dat studenten die in de afstudeerfase geen training in het schrijven van verslagen hadden gevolgd, minder snel afstudeerden.

Daarentegen laten de gegevens uit studentenevaluaties en doorstroom geen duidelijk positieve of negatieve effecten van Engelstalig onderwijs zien. In de studentevaluaties van de Nationale Studenten Enquête scoorden twee opleidingen op alle aspecten iets lager dan het landelijk gemiddelde voor opleidingen in dezelfde studierichting, één opleiding scoorde ongeveer gelijk aan het landelijk gemiddelde en één opleiding is nog niet beoordeeld.

De twee wo-opleidingen scoren procentueel gezien wat betreft studenten die doorstromen naar het tweede jaar en studenten die binnen vier jaar afstuderen vergelijkbaar met of iets boven het landelijk gemiddelde. Bij één hbo-opleiding ligt het doorstromingspercentage iets onder het landelijk gemiddelde. De NVAO schreef dit toe aan het uitdagende karakter van de zakelijke en anderstalige onderdelen van de opleiding, en niet aan de Engelstaligheid *an sich*. Bij de andere hbo-opleiding, met parallelle Nederlandstalige en Engelstalige varianten, blijkt uit een vergelijking dat er een hogere uitval is in het eerste jaar en een lager percentage studenten dat doorstroomt naar het tweede jaar. Dit

lijkt erop te wijzen dat de Engelstaligheid of de kenmerken van de studentenpopulatie van invloed kunnen zijn op de doorstroming.

Een van de wo-opleidingen had voorheen een parallelle Nederlandstalige variant, en uit cursusevaluaties van studenten uit vier opeenvolgende cohorten bleek dat studenten in de Engelstalige variant de cursussen, hun eigen Engelse vaardigheden en de didactische vaardigheden van de docenten significant hoger beoordeelden dan de Nederlandstalige studenten.

Leerlijnen

Relevante eindtermen betroffen de ontwikkeling van professionele communicatieve vaardigheden; slechts in één (wo-) casus werd dit expliciet gekoppeld aan het Engels en niet aan communicatie in het algemeen.

Samenvattend: voor zover dit duidelijk wordt op grond van de beschikbare gegevens, wijken de eisen aan de docenten niet af van landelijke afspraken over taalvaardigheidsniveau. Vaak is echter niet duidelijk is of docenten die daaraan niet voldoen, extra training aangeboden of opgelegd krijgen. Training in EMI-didactiek of interculturele vaardigheden wordt door sommige instellingen aangeboden, en er geldt geen verplichting. De taalvaardigheids-eisen aan studenten zijn conform de wettelijke eisen. Verdere ondersteuning vindt bij de hbo's vooral binnen de opleiding plaats, en bij de wo-programma's daarbuiten. Bij recente visitaties is bij drie van de vier opleidingen de taalvaardigheid van docenten niet als kwestie genoemd. Bij de studenten is op grond van studie-evaluaties en doorstroom geen effect van Engelstalig onderwijs te vinden, maar wel een mogelijk verband tussen studententaalvaardigheid en studierendement.

Op grond van deelstudie 1c concludeerden we dat ondersteuning vanuit de instelling van belang is voor het succes van Engelstalig onderwijs. Daarbij helpt het om de zorgen te adresseren die docenten over hun eigen taalvaardigheid en die van hun collega's hebben. Uit de documentanalyse blijkt niet dat dit zichtbaar verankerd is in de eisen aan en de ondersteuning van de taalvaardigheid van docenten.

Uit deelstudie 1c kwam ook naar voren dat niet alle opleidingen of docenten bereid zijn hun didactische aanpak aan te passen aan de context van het Engelstalig onderwijs, of verantwoordelijkheid nemen of kunnen nemen voor de taalvaardigheid van de studenten (of dat nu een expliciet leerdoel is of niet). Op grond van de literatuur signaleren we dat docententraining een positieve bijdrage kan leveren als die gericht is op bewustwording van de rol van taal binnen vakinhoud, versterken van een doelmatige en zelfverzekerde aanpak binnen Engelstalig onderwijs en het ontwikkelen van technieken om het studentleren te bevorderen. Op basis van de documentanalyse kunnen we echter constateren dat zulke EMI-training (in welke vorm ook) niet standaard en/of verplicht door de verschillende instellingen wordt aangeboden. Ook de taalvaardigheidsondersteuning voor studenten is niet bij alle opleidingen structureel ingebed, terwijl er toch een mogelijk verband is tussen taalvaardigheid en studierendement van de studenten.

3.4.2 Interviews: samenvatting van bevindingen

Eisen en ondersteuning docenten

Samenvattend kan gesteld worden dat het taalvaardigheidsniveau van de docenten onderwerp van gesprek is bij nieuwe aanstellingen, op de werkvloer, en soms bij beoordelingsgesprekken. Waar bij de ene opleiding de taalvaardigheid 'in goed overleg' wordt besproken, is er bij een andere sprake van dat het 'op menselijk gebied' lastig is om elkaar binnen het docententeam op taalvaardigheid aan te spreken. Bij gevallen waarin het taalvaardigheidsniveau niet adequaat wordt geacht, leidt dit niet

standaard tot inzetten op trainingen. In sommige gevallen zijn deze alleen bij het opstarten van de opleiding aan bestaande staf aangeboden ('de oude garde'), maar bestaan ze niet langer; in andere gevallen zijn trainingen niet beschikbaar of slechts optioneel.

Er is geen structurele aandacht voor EMI-didactiek (bij één opleiding werd vroeger een op EMI-didactiek gerichte cursus aangeboden) of voor ICC-vaardigheden (behalve bij een wo-opleiding waar dit onderdeel uitmaakt van de BKO). Bij twee opleidingen zijn in het verleden wel incidentele initiatieven ontplooid voor ICC-training, maar dat is nu niet meer het geval, en bij één opleiding speelt dit helemaal niet. De coördinatoren van deze opleiding benadrukken zelfs dat een focus op de taligheid van internationale opleidingen misplaatst is en dat de inhoudelijke gevolgen voor de inrichting van het curriculum veel belangrijker zijn.

Als er kwesties zijn met de taalvaardigheid van de docenten (zoals bijvoorbeeld moeilijk verstaanbare docentenuitspraak) kan dit volgens sommige informanten niet opgelost worden langs de weg van het aanstellingsbeleid, aangezien het niet eenvoudig is om docenten te vinden die zowel vakspecialist zijn als 'helemaal foutloos' in het Engels communiceren, of die zowel in het Nederlands als het Engels kunnen doceren. Aanstellingsbeleid kan overigens wel positief uitpakken: het aanstellen van niet-Nederlandse docenten of moedertaalsprekers kan, volgens andere informanten, het Engels van andere docenten versterken, doordat ze het 'automatisch' meekrijgen.

Eisen en ondersteuning studenten

Bij sommige opleidingen wordt het taalvaardigheidsniveau van de studenten vooraf of aan het begin van de opleiding getoetst, bij andere in het geheel niet. Bij één wo-opleiding heeft een taaltoets bestaan. Deze is onder andere afgeschaft omdat de beoogde zelfreflectie over het taalniveau ondervangen kon worden door verwachtingsmanagement. (Dit laatste speelt inderdaad een rol bij de bevraagde studenten. De meesten vinden het verwachtingsmanagement van de opleidingen adequaat, maar bij één hbo-opleiding gaf een student aan zichzelf aanvankelijk te gunstig ingeschat te hebben.) Bij de andere wo-opleiding wordt de taalvaardigheid getoetst door het talentencentrum. Op grond daarvan worden trainingen aangeboden als onderdeel van het (breed gedragen) taalbeleid. Voor de hbo-studenten bestaat er bij één opleiding een aantal cursussen waarin studenten aan hun taalvaardigheid kunnen werken – bij de andere is dat teruggebracht tot een enkele cursus.

Er is duidelijk verschil van inzicht over hoeveel taalvaardigheidstraining studenten nodig hebben. Bij de ene opleiding wil men dit uitbouwen, maar bij andere wil men dit beperkt houden, verder afbouwen of zelfs niet meer aanbieden – ook omdat dit gezien de aard van het vakgebied niet nodig zou zijn. Bovendien wordt herhaaldelijk gesteld dat de schrijfvaardigheidsproblemen die studenten in het Engels hebben, primair te verklaren zijn vanuit moeilijkheden met analytisch denken of schriftelijke rapportage in het algemeen (of zelfs deels op te lossen zijn door het gebruik van grammaticacorrectie-software). In minstens twee opleidingen wordt duidelijk gemaakt dat de verantwoordelijkheid voor de taalvaardigheid bij de studenten zelf moet liggen, en niet bij de docenten – die daar ook niet toe in staat zouden zijn.

Hoewel de bevraagde studenten persoonlijk meestal tevreden zijn over de huidige ondersteuning van hun taalvaardigheid (of het gebrek daaraan), geven de meeste aan dat sommige medestudenten wel degelijk baat zouden hebben bij meer ondersteuning.

Leeropbrengsten

De opvattingen over de vakinhoudelijke leeropbrengsten verschillen per groep informanten en soms per opleiding. In de vier opleidingen zijn de studenten positief of zeer positief over de opbrengsten. Ze noemen daarbij de internationale benadering en inbedding van het vak, invloed op carrière-mogelijkheden, meer diepgang en het positieve effect op hun taalvaardigheid. Vooral aan het begin van de opleiding is er weliswaar sprake van extra inspanning, maar dit lijkt vooral een kwestie van

gewenning (aan bijvoorbeeld het vakjargon) en de overgang vanaf de middelbare school. Met name de hbo-studenten melden een mogelijk negatief effect op hun beheersing van het Nederlands.

Bij drie van de vier opleidingen zien de coördinatoren en docenten meer voor- dan nadelen, terwijl deze beide groepen bij één wo-opleiding juist opvallend negatief zijn. De positieve aspecten die genoemd worden, zijn de aansluiting bij een internationaal vakgebied, met Engelstalige vakterminologie, primaire bronnen, de perspectiefverbreding, en de mogelijkheden voor interculturele interactie en het aanstellen van internationale staf. In de hbo-opleiding met zowel een Nederlandse als een Engelse variant wordt gewezen op het hogere studierendement, dat vanuit de hogere motivatie van de deelnemers verklaard kan worden. Verder is benoemd dat voor de bestaffing van een Engelstalige opleiding geput kan worden uit een grotere en diversere (want internationale) pool van docenten, wat de inhoudelijke kwaliteit ten goede kan komen.

Als nadelen noemen de bevroegden uit deze opleidingen het soms verminderde studentenbegrip, de uitdrukkingsvaardigheid van sommige docenten, de moeilijkheid om over persoonlijke en alledaagse zaken in het Engels te spreken, en de beperkte vertrouwdheid bij specifieke groepen internationale studenten met projectmatig onderwijs. Op de vraag in hoeverre Engelstalig onderwijs gevolgen heeft voor aansluiting bij het Nederlandse bedrijfsleven of taalvaardigheid in het Nederlands, wordt wisselend gereageerd.

In de wo-opleiding waar de effecten van Engelstalig onderwijs op de leeropbrengsten vooral negatief worden gezien, worden heel andere bezwaren geuit. De coördinatoren en docenten noemen vooral de gevolgen voor de onderwerpkeuze, de problemen die zij ervaren om niet-Europese studenten passend onderwijs te bieden, en de minder grote diepgang. Het gebrek aan ervaring met het schrijven van stukken in het Nederlands zou voor studenten de aansluiting bij de Nederlandse arbeidsmarkt bemoeilijken.

