

Sta niet met je rug naar de grens

***Eindrapport evaluatie Regeling stimulering
grensoverschrijdende samenwerking hoger onderwijs
1997–2000***

**Don F. Westerheijden
met medewerking van Anne Klemperer**

Onderzoek uitgevoerd in opdracht van het Ministerie van
Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen

Inhoudsopgave

| | | |
|----------|---|-----------|
| | Introductie en dankzeggingen | v |
| 1 | Onderzoeksopzet | 1 |
| 1.1 | Kader voor het eindrapport | 1 |
| 1.2 | Doelstelling van het onderzoek | 3 |
| 1.3 | Onderzoeksmethoden | 5 |
| 1.3.1 | Documentanalyse | 5 |
| 1.3.2 | Enquête | 5 |
| 1.3.3 | Interviews | 6 |
| 1.3.4 | Case studies | 7 |
| 1.3.5 | Analyse | 7 |
| 2 | Voorbeelden van grensoverschrijdende samenwerking: drie 'best practice' casussen | 8 |
| 2.1 | Inleiding | 8 |
| 2.2 | Kennistechnologie: Maastricht–Diepenbeek | 8 |
| 2.3 | ENOTIS: Saxion–Osnabrück | 10 |
| 2.4 | Hanse Law School: Groningen, Oldenburg, Bremen | 12 |
| 2.5 | Samenvatting 'best practice' casussen | 14 |
| 3 | Doelbereiking en overige effecten | 17 |
| 3.1 | Doelstellingen van de projecten | 17 |
| 3.1.1 | Vormen van onderwijskundige samenwerking | 18 |
| 3.1.2 | Bestuurlijke samenwerking | 19 |
| 3.1.3 | De maatschappelijk-regionale inbedding van de samenwerking | 20 |
| 3.2 | Doelbereiking en tevredenheid | 20 |
| 3.2.1 | Percepties over doelbereiking in Vlaanderen en Duitsland | 21 |
| 3.3 | Tijdsverloop | 22 |
| 3.3.1 | Percepties over tijdsverloop in Vlaanderen en Duitsland | 23 |
| 3.4 | Belangrijkste effecten | 23 |
| 3.4.1 | Percepties over effecten in Vlaanderen en Duitsland | 26 |
| 3.5 | Samenvatting doelbereiking en effecten | 27 |
| 4 | Projectverloop | 28 |
| 4.1 | Inleiding | 28 |
| 4.2 | Handhaving van oorspronkelijk tijdschema | 29 |
| 4.3 | Knelpunten in de tweede scan | 29 |
| 4.3.1 | Percepties over knelpunten in Vlaanderen en Duitsland | 33 |
| 4.4 | Aanpassing bij knelpunten: wie bepaalt, betaalt? | 34 |
| 4.4.1 | Aanpassingsstrategieën, geïllustreerd aan vooral curriculumknelpunten | 35 |
| 4.4.2 | Overige categorieën knelpunten en hun oplossingen | 36 |
| 4.5 | Kritische succes- en faalfactoren | 38 |
| 4.5.1 | Individen | 39 |
| 4.5.2 | Project en organisatie | 40 |
| 4.5.3 | Bestuurlijke factoren: commitment | 40 |
| 4.5.4 | Bestuurlijke factoren: politiek en regulering | 41 |
| 4.5.5 | Grensregio's: nabijheid in geografische en culturele zin | 41 |
| 4.5.6 | Financiën en andere externe factoren | 42 |

| | | |
|----------|--|-----------|
| 4.6 | Samenvatting knelpunten en oplossingen | 42 |
| 5 | Grensoverschrijdende samenwerking en de positie van hogeronderwijsinstellingen | 44 |
| 5.1 | Inleiding | 44 |
| 5.2 | Tevredenheid met de grensoverschrijdende projecten | 44 |
| 5.3 | Voor- en nadelen van samenwerking met de grensregio's | 46 |
| 5.4 | Belangrijkste effecten | 46 |
| 5.5 | Kritische succes- en faalfactoren | 47 |
| 5.6 | Gevolgen voor de strategische positie van de eigen instelling | 49 |
| 5.7 | Samenvatting over strategische impact van grensoverschrijdende projecten | 50 |
| 6 | Lessen voor beleid | 52 |
| 6.1 | Inleiding | 52 |
| 6.2 | Bijdrage van grensoverschrijdende projecten aan de beleidsdoelstellingen | 52 |
| 6.3 | Grenslandenbeleid en ander internationaliseringsbeleid | 55 |
| | 6.3.1 Perspectief voor grenslandenbeleid vanuit Vlaanderen en Duitsland | 57 |
| | 6.3.2 Grenslandenbeleid, de Europese Unie en breder Euregionaal beleid | 57 |
| 6.4 | Lessen voor de overheid: 'Ga zo door'? | 58 |
| 6.5 | Samenvatting van meningen over lessen voor beleid | 59 |
| 7 | Conclusies en aanbevelingen | 60 |
| 7.1 | Inleiding | 60 |
| 7.2 | Uitkomsten van de Regeling | 60 |
| | 7.2.1 Projectniveau | 60 |
| | 7.2.2 Beleidsniveau: doelstellingen van de Regeling Grensoverschrijdende Samenwerking | 65 |
| 7.3 | Hoofdprobleem: verschillende regelgeving | 66 |
| 7.4 | Verdere aanbevelingen voor beleid | 67 |
| 7.5 | Slotopmerking | 67 |
| | Bijlage 1 Vragenlijst 'Regeling grensoverschrijdende samenwerking hoger onderwijs 1997-2000', 2e scan | 69 |
| | Bijlage 2 Protocol Interviews met Instellingsbestuurders | 83 |
| | Bijlage 3 Geïnterviewden | 85 |
| | Bijlage 4 Begeleidingsgroep | 85 |
| | Literatuur | 86 |

Introductie en dankzeggingen

De ministers van onderwijs van Bremen, Nederland, Nedersaksen, Noordrijn-Westfalen en Vlaanderen zijn in hun gezamenlijke Grenslandenbeleid overeengekomen dat in deze regio's zal worden gestreefd naar een 'open hogeronderwijsruimte'. Om dit doel te kunnen realiseren zijn diverse initiatieven genomen om de structurele bestuurlijke en onderwijskundige samenwerking tussen hogeronderwijsinstellingen aan weerszijden van de landsgrenzen te bevorderen. In Nederland is hiertoe onder meer de *Regeling stimulering grensoverschrijdende samenwerking hoger onderwijs 1997-2000* in het leven geroepen. Deze regeling is na 2000 niet hernieuwd; het toekomstige internationaliseringsbeleid zal anders worden vormgegeven.

