

# Nederlands als derde taal. De opkomst van meertalige universiteiten in Europa en de consequenties voor het Nederlands onderwijs

Charles van Leeuwen  
Universiteit Maastricht

## 1. Inleiding

Europese universiteiten zouden kweekvijvers moeten zijn van jonge professionals die op veel plaatsen in Europa aan het werk kunnen. Die doelstelling kan echter alleen worden waargemaakt, als de universiteiten zich aan de nieuwe Europese realiteit aanpassen. Studieprogramma's moeten zodanig worden veranderd dat studenten een 'internationale competentie' krijgen. Dat betekent onder meer dat studenten kennis maken met internationale dimensies in hun vak, dat ze zich meerdere werktalen eigen maken en dat ze al tijdens hun studie leren omgaan met cultuurverschillen. Daarvoor is het nodig dat curricula opnieuw worden gedefinieerd, studenten in het kader van hun studie een langdurige buitenlandervaring opdoen en de universitaire gemeenschap zelf internationaal wordt. Het ideaal van internationalisering dat sinds een tiental jaren opgeld doet aan Europese universiteiten, is ambitieus geformuleerd en heeft voor de universitaire organisatie in het algemeen, en voor het talenonderwijs in het bijzonder, grote gevolgen.<sup>1</sup>

Een van de gevolgen is dat veel hoger onderwijsinstellingen in Europa in meer of mindere mate meertalig worden.<sup>2</sup> Dit lijkt een trend te zijn: door het invoeren van nieuwe instructietalen in bestaande instituties, door de fusie van twee verschillende instellingen of zelfs door de stichting van nieuwe instellingen met een

---

<sup>1</sup> Ontwikkelingen op het gebied van internationalisering in het hoger onderwijs worden voldoende gedocumenteerd in tijdschriften als *Higher Education*, *European Journal of Education*, *Intercultural Education*, *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs en Management*. Zie voor het Amerikaanse voorbeeld Mestenhauser, J.A. & Ellingboe, B.J. (eds.), *Reforming the Higher Education Curriculum: Internationalizing the Campus*. Phoenix, AZ: American Council on Education and Oryx Press, 1998 en een synthese van Europese navolging in Nastansky, H.-L., 'National strategy in the internationalisation of higher education: the German perspective' in: Wilkinson, R. (ed.), *Integrating Content and Language. Meeting the challenge of a multilingual higher education*. Maastricht, Universitaire Pers Maastricht, 2004, p. 49-54. Voor Europese taalpolitiek in het hoger onderwijs: *Multilingualism and New Learning Environments. Universities and language policy in Europe. Reference Document* (Freie Universität Berlin, 2001) en meer in het algemeen: Action Plan *Language learning and linguistic diversity*, EC, July 2003. Beacco, J. & Byram, M., *Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education*. Strasbourg, Council of Europe 2003. Recent was het het Luxemburgse voorzitterschap dat meertalig onderwijs op de Europese agenda zette, onder meer tijdens de studiedagen *The Evolution of Education in Europe – Multilingualism opens new perspectives* (Luxemburg, 10-11 maart 2005).

<sup>2</sup> Dat meertalig universitair onderwijs een trend is, wordt geïllustreerd door het feit dat een zoekterm als 'multilingual university' in Google maar liefst 220.000 'hits' oplevert (juni 2005).

systematisch meertalig grondplan, ontstaan meertalige universiteiten. Er zijn uiteraard grote verschillen in de daadwerkelijke vormgeving van meertalig hoger onderwijs. Misschien is er soms sprake van enige terminologische verwarring: 'meertalig onderwijs' kan namelijk een aanduiding zijn van zeer uiteenlopende praktijken.<sup>3</sup> Er is ook sprake van enige onderwijskundige verwarring. Het is nog onduidelijk welke consequenties het invoeren van andere instructietalen allemaal kan hebben voor de programmering, inhoud en toetsing van het vakonderwijs, welke eisen het stelt aan het voorbereidende of ondersteunende talenonderwijs en welke taalvaardigheidsniveaus in een dergelijke onderwijscontext gewenst of in de praktijk haalbaar zijn.<sup>4</sup> Evenmin kunnen we goed overzien voor welke grote uitdagingen de onderwijsorganisatie zelf staat op het moment dat zij serieus en systematisch meertalig wenst te worden. Dit vergt veranderingen in universitair bestuur en administratie, aanpassingen in het beleid op het gebied van pr- en communicatie, werving en personeelszaken en wellicht ook een andere planning en budgettering.<sup>5</sup>

In dit artikel wil ik een overzicht geven van de verschillende werkelijkheden die er in Europa schuilgaan achter de term 'meertalige universiteit'. Vervolgens wil ik kort ingaan op de consequenties van de nieuwe meertalige opzet van het hoger onderwijs voor het talenonderwijs in het algemeen en het onderwijs van het Nederlands in het bijzonder.

## 2.1 Eentalige universiteiten in een nationale context

De meeste Europese universiteiten weerspiegelen aan het eind van de 20e eeuw nog het feit dat zij zijn gesticht, of tot ontwikkeling gekomen, in de context van een nationale staat. De nationale taal (in onderstaande tabel L1) is tegelijk de moedertaal van de studenten, de instructietaal van het hoger onderwijs, de taal van universitair

---

<sup>3</sup> Van Leeuwen, C., 'Multilingual universities in Europe: Models and realities' in: Wilkinson, R. (ed.), *Integrating Content and Language* (a.w. noot 1), p. 765-584. Maiworm, E. & Wächter, B., *English-language-taught degree programmes in European higher education. Trends and Success Factors* Bonn, Lemmens Verlags- & Mediengesellschaft, 2002 (ACA Papers on International Cooperation in Education). Tella, S., Räsänen, A. & Vähäpassi, A. (eds.), *Teaching through a Foreign Language – From Tool to Empowering Mediator*, Helsinki, Publications of Higher Education Evaluation Council 5, 1999. Uitgebreide documentatie treft men ook aan op de websites van de congressen van de Universiteit Maastricht over Integrating Content & Language (oktober 2003 en juni 2006) [www.unimaas.nl/icl](http://www.unimaas.nl/icl), van de Université de Fribourg over *Universités plurilingues* (september 2003) [www.unifr.ch/msu](http://www.unifr.ch/msu), van de International Association for Languages and Intercultural Communication (Dublin, november 2004) op [www.ialic.arts.gla.ac.uk/2004conference](http://www.ialic.arts.gla.ac.uk/2004conference) en van de Universiteit van Helsinki (september 2005) op [www.palmenia.helsinki.fi/congress/bilingual2005/](http://www.palmenia.helsinki.fi/congress/bilingual2005/).