Leerlijnen

Wat er aan specifieke leerdoelen of leerlijnen voor de Engelse taalvaardigheid is vastgelegd, is beperkt. In de OERen van twee opleidingen worden leerdoelen genoemd: bij de ene een vereist C1-niveau in jaar 2, bij de andere geldt effectieve uitdrukkingsvaardigheid als eindterm. In dat laatste geval wordt dit vooral in het eerste jaar ingevuld en bestaan er nog steeds schrijfproblemen in de scriptiefase. Omdat de opleiding ‘geen taalopleiding’ is kan dit niet geadresseerd worden, en de vraag of studenten deze eindtermen behalen is geen onderwerp van discussie in de examencommissie. Bij de overige twee opleidingen zijn geen expliciete leerdoelen of leerlijnen over Engelse taalvaardigheid vastgelegd.

Bij geen van de opleidingen is er sprake van interculturele leerdoelen die specifiek op grond van de Engelstaligheid van de opleiding vastgelegd zijn. Dat wil niet zeggen dat er in de opleidingen geen aandacht is voor vaardigheden op dit gebied. Studenten kunnen deze ontwikkelen via het cursusaanbod of door stage of studie in het buitenland. Bij de ene hbo-opleiding is zelfs sprake van landelijke kennisbasis-afspraken voor interculturele competenties die studenten dienen te verwerven. Bij de andere hbo-opleiding zijn international skills zowel in de Nederlandstalige als Engelstalige variant kerncompetenties.

Toetsing en feedback

Met uitzondering van één wo-opleiding zijn geen structurele veranderingen gemaakt op het terrein van toetsing en feedback, anders dan dat de toetsen in het Engels gesteld en/of afgenomen worden. Over de opbouw en uitvoering van dit laatste lijken de bevroegde studenten tevreden te zijn. Volgens de coördinatoren van één opleiding ligt de taalkeuze ook in de rede, aangezien het vakjargon ook al in het Engels is. Daarentegen vertelt een van de docenten van deze opleiding dat in het verleden

Engelstalige termen tussen haakjes van een Nederlands equivalent werden voorzien, maar dat dit ten behoeve van de gelijkstelling met niet-Nederlandstalige studenten niet gecontinueerd is.

In één opleiding zijn wel structurele veranderingen doorgevoerd. Als onderdeel van het breed gedragen taalbeleid is daar de toetsing in het Engels direct verbonden aan specifieke feedback door het taleninstituut, op basis waarvan studenten hun taalvaardigheid kunnen verbeteren. In de andere opleidingen wordt bij toetsing alleen op de taligheid gelet in zoverre dit leidt tot ‘faliekkante’ fouten, vormfouten uit specifieke categorieën (spelling, grammatica), of een zodanige hoeveelheid fouten dat de toets of tekst niet op inhoudelijke gronden wordt nagekeken (de ‘hygiëne factor’). Of studenten vervolgens feedback krijgen op grond van deze normatieve vorm van taalvaardigheidsevaluatie is in de meeste opleidingen docentaafhankelijk, en studenten moeten hier zelf om verzoeken. Volgens één van de docenten ontbreekt het aan tijd en vakkennis om het Engels van de studenten te ‘analyseren.’ Sommige studenten vinden daarentegen dat de verantwoordelijkheid voor hun taalvaardigheid te zeer bij henzelf is gelegd.

Hoewel de bevraagde studenten aangeven zelf meestal geen extra feedback nodig te hebben, denken sommigen dat het wenselijk is om dat in die gevallen waar er geen gerichte feedback wordt gegeven, dit verder uit te bouwen. Het gebruik van ‘rubrics’ vinden zij een stap in de goede richting. Ook waren studenten van één hbo-opleiding tevreden over de expliciete aandacht die gegeven wordt aan interculturele verschillen bij het feedback geven.

In hoeverre het gebruik van het Engels bij toetsing niet zozeer gevolgen heeft voor ‘correct’ taalgebruik, maar specifiek voor zeggingskracht en nuance, komt in de interviews in feite niet aan de orde, behalve bij de wo-opleiding met een vorm van taalbeleid. Daar werd gesteld dat zowel de Engelstaligheid als het denkniveau van de studenten van invloed kunnen zijn op hun vaardigheid in schriftelijke verslaglegging – iets waarmee ook in toetsing en feedback rekening gehouden zou moeten worden.

Didactische aanpak algemeen

Docenten uit de wo-opleidingen geven aan geen op EMI-gerichte didactiek te gebruiken, maar toch worden er door zowel docenten als studenten voorbeelden hiervan aangedragen. Bij de wo-opleiding met het taalbeleid blijft dat beperkt tot het vermijden van complexe woorden en het switchen tussen talen (genoemd door de docenten), het spreektempo aanpassen, en achteraf per e-mail begripschecks doen (genoemd door de studenten). Bij de andere wo-opleiding, die juist minder op taal gefocust wil zijn, geven de docenten geen voorbeelden, maar de studenten opmerkelijk genoeg een flink aantal (uitleg in het Engels, begripschecks, studenten om uitleg vragen in eigen woorden, en beurten geven om studenten met minder zelfvertrouwen bij het onderwijs te betrekken).

De hbo-opleidingen laten een enigszins vergelijkbaar beeld zien. Ook hier geven de docenten geen of minder concrete voorbeelden, en die van de studenten komen goed overeen met de voorbeelden uit de tweede wo-opleiding. Volgens docenten van de ene opleiding zou EMI-didactiek vooral het internationale perspectief moeten benadrukken, in plaats van de taligheid, terwijl er in de andere opleiding grotere verschillen lijken te bestaan tussen de docenten onderling. Daar is de ene docent meer gericht op interculturaliteit, de ander meer op CLIL-vaardigheden, en lijken weer anderen geen bewuste aanpak te hebben. Ook is er structureel te weinig tijd om dit op te pakken, met als mogelijk gevolg dat er veel gewerkt wordt met beeldmateriaal in toetsen, en reproductief leren.

Afgaand op wat de studenten zeggen, maken docenten dus wel degelijk gebruik van een aantal relevante didactische principes, maar lijkt dit niet structureel te zijn of zich niet te vertalen naar taalbewust onderwijs of reflectie op taligheid. Dit kwam ook naar voren in de discussies over switchen tussen het Engels en het Nederlands of andere talen. Hoewel dit regelmatig voor leek te komen, vooral bij studenten, wordt dit niet als bewust didactisch middel ingezet. Studenten vinden het

gebruik van het Nederlands sowieso vaak ongewenst omdat daarmee niet-Nederlandse studenten zouden worden uitgesloten.

Didactische aanpak begrip/betekenisonderhandeling

Bij drie van de vier opleidingen geven de docenten aan dat begripsproblemen tussen studenten en docenten weinig voorkomen. In de ene wo-opleiding waar dit wel volgens de docenten speelt, zou dit vooral een kwestie van gewenning zijn (aan andere, 'internationale' vormen van Engels), en een gebrek aan bereidheid bij studenten 'zich in te spannen' om de accenten van hun docenten te verstaan (iets wat de studenten van die opleiding tegenspreken). Voor zover verstaanbaarheid van docenten bij de twee hbo-opleidingen speelt, komt dit volgens de docenten door 'culturele verschillen' of omdat de student de opdracht niet goed gelezen heeft. Het lijkt erop dat docenten verstaanbaarheid niet als een significant probleem zien en dat – voor zover het al problematisch is – dit niet door verbetering van de uitspraak verholpen zou kunnen worden.

Voor de studenten ligt dit opvallend anders. Weliswaar zeggen de studenten van de wo-opleiding waar taal geen focus heeft dat de verstaanbaarheid van de docenten geen belangrijke kwestie voor hen is, maar bij de andere drie opleidingen geven de studenten aan moeite te hebben om de Engelse uitspraak van sommige docenten te verstaan. Dit kan ook gevolgen hebben voor hun motivatie. Wat verder een rol speelt is dat studenten moeite hebben verduidelijkingsvragen te stellen in het Engels, en dat docenten onvoldoende zicht hebben op wat studenten al dan niet begrijpen – een problematiek die door het online-onderwijs lijkt te worden versterkt. In twee wo-opleidingen zeggen de docenten expliciet aan betekenisonderhandeling te doen, maar dat de eigen woordenschat hiertoe soms ontoereikend is.

Inspanningsinschatting

Studenten uit alle vier opleidingen geven aan dat er bij het begin van de studie, tijdens de gewenningsperiode, inderdaad sprake is van extra inspanning, afhankelijk van de persoonlijke situatie en de vaardigheid in kwestie. De bevroegde hbo-studenten zeggen bijvoorbeeld dat schrijfvaardigheid en leesvaardigheid ook na de opstartfase extra tijdsinvestering kunnen kosten. Overigens benadrukken sommige studenten dat de extra inspanning in de opstartfase niet per se door het Engels komt. Het kan ook te maken hebben met de overgang vanuit de middelbare school, de nieuwe vakinhoud of de aard van specifieke vaardigheden (zoals schrijven).

Bij drie van de vier opleidingen zijn coördinatoren en docenten het in grote lijnen eens dat Engelstaligheid meer tijdsinvestering vraagt – bijvoorbeeld bij het omzetten van een Nederlandstalige naar een Engelstalige opleiding. In zulke gevallen hebben docenten dan vaak vertaalondersteuning kunnen krijgen (hoewel ook gesignaleerd wordt dat dit om vakinhoudelijke redenen niet altijd afdoende is). Wat verder extra tijd kost is het trainen van ondersteuningspersoneel en het aanpassen van informatiebronnen die alleen in het Nederlands gesteld zijn. Er is soms sprake geweest van urencompensatie voor docenten, maar of die daadwerkelijk heeft plaatsgevonden is vaak niet goed te achterhalen. Bij één wo-opleiding geven de coördinatoren en docenten aan dat het omzetten van de opleiding juist weinig tijd kostte, omdat de terminologie toch al in het Engels was.

Alleen bij de hbo-opleidingen wordt benadrukt dat de docentenbelasting na de invoering van de Engelstaligheid hoger is komen te liggen. Volgens de coördinatoren van één wo-opleiding speelt dit na de omzetting niet meer bij docenten, en volgens die van de andere ligt de 'pijn' in heel andere zaken, zoals het motiveren van studenten. In tegenstelling hiertoe erkennen de hbo-coördinatoren de extra tijdsinvestering, maar zegt de ene groep dat deze er gewoon bij hoort, en de andere dat hiermee goed rekening wordt gehouden. Anders dan de wo-docenten zijn de hbo-docenten wat meer uitgesproken over dit onderwerp: er is zelfs na 20 jaar sprake van meer inspanning, onder andere

vanwege het vinden van geschikt studiemateriaal, het formuleren van opdrachten en instructies, en dagelijkse communicatie per e-mail.

Opvallend is dat vooral studenten en coördinatoren de eventuele extra inspanning over het algemeen als minder problematisch zien. Ze denken dat dit vooral in de opstartfase een rol speelt, of dat het nu om het persoonlijke opleidingstraject gaat of over de invoering van de Engelstaligheid binnen de opleiding. Met name voor de hbo-docenten, en in mindere mate de hbo-studenten, lijkt deze inspanning een meer permanente kwestie te zijn. Dat kan ook te maken hebben met de achtergrond van de docenten (een niet-Nederlandse docent geeft aan dat haar inspanningen gering zijn omdat ze sowieso alleen in het Engels onderwijs geeft) of de focus die een opleiding al dan niet legt op de taligheid. In ieder geval wordt van verschillende kanten benadrukt dat het geven van online onderwijs in het Engels een extra verzwaring met zich mee brengt.

Overig

Over het algemeen zijn de studenten, of ze nu Nederlandstalig zijn of niet, tevreden over de mogelijkheden die een Engelstalige opleiding biedt vanwege de internationale oriëntatie van de opleiding. Argumenten die worden genoemd, zijn het contact met internationale studenten en docenten, het werkveld, mogelijkheden voor buitenlandstage of -vervolgstudie, etc. Als ze opnieuw konden kiezen voor een Engelstalige opleiding, zouden studenten die überhaupt de keuze tussen twee varianten hadden, daar weer voor kiezen. Voor zover studenten zorgen uiten, gaan die met name over het gebrek aan groepsvorming met internationale studenten en het ontvangen van feedback op hun Engels – en niet zozeer over de Engelstaligheid zelf of de rol en/of het niveau van hun eigen taalvaardigheid.