Nadat aan een aantal hogescholen en universiteiten meerjarige subsidies in het kader van deze regeling zijn verstrekt, is het zaak de opgedane ervaringen nauwkeurig te volgen en te evalueren. Het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen heeft hiertoe het Centre for Higher Education Policy Studies (CHEPS) van de Universiteit Twente verzocht een onderzoek uit te voeren met als doel het inventariseren en evalueren van de ervaringen met grensoverschrijdende samenwerking op het gebied van het hoger onderwijs. Over dit onderzoek zijn twee rapporten verschenen, het eerste was een tussenrapport ten tijde van de start van de meeste grensoverschrijdende projecten onder de nieuwe regeling (Beerkens & van der Wende, 1999); het tweede, aan het einde van de meeste projecten, ligt nu voor u.

Zoals uit de twee rapportages blijkt, vond de beleidsevaluatie niet alleen na, maar ook al tijdens de uitvoering van de Regeling plaats. Dat is een vrijwel ideale situatie voor beleidsonderzoekers. Voor het creëren van deze gelegenheid danken wij het Ministerie van OCenW, met name de beide contactpersonen voor dit onderzoeksproject op de directie Internationaal Beleid, eerst John Kroes en nadien Jurgen Rienks. Voor hun inzet gedurende deze hele periode zijn wij tevens de leden van de begeleidingscommissie erkentelijk.

Een onderzoek als dit kan niets worden zonder de bereidwilligheid van vertegenwoordigers van de hogeronderwijsinstellingen om rapporten te schrijven, vragenlijsten in te vullen en interviews te geven. Wij danken hen allen. Een van de interviews leverde zelfs het citaat op dat als titel van dit rapport is gebruikt: 'Sta niet met je rug naar de grens'.

Zoals in het hoofdstuk 1 uitgelegd zal worden, maken wij ruim gebruik van een eerder onderzoeksrapport in dit evaluatieproject; onze collega's Eric Beerkens en Marijk van der Wende gingen hiermee akkoord, waarvoor wij hen zeer dankbaar zijn. Ten slotte dank aan Gillian Luisman die op het secretariaat van CHEPS ervoor zorgde dat dit project soepel kon verlopen.

*Don F. Westerheijden
Anne Klemperer*

1 Onderzoeksopzet

1.1 Kader voor het eindrapport ¹

Het voorliggende rapport heeft een tweeledig karakter. In de eerste plaats is het een verslag van de tweede scan van het evaluatieonderzoek naar de *Regeling stimulering grensoverschrijdende samenwerking hoger onderwijs 1997-2000*. Tegelijkertijd is het een eindrapport over de gehele evaluatie van die Regeling, die bestond uit een eerste scan in 1999 over de opstartfase van de samenwerkingsprojecten, een webmonitor en deze tweede scan aan het einde van de projecten.

In 1991 is een start gemaakt met het ‘Grenslandenbeleid’ dat de samenwerking betreft van Nederland met Vlaanderen en delen van Duitsland (Bremen, Nedersaksen, Noordrijn-Westfalen). Uiteindelijk doel van het beleid was het realiseren van een ‘open hogeronderwijsruimte’. Hoe het grenslandenbeleid zich in de praktijk voltrok, werd in 1995 onderzocht aan de hand van de ervaringen met het GROS-HO programma (1992-1996), de voorloper van het beleidsprogramma voor grensoverschrijdende samenwerking 1997-2000 (Bosma, 1995). Voortbouwend op ervaringen met grensoverschrijdende samenwerking die waren opgedaan met het GROS-HO programma werd in 1996 de *Regeling stimulering grensoverschrijdende samenwerking hoger onderwijs 1997-2000* geïntroduceerd. In dit programma stonden structurele bestuurlijke en intensieve onderwijskundige samenwerking tussen hogescholen en universiteiten in de grensregio’s centraal. Er werd aangesloten bij reeds bestaande en bewezen inzet en contacten tussen instellingen. In 1997 zijn er enkele wijzigingen aangebracht in de regeling. Hierin werd de mogelijkheid geopend ook projecten te honoreren die betrekking hadden op de ondersteuning van onderwijs aan aio’s, oio’s en andere promovendi. Verbanden tussen dit programma en INTERREG (medefinanciering van hogeronderwijs-samenwerking) en het Gent IV-akkoord (onderwijs-samenwerking met Vlaanderen) werden van meet af aan mogelijk gemaakt.

Op grond van deze regeling werd een aantal hogescholen en universiteiten een meerjarige subsidie verstrekt gericht op:

- Structurele bestuurlijke en strategische samenwerking, die invulling kan krijgen via beleidsafstemming over ontwikkeling en vernieuwing van het onderwijsaanbod, inzet van personeel en het benutten van apparatuur, e.d.
- Brede onderwijskundige samenwerking, die vorm kan krijgen via het ontwikkelen van gezamenlijke opleidingen gericht op bidualomering, de organisatie van uitwisseling van personeel en van studenten e.d.,
- Verankering van de taakuitvoering in de maatschappelijke, regionale omgeving.

¹ Deze paragraaf is grotendeels overgenomen uit (Beerkens & van der Wende, 1999).

De verschillende vormen van grensoverschrijdende samenwerking met instellingen in respectievelijk Duitsland en Vlaanderen kenden alle hun eigen dynamiek. Het primaire doel van het onderzoek was dan ook het vergaren van informatie over ervaringen in grensoverschrijdende samenwerking. Deze informatie kan worden benut door hogescholen, universiteiten, overheid en derden in de verdere discussie over grensoverschrijdende (instellingsspecifieke) samenwerking, waarbij zowel de doelbereiking aan de orde is als de kritische succesfactoren die daarbij in het geding zijn (geweest). Ook kan het lering bieden voor andere onderwijssectoren die zich nu gaan richten op samenwerking in de grensregio.

Uitgangspunt van dit onderzoeksproject was de tendens naar de steeds bredere basis van internationalisering in het hoger onderwijs. Een definitie van internationalisering die het beleidsperspectief weerspiegelt, is: 'Internationalisation concerns any systematic and sustained effort to make higher education (more) responsive to the requirements and challenges related to the globalisation of societies, economy and labour markets' (Kalvermark & van der Wende, 1997). Internationaliseringsbeleid kan diverse motieven hebben, zoals politieke, economische, onderwijskundige, culturele, wetenschappelijke en technologische, elk leidend tot verschillende beleidsdoelstellingen en activiteiten (beleidsinstrumenten). Het rapport over de eerste scan ging op deze zaken nader in (Beerkens & van der Wende, 1999, hoofdstuk 3).