<sup>4</sup> Wilkinson, R. (ed.), *Integrating Content and Language*. (a.w. noot 1), Van Leeuwen, C. & Wilkinson, R. (eds.), *Multilingual Approaches in University Education. Challenges and practices*. Nijmegen, Valkhof Pers 2003.

<sup>5</sup> Van Leeuwen, C., 'Financing multilingual programmes in higher education: Costs and benefits', paper presented at the Conference on Bi- and Multilingual Universities, Helsinki 2005; Van Leeuwen, C., *De meertalige universiteit sinds de invoering van BAMA: actiepunten en consequenties voor het talenonderwijs* (Maastricht, Universiteit Maastricht 2003).

bestuur en administratie, de omgevingstaal en de taal van de arbeidsmarkt waarop de studenten uitstromen.

1. moedertaal studenten	L1
2. instructietaal	L1
3. bestuurs- en administratietaal	L1
4. omgevingstaal	L1
5. taal van de arbeidsmarkt	L1

*Tabel 1: Europese universiteiten in een nationale context, 1990*

Het model biedt enige speling. Voor sommige studieprogramma's kan een aanvullende instructietaal worden aangewend (2=L1, L2...), zoals bijvoorbeeld in het geval van talenstudies zelf, maar deze incidentele afwijking ondermijnt het model niet. Sommige studenten kunnen een andere moedertaal hebben (1= L2, L3...), maar het blijven geïsoleerde gevallen die zich aan het systeem aanpassen. Sommige studenten stromen uit naar een arbeidsmarkt waarin zij een andere werktal nodig hebben (5= L2, L3...), maar het gaat om een te verwaarlozen aantal en tijdens hun studie worden deze studenten daarop niet voorbereid. De eentalige universiteit dient het belang van de nationale staat en past in een economie met een geringe internationale mobiliteit van studenten en arbeidskrachten.

Aan de hand van deze vijf variabelen kunnen we tevens de nieuw ontstane meertalige universiteiten in een model beschrijven. Bewust laten we - om het model niet nodeloos complex te maken - enkele andere relevante variabelen, zoals de taal van het secundair onderwijs, de moedertaal van de academische staf en de taal waarin onderzoeksoutput wordt gepubliceerd, buiten beschouwing. De taal van het middelbaar onderwijs is, in veel situaties, gelijk aan de moedertaal van de studenten, behalve als studenten een anderstalig of meertalig secundair onderwijs achter de rug hebben (1= L1+L2)<sup>6</sup>. Aangezien studenten en staf in dezelfde taalgebieden worden gerecrueteerd, zal de moedertaal van de academische staf en van de studenten in veel gevallen dezelfde zijn of, na verloop van tijd, convergeren. En wat betreft de taal van het onderzoek zijn er niet zoveel variabelen: ooit was dit misschien de nationale taal, maar dit wordt en is meer en meer Engels. Wat dat betreft is het model van een eentalige universiteit gebaseerd op een aantal aannames:

instructietaal universiteit = instructietaal secundair onderwijs = moedertaal studenten  
 instructietaal universiteit = moedertaal academische staf  
 instructietaal universiteit = taal van de arbeidsmarkt  
 instructietaal universiteit = taal van onderzoekspublicaties

<sup>6</sup> Volgens een recente schatting volgt 8% van de Europese jeugd secundair onderwijs in een andere taal dan de taal die thuis wordt gesproken, en 2% een vorm van secundair onderwijs met meer dan één instructietaal. Zie *Key data on Teaching Languages at School in Europe*, Eurydice 2005, p 18-22.

Veranderingen op met name de laatste twee vlakken dwingen universiteiten nu tot wijzigingen in hun eentalige opzet.

## 2.2 Gedeeltelijke invoering van English-medium programma's in nationale universiteiten

Niet alleen een geglobaliseerde economie en een veranderde politieke werkelijkheid, maar ook veranderingen in de academische wereld zelf bewegen Europese universiteiten er toe om hun eentalige opzet los te laten en structureel plaats in te ruimen voor andere werk- en instructietalen. Gezien de preponderante rol van het Engels als onderzoekstaal is het noodzakelijk om deze taal systematisch bij het universitair onderwijs te betrekken, ten minste toch om die studenten die een wetenschappelijke toekomst ambiëren daarop goed voor te bereiden. Ook de toegenomen internationale mobiliteit van studenten en academische staf leidt tot aanpassingen in het onderwijsprogramma: dit dient toegankelijk te zijn voor studenten van verschillende herkomst en wordt aangeboden door een steeds meer heterogene academische staf.

Het gedeeltelijk invoeren van een *lingua franca* zoals het Engels in het hoger onderwijs, kan derhalve worden beschouwd als een aanpassing aan een nieuwe realiteit in de academische gemeenschap. Het is echter ook een kwestie van principe: hoe zinvol is het nog om vast te houden aan een eentalig universitair systeem, als studenten in de praktijk meer werktalen moeten beheersen willen zij een kans maken in het wetenschappelijk onderzoek, op de steeds internationalere arbeidsmarkt en de in toenemende mate multiculturele samenleving? En het is eveneens een kwestie van marktwerking: kan de gedeeltelijke invoering van Engels als instructietaal niet een positief effect hebben op de studentenaantallen, in een academische wereld die in toenemende mate onderhevig is aan internationale marktwerking? Zelfs kleine schommelingen in studentenaantallen kunnen voor bepaalde studierichtingen het verschil uitmaken en leiden tot succesvolle uitgroei of sluiting.

De gedeeltelijke invoering van het Engels als instructietaal in Scandinavische<sup>7</sup> en Nederlandse<sup>8</sup> universiteiten, rond 2000, kan in het model als volgt worden weergegeven (tabel 2):

---

<sup>7</sup> Airey, J., 'Can you teach in English? Aspects of the language choice debate in Swedish higher education' in *Integrating Content and Language* (2004, a.w. noot 1) p. 97-108; Hellekjaer, G.O. & Wilkinson, R., 'An exploratory survey of content learning through English at Nordic universities' in: *Multilingual Approaches* (2003, a.w. noot 4), p. 65-80; Räsänen, A., *Learning and Teaching through English at the University of Jyväskylä* (Jyväskylä, University Language Centre, 2000. Tella e.a., *Teaching through a Foreign Language* (1999, a.w. noot 3).