Sommige coördinatoren vragen zich echter af of studenten wel voldoende kunnen inschatten in hoeverre hun taalvaardigheid van invloed is op het leerproces, of dat er op dat gebied een inhaalslag te maken valt (bijvoorbeeld door het aanstellen van moedertaalsprekers van het Engels als docenten). In de opleiding met het taalbeleid wordt aangegeven dat zulk beleid het studentenbewustzijn over taligheid in elk geval vergroot. In een van de andere opleidingen wordt daarentegen benadrukt dat de taal eerder een middel is dan een doel op zich. In tegenstelling tot de studenten zijn juist de coördinatoren van de twee wo-opleidingen opvallend negatiever. Financiële overwegingen zouden een te sterke rol spelen bij het invoeren of onderhouden van een Engelstalige of internationaal georiënteerde opleiding, met onvoldoende oog voor onderwijskwaliteit en/of de aansluiting voor internationale studenten. Toch is ook bij hen de balans eerder positief dan negatief. Dat geldt nog sterker voor de docenten, die in de meeste opleidingen vooral de voordelen van Engelstalig onderwijs noemen, zoals de inspirerende internationale werksfeer. Alleen bij de docenten met een Nederlandse achtergrond zijn kritische geluiden te horen over de gevolgen voor de rol voor het Nederlands of voor de aansluiting bij de Nederlandse arbeidsmarkt.

3.4.3 Interpretatie en discussie van de casusbeschrijvingen, in relatie tot de onderzoeksvraag

In dit hoofdstuk zijn vier casussen beschreven op basis van documentanalyse en interviews: twee Engelstalige hbo-bachelorprogramma's en twee Engelstalige wo-bachelorprogramma's. Hiermee hebben we uitgewerkt wat de karakteristieken zijn van vier *casussen* van Engelstalig hoger onderwijs in Nederland, met betrekking tot eisen en randvoorwaarden (2a), didactische begeleiding/professionalisering en didactische aanpak (1c; 2b), studenttevredenheid over leer- en interactieprocessen (1b) en vakinhoudelijke leeropbrengsten (1a)?

De documentanalyse heeft laten zien hoe de opleidingen voldoen aan de wettelijke kaders, en welke vormen van ondersteuning en professionalisering beschikbaar zijn voor docenten en studenten.

De interviews laten zien dat er in aanvulling op de wettelijke eisen aan docenten en studenten, zoals beschreven in de documentanalyse, meestal geen structurele maatregelen worden genomen om het taalvaardigheidsniveau van docenten en studenten te waarborgen. Datzelfde geldt voor structurele aandacht voor een op Engelstaligheid en interculturaliteit gerichte didactische aanpak. Op informele en/of incidentele basis is de taalvaardigheid van docenten inderdaad onderwerp van gesprek, maar specifieke didactische en interculturele vaardigheden zijn dat niet – hoewel de voorbeelden van studenten suggereren dat sommige docenten wel degelijk onbewust bekwaam op dat vlak zijn. Een van de vier opleidingen geeft structureel aandacht aan de taalvaardigheid van studenten. Bij de andere is dit beperkt, en wordt dit vooral gezien als een verantwoordelijkheid van de studenten zelf. Ook in de beperkte gevallen waarin taalvaardigheid als expliciet leerdoel wordt opgenomen, wordt dit niet noodzakelijkerwijs als relevant voor de opleiding gezien. Op grond van de Engelstaligheid van de opleidingen zijn er geen specifieke leerdoelen op het gebied van interculturele studentvaardigheden opgenomen. Bij drie van de vier opleidingen zijn in het kader van toetsing en feedback geen specifieke structurele voorzieningen getroffen. Dat wordt gezien de aard van de opleiding ook meestal niet nodig geacht.

Opvallend is dat er over een aantal aspecten van de Engelstaligheid van de opleidingen zeer verschillend wordt gedacht door, en soms binnen, groepen respondenten. Op deze punten lopen de meningen van de bevroegde studenten enerzijds en, vooral in de wo-opleidingen, de coördinatoren en in mindere mate de docenten anderzijds, soms sterk uiteen. Bij sommige kwesties lijkt de aard van de opleidingen en de taalachtergrond van de informanten van invloed te zijn op de verschillen in perspectief. Het meest in het oog springend is dat de bevroegde studenten veel positiever zijn dan de andere groepen over de opbouw van de opleidingen, de leeropbrengsten, de gevraagde inspanning, en het functioneren van henzelf en de meeste andere studenten. Tegelijkertijd zijn de bevroegde studenten meer geneigd dan andere groepen om bepaalde talige of didactische kwesties als probleem te benoemen, bijv. de beperkte feedback, de verstaanbaarheid van de docenten, het gebruik van verschillende talen, en de verantwoordelijkheid die de studenten gegeven wordt voor hun eigen taalvaardigheid. Vanuit de coördinatoren en docenten, vooral maar niet uitsluitend in het wo, worden meer zorgen uitgesproken over de gevolgen voor de kwaliteit van de opleiding, de leeropbrengsten en soms ook de taalvaardigheid van de studenten. Vooral vanuit de docenten in het hbo is er aandacht voor de extra werkbelasting, en bij Nederlandstalige docenten en coördinatoren worden daarnaast zorgen uitgesproken over de rol van het Nederlands en soms de aansluiting bij de Nederlandse arbeidsmarkt.

Ten slotte lijkt de vraag hoeveel aandacht er überhaupt moet zijn voor de talige aspecten van de opleiding, en in hoeverre die structureel verankerd zouden moeten worden, bij specifieke opleidingen vaker te spelen. Uit de argumenten die verschillende coördinatoren en docenten aanvoeren om taaltraining en taalbewustzijn van docenten en studenten niet structureel te adresseren, spreekt bij een aantal opleidingen een duidelijke weerstand tegen een al te talige benadering (zoals ook naar voren kwam uit deelstudie 1c, en ondanks het bij 3.4.1 gesuggereerde verband tussen taalvaardigheid en studierendement). Voordelen van een Engelstalige opleiding worden met name gezien in termen van internationalisering van staf, studenten, vakinhoud en curriculum en/of aansluiting bij een steeds meer Engelstalig vakgebied. Als er al oplossingen nodig zijn voor de door de studenten genoemde talige of didactische kwesties, zoeken de coördinatoren en docenten voor wat de studenten betreft deze eerder in verwachttingsmanagement ('gewenning') en selectiecriteria. Voor de docenten worden oplossingen eerder gezocht in aanstellingsbeleid (meer moedertaalsprekers of internationals) dan in taaltraining of een EMI-specifieke didactische aanpak ten behoeve van zittende staf (of de nieuw aan te trekken internationale medewerkers). De vraag rijst hierdoor in hoeverre taalbewustzijn een expliciete rol speelt in de Engelstaligheid van de opleidingen. Daarbij lijkt het significant dat kwesties als het didactisch inzetten van meertaligheid, en de rol van moedertaalnormen

bij de beoordeling van Engels taalvaardigheidsniveau in een internationale context, niet of nauwelijks onderwerp van discussie lijken te zijn.

Samenvatting, conclusies en aanbevelingen

4.1 Samenvatting en conclusies

Het onderzoek heeft zich gericht op de beantwoording van de volgende vragen:

1. Wat is uit de internationale onderzoeksliteratuur bekend over:
 - d) effecten van hoger onderwijs in het Engels als tweede/vreemde taal op *vakinhoudelijke leeropbrengsten* bij studenten?
 - e) *leer- en interactieprocessen* in hoger onderwijs in het Engels als tweede/vreemde taal, in relatie tot vakinhoudelijke leeropbrengsten 1(a)?
 - f) *didactische begeleiding/professionalisering en didactische aanpak* in hoger onderwijs in het Engels als tweede/vreemde taal, in relatie tot leer- en interactieprocessen (1b) en vakinhoudelijke leeropbrengsten (1a)?
- 2a. Welke *eisen en randvoorwaarden* worden gesteld op instellingsniveau aan taalbeheersing (van docenten en studenten) en didactische professionalisering aan *Nederlandse instellingen voor hoger onderwijs* m.b.t. vakinhoudelijk onderwijs in het Engels als tweede/vreemde taal?
- 2b. Welke vormen van *didactische begeleiding/professionalisering* worden benoemd op instellingsniveau in het *Nederlandse hoger onderwijs* in het Engels als tweede/vreemde taal?
3. Wat zijn de karakteristieken van vier *casussen* van Engelstalig hoger onderwijs in Nederland, met betrekking tot eisen en randvoorwaarden (2a), didactische begeleiding/professionalisering en didactische aanpak (1c; 2b), studenttevredenheid over leer- en interactieprocessen (1b) en vakinhoudelijke leeropbrengsten (1a)?

Het onderzoek heeft inzichten opgeleverd voor onderwijstaalbeleid op nationaal en instellingsniveau:

4. op grond van de internationale inventarisatie van onderzoek naar aanpakken, leer-/interactieprocessen en leeropbrengsten zijn uitspraken gedaan over risico- en succesfactoren van Engelstalig hoger onderwijs.
5. de inventarisatie van eisen en randvoorwaarden en van professionalisering en ondersteuning op instellingsniveau hebben een stand van zaken gegeven van de koers en mogelijke diversiteit van instellingsbeleid m.b.t. Engelstalig hoger onderwijs in Nederland, in relatie tot de gesignaleerde risico- en succesfactoren uit de systematische literatuur review.
6. De casusbeschrijvingen hebben voorbeeldmatig laten zien hoe opleidingen omgaan met professionalisering en ondersteuning, in relatie tot beleid op instellingsniveau, en in relatie tot talige achtergrond en taalvaardigheidsniveau van docenten en studenten.

4.1.1 Deelstudie 1: systematische literatuurstudie

Op grond van de internationale inventarisatie van onderzoek naar aanpakken, leer-/interactieprocessen en leeropbrengsten kunnen we de volgende uitspraken doen over risico- en succesfactoren van Engelstalig hoger onderwijs:

1a *vakinhoudelijke leeropbrengsten*

Effecten van Engelstalig onderwijs op leerpresentaties zijn niet eenduidig vastgesteld. Wij hebben zowel studies gevonden die geen afwijkend effect rapporteerden van Engelstalig hoger onderwijs, als studies die wel negatieve effecten lieten zien op vakinhoudelijke leeropbrengsten. In de geraadpleegde studies zijn vaak verschillende factoren genoemd die eventuele negatieve effecten tenietdoen, verzachten, of verbeteren. Sommige van deze factoren komen ook in andere deelonderzoeken, of in de interviews, aan de orde.

Factoren als vertrouwdheid met, of voorkennis van, het vakgebied worden meermalen genoemd, vooral in relatie tot het gebruik van vakjargon (zie ook de interviews). Ook komt de claim regelmatig terug dat in vakgebieden die meer exact en minder talig zijn, er minder of geen grote effecten van Engelstalig onderwijs zijn op de leerprestaties (ook dit komt terug in de interviews). Een vaker genoemde kwestie is die van academische bekwaamheid: bij relatief excellente studenten is er over het algemeen geen effect van Engelstalig onderwijs op hun leerprestaties; dit is bijzonder relevant bij die Engelstalige programma's waar excellente studenten relatief sterk vertegenwoordigd zijn (zelfselectie, zie 1b/c, maar ook in interviews).

Taalvaardigheid Engels blijkt soms wel en soms niet voorspellend voor studieprestaties. Onduidelijk, maar wel aannemelijk, is of hier sprake is van een drempel-effect: onder een bepaald taalvaardigheidsniveau is de kans op een negatief effect groter. In ieder geval beperkt taalondersteuning eventuele negatieve effecten van L2 als onderwijstaal op de studieprestaties.