Een aantal problemen en knelpunten met betrekking tot internationalisering werd herhaaldelijk geconstateerd. Deze betroffen met name informatie en voorlichting, opvang en huisvesting van buitenlandse studenten, de financiële condities waaronder studenten in het buitenland verblijven, cultuurschok, de erkenning van buitenlandse studieperiodes (en studievertraging als gevolg daarvan), *numerus clausus* beleid, verschil in academische kalenders, in curriculumopbouw en examensystemen (jaarexamens versus module-tentamens of continue controle) en de bureaucratie van (met name EU) programma's (onder andere Van Dijk, Schobben & van der Wende, 1993; Teichler & Maiworm, 1997). Specifiek voor samenwerking in geografisch nabije regio's kunnen daaraan sterktes, zwaktes, kansen en bedreigingen worden toegevoegd (Race, 1997):

1) *Sterke kanten* onder andere:

- a) kleinere geografische afstand waardoor samenwerkingsverbanden goedkoper (qua reistijd en -kosten) en gemakkelijker zijn te onderhouden en uit te breiden, economischer benutting van faciliteiten mogelijk is;
- b) meer kans op linguïstische en culturele overeenkomsten;
- c) sterkere oriëntatie op regionale behoeften.

2) *Zwakke punten*:

- a) mogelijk naar binnen gerichtheid;
- b) minder 'interessant' imago.

3) *Kansen*

- a) toegankelijkheid (met name voor niet-traditionele doelgroepen, zoals volwassenen, gehandicapten, etc.);
- b) te gebruiken als opstap naar bredere internationale samenwerking.

4) *Bedreigingen*:

- a) regelingen met betrekking tot erkenning van diploma's, visa, werkvergunningen e.d. worden in het algemeen op nationaal niveau gemaakt, zodat dezelfde

knelpunten en problemen blijven bestaan als bij ‘verdere’ internationale samenwerking;

- b) de groei van het Internet en andere ICT-mogelijkheden, die eveneens aan het voordeel van de geringe geografische afstand afdoen.

In de tussentijdse evaluatie van GROS-HO 1992–1996 (Bosma, 1995) werd geconstateerd dat het programma leidde tot versterking van (over het algemeen reeds bestaande) samenwerkingsrelaties in de regio en dat het een aantal tastbare producten opleverde (zoals cursussen en opleidingen). De mobiliteit van studenten was op dat moment nog zeer beperkt. Of de doelstelling van kwaliteitsbevordering (het programma had toen een sterk onderwijskundig motief) werd gerealiseerd was nog moeilijk vast te stellen. Grote problemen bestonden in die fase van het beleid met het unilaterale karakter ervan; wederzijdse financiering was daardoor niet altijd gewaarborgd. De geringe geografische afstand leverde inderdaad voordelen op, maar de culturele afstand bleek toch groot (taalbarrières, onderwijscultuur). Onderwijssystemen bleken in de praktijk sterk van elkaar te verschillen, terwijl ten aanzien van erkenning van studieresultaten ook nog vele knelpunten bestonden. Slechts een gering aantal respondenten zag deze vorm van regionale samenwerking als een opstap naar bredere Europese of anderszins internationale samenwerking.

Naar het onderwijsaanbod in de grensregio’s werd in 1996 onderzoek uitgevoerd (Huisman, Vossensteyn, & Maassen, 1997). Er werd in kaart gebracht in hoeverre er sprake was van *duplicatie* (programma’s die aan beide zijden van de grens worden aangeboden), *witte vlekken* (programma’s die slechts aan een kant van de grens worden aangeboden) of van het *ontbreken* van een bepaald aanbod. Uit het onderzoek bleek dat er in diverse regio’s op meerdere punten aanleiding was om samenwerking te overwegen.

Deze en andere aspecten van de literatuur rond internationalisering in het hoger onderwijs spelen een belangrijke rol in dit evaluatieonderzoek. Voor een uitgebreidere uiteenzetting zij nogmaals verwezen naar (Beerkens & van der Wende, 1999).

1.2 Doelstelling van het onderzoek

De evaluatie van de *Regeling Stimulering Grensoverschrijdende Samenwerking Hoger Onderwijs 1997–2000* bestaat niet alleen uit een evaluatie van het overheidsbeleid na afloop, maar begon al tijdens de looptijd ervan. De opzet van het project werd uiteengezet in de eerdere rapportage (Beerkens & van der Wende, 1999) en is in het kort als volgt. De *doelstelling* van het totale project is:

- inventariseren en evalueren van de ervaringen met grensoverschrijdende samenwerking op het gebied van hoger onderwijs;
- bepalen in welke mate de door de overheid en de instellingen gestelde doelen zijn bereikt en welke kritische succes- en faalfactoren de mate van doelbereiking hebben bepaald.

Daartoe is een onderzoeksopzet gemaakt bestaande uit twee rondes (‘scans’) en in de tussentijd informatievoorziening via een web-based monitor. Over de eerste scan is reeds ge rapporteerd (Beerkens & van der Wende, 1999). De doelstelling toen was het

inventariseren van knelpunten en problemen zoals door de instellingen ervaren bij het aangaan, invullen en implementeren van de samenwerkingsverbanden in het kader van de Regeling. De internet-monitor die bestond tussen de eerste en tweede scan had drie doelstellingen: het continu volgen van doelbereiking van de grensoverschrijdende samenwerking; instellingen gestructureerd van elkaars ervaringen laten leren; en overheid en derden informeren over de ervaringen. De eerste doelstelling is in redelijke mate behaald door middel van gebruikmaking van rapportages uit de diverse projectorganisaties aan het Ministerie van OCenW en het plaatsen van actuele informatie over ontwikkelingen op het gebied van de onderwijssamenwerking tussen Nederland, Vlaanderen en de Duitse *Länder* op de website. Deze informatie was afkomstig uit diverse bronnen zoals persberichten, websites van deelnemende instellingen, tijdschriften en dagbladen. De tweede doelstelling lijkt nauwelijks te zijn behaald. De belangstelling van instellingen om de website te gebruiken voor interactie bleek gering te zijn; er zijn weinig discussiebijdragen gepost. Projectleiders zijn regelmatig geattendeerd op het bestaan van de website en hun is regelmatig verzocht informatie omtrent nieuwe ontwikkelingen toe te sturen. In hoeverre derden de website gebruikten om zich over de grensoverschrijdende samenwerking te informeren is niet geadministreerd.

De *doelstelling* van deze *tweede scan* bestaat uit:

- het evalueren van de doelbereiking van de uitgevoerde projecten grensoverschrijdende samenwerking,
- identificeren van kritische succes- en faalfactoren en
- vaststellen wat de effecten van deelname aan deze projecten zijn op de strategische positie van de betrokken hogeronderwijsinstellingen.
- Een en ander dient te leiden tot lessen die van algemeen belang zijn voor de ontwikkeling van internationaliseringsbeleid voor het hoger onderwijs.