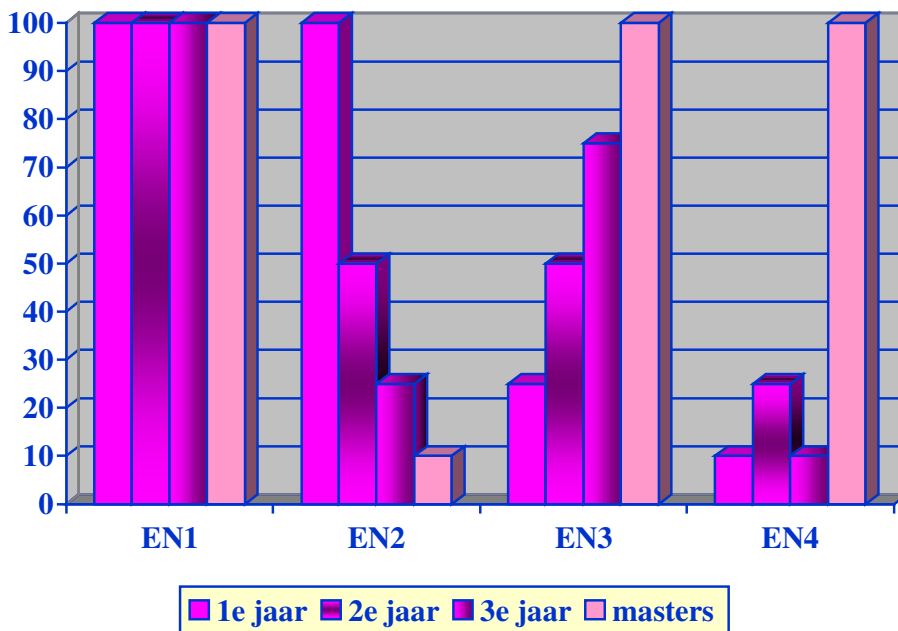
<sup>8</sup> Er is ongeveer vijftien jaar geschiedenis sinds Jochems, W., 'Effects of learning and teaching in a foreign language' in *European Journal of Engineering Education* 4.4. (1991) p. 309-316. Hellekjaer, G.O. & Wilkinson, R., 'Trends in content learning through English at universities' in *Multilingual approaches* (a.w. werk noot 4) p. 81-102; Klaassen, R.G., *The International University Curriculum: Challenges in English-Medium Engineering Education*. Amsterdam, Thela 2001.

1. moedertaal studenten	NL	L2	L3	L4
2. instructietaal	NL			ENG
3. bestuurs- en administratietaal	NL			
4. omgevingstaal	NL			
5. taal van de arbeidsmarkt	NL	ENG	L3	L4

*Tabel 2: Nederlandse universiteiten met twee instructietalen, ca. 2000*

Er zijn drie veranderingen: er worden twee instructietalen gehanteerd, zodat er studenten met verschillende taalachtergronden kunnen worden geworven en uitstroom naar verschillende arbeidsmarkten mogelijk is. Ofschoon enkele aspecten van de universitaire administratie in het Engels dienen te worden afgehandeld, blijft het Nederlands de belangrijkste bestuurs- en administratietaal. Ook de omgevingstaal is overwegend Nederlands, ook al ontstaan er wel kleine, geïsoleerde internationale eilandjes van studenten waarin andere talen worden gesproken (niet noodzakelijkerwijs Engels).

Ons schema maakt nog onvoldoende zichtbaar dat de twee instructietalen geen gelijke plaats hebben: per studentengroep, per opleiding en per jaar kunnen verschillen optreden wat betreft de gehanteerde instructietaal. Veel Nederlandse universiteiten bieden bachelorprogramma's aan die geheel in het Nederlands worden gegeven en masterprogramma's die geheel in het Engels worden gedraaid. Soms zijn er Nederlandse onderwijsprogramma's met enkele onderdelen in het Engels, programma's die parallel in beide talen worden aangeboden of programma's met een major in de ene instructietaal en een minor in de andere instructietaal. Soms wordt de student de keus geboden tussen een studie in de ene of de andere taal en volgt deze student een eentalig programma in een meertalige context. Soms wordt nadrukkelijk aangestuurd op een meertalige competentie en wordt van de student een studieprestatie in beide talen verwacht. Het is duidelijk dat Nederlandse universiteiten verschillende strategieën aanwenden bij de (gedeeltelijke) invoering van het Engels als instructietaal (tabel 3):



Tabel 3: Dosering van Engelse vakken in het curriculum

Sommige studieprogramma's (EN1) zijn zowel in de bachelorfase als in de mastersfase geheel in het Engels, met name in het domein van de economische wetenschappen. Het zijn vaak de opleidingen in dit veld die voorop lopen en als eerste overgaan tot invoering van English-Medium onderwijs. Andere studierichtingen (EN2) vangen geheel in het Engels aan, zodat buitenlandse studenten zonder kennis van het Nederlands kunnen instromen. Ze voeren geleidelijk aan steeds meer Nederlandse elementen in en veronderstellen dat hun buitenlandse studenten in de loop van hun studie het Nederlands machtig worden. Het is een formule die in Nederland maar weinig voorkomt, maar bijvoorbeeld in Duitsland vrij algemeen is<sup>9</sup>. Vervolgens zijn er ook programma's die andersom werken: in de loop der jaren nemen ze steeds meer Engelse vakken in het curriculum op en zo werken ze geleidelijk aan toe naar een geheel Engelstalige masters (EN3). Dit is een formule die in Zuid- en Oost-Europa vaker voorkomt, in een context waarin studenten vooral nationaal worden geworven en veel studenten het middelbaar onderwijs verlaten met onvoldoende kennis van het Engels. De meeste studieprogramma's in Nederland kiezen op dit moment echter voor een vierde model: ze combineren een Engelstalig mastersprogramma met een Nederlandstalig bachelorprogramma, dat eventueel met enkele Engelse vaardigheidstrainingen vakken toewerkt naar de Engelstalige specialisatiefase (EN4).

<sup>9</sup> Maiworm, E. & Wächter, B., *English-language-taught degree programmes* (2002, a.w. noot 3).

Het is duidelijk dat elk van deze modellen zijn voor- en nadelen heeft: de overgang van de ene naar de andere instructietaal is voor de studenten, maar ook voor de instelling als geheel, een risicovolle passage die een zorgvuldige begeleiding behoeft. In de praktijk zien we verschillende strategieën toegepast worden: sommige studierichtingen werken in het curriculum zorgvuldig toe naar de verandering in voertaal, andere leggen de verantwoordelijkheid geheel bij de student of zoeken de oplossing in intensieve talencursussen in de zomer of in het buitenland.