Ook testtype, in relatie tot kennisniveau, beïnvloedt het effect van onderwijstaal; op een reproductietest werd bij onderwijs in L2 slechter gepresteerd dan in L1; op een herkenningstest werd geen verschil gevonden. Hoe vrijer de (re)productietaak als prestatie maat is, des te groter het prestatieverschil tussen L1 en L2 als onderwijstaal.

1b leer- en interactieprocessen

Effectieve groepsprocessen zijn essentieel voor het succes van Engelstalig onderwijs, temeer omdat de populatie vaak bestaat uit heterogene studentengroepen met verschillende moedertalen, voorkennis, leerstijlen en verwachtingen. Studentgerichte didactische benaderingen gericht op participatie en betrokkenheid blijken positieve effecten te hebben op het leren. Bovendien hebben verschillende onderzoeken aangetoond dat het gebruik van specifieke didactische aanpak en remediërende interventies de invloed van een minder grote taalvaardigheid op academisch succes kan verminderen. Dit lijkt erop te duiden dat studenten met een beperktere taalvaardigheid dit kunnen compenseren door gebruik van een verscheidenheid aan leer- en interactiestrategieën.

Naast Engelse taalvaardigheid kunnen motivatie, zelfregulatie en zelfeffectiviteit belangrijke factoren zijn voor academisch succes in het Engelstalig onderwijs. Onderzocht zou moeten worden in hoeverre hiermee rekening gehouden wordt bij de toelating van internationale studenten bij BA-opleidingen, en bij MA-studenten in selectieve masterprogramma's. Sowieso zijn er vraagtekens te plaatsen bij de voorspellende waarde van toetscores op het instapniveau. In verschillende onderzoeken is namelijk gebleken dat eventuele negatieve invloed van een lagere taalvaardigheid bij aanvang geen gevolgen hoeft te hebben voor de eindresultaten.

Kortom, de geselecteerde onderzoeken laten zien dat de vakinhoudelijke resultaten bij Engelstalig onderwijs baat hebben bij leerprocessen die gericht zijn op optimale interactie tussen student en docent. Ook is er baat bij goed georganiseerde groepsprocessen, waarbij rekening wordt gehouden met motiverende en attitudefactoren samen met de Engelse taalvaardigheidsniveaus van studenten.

1c didactische begeleiding/professionalisering en didactische aanpak

De besproken studies laten zien dat docenten baat kunnen hebben bij (meer) bewustwording van de effecten van discourse-strategieën en bij training in strategieën om goed om te gaan met de talige

diversiteit en het heterogene Engelse taalvaardigheidsniveau. Dit is van belang voor het creëren van een inclusieve leeromgeving en het bevorderen van interactie om het leren te bevorderen.

Docenten hebben interculturele competenties nodig om een veilige en inclusieve leeromgeving te creëren, net als de didactische vaardigheden om goed om te gaan met niveaoverschillen wat betreft Engelse taalvaardigheid. Code-switching kan soms een effectief didactisch middel zijn voor een soepele interactie. In Nederland kan het ook de moeite waard zijn om te onderzoeken of effectief gebruik van code-switching in de internationale klas internationale studenten kan motiveren om Nederlands te begrijpen en tegelijkertijd mogelijke stilstand in de ontwikkeling van Nederlandstalig vakjargon bij Nederlandse studenten weg te nemen.

Als gevolg van (zelf)selectie zouden studenten in het Engelstalig onderwijs gemiddeld intelligenter en gemotiveerder kunnen zijn. Daardoor blijft het onduidelijk of de leeruitkomsten kunnen worden toegeschreven aan een gewijzigde onderwijsstijl die is waargenomen in de Engelstalige colleges (bijvoorbeeld meer structureringsstrategieën, redundantie en interactie, gecombineerd met een lagere spreeknelheid). Dit laat zien dat er nog onvoldoende experimenteel onderzoek beschikbaar is naar complexe causale relaties tussen didactiek en academische resultaten in Engelstalig hoger onderwijs.

Er is gebrek aan onderzoek naar de soorten professionaliseringstrajecten die kunnen leiden tot succesvolle Engelstalig onderwijs. Verschillende onderzoeken geven zicht op concrete good practices als cursusonderdelen voor professionele ontwikkeling, maar geven ook aan welke hindernissen vaak genomen moeten worden: grote klassen, zorgen over de eigen Engelse taalvaardigheid van docenten en die van hun studenten, beperkt inzicht in het belang van eigen didactische bekwaamheid, en een gebrek aan institutionele ondersteuning.

In het verlengde hiervan is in verschillende studies ook aandacht besteed aan het verschil in opvattingen van docenten en opleidingsverantwoordelijken over scholingsvereisten (zie ook de casusinterviews). Docenten zien niet altijd de mogelijke meerwaarde van didactisch verschillende benaderingen tussen Engelstalig onderwijs en onderwijs in de eerste taal. Bij het ontwerpen van professionaliseringsmogelijkheden voor docenten moet daarom rekening worden gehouden met de attitudes en motivatie van docenten en ook met disciplinaire verschillen. Uiteindelijk zou dergelijke training docenten moeten helpen om de rol van taal bij het leren van vakinhoud beter te begrijpen, hun zelfeffectiviteit en vertrouwen in de context van Engelstalig onderwijs te verbeteren en de ontwikkeling van concrete didactische technieken te faciliteren om de leerresultaten van studenten te optimaliseren.

4.1.2 Deelstudie 2: eisen, randvoorwaarden, professionalisering en ondersteuning op instellingsniveau

Op basis van de inventarisatie van eisen en randvoorwaarden en van professionalisering en ondersteuning op instellingsniveau hebben we een stand van zaken kunnen geven van de koers en mogelijke diversiteit van instellingsbeleid m.b.t. Engelstalig hoger onderwijs in Nederland. In deze deelstudie hebben we onderzocht welke voorwaarden er door 26 Nederlandse wo- en hbo-instellingen ten behoeve van het Engelstalig onderwijs gesteld worden aan de Engelse taalvaardigheid van docenten en studenten, welke didactische competenties er gevraagd worden en in hoeverre dit door de instellingen met trainingen of cursussen ondersteund wordt. Over het algemeen blijkt er instellingsbreed bij de universiteiten meer aandacht voor beleid op dit gebied te zijn dan bij hogescholen. Dit lijkt logisch, aangezien er een aanzienlijk groter aantal Engelstalige programma's aan universiteiten zijn dan aan hogescholen, en er op de universiteiten meer internationale studenten zijn. De meeste universiteiten hebben een uitgebreider aanbod aan cursussen, coaching, e-

learningopties en online bronnen ter bevordering van de Engelse taalvaardigheid en de EMI-competenties van docenten (inclusief aanverwante aspecten zoals interculturele competenties) dan de hogescholen. Het beeld is in grote lijnen hetzelfde bij de ondersteuning van de Engelse taalvaardigheid van studenten, met als opvallende uitzondering de voorbereidende cursussen voor studenten die – voorafgaand aan de start van opleidingen – uitsluitend door enkele hogescholen aangeboden worden.

Het uitgebreide cursusaanbod Engels voor met name universitair docenten laat zien dat beleidsmakers en instellingen voor hoger onderwijs al jarenlang inzetten op een goede beheersing van het Engels als noodzakelijke voorwaarde om de kwaliteit van Engelstalig onderwijs te garanderen. Het NVAO-beoordelingskader, dat wordt gehanteerd bij de (her)accreditatie van de opleidingen, vereist dat '[d]ocenten beschikken over een voldoende beheersing van de taal waarin zij doceren' (NVAO, 2018: 20). Wo- en hbo-instellingen hebben zich inmiddels gecommitteerd aan ERK-niveau C1 als minimaal vaardigheidsniveau en hebben beloofd taalvaardigheidscursussen aan te bieden aan docenten (Vereniging Hogescholen & VSNU, 2018: 23). Onze inventarisatie laat echter zien dat de hoeveelheid cursusmogelijkheden per instelling varieert en dat onduidelijk blijft hoe nauwgezet de instellingen zich aan deze verplichtingen houden. Bovendien is het meestal onduidelijk hoe instellingen de nogal generieke C1-eis interpreteren – met als uitzondering de UU (zie 2.3.1.2).

Adequate taalvaardigheid in het Engels is overigens slechts één van de vaardigheden die benodigd zijn voor Engelstalig onderwijs. Zoals de KNAW (2017: 52) aangeeft, gaan veel instellingen ervan uit dat docenten voldoende zijn toegerust om kwalitatief hoogwaardige Engelstalige opleidingen te leveren 'als [ze] maar een voldoende niveau van taalbeheersing hebben.' Op landelijk niveau wordt in verschillende adviezen gepleit voor een meer geïntegreerde aanpak. Dit duidt erop dat de competenties die vereist worden voor Engelstalig onderwijs een combinatie zijn van taalvaardigheid, didactiek en interculturele vaardigheden (KNAW, 2017; Onderwijsraad, 2018; Vereniging Hogescholen & VSNU, 2018; VSNU, 2018). De vereiste docentvaardigheden omvatten competenties als het ontwikkelen van de taalvaardigheid van studenten, het beoordelen van papers of examens die in het Engels als tweede taal van zowel student als docent zijn geschreven, internationalisering van het curriculum, en 'international classroom management' (omgaan met diversiteit in de achtergronden van studenten, en communicatiestijlen en verwachtingen).

In dit verband is er op wo-niveau een trend zichtbaar om de BKO uit te breiden naar gebieden die voor het Engelstalig onderwijs relevant zijn. Zoals uit onze resultaten blijkt, hebben vijf universiteiten (Leiden, RUG, UT, UvA en de VU) reeds eisen op het gebied van interculturele vaardigheden en/of taalvaardigheid in het Engels opgenomen in de BKO, of zijn voornemens dit te doen. Tien van de dertien onderzochte universiteiten bieden aanvullende cursussen voor docenten aan, specifiek gericht op vaardigheden en competenties die relevant zijn voor het Engelstalig onderwijs. Van de dertien hogescholen die we onderzocht hebben, bieden vier hogescholen specifiek op Engelstalig onderwijs gerichte cursussen aan, hoewel er negen cursussen zijn over aanverwante thema's (zoals interculturele competenties). Dit lijkt te duiden op een recent ingezette ontwikkeling. Slechts een paar jaar geleden was de KNAW (2017: 62) nog kritisch over het feit dat het aanbod aan universiteiten beperkt was tot 'generieke taaltrainingen', terwijl er slechts beperkt sprake was van 'taaldidactisch onderwijs... of een variant van training in het gebruik van Engels als een Instructiemedium.'

In lijn met de bevindingen van de KNAW (2017: 46) laat ons onderzoek zien dat deelname aan aanvullende didactische cursussen en taalcursussen voornamelijk vrijwillig blijft. In de praktijk lijkt het ondersteuningsaanbod meestal alleen in de vorm van een remediërende cursus Engels te worden opgenomen, wanneer de Engelse taalvaardigheid van een docent onder het C1-niveau is. Het louter aanbieden van cursussen, coaching en online trainingsmateriaal biedt geen garantie dat de docenten er de relevantie van inzien, er gebruik van maken of er op z'n minst van op de hoogte zijn.

Hierbij kan ook de onderwijswerkdruk een rol spelen waardoor cursussen, coaching en online training door docenten onderbenut kunnen blijven.