Deze tweede scan sluit qua opzet, onderzoekspopulatie en theoretisch kader volledig aan bij de eerdere fasen van dit onderzoeksproject. Aansluitend bij en opbouwend op de resultaten van de eerste scan en de monitor zijn de *onderzoeksvraagstellingen* voor de tweede scan verwoord als:

- a) Welke wijzigingen zijn opgetreden in hoe instellingen invulling/vorm hebben gegeven aan onderwijskundige samenwerking, bestuurlijke samenwerking, maatschappelijke inbedding, organisatorische en beleidsmatige inbedding en wettelijke maatregelen sinds de eerste scan?
- b) In welke mate zijn de doelen van de projecten bereikt?
- c) Welke problemen/knelpunten ondervonden hogeronderwijsinstellingen hierbij?
- d) In hoeverre en hoe waren de hogeronderwijsinstellingen in staat deze op te lossen?
- e) Welke gevolgen ervoer men naast die met betrekking tot de doelstellingen?
- f) Hoe worden de bedoelde en onbedoelde gevolgen in de hogeronderwijsinstellingen gewaardeerd? Hoe is de strategische positie van de hogeronderwijsinstelling veranderd door deelname in grensoverschrijdende samenwerking?

Vraag a) is in deze opsomming niet zozeer doel op zich, maar een voltooiing van de monitoring die tevens kan helpen te komen tot verklaringen voor kritische succes- en faalfactoren (behorend bij vraag d).

De Regeling heeft zich sterk gericht op de aanbodzijde: van hogeronderwijsinstellingen werd bestuurlijke samenwerking verwacht, vernieuwing van het onderwijsaanbod en regionale inbedding. In het onderzoekdesign is uitgegaan van de actoren die direct bij de projecten in het kader van de Regeling betrokken zijn: de hogeronderwijsinstellingen in Nederland en hun partners in Duitsland en Vlaanderen. Pas gaandeweg de tweede scan werd duidelijk dat in de voor de eerste scan reeds vastgelegde onderzoeksopzet de uiteindelijke ‘cliënten’, de studenten, niet vertegenwoordigd zijn en dat dit een gemis is in het beoordelen van de doelbereiking van het beleid rond de grensregio’s voor hen. In dat opzicht is de huidige evaluatie vooral beleidsintern; ze kan antwoorden geven op optimaliseringsvragen rond de vormgeving van beleid, maar niet op alle vragen rond de effectiviteit van beleid in een bredere, maatschappelijke zin.

1.3 Onderzoeksmethoden

Evenals in de eerste scan is in de tweede gebruik gemaakt van diverse onderzoekstechnieken: documentanalyse, schriftelijke enquête, interview en case study.

1.3.1 Documentanalyse

In de eerste scan waren door middel van analyse van projectdocumenten gegevens verzameld met betrekking tot onderzoeksvragen a (projectbeschrijving) tot en met e (knelpunten en doelbereiking). Met het oog op dezelfde onderzoeksvragen gaat het bij de documenten in de tweede scan om de soms uitgebreide voortgangsrapportages. De documentenanalyse ook voor de tweede scan heeft plaats gevonden op het niveau van het samenwerkingsprogramma als geheel en op het niveau van ieder project afzonderlijk.

1.3.2 Enquête

Per project zijn via een schriftelijke, eventueel per internet in te vullen¹ enquête gegevens verzameld met betrekking tot onderzoeksvraag a (aanvullende feiten) en vooral vragen b tot en met e (ervaringen met betrekking tot knelpunten en doelbereiking, uitgebreider en in een handzamer formaat, meer op de evaluatievragen toegesneden dan onderzoekbaar via de documenten).

Vragenlijsten zijn verzonden aan de coördinatoren van alle projecten alsmede aan hun collega-coördinatoren in de Duitse en Vlaamse partnerinstellingen. In totaal waren ten tijde van de eerste scan 17 samenwerkingsprogramma’s goedgekeurd, waarbij in totaal 14 Nederlandse instellingen betrokken waren. Hierbinnen werden op basis van de aanvragen 54 afzonderlijke projecten geïdentificeerd, enkele op centraal niveau in de hogeronderwijsinstelling (bijvoorbeeld oprichten van een ondersteunend bureau voor

¹ Van deze mogelijkheid is slechts spaarzaam gebruik gemaakt; de schriftelijk ingestuurde vragenlijsten zijn in tweede instantie via het internetformulier in de gegevens-database ingevoerd.

samenwerking in de grensregio's), maar voor het merendeel in de faculteiten.¹ Van de 16 ten tijde van de tweede scan nog bestaande Nederlandse hogeronderwijsinstellingen waaraan in de loop der tijd grensoverschrijdende projecten zijn gestart, hebben er 15 een of meer enquêteformulieren geretourneerd,² totaal 52 vragenlijsten (zie voor de vragenlijst bijlage 1). De lijsten zijn in zes gevallen ingevuld voor de gehele instelling of voor een verzameling samenwerkingsprojecten, in de andere 45 gevallen per project, of per deelproject (waarvan er in de eerste scan 83 werden onderscheiden). Al met al betreffen de beantwoorde vragenlijsten 63 deelprojecten, wat neerkomt op een responspercentage van 76—minder dan in de eerste scan, maar nog altijd bevredigend in vergelijking met enquête-onderzoek onder (overheids-)instellingen. De aantallen verschillen van de eerste scan op projectniveau doordat in de tussentijd projecten zijn samengevoegd dan wel gesplitst; op instellingsniveau verschillen de aantallen ten opzichte van de eerste scan door het voortgaande proces van fusies in de hogeschoolsector.³

Hoewel de variabiliteit in wijze van beantwoording (variërend van instellingsniveau tot deelprojectniveau) de kwantitatieve analyse in een aantal gevallen bemoeilijkt, wordt onze kwalitatieve beantwoording van de onderzoeksvragen er nauwelijks door beïnvloed.

De Vlaamse en Duitse partnerinstellingen in de projecten hebben voor elk samenwerkingsverband in het kader van de Regeling één vragenlijst ontvangen. Naar Vlaanderen zijn daarom 19 vragenlijsten verzonden, naar Duitsland 41. De respons in Vlaanderen en Duitsland bleef ondanks rappel beperkt tot respectievelijk elf (58%) en negen⁴ (22%) instellingsantwoorden.

1.3.3 Interviews

Vraaggesprekken zijn in dit tweede deelonderzoek gebruikt als primaire methode om onderzoeksvraag f te beantwoorden, die naar de strategische implicaties op instellingsniveau. Deze zijn gehouden met leden van de Colleges van Bestuur betrokken bij internationaliseringsbeleid van hun instelling, of, in enkele gevallen, met hun staf. (Zie voor interviewleidraad, bijlage 2; voor lijst van geïnterviewden, bijlage 3).