De problemen die zich voordoen, kunnen als volgt worden samengevat:

- instructietaal module a, b > < instructietaal module c, d
- instructietaal universiteit > < instructietaal secundair onderwijs
- instructietaal universiteit > < moedertaal academische staf
- instructietaal universiteit > < taal universitair bestuur en administratie

De eerste drie incongruenties kunnen een negatief effect sorteren op de kwaliteit van het onderwijs, terwijl de laatste een aantal organisatorische problemen verklaart. Universiteiten kunnen op twee manieren proberen de spanning die in dit model zit, beheersbaar te maken: ofwel beperken ze het gebruik van Engels als instructietaal tot enkele welomlijnde situaties en handhaven ze de nationale taal in zijn dominante positie (dit is het beleid in Vlaanderen); ofwel voeren ze een radicalere meertaligheidspolitiek die ook het universitaire administratieve en bestuurlijke apparaat omvormt, en zowel van studenten als academische en administratieve staf een meertalige competentie verlangt (dit is het beleid bij enkele Nederlandse universiteiten). In Maastricht bijvoorbeeld, een stad die op twee taalgrenzen ligt, leidt de radicale doorvoering van meertaligheid in de universitaire opzet tot een veelkleurig plaatje. De Universiteit Maastricht begon al in de jaren '80 met de invoering van enkele Engelse programma's en nam in 1996 een officieel tweetalig statuut aan. Geleidelijk aan doordringt het Engels de instelling ook als (gedeeltelijke) bestuurs- en administratietaal, terwijl de omgevingstaal eveneens in ontwikkeling is (tabel 4):

1. moedertaal studenten	L1	L2	L3	L4
2. instructietaal	1 2	1 2	1 2	1 2
3. bestuurs- en administratietaal	L1			L2
4. omgevingstaal	L1			
5. taal van de arbeidsmarkt	L1	L2	L3	L4

1. moedertaal studenten	L1	L2	L3	L4
2. instructietaal	1 2	1 2	1 2	1 2
3. bestuurs- en administratietaal	L1			L2
4. omgevingstaal	L1	L2	L3	L4
5. taal van de arbeidsmarkt	L1	L2	L3	L4

*Tabel 4: De evolutie van de tweetalige Universiteit Maastricht, 2000-2020?*

### 2.3 De meertalige traditie van Europese universiteiten

Meertaligheid is in Europa echter niet alleen een recent en modieus verschijnsel, het continent heeft immers heel oude tradities van meertaligheid in het hoger onderwijs. Zoals wel bekend is, was Latijn eeuwenlang de voornaamste instructietaal. Ook de bestuurs- en administratietaal (die vaak de instructietaal volgt) en de taal waarin onderzoeksresultaten werden gepubliceerd, was aan die oude universiteiten voor een belangrijk deel het Latijn. Tot ver in de 18e eeuw was studentenmobiliteit een algemeen bekend verschijnsel dat een grote omvang kon aannemen: de oude universiteiten hadden heterogene studentenpopulaties en bereidden ook studenten voor ver afgelegen markten voor (tabel 5):

1. moedertaal studenten	NL	L2	L3	L4
2. instructietaal	LATIJN			
3. bestuurs- en administratietaal	LATIJN	NL?		
4. omgevingstaal	NL			
5. taal van de arbeidsmarkt	NL	L2	L3	L4

*Tabel 5: Universiteiten in de Nederlanden, 1425-1795*

Indien we het model van de oude universiteiten in tabel 5 vergelijken met het model van de nieuwe in tabel 2, dan zien we het voornaamste verschil in het veld van de instructietalen: één respectievelijk twee. Het is niet ondenkbaar dat de situatie aan sommige Nederlandse universiteiten in de richting van tabel 5 evolueert, indien gekozen wordt voor het Engels als enige instructietaal en er geen studieprogramma's meer in de nationale taal worden aangeboden. Op dit moment wordt een dergelijk beleid door de wet op het hoger onderwijs nog niet mogelijk gemaakt, maar het wordt door een aantal beleidsmakers wel voorgesteld en door anderen gevreesd; bij particuliere universiteiten in de Nederlanden wordt dit model al toegepast. Als het ook bij door de overheid gefinancierde universiteiten toegestaan zou worden, dan zou bijvoorbeeld een universiteit als Maastricht kunnen evolueren in een heel andere richting dan in tabel 4 is voorgesteld, en er uit kunnen komen te zien als in tabel 6:

1. moedertaal studenten	NL	EN	L3	L4
2. instructietaal	ENGELS			
3. bestuurs- en administratietaal	ENGELS	NL?		
4. omgevingstaal	NL	ENGELS ?		
5. taal van de arbeidsmarkt	NL	EN	L3	L4

Figure 6: *The mono-English University of Maastricht, 2020?*

De situatie zou lijken op die van Engelstalige universiteiten elders in de wereld, zoals in Turkije<sup>10</sup>, Nigeria en Maleisië<sup>11</sup>, landen die een prominente universitaire traditie op het gebied van English-medium onderwijs hebben.

## 2.4 Europese Universiteiten in een meertalige nationale context

Maar Europese universiteiten hoeven zich niet noodzakelijkerwijs te spiegelen aan een situatie van eeuwen terug om praktijkvoorbeelden van meertaligheid te vinden. Meer recente voorbeelden treft men immers ook aan op de taalgrenzen: daar liggen universiteiten die een meertalig hoger onderwijs verzorgen in de context van een meertalige nationale staat. De bekendste Europese universiteit met een meertalig profiel is op dit moment waarschijnlijk Fribourg in Zwitserland.<sup>12</sup> Ze biedt Franse en Duitse curricula aan studenten van tenminste drie taalgroepen aan (tabel 7):

1. moedertaal studenten	FR	DU	IT
2. instructietaal	FR		DU
3. bestuurs- en administratietaal	FR		DU
4. omgevingstaal	FR		DU
5. taal van de arbeidsmarkt	FR	DU	IT

Tabel 7: *De tweetalige Universiteit Fribourg, 1880-1980*

Beide instructietalen hebben in Fribourg een min of meer gelijk cultureel en politiek belang en dit leidt tot een zeldzaam symmetrisch plaatje (maar volmaakt symmetrische modellen van meertaligheid bestaan alleen in theorie). De meerderheid van de studenten volgt een curriculum in een van beide talen, maar een substantiële minderheid krijgt in de loop van de studie te maken met beide instructietalen (2 = L1

<sup>10</sup> Güray Çağlar König, 'The place of English in Turkey' geraadpleegd in juni 2005 op <http://members.tripod.com/~warlight/KONIG.html>; Fields, M. & Markoc, N., 'Student perceptions of the relative advantages of Turkish and foreign teachers of English: a survey' in: *Integrating Content and Language* (2004, a.w. noot 1) 508-522;

<sup>11</sup> Gill, S.K., 'Language policy and planning in higher education in Malaysia: A nation in linguistic tradition' in *Integrating Content and Language* (2004, a.w. noot 1), 109-125; Gill, S.K., *International Communication: English Language Challenges for Malaysia*, Universiti Putra Malaysia Press 2002.