Met betrekking tot de beheersing van het Engels door studenten wordt een vwo- of havo-diploma voldoende geacht om respectievelijk een wo- of hbo-opleiding te volgen. Omdat het gebruik van het Engels ‘niet mag leiden tot verzwaring van de studielast of een verzwaring van het programma’ (Inspectie van het Onderwijs, 2018: 30), bestaat er geen wettelijke verplichting voor Engelstalige cursussen voor studenten. Desondanks hebben de instellingen toegezegd studenten cursussen aan te bieden die zijn gericht op de Nederlandse en Engelse taalvaardigheid (Vereniging Hogescholen & VSNU, 2018: 4). Zoals uit dit onderzoek naar voren komt, bieden bijna alle instellingen studenten de mogelijkheid om hun Engels te verbeteren. Bij ongeveer de helft van de onderzochte universiteiten neemt dit de vorm aan van een verplichte cursus academisch Engels of cursussen academisch schrijven die zijn ingebed in de curricula van Engelstalige opleidingen. Veel universiteiten bieden ook laagdrempelige één-op-één schrijfcoaching voor studenten aan; met name de scriptie is een bekend struikelblok. Dat we bij geen van de onderzochte hogescholen een verplichte cursus Engels vonden, kan te wijten zijn aan de aard van onze inventarisatie, namelijk op instellingsniveau. Wat we daarentegen wel zagen was dat verschillende hogescholen vormen van taalontwikkelen onderwijs in hun curricula hebben geïntegreerd. Weliswaar lijkt deze benadering primair bedoeld te zijn om de kloof tussen het taalgebruik op middelbare scholen en hogescholen te dichten, en niet zozeer om de overgang naar Engelstalige onderwijs te vergemakkelijken. Toch ligt het voor de hand dat deze benadering een dergelijke overgang wel degelijk gunstig kan beïnvloeden. We hebben echter niet kunnen vaststellen dat zo’n benadering specifiek bij Engelstalig onderwijs wordt ingezet. Evenmin kunnen we op basis van deze inventarisatie het effect van Engelstalige cursussen en andere vormen van ondersteuning van studenten op het studiesucces vaststellen.

Wat ook in dit onderzoek opvalt is dat er, althans op instellingsniveau, weinig aanbod is aan studententraining op het gebied van interculturele of andere competenties die nodig kunnen zijn om effectief deel te nemen aan de ‘international classroom’, met een grote talige of culturele heterogeniteit. Er zijn uitzonderingen: de UT biedt een cursus voor studenten aan met de naam ‘Intercultural Competence Training’, en de RUG biedt een workshopreeks aan genaamd ‘Crossing Borders’ voor studenten die van plan zijn in het buitenland te studeren. Maar over het algemeen wordt van studenten verwacht dat ze in zo’n diverse, heterogene setting als uit zichzelf de nodige interculturele competenties verwerven. Dit wordt bijvoorbeeld beschreven in het taalbeleid van de VU: ‘de *aanwezigheid* van zowel Nederlandse als buitenlandse studenten zorgt ervoor dat studenten leren omgaan en samenwerken met studenten uit andere landen en culturen’ (cursivering toegevoegd; VU, 2019: 4).

Bij dit alles moet er rekening mee worden gehouden dat beleidsvorming op verschillende niveaus plaatsvindt, en we hebben deze hier niet allemaal kunnen onderzoeken. De scope in dit deelonderzoek was beperkt tot het landelijke en instellingsniveau, terwijl de manier waarop de landelijke en institutionele verplichtingen ingevuld worden vaak op facultair of zelfs op opleidingsniveau plaatsvindt. Dit betekent dat er ongetwijfeld aanvullende afspraken zijn over professionalisering en taalvaardigheid die hier niet genoemd worden. Omgekeerd kan het ook zo zijn dat bepaalde beleidsmaatregelen die op centraal niveau door de instellingen worden vastgesteld hun weg niet vinden naar de opleidingen. We bespreken dergelijke kwesties in onze derde deelstudie, waarin we gedetailleerde case- studies uitvoeren, gericht op het taalbeleid in vier opleidingen van verschillende instellingen.

Ten slotte is het van belang te constateren dat het taalbeleid in het hoger onderwijs op landelijk en instellingsniveau in Nederland momenteel in transitie is. Het plan bestaat om de Wet op het Hoger onderwijs en Wetenschappelijk onderzoek (WHW) aan te vullen met de Wet Taal en Toegankelijkheid, die voorbereid wordt in de Eerste Kamer maar nog niet is aangenomen. Door de

nieuwe regels worden de hoger-onderwijsinstellingen verplicht om in hun instellingsplan specifieke bepalingen op te nemen ten aanzien van hun taalbeleid, te weten: (i) de redenen waarom en de procedure waarmee zij besluiten een opleiding in een andere taal dan het Nederlands te geven, en (ii) hoe zij de kwaliteit van de opleiding garanderen alsook de toegankelijkheid voor Nederlandse studenten kunnen waarborgen (Engelshoven, 2019b: 7). Deze bepalingen hebben waarschijnlijk invloed op de vereisten en ondersteuning ten aanzien van didactische professionalisering en taalvaardigheid in het Engels. Bij het verzamelen van de data voor deze studie zijn we er door verschillende instellingen op gewezen dat er momenteel nieuw taalbeleid wordt voorbereid. Het zou daarom de moeite waard zijn om over enkele jaren een vervolginventarisatie uit te voeren.

4.1.3 Deelstudie 3: Casusbeschrijvingen op opleidingsniveau

Met behulp van vier casusbeschrijvingen hebben we voorbeeldmatig laten zien hoe opleidingen omgaan met professionalisering en ondersteuning, in relatie tot beleid op instellingsniveau, en in relatie tot talige achtergrond en taalvaardigheidsniveau van docenten en studenten. In deze deelstudie zijn vier casussen beschreven op basis van documentanalyse en interviews: twee Engelstalige hbo-bachelorprogramma's en twee Engelstalige wo-bachelorsprogramma's.

De documentanalyse heeft laten zien hoe de opleidingen voldoen aan de wettelijke kaders, en welke vormen van ondersteuning en professionalisering beschikbaar zijn voor docenten en studenten. De interviews hebben laten zien dat er in aanvulling op de wettelijke eisen aan docenten en studenten, zoals beschreven in de documentanalyse, meestal geen structurele maatregelen worden genomen om het taalvaardigheidsniveau van docenten en studenten te waarborgen. Datzelfde geldt voor structurele aandacht voor een op Engelstaligheid en interculturaliteit gerichte didactische aanpak. Op informele en/of incidentele basis is de taalvaardigheid van docenten weliswaar onderwerp van gesprek, maar specifieke didactische en interculturele vaardigheden zijn dat niet – hoewel de voorbeelden van studenten suggereren dat sommige docenten wel degelijk onbewust bekwaam op dat vlak zijn. Een van de vier opleidingen geeft structureel aandacht aan de taalvaardigheid van studenten. Bij de andere is dit beperkt, en wordt dit vooral gezien als een verantwoordelijkheid van de studenten zelf. Ook in de beperkte gevallen waarin taalvaardigheid als expliciet leerdoel wordt opgenomen, wordt dit niet noodzakelijkerwijs als essentieel voor de opleiding gezien. Op grond van de Engelstaligheid van de opleidingen zijn er geen specifieke leerdoelen op het gebied van interculturele studentvaardigheden opgenomen. Bij drie van de vier opleidingen zijn in het kader van toetsing en feedback geen specifieke structurele voorzieningen getroffen. Dat wordt gezien de aard van de opleiding meestal niet nodig geacht.

Opvallend is dat er over een aantal aspecten van de Engelstaligheid van de opleidingen zeer verschillend wordt gedacht door, en soms binnen, groepen respondenten. Op deze punten lopen de meningen van de bevroegde studenten enerzijds en, vooral in de wo-opleidingen, de coördinatoren en in mindere mate de docenten anderzijds, soms sterk uiteen. Bij sommige kwesties lijkt de aard van de opleidingen en de taalachtergrond van de informanten van invloed te zijn op de verschillen in perspectief. Het meest in het oog springend is dat de bevroegde studenten vaak positiever zijn dan de andere groepen over de opbouw van de opleidingen, de leeropbrengsten, de gevraagde inspanning, en het functioneren van henzelf en de meeste andere studenten. Tegelijkertijd zijn de bevroegde studenten meer geneigd dan andere groepen om bepaalde talige of didactische kwesties als probleem te benoemen, bijv. de beperkte feedback, de verstaanbaarheid van de docenten, het gebruik van verschillende talen, en de verantwoordelijkheid die de studenten gegeven wordt voor hun eigen taalvaardigheid. Vanuit de coördinatoren en docenten, vooral maar niet uitsluitend in het wo, worden meer zorgen uitgesproken over de gevolgen voor de kwaliteit van de opleiding, de leeropbrengsten en

soms ook de taalvaardigheid van de studenten. Vooral vanuit de docenten in het hbo is er aandacht voor de extra werkbelasting, en Nederlandstalige docenten en coördinatoren spreken daarnaast ook zorgen uit over de rol van het Nederlands en soms de aansluiting bij de Nederlandse arbeidsmarkt.

Ten slotte lijkt de vraag hoeveel aandacht er überhaupt moet zijn voor de talige aspecten van de opleiding, en in hoeverre die structureel verankerd zouden moeten worden, bij specifieke opleidingen vaker te spelen. Uit de argumenten die verschillende coördinatoren en docenten aanvoeren om taaltraining en taalbewustzijn van docenten en studenten niet structureel te adresseren, spreekt bij een aantal opleidingen een duidelijke weerstand tegen een talige benadering (zoals ook naar voren kwam uit deelstudie 1c, en ondanks het bij 3.4.1 gesuggereerde verband tussen taalvaardigheid en studierendement). Voordelen van een Engelstalige opleiding worden met name gezien in termen van internationalisering van staf, studenten, vakinhoud en curriculum en/of aansluiting bij een steeds meer Engelstalig vakgebied. Als er al oplossingen nodig zijn voor de door de studenten genoemde talige of didactische kwesties, zoeken de coördinatoren en docenten deze eerder in verwachtingsmanagement ('gewenning') bij studenten en in selectiecriteria. Voor de docenten worden oplossingen eerder gezocht in aanstellingsbeleid (meer moedertaalsprekers of internationals) dan in taaltraining of een EMI-specifieke didactische aanpak ten behoeve van zittende staf (of de nieuw aan te trekken internationale medewerkers). De vraag rijst hierdoor in hoeverre taalbewustzijn een expliciete rol speelt in de Engelstaligheid van de opleidingen. Daarbij valt op dat kwesties als het didactisch inzetten van meertaligheid, en de rol van moedertaalnormen bij de beoordeling van Engels taalvaardigheidsniveau in een internationale context, niet of nauwelijks onderwerp van discussie zijn.

4.2 Aanbevelingen

Op basis van de inzichten uit de drie deelstudies van dit onderzoek zijn aanbevelingen geformuleerd voor onderwijspraktijk en onderwijsbeleid. De aanbevelingen hebben betrekking op:

- het verkleinen van mogelijke risico's van Engelstalig hoger onderwijs voor de vakinhoudelijke kennisontwikkeling van studenten;
- de voorwaarden waaronder het invoeren en uitvoeren van Engelstalig hoger onderwijs het meest succesvol kan zijn;
- beleid op landelijk, instellings- en opleidingsniveau om aan die voorwaarden te voldoen en de potentiële meerwaarde van Engelstalig onderwijs te benutten.

Voor de opvatting dat Engelstalig hoger onderwijs automatisch de leerprestaties van studenten negatief zou beïnvloeden, in vergelijking tot onderwijs in de eerste taal, hebben we geen sterke onderbouwing kunnen vinden. Er zijn geen redenen om bij voorbaat twijfels te hebben over het academisch kennisniveau van studenten in Engelstalige opleidingen. Als er sprake is van achterblijvende opbrengsten, zijn die meestal tijdelijk van aard en met de juiste maatregelen te verkleinen of te verhelpen. Dit impliceert dat Engelstalig onderwijs alleen op zinvolle wijze vergeleken kan worden met moedertaalonderwijs als in beide contexten ook de voorwaarden waaronder dit plaats vindt worden meegenomen, zoals voorzieningen op het gebied van training en ondersteuning van docenten en studenten.