Zowel ten aanzien van de enquêtes als ten aanzien van de interviews geldt dat deze bronnen inzicht geven in percepties en opinies van enkele actoren, met alle subjectiviteit en *bias* die daarvan een gevolg is of kan zijn. Voor zover opinies en percepties van actoren hun volgende gedrag beïnvloeden, zijn deze bronnen van groot belang en valide. Voor zover het gaat om reconstructie van gebeurtenissen, feiten, en opinies van anderen, is de validiteit van deze gegevensbronnen meer twijfelachtig. Onder andere

¹ In dit rapport wordt 'faculteit' gebruikt om de eenheden van onderwijs (en onderzoek) aan te duiden, ook als die 'sector', 'school', enz. heten.

² Van de ontbrekende hogeschool is wel een interview beschikbaar.

³ Vanzelfsprekend zijn de meeste projecten in de twee scans vertegenwoordigd. Zes projecten, in even zovele vragenlijsten, waren nieuw in de tweede scan. Eén fusie vond plaats in de beschouwde hogescholen, te weten de samenvoeging van de hogescholen in Deventer en Enschede tot Saxion Hogescholen.

⁴ Plus documentatie in andere vorm van één van project (niet uit te werken tot vragenlijst).

geldt dit voor personen die slechts een deel van de projectperiode betrokken zijn geweest bij dit beleid.

1.3.4 *Case studies*

Aanvullend was voor de eerste scan een klein aantal projecten geselecteerd als voorbeelden van ‘best practice’ van de wijze waarop hogeronderwijsinstellingen vorm en inhoud geven aan het grenslandenbeleid. Criteria voor hun selectie waren onder andere de vergevorderde implementatie na de eerste ronde GROS-HO (1992–1996), het mogelijke voorbeeldkarakter voor andere projecten, alsmede spreiding voor wat betreft disciplines, geografie en hogeronderwijssectoren. Van drie van deze casussen is voldoende aanvullende informatie voorhanden om een nadere beschrijving te geven.

1.3.5 *Analyse*

De analyses vinden plaats op de niveaus van de individuele projecten en deels ook op dat van de hogeronderwijsinstelling. De vragenlijsten zijn deels kwantitatief geanalyseerd, deels kwalitatief. Kwalitatieve methoden zijn eveneens toegepast op de overige data.

Gekozen is voor een robuuste verwerking; de toegepaste kwantitatieve methoden zijn wegens het kleine aantal casussen (in de tientallen, geen honderden) en de variabiliteit van de data in de enquête eenvoudig gehouden. Zoals reeds gesteld wordt daardoor de beantwoording van de onderzoeksvragen niet of nauwelijks gehinderd; hoogstens moet vaker worden gewerkt met verbale indicatoren als ‘enkele’, ‘vele’ of ‘de meeste’ in plaats van kwantitatieve.

2 Voorbeelden van grensoverschrijdende samenwerking: drie ‘best practice’ casussen

2.1 Inleiding

Om een indruk te geven van wat grensoverschrijdende samenwerkingsprojecten kunnen inhouden, starten wij ermee een beschrijving te geven van enkele voorbeelden. In latere hoofdstukken zullen dan de diverse onderdelen van dergelijke projecten nader worden geanalyseerd. Het betreft hier samenwerkingsprojecten die in de eerste scan van dit evaluatieonderzoek als gevallen van ‘best practice’ waren geselecteerd. Criterium bij de toenmalige selectie van de cases was dat er sprake moest zijn van een innovatief project dat een verregaande vorm van samenwerking nastreefde. Tevens werd gelet op een gelijkmatige verdeling van de cases zijn tussen wetenschappelijk onderwijs en HBO, tussen samenwerking met Vlaanderen en Duitsland en tussen de verschillende vormen van samenwerking. Over drie projecten is een grote hoeveelheid rapportages beschikbaar, bovendien hebben interviews plaatsgevonden. Vandaar de keuze om in dit rapport van deze drie opnieuw een ‘vignet’ te presenteren, nu geconcentreerd op het projectverloop en de uitkomsten van het project. Voor een uitgebreidere inleiding op de opzet en het vroege projectverloop wordt de lezer verwezen naar bladzijden 51–64 van (Beerkens & van der Wende, 1999). De gekozen casussen zijn:

- Kennistechnologie: Universiteit Maastricht en Limburgs Universitair Centrum. De samenwerking diende eveneens als voorloper van verregaande bestuurlijke samenwerking.
- ENOTIS: Saxion hogeschool (voormalige Hogeschool Enschede) en Fachhochschule Osnabrück. Bestuurlijke samenwerking, te weten opzetten van een binationaal hogeschoolcentrum. Hierbinnen vinden meerdere onderwijskundige samenwerkingsactiviteiten plaats.
- Hanse Law School: Rijksuniversiteit Groningen, Universität Bremen en Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Onderwijskundige samenwerking: gezamenlijke curriculumontwikkeling, mobiliteit en bidiplomering, en internationalisering van het curriculum.

2.2 Kennistechnologie: Maastricht–Diepenbeek

Al in 1992 ging de transnationale opleiding Kennistechnologie van start. De opleiding werd aangeboden door de Universiteit Maastricht (UM) en het Limburgs Universitair Centrum (LUC) Diepenbeek te Hasselt gezamenlijk, wat mogelijk werd door gecoördineerde aanpassing van de nationale regelgevingen in Nederland en Vlaanderen. Een groot voordeel voor het LUC was dat hiermee een Licentiaat-opleiding aangeboden kon worden in informatica. Tot dan toe was het LUC alleen bevoegd tot het aanbieden

van eerstecycloopleidingen (kandidaat informatica). Het voordeel voor de Universiteit Maastricht was uitbreiding van het onderwijsaanbod met een bèta-opleiding.

Wegens tegenvallende resultaten van de Nederlandse studenten Kennistechnologie, gedeeltelijk toegeschreven aan de verschillen in onderwijscultuur in beide instellingen, werd het programma gereorganiseerd naar het zogenaamde lamdamodel, met twee beginpunten en één gezamenlijk vervolgtraject. Vanaf september 1996 werden daarom de eerste twee jaar zowel in Maastricht (Kennistechnologie) als in Diepenbeek (Informatica) aangeboden. De eerste drie trimesters van het derde jaar worden door alle studenten gevolgd in het Expertisecentrum Multimedia van het LUC. Daarna kiezen studenten een van de drie afstudeerrichtingen: Informatica/Artificiële Intelligentie (UM), Bedrijfskunde (UM) of Informatica/Multimedia (LUC). De verantwoordelijkheid voor het derde en vierde jaar draagt de *School voor Kennistechnologie*: een transnationaal onderwijsinstituut waarin zowel het LUC als de UM participeren. De UM en de School voor Kennistechnologie gebruiken projectgeoriënteerd onderwijs als overdrachtsvorm; het onderwijs in de eerste twee jaren in het LUC zijn op de daar gebruikelijke wijze meer klassiek college-gebaseerd ingericht. Sinds 1998 is in het derde jaar tevens een verplicht onderwijsonderdeel in een Engelstalige universiteit opgenomen.