<sup>12</sup> Er is een uitgebreide bibliografie over het meertalige Fribourg, zie bijvoorbeeld Imbach, R. & Langner, M., 'The University of Freiburg: A Model for a Bilingual University' in: *Higher Education in Europe. The Bilingual University* 25.4 (2000) p. 461-468; Langner, M., 'Fachsprachen als Fremdsprachen: Organisatorische und didaktische herausforderungen zweisprachigen Studierens' in Van Leeuwen & Wilkinson, *Multilingual Approaches* (2003, a.w. noot 4) p. 47-64 en de website [www.unifr.ch/msu](http://www.unifr.ch/msu).

+ L2). Ongeveer 20% van de studenten behaalt een tweetalig diploma, een speciale certificering van het feit dat de studie in beide talen is verricht. Studenten met een andere taalachtergrond, zoals bijvoorbeeld de Italiaanstaligen, kunnen niet in hun eigen taal studeren, maar moeten een keus maken uit Frans of Duits of een combinatie van beide. Enkele kleinere studieprogramma's, met geringe studentenaantallen en een beperkte staf, worden gedeeltelijk in de ene en in de andere taal gegeven ( $2 = \frac{1}{2}L1 + \frac{1}{2}L2$ ). De meeste hoogleraren werken voornamelijk in één taal, maar er zijn er die in beide talen onderwijs verzorgen. Beide talen hebben een even groot belang in de universitaire administratie en beide zijn omgevingstaal, ofschoon wel in verschillende mate en met verschillende accenten.

De fraaie symmetrie van het model van Fribourg wordt evenwel verstoord door het oprukken van het Engels. De universiteit moet ook voor deze taal een plaats vinden in het curriculum en dat leidt tot de nodige complicaties. Zo zijn er nu, naast de Franse, Duitse en Frans-Duitse curricula, nog drie andere opties: de combinaties Frans-Engels, Duits-Engels en Frans-Duits-Engels. De combinatie van drie talen komt vooral voor in de natuurwetenschappen en in de gespecialiseerde masterprogramma's, waar de studentenaantallen klein zijn. In tabel 8 zien we de weerslag van deze vernieuwing:

1. moedertaal studenten	L1	L2	L3	L4
2. instructietaal	1 2 3 1	2 3 1 2	3 1 2 3	1
3. bestuurs- en administratietaal	L1	L2		
4. omgevingstaal	L1	L2		
5. taal van de arbeidsmarkt	L1	L2	L3	L4

Tabel 8: De Universiteit van Fribourg 2000-2010, met drie instructietalen

Dit model is eveneens een weerspiegeling van de situatie bij andere drietalige universiteiten in Europa, zoals Bolzano in Noord-Italië (Italiaans, Duits, Engels), Luxemburg (Duits, Frans, Engels), Frankfurt an der Oder (Duits, Pools, Engels) en Helsinki (Fins, Zweeds, Engels). In deze plaatsen wordt het streven van de Europese Unie om een Europese elite te kweken met minstens drie werktalen, al enigszins zichtbaar. Maar op dit moment bestaan drietalige universiteiten alleen in steden op de taalgrens en in regio's met een sterk geëmancipeerde minderheidstaal.

Het is interessant om hun situatie te vergelijken met die van de Universiteit Leuven, waar de verschillende taalgemeenschappen in de jaren '60 en '70 van de vorige eeuw uiteen zijn gegaan, als gevolg van politieke spanningen en op grond van demografische overwegingen: er zouden te veel studenten in een te kleine stad komen. Zo is de meertalige universiteit opgesplitst in twee afzonderlijke universiteiten in verschillende steden (tabel 9):

1. moedertaal studenten	FR	NL	FR	NL	FR	NL
2. instructietaal	FR		FR	NL	FR	NL

3. bestuurs- administratietaal	FR		FR	NL		FR		NL	
4. omgevingstaal	NL	FR	NL	FR		FR		NL	
5. taal van de arbeidsmarkt	FR	NL	FR	NL		FR	NL?	NL	FR?
	Voor 1930		UCL + KUL, 1965			UCL 1980		KUL 1980	

*Tabel 9: De Universiteit van Leuven. Opsplitsing van een meertalige universiteit in twee eentalige universiteiten (UCL = Université Catholique de Louvain; KUL = Katholieke Universiteit Leuven)*

De opsplitsing van Leuven in twee afzonderlijke universiteiten lijkt een onomkeerbaar proces te zijn, maar we constateren dat er, omwille van de taal, recentelijk ook weer veel samenwerkingsprojecten tussen de zusteruniversiteiten ontstaan. Een van de faculteiten van de Franstalige UCL is bezig een curriculum op te zetten met Frans, Engels en Nederlands als instructietaal, terwijl de Vlaamse KUL een beperkt aantal masteropleidingen inricht met een Engelse en/of Franse component. Het resultaat zou kunnen zijn dat beide universiteiten gedeeltelijk een meertalig model realiseren zoals dat in tabel 8 is weergegeven. Dit is een illustratie van het feit dat maatschappelijke en politieke veranderingsprocessen de universiteiten dwingen tot voortdurende ontwikkeling en aanpassing van hun onderwijsorganisatie: zelfs de meest uitgebalanceerde modellen kunnen opnieuw ter discussie komen te staan.

## 2.5 Tussenbalans: meertalige universiteiten in Europa

Deze korte inventarisatie van meertalige universiteiten in Europa maakt duidelijk dat deze instellingen, ofschoon ze alle in hun bestel te maken hebben met meerdere talen, in een aantal opzichten zeer van elkaar verschillen. In ons model hebben we de verschillende universiteiten beschreven aan de hand van vijf variabelen: de moedertaal van de studenten, de instructietaal, de taal van universitair bestuur en administratie, de omgevingstaal en de taal van de arbeidsmarkt waarop de studenten uitstromen. Deze systematische beschrijving stelt ons in staat om de moeilijkheden waarvoor deze universiteiten in de praktijk staan, te verklaren: problemen doen zich vaak voor op breuklijnen of wanneer het gebruik van de talen weinig symmetrisch is. Tevens maakt deze inventarisatie duidelijk dat meertalige universiteiten niet alleen staan voor veel onderwijskundige en organisatorische uitdagingen, maar dat zij ook hun eigen veranderingsprocessen zorgvuldig moeten managen. Want meertalige universiteiten zijn aan voortdurende veranderingen onderhevig en hebben een precair intern evenwicht. Zelfs kleine vernieuwingen in de opzet van de onderwijsprogramma's, de werving van studenten of personeel, de communicatie en

administratie, kunnen grote gevolgen hebben voor het taalgebruik in de instelling en de balans binnen het meertalige model verstoren.