Eventuele zorgen over de kwaliteit van Engelstalig onderwijs kunnen dus verband hebben met de vraag hoe zulke voorzieningen in een specifieke opleiding zijn ingebed. Uit ons onderzoek blijkt dat de meeste maatregelen op instellings- of opleidingsniveau **vrijblijvend zijn**, en niet structureel worden aangeboden. Dat betreft training en ondersteuning van zowel docenten als studenten. Docenten zien vaak niet de noodzaak om taalvaardigheidstraining te volgen of de relevantie om hun

taaldidactische of interculturele competentie te ontwikkelen. Ook ten opzichte van hun studenten hebben docenten en opleidingen vaak een vrijblijvende houding, zo lang de vakinhoudelijke kennisontwikkeling van studenten maar niet achterblijft.

Ondersteuningsaanbod lijkt in de praktijk voornamelijk in de vorm van een remediërende cursus Engels te worden opgenomen, wanneer de Engelse taalvaardigheid van een docent onder het vereiste of aanbevolen niveau is. Het louter aanbieden van cursussen, coaching en online trainingmateriaal biedt onvoldoende garantie dat docenten er de relevantie van inzien, tijd en ruimte krijgen om er gebruik van te maken, of er op z'n minst van op de hoogte zijn.

Beleidsmakers dienen zich ervan bewust te zijn dat niet alle instellingen die zich aan een minimum taalvaardigheidsniveau gecommitteerd hebben en toegezegd hebben op dit gebied training aan te bieden, hierop actief toezien. Op grond van dit onderzoek bevelen wij daarom aan om training, professionalisering en ondersteuning veel **structureler** op te nemen in instellings- en opleidingsbeleid. Dat betreft academische en professionele taalvaardigheidsontwikkeling voor **docenten**, maar ook ontwikkeling van interculturele competenties of van taal- en interactiegerichte didactiek. Overigens kunnen deze vaardigheden ook nauw samenhangen: zo laat onderzoek naar effectieve discourse-strategieën zien dat dit een positief effect kan hebben op studentpercepties van inclusiviteit.

Dit beleid kan tot uiting komen door **verankering** in de basiskwalificaties voor docenten van universiteiten en hogescholen, en in resultaat- & ontwikkelingscycli. Zulke vaardigheden kunnen bijvoorbeeld opgenomen worden in de Basiskwalificatie Onderwijs (BKO) van de universiteiten, de Basiskwalificatie Didactische Bekwaamheid (BDB) van de hogescholen, of in een specifiek op Engelstalig onderwijs gerichte basiskwalificatie (BKE). Voorbeelden hiervan zijn een basiskwalificatie taalvaardigheid Engels aan de UL, en een basiskwalificatie Engelstaligheid (taalvaardigheden, didactiek en international classroom) aan de faculteit Geesteswetenschappen van de UU. Op deze wijze zouden opleidingen de meerwaarde van Engelstalig onderwijs daadwerkelijk kunnen benutten en vergroten, in de geest van het wetsvoorstel Taal & Toegankelijkheid.

Daarbij doen we op grond van dit onderzoek eveneens de aanbeveling om bij de structurele inbedding van zulke vaardigheden goed te luisteren naar de wensen en noden die bij de opleidingen spelen. Zowel uit de onderzochte literatuur als uit de interviews komt naar voren dat er niet alleen weerstand bestaat bij vakdocenten om verantwoordelijkheid te nemen voor de taligheid van de opleiding, maar ook dat de mogelijkheden om Engelstalig onderwijs optimaal in te richten vaak door andere factoren beperkt worden: reeds bestaande werkbelasting, tijd en ruimte voor professionalisering, groepsgrootte, weinig gerichte studentselectie. In die gevallen waarin vakdocenten onvoldoende gelegenheid hebben om structureel bij te dragen aan de Engelstaligheid van de opleiding, kan ook overwogen worden de verantwoordelijkheid nadrukkelijker te plaatsen bij een aan de instelling gelieerd talentcentrum dat direct bij de opleiding betrokken is (zoals in een van de door ons onderzochte casussen). Een andere oplossing die ook wel genoemd wordt is het structureel inzetten van internationale staf, waarbij wellicht al te gemakkelijk wordt aangenomen dat dergelijke collega's hiervoor zonder meer didactisch bekwaam zouden zijn. Dit is daarom alleen een overweging onder de voorwaarde dat deze stafleden voldoende over intercultureel inzicht en vaardigheden beschikken.

Bij al deze oplossingen pleiten we ervoor dat instellingen en opleidingen structureel en doelgericht met de verschillende belanghebbenden binnen de organisatie overleggen welke voorwaarden belangrijk zijn om, al dan niet binnen de bestaande mogelijkheden, Engelstalig onderwijs de gewenste meerwaarde te kunnen laten leveren. Daarbij is het nodig om ook met een talige bril naar specifieke kwesties te kijken, zoals de vraag welke gevolgen het aanstellingsbeleid van docenten heeft voor de talige inrichting en focus van de opleiding – en de eventuele consequenties daarvan voor de voorbereiding op een arbeidsmarkt in Nederland of elders. Een belangrijke talige

kwestie is ook de vraag of studenten er daadwerkelijk bij gebaat zijn om tijdens het onderwijs alleen het gebruik van het Engels toe te staan ('English-only EMI'). Niet alleen kan code-switching tussen het Engels en andere talen een effectief didactisch middel zijn voor een soepele interactie (bijvoorbeeld tijdens duo- of groepswork) maar kan het ook bijdragen aan een beter begrip en een vermindering van de ervaren inspanningslast (bijvoorbeeld door het aanbieden van begrippenlijsten in meer dan één taal). Bovendien kan het inzetten van meertaligheid binnen het Engelstalig onderwijs de rol van andere talen waar nodig versterken – bijvoorbeeld ten behoeve van de ontwikkeling van Nederlandstalig vakjargon bij Nederlandse studenten).

Ook voor **studenten** bevelen we een dergelijke structurele inbedding aan, op grond van de literatuurstudie en de casusbeschrijvingen. Academische en professionele taalvaardigheidsontwikkeling is niet alleen een verantwoordelijkheid van de student zelf, maar zou onderdeel moeten zijn van de **eindtermen** van Engelstalige opleidingen. Datzelfde valt te overwegen voor interculturele competentie-ontwikkeling (waarbij nadrukkelijk de vraag gesteld moet worden welke van deze competenties een student daadwerkelijk nodig heeft in een international classroom en in de toekomstige beroepspraktijk). Ook vanuit dit studentontwikkelingsperspectief kunnen opleidingen de meerwaarde van Engelstalig onderwijs benutten en vergroten. In navolging van enkele hogescholen en universiteiten zouden instellingen verder kunnen overwegen om studenten voorafgaand aan een Engelstalige opleiding, of gedurende het eerste jaar, training op het gebied van taalvaardigheid en interculturele competenties aan te bieden, om hen zo beter voor te bereiden om te profiteren van een onderwijscontext die door een grote talige en culturele heterogeniteit gekenmerkt wordt. Juist omdat motivatie, zelfregulatie en zelfeffectiviteit belangrijke factoren zijn voor academisch succes in het Engelstalig onderwijs, lijkt het wenselijk om hier niet alleen bij de toelating meer rekening mee te houden, maar dit ook in te zetten op didactische ondersteuning hiervan in het eerste jaar.

Om de taalvaardigheid van docenten en studenten te kunnen garanderen, lijken instellingen u nog vaak routinematig of **mechanistisch** in te zetten op internationaal, landelijk of instellingsbreed geaccepteerde niveaus en certificaten. Daarbij wordt niet of nauwelijks de vraag gesteld of de focus daarvan voldoende toegepast is op het adequaat functioneren binnen een Engelstalige opleiding. Er lijkt weinig of geen discussie te zijn over de vraag op welke **inhoudelijke** gronden een generiek ERK-niveau C1, een vwo-diploma met een voldoende voor Engels of een specifieke IELTS-score garanderen dat de betrokken docenten of studenten daarmee kunnen voldoen aan de uitdagingen en verwachtingen van Engelstalig onderwijs. Voor zover de geïnterviewde studenten representatief zijn voor de perspectieven van studenten in het Engelstalig onderwijs, is er qua taalvaardigheid soms nog een inhaalslag te maken. Dat geldt volgens deze studenten soms ook voor de didactische en interculturele benadering in de opleidingen. Vooral gezien de discussie over de meerwaarde die een Engelstalige opleiding zou moeten hebben, denken wij in ieder geval dat het belangrijk is om **inhoudelijk te reflecteren** op de daadwerkelijke vaardigheden (vanuit talig, didactisch en intercultureel perspectief) die docenten én studenten nodig hebben om deze meerwaarde ook daadwerkelijk te kunnen bieden. De vraag hoe realistisch het is dat docenten en studenten zich deze vaardigheden binnen de gegeven mogelijkheden eigen kunnen maken dient in het kader van de werkbelasting ook nadrukkelijk aan de orde gesteld te worden.

De uiteenlopende belangen en verwachtingen die docenten, studenten en coördinatoren bij Engelstalig onderwijs hebben, maken dat er geen brede overeenstemming bestaat over de essentiële vraag wie de verantwoordelijkheid neemt voor de Engelse taalvaardigheid van docenten en studenten. In dit opzicht is het opvallend dat waar coördinatoren en docenten specifieke taalkwesties relativeren, de studenten hier vaak andere percepties hebben. Dat betreft in ieder geval de Engelse **uitspraak** van docenten. Als het zo is dat de functionele uitdrukkingsvaardigheid van Nederlandstalige docenten in het Engels niet of nauwelijks onderdoet voor die in het Nederlands, zoals Tilstra & Smakman (2018) constateerden bij negen docenten in geestes- en sociale wetenschappen, is het misschien logisch dat

studenten juist op de uitspraak gefocust zijn. Ook studenten met een beperkte taalvaardigheid kunnen immers een niet-moedertaalaccent makkelijk herkennen, en Nederlandstalige studenten worden sterker afgeleid door een Nederlands accent in het Engels dan andere groepen (Van den Doel en Walpot, 2021). Het is de vraag dit soort studentenpercepties alleen een kwestie zijn van verwachttingsmanagement of **gewenning**. Per slot van rekening gaven de geïnterviewde studenten aan het vooral als belastend te ervaren als een docent niet duidelijk verstaanbaar is, en meestal niet het accent *an sich*. Uit de literatuur (bijv. Munro & Derwing, 2011) is bekend dat het hebben van welk accent dan ook (“accentedness”) niet automatisch betekent dat een spreker goed verstaanbaar is (“intelligibility”). Juist binnen de context van Engelstalig onderwijs lijkt uitspraaktraining die op verstaanbaarheidsvergroting inzet een adequaat instrument. Daarom bevelen we aan om in ieder geval verstaanbaarheidstraining voor docenten nadrukkelijker op te nemen in het aanbod op instellings- of opleidingsniveau. In die gevallen waar ook het accent afleidend werkt, kunnen in overleg met de betrokkenen ook additionele trainingsmogelijkheden worden aangeboden.

Ook op het gebied van **feedback** zijn er duidelijke verschillen tussen de wensen van de studenten en de rol die sommige docenten daarin voor zichzelf zien weggelegd. Studenten hebben vaak de verwachting dat zij op schriftelijke producten zodanige feedback ontvangen dat zij daarmee hun schrijfvaardigheid in het Engels kunnen versterken. Of dit daadwerkelijk gebeurt lijkt in veel voorkomende gevallen afhankelijk te zijn van de specifieke docent. Ook is het maar de vraag in hoeverre een sterk normatieve benadering van de feedback, gericht op een beperkt aantal vormfouten zoals spelling, hiertoe een zinvolle bijdrage zou leveren. Docenten geven zelf ook aan dat het hen aan tijd en vakkennis ontbreekt om hierin aan de wensen van de studenten te voldoen. In dit opzicht pleiten we er daarom voor om hetzij in te zetten op verdere docentprofessionalisering, waarbij vakdocenten een handreiking wordt geboden om hier structureel in hun feedback rekening mee te kunnen houden, hetzij om een grotere rol te geven aan taaldocenten, of aan talencentra die nauw bij de opleiding betrokken zijn.