De gezamenlijke opleiding Kennistechnologie heeft een moeilijke start gekend. De eerste jaren vertoonden een lage instroom en een hoge uitval. De plaatsing van Nederlandse studenten in Diepenbeek leverde beduidend meer problemen op dan aanvankelijk werd verwacht. De cultuurverschillen in het (voortgezette en het hoger) onderwijs in beide landen bleken te groot voor beginnende studenten. Door zich de eerste twee jaar meer te richten op de docentmobiliteit en daarna de studenten pas te verplichten om een deel van het onderwijs in Vlaanderen te volgen, lijkt dit probleem opgelost. Door de nauwe samenwerking in het projectonderwijs wordt voorts het aanpassingsproces vergemakkelijkt.

De opleiding Kennistechnologie, zo eindigde de rapportage in de eerste scan, was bedoeld als 'pilot' voor verdere samenwerking tussen de UM en het LUC: 'Op termijn zouden beide kunnen uitgroeien tot één transnationale instelling. Dit vooruitzicht wordt interessant gevonden door zowel de beide instellingen als ook door de beide (huidige) Ministeries. Dit is tot op heden echter een moeizaam proces gebleken.' Met het aantreden van een nieuwe regering in Vlaanderen, eind 1999, kwam er echter opeens meer steun voor een vorm van transnationale samenwerking, wat begin 2001 leidde tot een verdrag tussen de Vlaamse en Nederlandse regeringen. Eind 2000 en begin 2001 is via diverse overeenkomsten tussen de betrokken hogeronderwijsinstellingen de transnationale Universiteit Limburg (tUL) opgericht. De tUL is 'één universiteit met twee campussen die werkt via drie rechtspersonen' (Universiteit Maastricht, 2001): ze heeft een eigen bestuur, op voet van gelijkwaardigheid samengesteld door de besturen van de beide partnerinstellingen. Er is in 2001 een ProgrammaBureau tUL opgericht, dat een centrale rol gaat spelen bij de opbouw van de organisatie, in samenwerking met besturen en staven van UM en LUC. Personeel blijft in dienst van de respectievelijke instellingen, maar studenten kunnen zich wel aan de tUL inschrijven. De nieuwe instelling is breder opgezet dan alleen een studierichting kennistechnologie; zij biedt Communicatie Technologie (ICT), 'Life Sciences' (Levenswetenschappen) en Onderwijswetenschappen aan. Qua onderwijsstructuur loopt de tUL vooruit op de

bachelor-masterstructuur: studenten verkrijgen van de tUL een diploma (bachelor dan wel master) en zijn gerechtigd de in beide landen nu nog geldende titulatuur (drs. en lic.) te voeren. Studenten kunnen zich direct bij de tUL inschrijven en behouden het recht op studiefinanciering van Nederland dan wel Vlaanderen. De eerste studenten zijn ingeschreven (2001-2002); het streven is het aantal bèta-studenten in de regio flink te laten toenemen.

Om vervoersproblemen te overwinnen, is een voor studenten en medewerkers gratis busverbinding tussen de campus Diepenbeek en Maastricht tot stand gekomen (te betalen door de tUL).

2.3 ENOTIS: Saxion–Osnabrück

ENOTIS is het *ENSchede Osnabrück Technologie-, Innovatie- & Studiecentrum*, het binationale Hogeschoolcentrum opgezet door Hogeschool Enschede (nu Saxion Hogeschool Enschede) en de Fachhochschule Osnabrück. In 1997 werd ENOTIS opgericht; het begon als een bestuurlijke samenwerking, zonder direct uitzicht op een transnationale zelfstandige hogeronderwijsinstelling, al moest het in de beleving van de studenten er wel een worden. Het bestuur van ENOTIS wordt afwisselend door de bestuursvoorzitters van de hogescholen in Enschede en Osnabrück voorgezeten. De ondersteuning vindt plaats in een volwaardig bureau, nauw gelieerd met de Raad van Bestuur, aan Nederlandse zijde. De plaatsing (organisatorisch én fysiek) nabij de Raad van Bestuur benadrukt het strategische belang dat de Saxion Hogescholen (het fusieverband van de hogescholen in Deventer en Enschede) aan deze samenwerking toekennen. De Osnabrückse hogeschool heeft een part-time coördinator die door de andere financieringswijze van hoger onderwijs aan Duitse zijde samenwerking per project van de diverse decentrale eenheden moet verkrijgen in de vorm van vrijstelling van docenten en onderzoekers voor ENOTIS-projecten, zonder expliciete financiering.

De samenwerking in de opleidingen ‘komt geleidelijk en structureel tot stand’, hier en daar met vertraging (Hogeschool Enschede, 2000, p. 8); het verkrijgen van een vertrouwensrelatie blijkt voor vele instellingen een tijdrovende voorwaarde voor een succesvolle samenwerking. (zoals in volgende hoofdstukken uit de enquête zal blijken). Diverse bidualmaopleidingen zijn in ENOTIS-verband tot stand gekomen (werktuigbouw, bestuur & recht, enz.). In onder andere de zorgsector wordt gewerkt aan een gemeenschappelijke master-opleiding en ook andere opleidingen werken op diverse wijzen samen. Een en ander geschiedt op diverse locaties: zetels en nevenvestigingen van de beide hogescholen, maar ook in geheel nieuwe locaties in bijvoorbeeld de Euregio die tot nog toe zonder hoger onderwijs waren, zoals Rheine.

Gezamenlijk gebruik van infrastructuur, uitwisseling van onderwijsmodules en dergelijke beginnen reflexen te worden. De structuren daarvoor liggen na enkele jaren ervaring vast en de bekendheid onder docenten lijkt groot. Door deze samenwerking kunnen investeringen in infrastructuur door de beide hogescholen gericht plaatsvinden. Tegelijkertijd betekent dit voor studenten in de beide hogescholen—ook buiten ENOTIS-opleidingen om—een vergroting van de keuzeruimte voor opleidingen en specialisaties.

Een van de gezamenlijke studies, internationale bedrijfskunde, is in het jaar 2000–2001 op een nieuwe locatie, in Rheine, van start gegaan en in diverse andere

opleidingen vindt in 2001 reeds samenwerking en uitwisseling van studenten en docenten plaats; weer andere starten in 2001–2002. Een belangrijk thema in de samenwerking is het vinden van meerwaarde voor studenten: biddiplomering impliceert een bredere opleiding in de zin van talenkennis, kennis van de cultuur, maar ook in de zin van andere onderwijsconcepten en -zwaartepunten. Meerwaarde ook in de zin van projecten en opleidingen vinden die zich richten op de ‘outreach’ van de hogescholen naar de bedrijvensector in de Euregio. Zo wordt ten tijde van deze rapportage gewerkt aan een volwaardige hogeschoolopleiding (in tegenstelling tot ‘in-company training’) in samenspraak met een aantal bedrijven in de logistiek. Ook de vestiging Rheine wordt gekenmerkt door een opleidingstype dat in nauwe verbinding staat met het bedrijfsleven in de regio.