### 3.1 Het talenonderwijs in meertalige universiteiten: enkele perspectieven

Wat betekenen de hierboven beschreven ontwikkelingen als de invoering van additionele instructietaal en het uitgroeien van universiteiten tot meertalige instellingen en gemeenschappen, voor de praktijk van het talenonderwijs? Zonder deze vraag op deze plaats uitputtend te kunnen behandelen, wil ik wel graag enkele perspectieven schetsen.<sup>13</sup>

In algemene zin kan worden gesteld dat talenonderwijs in de nieuwe context aan betekenis wint. Uiteraard. Het gaat niet meer om een relatief klein aantal filologiestudenten dat binnen een Letterenfaculteit of in het kader van een talenopleiding een taal leert, maar het gaat in principe om elke student die in het kader van zijn *academic literacy* aan zijn talen zal moeten werken. De geloofwaardigheid van het gehele academische onderwijs is afhankelijk van de kwaliteit die het talenonderwijs weet neer te zetten. Dit stelt de organisatie van het talenonderwijs wel voor problemen: er dienen zich immers grote aantallen studenten aan die vergaande en uiteenlopende behoeften hebben. Hierdoor ziet het talenonderwijs zich gesteld voor de taak om nieuwe, efficiënte en enigszins betaalbare onderwijsvormen te vinden: het budget is immers zelden toereikend om bij die grote aantallen studenten met dezelfde didactiek als vroeger aan het werk te gaan; bovendien hebben de meeste studenten daarvoor geen tijd omdat het werken aan een verbeterde taalvaardigheid voor hen een nevenactiviteit is, naast een vakinhoudelijke studie. De concrete behoeften die studenten in het talenonderwijs hebben, worden vaak door diezelfde vakinhoud en het eventuele toekomstige beroepsprofiel ingegeven: alleen als het talenonderwijs deze *specific purposes* onderkent, bij het vakdomein weet aan te sluiten en heel gericht aan de ondersteuning van vakspecifieke taalvaardigheden en vocabulaire werkt, maakt het een kans door de studenten serieus te worden genomen en diepgaand in de studie te worden betrokken.

In de praktijk moet er onderscheid worden gemaakt tussen de didactiek van het vaardighedenonderwijs in de vreemde instructietaal, in de meeste gevallen Engels, en de didactiek van het andere vreemde talenonderwijs. Het talenonderwijs moet, in de context van een meertalige universiteit met een additionele instructietaal, in veel gevallen nauw geïntegreerd met het vakonderwijs worden gegeven om succesvol en inpasbaar te zijn (*CLIL – content & language integrated learning*).<sup>14</sup>

---

<sup>13</sup> Vgl. Van Leeuwen, C., 'Feasibility of policy in university language teaching today' in: *Multilingual Approaches* (a.w. noot 4), p. 19-45 en de werken genoemd in noot 3 en 4.

<sup>14</sup> Wilkinson, R. (ed.), *Integrating Content and Language* (2004, a.w. noot 1); Hellekjaer, G.O. & Wilkinson, R., 'Trends in content learning through English at universities' in Van Leeuwen, C. & Wilkinson, R. (eds.), *Multilingual approaches* (a.w. werk noot 4) p. 81-102; Brinton, M.D. & Master,

Dit impliceert grote veranderingen voor zowel de didactiek van het talenonderwijs als van het vakonderwijs zelf. De taaldocent zal zich, vaker dan vroeger, op het terrein van de vakinhoud moeten begeven en omgekeerd zal de inhoudsdocent structureel aandacht moeten besteden aan het taalgebruik en de taalbeperkingen van zijn studenten. Naast contactonderwijs, dat zich concentreert op academische vaardigheden als *presentation skills* en *academic writing*, zal er dikwijls eveneens sprake zijn van veel begeleide zelfstudie, ondersteund door werkvormen en instrumenten die daar goed bij passen (bv. groepsopdrachten, diagnostische toetsen, gedifferentieerde oefeningen in een interactieve digitale leeromgeving, portfolio-begeleiding). Belangrijker nog dan vroeger is, dat de taalleerder zelf inzicht krijgt in zijn persoonlijke leerproces en leerbehoeften en vertrouwd wordt gemaakt met geschikte leermiddelen en beproefde leerstrategieën. De taaldocent wordt dus een taalcoach die adviezen geeft, begeleidt, de student een spiegel voorhoudt van zijn ontwikkelingen en moeilijkheden en samen met de student keuzes maakt: welke vaardigheden worden getraind in het contactonderwijs, welke aspecten aan begeleide zelfstudie worden overgelaten en welke aspecten misschien beter kunnen worden uitgesteld tot later datum, bijvoorbeeld een verblijf in het land van de doeltaal.

Het academisch onderwijs verandert dus niet alleen van voertaal, maar ook van methode, en dat laatste geldt ook voor het talenonderwijs. Een punt dat daarbij bijzondere aandacht verdient, is de toetsing van taalvaardigheid. In welke mate beheersen studenten de instructietaal als zij de universiteit binnenkomen, en wat is hun taalniveau als ze deze na een aantal jaar weer verlaten? In hoeverre is de academische staf, voor wie de instructietaal vaak evenmin een moedertaal is, in staat om taalniveaus van de studenten te bepalen en specifieke taalproblemen bij de beoordeling van de toetsresultaten mee te nemen? In hoeverre is het feit dat een andere instructietaal wordt gebruikt dan de moedertaal van studenten, van invloed op de toetsvormen of toetsresultaten van de domeinkennis? De constatering dat we in veel gevallen geen antwoord hebben op deze vragen, is misschien ontluisterend: er is sprake van een heuse ‘assessment gap’ in het hoger onderwijs. Dit betekent dat er een aspect van de academische kennis is dat op dit moment niet systematisch bij toetsing wordt betrokken – namelijk de taalvaardigheid in de instructietaal. Dit is een kwetsbare situatie die het *English-medium* onderwijs aankleeft: zolang er geen oplossing voor is, zullen twijfels over de onderwijskwaliteit nooit weerlegd kunnen worden. Oplossingen zijn echter verre van eenvoudig: ze zijn kostbaar, tijdrovend en in de praktijk lang niet altijd inpasbaar. Universiteiten zijn en blijven sterk afhankelijk van de vooropleiding van de studenten: een meertalige setting van het hoger onderwijs is geloofwaardiger en succesvoller als er een meertalig of taalrijk middelbaar onderwijs aan vooraf gaat, zoals bijvoorbeeld in Zwitserland en Luxemburg.