Met de bevindingen en aanbevelingen uit het rapport hoopt dit onderzoek te hebben bijgedragen aan de discussie over succes- en risicofactoren van Engelstalig hoger onderwijs, en daarmee aan de verdere ontwikkeling van wenselijk beleid en praktijk. Beleid waarmee instellingen en opleidingen de eventuele kwaliteitsrisico's van Engelstalig onderwijs kunnen verkleinen en de potentiële meerwaarde structureel kunnen benutten en vergroten, voor studenten en voor docenten.

Referentias

- Airey, J. (2011). Talking about teaching in English: Swedish university lecturers' experiences of changing teaching language. *Ibérica*, 22(1), 35–54.
- Amador, L. A. (2018). *Motivators and demotivators of Dominican immigrants high school ESL students in Puerto Rico*. (Unpublished PhD dissertation, Walden University).
- Baik, C., & Greig, J. (2009). Improving the academic outcomes of undergraduate ESL students: The case for discipline-based academic skills programs. *Higher Education Research and Development*, 28(4), 401–416. <https://doi.org/10.1080/07294360903067005>
- Breidbach, S., & Viebrock, B. (2013). *Content and language integrated learning in Europe: Research perspectives on policy and practice*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Chen, Y., & Peng, J. (2019). Continuing professional development of EMI teachers: a Chinese case study. *Journal of Education for Teaching*, 45(2), 219–222. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1548177>
- Civan, A., & Coşkun, A. (2016). The effect of the medium of instruction language on the academic success of university students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(6), 1981–2004. <https://doi.org/10.12738/estp.2016.6.0052>
- Costa, F. (2012). Focus on form in ICLHE lectures in Italy: Evidence from English-medium science lectures by native speakers of Italian. *AILA Review*, 25, 30–47. <https://doi.org/10.1075/aila.25.03cos>
- Costa, F. (2013). 'Dealing with the language aspect? Personally, no.' Content lecturers views' in an ICLHE context. In S. Breidbach & B. Viebrock (Eds.), *Content and language integrated learning in Europe: Research perspectives on policy and practice* (pp. 117–128). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Costa, F., & Mariotti, C. (2017). Differences in content presentation and learning outcomes in English- medium instruction (EMI) vs. Italian- medium instruction (IMI) contexts. In J. Valecke & R. Wilkinson (Eds.), *Integrating content and language in higher education: Perspectives on professional practice* (pp. 187–204). New York: Peter Lang.
- Dafouz, E., & Camacho Miñano, M. M. (2016). Exploring the impact of English-medium instruction on university student academic achievement: The case of accounting. *English for Specific Purposes*, 44, 57–67. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2016.06.001>
- 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. <http://doi.org/10.1080/09500782.2013.808661>
- Dafouz, E., Hüttner, J., & Smit, U. (2016). University teachers' beliefs of language and content integration in English-medium education in multilingual university settings. In T. Nikula, E. Dafouz, P. Moore, & U. Smit (Eds.), *Conceptualising integration in CLIL and multilingual education* (pp. 123–143). Bristol: Multilingual Matters.
- Dafouz, E., Núñez, B., & Sancho, C. (2007). Analysing stance in a CLIL University context: Non-native speaker use of personal pronouns and modal verbs. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 647–662. <https://doi.org/10.2167/beb464.0>
- Dang, T. K. A., Bonar, G., & Yao, J. (2021). Professional learning for educators teaching in English-medium-instruction in higher education: A systematic review. *Teaching in Higher Education*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1863350>
- Doel, R. van den, & Walpot, A. (2021). Is there an interlanguage speech acceptability deficit? In H. Van de Velde, N.H. Hilton & R. Knooihuizen (eds.), *Language Variation – European*

Perspectives VIII. Selected papers from the Tenth International Conference on Language Variation in Europe (ICLaVE 10). Leeuwarden, June 2019.

- Doiz, A., Lasagabaster, D., & Sierra, J.M. (Eds.) (2013). *English Medium Instruction at Universities: Global Challenges*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Duarte, J., & van der Ploeg, M. (2019). Plurilingual lecturers in English medium instruction in the Netherlands: The key to plurilingual approaches in higher education?. *European Journal of Higher Education*, 9(3), 268-284. <https://doi.org/10.1080/21568235.2019.1602476>
- Eindhoven University of Technology (2018). *Integraal taalbeleid TU/e*. Geraadpleegd op 17/9/2020 van <https://assets.tue.nl/fileadmin/Taalbeleid%20TUe%2020180125.pdf>
- Ellison, M., Araújo, S., Correia, M., & Vieira, F. (2017). Teachers' perceptions of need in EAP and ICLHE contexts. In J. Valcke & R. Wilkinson (Eds.), *Integrating content and language in higher education: Perspectives on professional practice* (pp. 59–76). New York: Peter Lang.
- Engelshoven, I. van (2019a). Antwoord op vragen van de leden Futselaar en Van der Molen over het bericht dat internationalisering Saxion moet redden voor krimp. Tweede kamerstuk. Geraadpleegd op 23/9/2020 van www.tweedemonitor.nl/kamervraag/2019D11614
- Engelshoven, I. van (2019b). *Gewijzigd voorstel van wet: Wet taal en toegankelijkheid*. Geraadpleegd op 13/7/2020 van www.eerstekamer.nl/behandeling/20191219/gewijzigd_voorstel_van_wet_2/document3/f=/vl52gtyf3jy4_opgemaakt.pdf
- Fass-Holmes, B., & Vaughn, A. A. (2014). Are international undergraduates struggling academically?. *Journal of International Students*, 4(1), 60-73.
- Fontys Hogescholen (2013). Gedragscode onderwijs in een vreemde taal. Geraadpleegd op 24/9/2020 van <https://fontys.nl/web/file?uuid=e43f9b2b-7523-4d07-8640-83dc395e040c&owner=458011ba-35e2-4ec8-bae3-ef97620e85c6&contentid=129994>
- de Graaff, R. (2013). *Taal om te leren: Didactiek en opbrengsten van tweetalig onderwijs*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- de Groot, A. (2018). Welcome to the campus; forum over tweetaligheid en de verengelsing van het universitaire onderwijs. *De Psycholoog*, 53(2), 46-53.
- Guarda, M., & Helm, F. (2017). 'I have discovered new teaching pathways': The link between language shift and teaching practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(7), 897–913. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1125848>
- Haines, K. (2017). Purposeful interaction and the professional development of content teachers: Observations of small-group teaching and learning in the international classroom. In J. Valcke & R. Wilkinson (Eds.), *Integrating content and language in higher education: Perspectives on professional practice* (pp. 39–58). New York: Peter Lang.
- Hellekjaer, G. O. (2010a). Lecture comprehension in English-medium higher education. *Hermes - Journal of Language and Communication Studies*, 45, 11-34. <https://doi.org/10.7146/hjlc.v23i45.97343>
- Hellekjaer, G. O. (2010b). Assessing lecture comprehension in Norwegian English-medium higher education. In C. Dalton-Puffer, T. Nikula, & U. Smit (Eds.), *Language use and language learning in CLIL classrooms*, (pp. 233-129). Amsterdam: John Benjamins.
- Hernandez-Nanclares, N., & Jimenez-Munoz, A. (2016). ICT in EMI programmes at tertiary level in Spain: A holistic model. In A. Pareja-Lora, C. Calle-Martínez, & P. Rodríguez-Arancón (Eds.), *New perspectives on teaching and working with languages in the digital era* (pp. 259–268). Dublin: Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2016.tislid2014.439>
- Hogeschool van Amsterdam (2020). Taaladvies en -ondersteuning: Voor wie. Geraadpleegd op 22/7/2020 van www.hva.nl/praktisch/algemeen/etalage/taaladvies-en--ondersteuning/voor-wie/voor-wie.html

- Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (2019). *Studentenstatuut 2019-2020*. Geraadpleegd op 23/9/2020 van www.han.nl/studeren/succesvol-studeren/rechten-plichten/Studentenstatuut_2019-2020_versie_d.d._03-03-2020.pdf
- Inspectie van het Onderwijs (2018). Nederlands of niet: gedragscodes en taalbeleid in het hoger onderwijs. Geraadpleegd op 15/1/2019 van www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2018/12/21/nederlands-of-niet-gedragscodes-en-taalbeleid-in-het-hoger-onderwijs
- Jawhar, S. S. (2012). *Conceptualising CLIL in a Saudi context: A corpus-linguistic and conversation analytic perspective*. (Unpublished PhD dissertation, Newcastle University).
- 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.
- de Jong, F. (2018). *English as medium of instruction in higher education in a cross-national context*. (Doctoral dissertation, Rijksuniversiteit Groningen).
- Klaassen, R. G. (2001). *The international university curriculum: Challenges in English-medium engineering education*. (Unpublished PhD dissertation, Technische Universiteit Delft).
- Kling, J., & Stæhr, L. S. (2013). The development of the Test of Oral English Proficiency for Academic Staff (TOEPAS). Technical report. Copenhagen: University of Copenhagen.
- KNAW (2017). Nederlands en/of Engels? Taalkeuze met beleid in het Nederlands hoger onderwijs. Amsterdam: KNAW. Geraadpleegd op 15/1/2019 van www.know.nl/nl/actueel/publicaties/nederlands-en-of-engels
- KNAW. (2018). *Talen voor Nederland. Verkenning*. Amsterdam: Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen. Geraadpleegd op 28/9/20 van www.know.nl/nl/actueel/publicaties/talen-voor-nederland/@@download/pdf_file/20180205-verkenning-talen-voor-nederland.pdf
- Landelijke Commissie (2017). Gedragscode internationale student hoger onderwijs. Geraadpleegd op 27/3/20 van www.internationalstudy.nl/documenten/gedragscode-en-reglementen/
- Lasagabaster, D. (2016). English-medium instruction. In: A. Linn (Ed.), *Investigating English in Europe: Contexts and agendas* (Vol. 10, pp. 98-106). Walter de Gruyter GmbH & Co KG.
- Lauridsen, K. M. (2017). Professional development of international classroom lecturers. In J. Valcke & R. Wilkinson (Eds.), *Integrating content and language in higher education: Perspectives on professional practice* (pp. 25–38). New York: Peter Lang.
- 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, 861-883. <http://doi.org/10.3758/s13423-013-0565-2>
- Macaro, E., & Tian, L. (2020). Developing EMI teachers through a collaborative research model. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1862131>
- 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. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000350>
- Martín de Lama, M. T. (2015). Making the match between content and foreign language: A case study on university students' opinions towards CLIL. *Higher Learning Research Communications*, 5(1), 29–46. <https://doi.org/10.18870/hlrc.v5i1.232>
- Martínez-Lirola, M., & Rubio, F. (2009). Students beliefs about portfolio evaluation and its influence on their learning outcomes to develop EFL in a Spanish context. *International Journal of English Studies*, 9(1), 91–111. <https://doi.org/10.6018/ijes.9.1.90661>
- Munro, M. J., & Derwing, T. M. (2011). The foundations of accent and intelligibility in pronunciation research. *Language Teaching*, 44(3), 316.
- Nguyen, T., Trimarchi, A., & Williams, J. (2012). Language diversity and practice in higher