Er wordt gewerkt aan uitbreiding van ENOTIS met een andere Fachhochschule in de Euregio. Deze Fachhochschule, in Münster, is reeds betrokken bij enkele aan ENOTIS verbonden projecten. Ook de andere vestiging van Saxion, in Deventer, wordt meer en meer in ENOTIS betrokken.

Een opvallend type resultaat van de ENOTIS-samenwerking, die zelfs uitgroeit tot een zelfstandige ‘spin off’, wordt geïllustreerd door ECCS. Dit kenniscentrum op het gebied van oppervlaktebescherming is ontstaan bij de ENOTIS-partners tezamen met andere hogescholen in Euregio’s, maar ook met het bedrijfsleven in hetzelfde, grote, gebied. Het initiatief heeft vorm gekregen in een aparte organisatie. Oorspronkelijk bedoeld als centrum voor onderzoek en ontwikkeling, is er in tweede instantie een nieuwe hogeschoolopleiding bij ontwikkeld (de ‘spin off’ leidt dus tot een ‘spin back’). Voor de toekomst staan plannen op het programma voor een stichting die voortbouwt op de rond ECCS ontstane samenwerking tussen de partnerhogescholen en het bedrijfsleven in de Euregio. Het succes van ENOTIS bestaat voor een groot deel in het creatief ontwikkelen en aaneenrijgen van diverse initiatieven (spin offs en spin backs). De financiële basis daarvoor is momenteel nog niet verzekerd: juist in de *mainstreaming*-fase ziet men extra ondersteuning als noodzakelijke overbrugging totdat een meer definitieve oplossing is gerealiseerd.

In de samenwerking blijkt een factor van doorslaggevend belang de bereidheid van docenten om met collega’s over de grens samen te werken; ENOTIS vormde hiervoor in vele gevallen (er waren echter ook reeds oudere contacten) de aanleiding en—als eenmaal een veelbelovend initiatief op docentniveau was begonnen—het kader en een bron van ondersteuning voor verdere samenwerking (financieel, menskracht, deskundigheid ten aanzien van samenwerkingsproblemen en -mogelijkheden, enz.).

De toepassing van uit het Nederlandse hoger onderwijs afkomstige onderwijsconcepten (probleemgebaseerd onderwijs en dergelijke) die men via ENOTIS in praktijk leerde kennen heeft de Fachhochschule Osnabrück een prijs voor innovatief onderwijs opgeleverd. Ook het bedrijfsleven aan de Duitse kant van de Euregio—waarmee zoals aangegeven bewust veel contact wordt gezocht—is zeer te spreken over ‘nieuwe’ onderwijsvormen in de geest van duale trajecten.

Een andere succesfactor in ENOTIS betreft de betrokkenheid van studenten. Een stichting is opgericht voor studenten die aan de gezamenlijke opleidingen deelnemen. De stichting wordt ondersteund door de hogescholen, neemt ook taken waar onder andere op het gebied van taalcursussen en huisvesting die anders door de hogescholen zelf uitgevoerd zouden moeten worden. Goede communicatie is verzekerd door de

betrokkenheid van de stichting in alle relevante overlegorganen en mede doordat de studentenvereniging een bureau heeft in hetzelfde kantoor als ENOTIS.

2.4 Hanse Law School: Groningen, Oldenburg, Bremen

Het idee voor de Hanse Law School (HLS) werd opgedaan in Canada, waar al zeer lang met twee verschillende rechtssystemen, met twee verschillende talen en rechtsculturen, wordt gewerkt (zie ook Beerkens & van der Wende, 1999, § 8.4). In Canada is men dan ook al vertrouwd met opleidingen die juristen voorbereiden op beide vormen van rechtsspraak. Aangezien er in Europa diverse advocatenkantoren bestaan met vestigingen in diverse landen lijkt er ook in Europa een markt te ontstaan voor juristen die zijn getraind in de rechtspraktijk van meerdere landen. In mei 1996 werden de eerste afspraken gemaakt tussen hoogleraren en docenten van de RUG met collegae in Bremen. De doelstelling van de HLS is het ontwerpen van een juridische opleiding, die in drie talen (Engels, Duits en Nederlands) aan studenten in Groningen en Bremen wordt aangeboden en diploma's oplevert die zowel in Duitsland als in Nederland erkend worden. Afgestudeerden moeten kennis hebben van de rechtspraktijk van beide landen, door de gelijkwaardige aandacht voor elkaars cultuur en gewoontes in de opleiding. Het idee voor de HLS was er al voordat er sprake was van de regeling voor grensoverschrijdende samenwerking. In het kader van het grenslandenbeleid is Bremen in het vizier gekomen. Vrij snel is ook de juridische sectie van de economische faculteit van de Carl von Ossietzky Universität Oldenburg een volwaardig partner geworden in de Hanse Law School. Het project wordt door universiteiten uit diverse landen met belangstelling gevolgd.

De grootste uitdaging voor de HLS lag, zo was al vroeg bekend, in de verschillende structurering van juridische opleidingen in Duitsland en Nederland. In Nederland leidt een rechtenstudie tot een meestertitel, in Duitsland kent men geen direct equivalent, omdat juristen alvorens 'Volljurist' te worden, twee staatsexamens moeten afleggen met daartussenin een praktijkperiode van twee tot wel vier jaar. Om het idee van bidiplomering gestalte te geven, moest het 'Magister Juris' diploma 'uitgevonden' worden. Dit vereist niet onaanzienlijke inspanning in de Duitse regelgeving (*Prüfungs- en Studienordnung*, in een procedure waarin alle *Länder* via de *Kultusministerkonferenz* betrokken zijn). Niet verwacht was dat ook de Nederlandse regelgeving, met name het opleidingsregister CROHO, een struikelblok zou kunnen worden. De gezamenlijke opleiding diende door de Adviescommissie Opleidingen (ACO) te worden goedgekeurd voor opname in het CROHO. De academische rechtengemeenschap, die via de VSNU de ACO adviseerde, was er niet van overtuigd dat het oorspronkelijk ontworpen programma de studenten in de beoogde tijd voldoende kennis van het Nederlands recht bijgebracht zou kunnen worden om civiel effect aan het diploma te kunnen geven. Verkrijgen van civiel effect was echter een van de doelstellingen van de HLS-opleiding: toegang tot de juridische praktijk in Nederland, toegang tot het eerste staatsexamen in Duitsland. De afwijzing door de ACO leidde daarom tot herziening van het onderwijsprogramma voor de HLS. De ACO accepteerde het herziene programma wel, zodat opname in het CROHO volgde voor een Nederlandse opleiding tot de meestertitel, echter met een jaar vertraging.