---

P., *New ways in content-based instruction*. Alexandria, VA:TESOL 1997; Snow, M.A. & Brinton, D.M. (eds), *The Content-based Classroom*. New York, Longman 1997; Met, M., ‘Content-based instruction’ in Byram, M. (ed.), *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London, Routledge 2000, p 137-140.

Ingangstoetsen worden in veel gevallen uitbesteed aan het middelbaar onderwijs en aan externe organisaties (TOEFL, IELTS, G-MAT). Dit is op zich een comfortabele situatie. Maar scores zijn vaak maar beperkt inzichtelijk en bieden weinig diagnostische informatie op welk vlak de taalproblemen zich precies voordoen. De toetsen zijn tamelijk kostbaar en worden maar door een klein gedeelte van de studentenpopulatie afgelegd – het merendeel van de studenten mag vaak niet apart en aanvullend getoetst worden op talenkennis voordat zij hun universitaire studies aanvangen. Is er zodoende al weinig informatie over de ingangsniveaus (die weliswaar formeel zijn gedefinieerd als C1, of in enkele gevallen meer realistisch als B2), over de eindniveaus van taalvaardigheid tasten we helemaal in het duister. Er is geen enkele universiteit die de studenten vlak voor de ontvangst van zijn diploma nog een apart taalexamen laat afleggen: het valt bijna niet uit te leggen en te organiseren en al helemaal niet te financieren. Gevolg is echter dat de *English-Medium* universiteiten er geen controle op hebben of de afgestudeerden inderdaad de instructietaal als werktaal beheersen. We kunnen het veronderstellen, maar vaak is één voorbeeld van het tegendeel genoeg om het *English-Medium* onderwijs in discredit te brengen. In feite zou een meertalige universiteit behoefte hebben aan een systeem van *continous assessment* van de taalvaardigheden: maar valt dit in te passen in de onderwijsprogramma's en kan een universiteit het volume wel verwerken dat systematische en continuë toetsing van met name de productieve vaardigheden (academic writing skills, presentation skills) met zich mee zou brengen? In de richting van self-assessment en peer-assessment zijn wellicht oplossingen te bedenken, maar ze zijn nieuw in de universitaire context en ook nog relatief weinig beproefd, zoals het European Language Portfolio.<sup>15</sup> Een delicaat punt is tenslotte ook de toetsing van taalvaardigheden van vakdocenten: willen zij zich er aan onderwerpen? En zelfs als de vakdocent een Cambridge Proficiency zou hebben, beheerst hij dan ook waar het werkelijk op aan komt, zoals goed en onderhoudend vertellen, beheersing van de vakterminologie, communiceren met studenten, zich goed kunnen uitdrukken wat betreft de onderwijsorganisatie (e-mails schrijven, vergaderingen leiden), beoordelen van schrijfvaardigheid van studenten, enzovoort?

De assessmentproblemen ontstaan mede door een gebrek aan middelen en tijd, een gebrek aan geschikte, inpasbare en goedkope toetsen en een gebrek aan mogelijkheden om de toetsresultaten serieus te laten wegen in het curriculum van studenten en docenten. Gevolg hiervan is dat sommige studenten inderdaad kunnen studeren met een gebrekkige kennis van de instructietaal en afstuderen met onvoldoende beheersing van vakspecifieke taalvaardigheden.

---

<sup>15</sup> Schärer, R. (ed.), *A European Language Portfolio. From piloting to implementation (2001-2004)* Consolidated Report, Final Version. Strasbourg, Language Policy Division, 2004, claimt dat sinds de invoering van het European Language Portfolio inmiddels 1.200.000 studenten het ELP hebben gebruikt, maar dit cijfer lijkt zeer geflatteerd en heeft meestal geen betrekking op een academische context. Portfolio-assessment is in het talenonderwijs op universitair niveau nog een zeldzaam verschijnsel, het vereist niet alleen andere docent- en studentattitudes maar ook een geheel andere onderwijsopzet en tijdverdeling van de kant van de docent.

Het bovenstaande kan wat gratis klinken: want hebben we echt genoeg informatie om tot zulke stellige conclusies te komen? Meertalig of anderstalig onderwijs heeft serieuze en voortdurende evaluatie nodig (en vaak zijn nog onvoldoende cijfers voor handen) en tevens een zinvolle vergelijkingscontext (en benchmarking is bijzonder moeilijk omdat veel cijfers nog niet openbaar zijn, of moeilijk vergelijkbaar zijn). Het verschijnsel van meertalige universitair onderwijs is nog zo recent, dat we de gegevens en de instrumenten ontberen om het te beoordelen. Een bijkomend probleem is dat we eigenlijk geen goede niveaubeschrijvingen hebben: het Common European Framework of Reference biedt voor de beginnersniveaus weliswaar enige houvast, maar weinig referentiekader voor de specifieke vakken, de academische vaardigheden en de subtiele taalvaardigheden waar het bij een studie in een vreemde taal om gaat. Vanaf B2 worden de niveauaanduidingen onbevredigend vaag voor wie ermee moet werken in de context van anderstalig onderwijs.

Tenslotte nog enkele opmerkingen over de andere talen dan de instructietaal. Er zijn maar weinig universiteiten die een poging doen om te zorgen dat de aangeleerde stof eveneens wordt verwerkt in een andere taal, bijvoorbeeld de moedertaal van de studenten. Zonder regelmatige verwerkingsoefeningen (discussies, extra scriptie) is ‘transfer’ van de verworven kennis naar de moedertaal van de studenten echter niet gegarandeerd. Is er staf die aandacht kan besteden aan extra opdrachten in L1, en zijn er normen aan te dragen voor de beheersing ervan? Tijd en middelen, en soms ook deskundigheid, ontbreken om er meer dan incidenteel aandacht aan te besteden: en dat is jammer want met een kleine investering zou de meertaligheid van de studenten een sterke extra impuls krijgen.