- education: Can discipline-specific language instruction improve economics learning outcomes? *Collected Essays on Learning and Teaching*, 5, 50–54.
<https://doi.org/10.22329/celt.v5i0.3414>
- Nikula, T., Dafouz, E., Moore, P., & Smit, U. (2016). *Conceptualising integration in CLIL and multilingual education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Nuffic. (2015). *Make it in the Netherlands!* Rapportage 2014 en 2015. The Hague: EP-Nuffic.
 Retrieved on 28/9/20 from
www.rijksoverheid.nl/binaries/rijksoverheid/documenten/rapporten/2016/09/19/make-it-in-the-netherlands/make-it-in-the-netherlands.pdf
- NVAO (2018). Beoordelingskader accreditatiestelsel hoger onderwijs Nederland. Geraadpleegd op 27/3/20 van www.nvao.net/nl/publicaties/beoordelingskader-accreditatiestelsel-nederland-2018
- Oattes, H., Fukkink, R., Oostdam, R., de Graaff, R., & Wilschut, A. (2020). A showdown between bilingual and mainstream education: the impact of language of instruction on learning subject content knowledge. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-14.
 doi:10.1080/13670050.2020.1718592
- O'Dwyer, F., & de Boer, M. (2015). Approaches to assessment in CLIL classrooms: Two case studies. *Language Learning in Higher Education*, 5(2), 397–421.
<https://doi.org/10.1515/cercles-2015-0019>
- Onderwijsraad (2011). *Advies Weloverwogen gebruik van Engels in het hoger onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad. Geraadpleegd op 18/1/2019 van
www.onderwijsraad.nl/binaries/onderwijsraad/documenten/adviezen/2011/10/11/weloverwogen-gebruik-van-engels-in-het-hoger-onderwijs/weloverwogen-gebruik-van-engels-in-het-hoger-onderwijs.pdf
- Onderwijsraad (2018). Advies Internationalisering in het hoger onderwijs. Den Haag: Onderwijsraad. Geraadpleegd op 15/1/2019 van
www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2018/05/29/internationalisering-in-het-hoger-onderwijs
- Pareja-Lora, A., Calle-Martínez, C., & Rodríguez-Arancón, P. (2016). *New perspectives on teaching and working with languages in the digital era*. Dublin: Research-publishing.net.
<https://doi.org/10.14705/rpnet.2016.tislid2014.9781908416353>
- Phakiti, A., Hirsh, D., & Woodrow, L. (2013). It's not only English: Effects of other individual factors on English language learning and academic learning of ESL international students in Australia. *Journal of Research in International Education*, 12(3), 239–258.
<https://doi.org/10.1177/1475240913513520>
- Pretorius, E. J. (2005). English as a second language learner differences in anaphoric resolution: Reading to learn in the academic context. *Applied Psycholinguistics*, 26(4), 521–539.
<https://doi.org/10.1017/S0142716405050289>
- QSR International (1999[2020]). NVivo Qualitative Data Analysis Software version 12. Beschikbaar via www.qsrinternational.com/nvivo-qualitative-data-analysis-software/home
- Roussel, S., Joulia, D., Tricot, A., & Sweller, J. (2017). Learning subject content through a foreign language should not ignore human cognitive architecture: A cognitive load theory approach. *Learning and Instruction*, 52, 69-79. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.04.007>
- Shuchi, I. J., & Islam, A. B. M. S. (2016). Teachers' and students' attitudes towards L1 use in EFL classrooms in the contexts of Bangladesh and Saudi Arabia. *English Language Teaching*, 9(12), 62–73. <https://doi.org/10.5539/elt.v9n12p62>
- Simbolon, N. E. (2017). Partial English instruction in English-medium instruction (EMI) practice: Perspectives from lecturers in a University in Indonesia. In J. Valcke & R. Wilkinson (Eds.),

- Integrating content and language in higher education: Perspectives on professional practice* (pp. 167–186). New York: Peter Lang.
- Singaram, V. S., van der Vleuten, C. P. M., Muijtjens, A. M. M., & Dolmans, D. H. J. M. (2012). Relationships between language background, secondary school scores, tutorial group processes, and students' academic achievement in PBL: Testing a causal model. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 6(1), 153–164. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1316>
- Song, B. (2006). Content-based ESL instruction: Long-term effects and outcomes. *English for Specific Purposes*, 25(4), 420-437. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2005.09.002>
- Tarnopolsky, O. B., & Goodman, B. A. (2014). The ecology of language in classrooms at a university in eastern Ukraine. *Language and Education*, 28(4), 383–396. <https://doi.org/10.1080/09500782.2014.890215>
- Tatzl, D., & Messnarz, B. (2013). Testing foreign language impact on engineering students' scientific problem-solving performance. *European Journal of Engineering Education*, 38(6), 620-630. <https://doi.org/10.1080/03043797.2012.719001>
- Thøgersen, J., & Airey, J. (2011). Lecturing undergraduate science in Danish and in English: A comparison of speaking rate and rhetorical style. *English for Specific Purposes*, 30(3), 209–221. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2011.01.002>
- Tilburg University (2020). Taalbeleid. Geraadpleegd op 9/9/2020 van www.tilburguniversity.edu/nl/over/werken-bij/taalbeleid
- Tilstra, K., & Smakman, D. (2018). The spoken academic English of Dutch university lecturers. *English Studies*, 99(5), 566-579.
- Tseng, C.-T. H. (2017). Teaching “cross-cultural communication” through content based instruction: Curriculum design and learning outcome from EFL learners' perspectives. *English Language Teaching*, 10(4), 22. <https://doi.org/10.5539/elt.v10n4p22>
- Uchihara, T., & Harada, T. (2018). Roles of vocabulary knowledge for success in English-medium instruction: Self-perceptions and academic outcomes of Japanese undergraduates. *TESOL Quarterly*, 52(3), 564–587. <https://doi.org/10.1002/tesq.453>
- University of Groningen (2015). *RUG Language and Culture policy*. Geraadpleegd op 9/9/2020 van www.rug.nl/about-ug/organization/quality-assurance/in-practice/language-culture-policy/documents/letterruglanguageandculturepolicy2015.pdf
- University of Groningen (2020). Language and Intercultural Competence Matrix. Geraadpleegd op 17/9/20 van www.rug.nl/about-ug/organization/quality-assurance/in-practice/language-culture-policy/current-projects/matrix
- Utrecht University (2018). Lecturer Assessment Grid. Geraadpleegd op 9/9/2020 van www.uu.nl/onderwijs/centre-for-academic-teaching-0/cursus-engelse-taalvaardigheid-voor-wp
- Valcke, J., & Wilkinson, R. (2017). *Integrating content and language in higher education: Perspectives on professional practice*. New York: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-07263-1>
- Vander Beken, H., & Brysbaert, M. (2018). Studying texts in a second language: The importance of test type. *Bilingualism Language and Cognition*, 21(5), 1062-1074. <https://doi.org/10.1017/S1366728917000189>
- Vander Beken, H., De Bruyne, E., & Brysbaert, M. (2020). Studying texts in a non-native language: A further investigation of factors involved in the L2 recall cost. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 73(6), 891-907. <https://doi.org/10.1177/1747021820910694>

- Vander Beken, H., Woumans, E., & Brysbaert, M. (2018). 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>
- Vereniging Hogescholen (2014). *Protocol inzake wederzijdse erkenning basiskwalificatie didactische bekwaamheid*. Geraadpleegd op 20/3/20 van www.vereniginghogescholen.nl/system/knowledge_base/attachments/files/000/000/524/original/Protocol_inzake_wederzijdse_erkenning_basiskwalificatie_didactische_bekwaamheid.pdf?1457527498
- Vereniging Hogescholen (2014). *Protocol inzake wederzijdse erkenning basiskwalificatie didactische bekwaamheid*. Geraadpleegd op 27/3/20 van https://husite.nl/toetsing/wp-content/uploads/sites/185/2017/09/Protocol_inzake_wederzijdse_erkenning_basiskwalificatie_didactische_bekwaamheid.pdf
- Vereniging Hogescholen (2018). Collectieve Arbeidsovereenkomst voor het Hoger Beroepsonderwijs (CAO-hbo). Geraadpleegd op 27/3/20 van www.vereniginghogescholen.nl/kennisbank/cao-s-en-arbeidsvoorwaarden/artikelen/cao-s-hbo-nederlandstalig
- Vereniging Hogescholen, & VSNU. (2014). *Gezamenlijke visie internationaal*. Den Haag: Vereniging Hogescholen; VSNU.
- Vereniging Hogescholen & VSNU (2018). Internationaliseringsagenda Hoger Onderwijs. Geraadpleegd op 18/1/19 van www.vereniginghogescholen.nl/themas/internationalisering
- Vinke, A. A., & Jochems, W. (1993). English proficiency and academic success in international postgraduate education. *Higher Education*, 26(3), 275-285.
- Vinke, D. (1995). *English as medium of instruction in Dutch engineering education* (Doctoral dissertation, Technische Universiteit Delft).
- de Vos, J. , Schriefers, H., & Lemhöfer, K. (2020). Does study language (Dutch versus English) influence study success of Dutch and German students in the Netherlands? *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 9(1-2), 60-78. <https://doi.org/10.1075/dujal.19008.dev>
- de Vos, J. (2019). *Naturalistic Word Learning in a Second Language*. (Doctoral dissertation, Radboud Universiteit Nijmegen).
- VSNU (2016). *Prestaties in perspectief. Eindrapport: Hoofdlijnenakkoord en prestatieafspraken*. Den Haag: VSNU. Geraadpleegd op 13/2/20 van [https://vsnu.nl/files/documenten/Nieuwsberichten/VSNU_Prestaties_in_perspectief_\(web\).pdf](https://vsnu.nl/files/documenten/Nieuwsberichten/VSNU_Prestaties_in_perspectief_(web).pdf)
- VSNU (2018). *Professionalisering van docenten aan de universiteit: De BKO en daarna(ast)*. Den Haag: VSNU. Geraadpleegd op 13/2/20 van www.vsnu.nl/files/documenten/Professionalisering%20van%20docenten%20aan%20de%20universiteit.PDF
- VSNU (2020). *CAO Nederlandse Universiteiten, 31 december 2019 tot en met 31 december 2020*. Den Haag: VSNU. Geraadpleegd op 29/5/20 van www.vsnu.nl/files/documenten/CAO/CAO%20Nederlandse%20Universiteiten%2031%20december%202019%20tm%2031%20december%202020.pdf
- VU (2019). *Handboek onderwijskwaliteit: Taalbeleid*. Geraadpleegd op 24/2/20 van www.vu.nl/nl/Images/H11_Taalbeleid_2019_tcm289-918086.pdf
- Wagner, R. M., & Huang, J. C. (2011). Relative performance of English second language students in university accounting courses. *American Journal of Business Education (AJBE)*, 4(5), 31-38. <https://doi.org/10.19030/ajbe.v4i5.4222>
- Wongtrirat, R. (2010). *English language proficiency and academic achievement of international students: A meta-analysis*. (Doctoral dissertation, Old Dominion University).
- Yang, W. (2015). Content and language integrated learning next in Asia: Evidence of learners'

achievement in CLIL education from a Taiwan tertiary degree programme. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(4), 361–382.

<https://doi.org/10.1080/13670050.2014.904840>

Zaif, F., Karapınar, A., & Yangın Eksi, G. (2017). A comparative study on the effectiveness of English-medium and Turkish-medium accounting education: Gazi University case. *Journal of Education for Business*, 92(2), 73-80. <https://doi.org/10.1080/08832323.2017.1279117>

Bijlagen

Bijlage 1. Beschrijving van studies naar verband tussen Engelstalig onderwijs en studieprestaties (vraag 1a)

Bijlage 2. Beschrijving onderzoeken naar verband EMI en leer- en interactieprocessen in relatie tot studieprestaties (vraag 1b)

Bijlage 3. Beschrijving onderzoeken naar verband EMI en didactische professionalisering/aanpak in relatie tot studieprestaties en leer- en interactieprocessen (vraag 1c)

Bijlage 4. Overzichtstabel per wo-instelling (vraag 2)

Bijlage 5. Overzichtstabel per hbo-instelling (vraag 2)

Bijlage 6. Interviewleidraad per informantcategorie (vraag 3)