Naarmate studenten tijdens hun studie aan meer worden blootgesteld, zijn ze gemotiveerder om aan die talen te werken en kunnen ze betere resultaten bereiken: dat invoering van English–Medium onderwijs kan leiden tot grootschalige studie van andere vreemde talen en, bijvoorbeeld in Maastricht, ook van de omgevingstaal van het Nederlands door anderstalige studentyten, hebben we elders al geïllustreerd. Paradoxaal genoeg kan invoering van het Engels als instructietaal goed zijn voor de studie van het Nederlands, althans door buitenlanders. In de praktijk hebben de studenten met meer dan twee talen te maken: hun moedertaal, de instructietaal en een derde taal die ze voor een internationale uitwisseling nodig hebben (omgevingstaal of andere instructietaal). Het invoeren van één nieuwe taal in het universitaire bestel heeft dus verdergaande gevolgen – het brengt het Europese doel van de burger met drie werktalen dichterbij. Een meertalige universiteit zou men kunnen typeren als een zeer taalrijke omgeving, een grootschalige talenlaboratorium. En ook al is het streven om veel van die taal oefening ook buiten het onderwijs zelf, en in de sociale circuits een plaats te laten krijgen, en ook al zal de universiteit lang niet al die momenten van talen leren kunnen controleren en certificeren, toch draagt dit bij aan het in het begin van dit artikel gestelde doel: studenten een meertalige en internationale competentie bijbrengen. In de praktijk is een meertalige universiteit,

met een meertalig curriculum, een internationale studentenpopulatie en bontgekleurde academische staf, een heel groot, enigszins experimenteel opgezet en op de vakpraktijk gericht talenbedrijf.

#### 4. Besluit

Tenslotte wil ik nog enkele opmerkingen maken over de perceptie en beoordeling van de in het voorgaande beschreven ontwikkelingen. Ik schrijf over de invoering van meer instructietaalen en de vormgeving van een meertalig universitair bestel vanuit een vooringenomen standpunt: ik ben er namelijk een kritisch maar tevens enthousiast toeschouwer van. In de ogen van sommige criticasters zou de academische cultuur niet op hetzelfde niveau kunnen staan, als studenten en staf niet meer in hun moedertaal zouden werken. Het is een thema dat met name in Nederland en Vlaanderen tot verhitte discussies heeft geleid, in dagbladen en op taal en cultuur gerichte tijdschriften als *Onze Taal*, *Ons Erfdeel* en *Neerlandia*, en met grote regelmaat nóg steeds onderwerp van debat is. De Nederlandse cultuur zou verarmen indien het Nederlands niet meer de belangrijkste instructietaal en tevens een voorname publicatietaal van het hoger onderwijs in Nederland en Vlaanderen zou zijn. De universiteiten zouden tekortschieten in hun maatschappelijke functie, als resultaten van onderzoek slechts in het Engels zouden worden gepubliceerd en daardoor minder gemakkelijk zouden doordringen tot de media en het grotere publiek. Op lange termijn zou een maatschappelijke tweedeling dreigen van een kenniselite die in het Engels werkt en de rest van de bevolking die zich van een steeds poverder Nederlands bedient. De vrijheid en kwaliteit van het onderwijs zouden ter discussie komen te staan en het voortbestaan van de Nederlandse taal en cultuur zelf in het geding zijn.<sup>16</sup>

Ik neem een ander standpunt in dan zij die jeremiëren over het mogelijke verlies aan nationale culturele waarden. De belangrijkste vraag is in mijn ogen hoe het universitair onderwijs zo kan worden ingericht, dat studenten daadwerkelijk de vakkennis en de talenkennis verwerven om zich in dit nieuwe meertalige Europa te kunnen bewegen. Onderzoek zou zich moeten richten op de vraag wat in de onderwijskundige praktijk haalbaar is, gunstige randvoorwaarden moeten onderscheiden en voorbeelden van *good practice* en *bad practice* onderzoeken en voor het voetlicht brengen. Tevens zou onderzoek de perceptie en leerattitudes van studenten en academische staf nader in beeld moeten brengen.<sup>17</sup> Aangezien

---

<sup>16</sup> Een samenvatting van de standpunten in: *Nederlands, tenzij... Tweektaligheid in de geestes- en de gedrags- en maatschappijwetenschappen. Rapport van de Commissie Nederlands als wetenschapstaal*. Amsterdam, Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen, 2003 en Van den Bergh, G., ‘”Dit artikel moet in het Engels worden vertaald.” De toekomst van het Nederlands als wetenschapstaal.’ In *Ons Erfdeel* 46.3 (2003) p. 421-426.

<sup>17</sup> Sercu, L., ‘The introduction of English-Medium Instruction in universities. A comparison of Flemish lectures and students’ language skills, perceptions and attitudes’ in Wilkinson, R., *Integrating Content and Language* (noot 1) p. 547-555; Jochems, W., Snippe, J., Smid, H.J. & Verweij, A., ‘The

verschillende studentgroepen heel verschillend reageren op studeren in een andere taal, zou onderzoek ook aandacht moeten besteden aan wat voor die verschillende studentgroepen succesvolle leerstrategieën zijn, en hoe die groepen in de onderwijspraktijk verschillend ondersteund kunnen worden.<sup>18</sup> Een bijkomende vraag kan eventueel zijn, hoe studenten in de 'international classroom' waarin zij worden opgeleid, zo kunnen worden toegerust dat zij ook meer inzicht krijgen in hun eigen nationale (wetenschaps)traditie en eveneens leren hun nieuw verworven kennis in hun eigen taal te verwoorden – ook als dat niet de instructietaal is. Nederlandse en Vlaamse universiteiten hoeven zich niet perse op de verdediging van een groot-Nederlands cultureel erfgoed te werpen, zolang ze er maar voor zorgen dat tenminste één van de werktalen van hun studenten het Nederlands is.

Een meertalige elite zal er in Europa hoe dan ook komen, of misschien is deze er al lang. Laten we er dan maar voor zorgen dat die elite zo breed en toegankelijk mogelijk is en dat er, binnen die meertalige elite, ook veel mensen zijn die goed Nederlands kennen. Misschien niet als moedertaal maar dan toch wel als derde taal (naast hun moedertaal en het Engels of Frans als werktaal). Om dit te bereiken mag een aantal Nederlandse universiteiten, zoals Maastricht op dit moment, best uitgroeien tot een aantrekkelijke, internationale en meertalige broedplaats, waar studenten het Nederlands als derde taal machtig kunnen worden.

---

academic progress of foreign students: study achievement and study behaviour' in *Higher Education* 31 (1996) p. 325-240.

<sup>18</sup> Smith, K., 'Studying in an additional language: what is gained, what is lost, what is assessed' in Wilkinson, R., *Integrating Content and Language* (noot 1) p. 78-93; Johnson, R.K. & Swain, M., 'From core to content: Bridging the L2 proficiency gap in late immersion' in *Language and Education* 8.4 (1994), p. 211-229.