Het herziene programma, dat in 2002-2003 van start zal gaan in de drie partnerinstellingen, is nu aan beide zijden van de grens in het eerste studiejaar sterker gebaseerd op het reguliere studieprogramma dan in de eerste plannen. Op enkele cursuselementen na begint de volledige concentratie van studenten op het HLS-programma nu in het tweede jaar. Achteraf vinden de betrokkenen dit geen aantasting van het HLS-concept. Bovendien zijn bij een meer graduele aanpak de invoeringsproblemen met het HLS-curriculum beter te overzien.

Door meer dan bij ander rechtsvergelijkend onderwijs normale aandacht voor enerzijds de grondslagen van het recht en anderzijds de nationale culturen en structuren voor toepassing van het recht, meende men bij studenten een goede basis te kunnen leggen om in beide rechtssystemen diepgaand inzicht te verkrijgen binnen de normale studieduur. En niet alleen in het recht van de beide deelnemende landen, maar ook algemener in Europa (en daarbuiten). De Europese context wordt vanzelfsprekend van groot belang geacht. Vandaar ook de belangstelling in de opleiding voor de Engelse taal en voor de van de continentale tradities afwijkende Angelsaksische rechtsstelsels. Dit komt bovendien tot uitdrukking in de samenwerking met universiteiten in Groot-Brittannië (University College London, University of Edinburgh) en te zijner tijd mogelijk ook in de Verenigde Staten. Vooralsnog vindt de meest intensieve samenwerking echter alleen tussen de drie instellingen in Duitsland en Nederland plaats—dat is in deze fase complex genoeg.

Bij de RUG is één hoogleraar verantwoordelijk voor de aansturing van de curriculumontwikkeling binnen de diverse vakgroepen. In het kader van de curriculumontwikkeling werd jaarlijks een aantal cursussen voor het curriculum ontwikkeld. Vaststelling en herziening van het curriculum en bespreking van de ontwikkelde cursussen geschiedde in daartoe gehouden seminars. Deze dienden om kennis onder docenten uit te wisselen, maar er zijn ook seminars gehouden als eerste pilot met studenten. Die laatste leidden tot een beter inzicht in de problemen ten aanzien van talenkennis (met Engels soms als—juridische lastige—brugtaal), van inzicht verkrijgen in de verschillende rechtssystemen en -culturen, enz., en van de daarvoor benodigde studietijd. De ontwikkelde onderdelen worden in het jaar 2001–2002 getest in het reguliere curriculum. De curriculumontwikkeling wordt begeleid door een commissie van vakdeskundigen van de betrokken partners. Zo wordt de inhoudelijke participatie van de betrokken partners verzekerd.

Mede als gevolg van de ervaringen met pilot-seminars heeft zich het inzicht ontwikkeld dat de HLS wel zou varen bij toepassing van een elektronische leeromgeving. Ook de (reis-)kosten verbonden aan de team-teaching voor de diverse vakken zouden daarmee verminderd kunnen worden. Dit aspect van de curriculumontwikkeling is pas in 2000 goed in het vizier gekomen. De praktische uitwerking ervan ondervindt nog problemen door de minder uitgebreide infrastructuur bij de Duitse partnerinstellingen (waar bijvoorbeeld nog niet alle studenten voor e-mail bereikbaar zijn) en door incompatibele programmatuur in de diverse instellingen.

Studenten wordt erop gewezen dat het curriculum in de HLS zwaarder is dan in de gewone opleiding. Via dergelijke voorlichting en intake-gesprekken wordt beoogd vooral bovengemiddelde, zeer gemotiveerde studenten te laten instromen. Hoewel de effectieve belangstelling van studenten nog niet bekend kan zijn, verwacht men de doelstelling van 50 studenten per jaar (de helft uit Nederland, de helft uit Duitsland) te

kunnen verwezenlijken. Er is ook belangstelling van andere buitenlandse studenten (onder andere vanuit het LL.M.-programma, het andere internationale onderwijsproject in de Rechtenfaculteit van de RUG). Tevens is er belangstelling onder afgestudeerden vanuit de juridische praktijk voor een later te ontwikkelen gecondenseerd HLS-curriculum.

De ontwikkelingen rond de invoering van een bachelor-masterstructuur in het hoger onderwijs van zowel Nederland als Duitsland hebben voor- en nadelen voor de HLS. Het belangrijkste nadeel is vooral dat het juist ontwikkelde programma opnieuw moet worden herzien. Het meest in het oog springende voordeel is dat aan beide zijden van de grens een gelijkvormiger structuur ontstaat. Gewerkt wordt nu aan driejarige bachelorsopleidingen, in een concept van parallelle opleidingen met dwarsverbanden, en een geïntegreerd eenjarig master-programma. De eis aan studenten om ten minste een half jaar onderwijs aan een partnerinstelling in het andere land te volgen, blijft daarbij bestaan.

Nog een aspect dat een ontwikkeling in latere fasen kan betekenen, is de door de HLS geïntensiverde onderzoekssamenwerking. Er zijn reeds ettelijke proefschrift-onderzoeken gaande waarbij de begeleiding vanuit de diverse partners plaatsvindt, met als leidend concept 'duale promotie'. Of verdere formalisering, bijvoorbeeld via een grensoverschrijdende onderzoeksschool/*Graduiertenkolleg* voordelen heeft, zal te zijner tijd gezien worden.

Al enkele jaren zijn de partners in de HLS bezig sponsors te vinden om de uitvoering van het programma mogelijk te maken na de beëindiging van de Regeling Grensoverschrijdende Samenwerking. In Groningen heeft men steun gekregen van de universiteitsstichting Ubbo Emmius. Ook uit de juridische praktijk zijn bijdragen verkregen, onder andere gemotiveerd door de verwachting via de HLS op eenvoudige wijze goede medewerkers te kunnen rekruteren. Al met al is over de komende vijf jaar in totaal twee miljoen gulden beschikbaar gekomen.

In de communicatie met de docenten betrokken bij de HLS is een periodieke nieuwsbrief tot stand gekomen (in papieren en elektronische vorm), die ook en met succes wordt gebruikt voor de communicatie met sponsors. In de toekomst kan de nieuwsbrief ook een rol gaan spelen voor HLS-studenten, omdat er naast praktische nieuwtjes uitgebreide aandacht is voor de didactische opzet (de 'HLS-methode') en artikelen worden opgenomen die relevante thema's uitdiepen.

Op het moment van deze evaluatie is de HLS weliswaar nog niet definitief van start gegaan, maar de groter dan verwachte voorbereidingsperikelen zijn overwonnen. Men is in het stadium van testen van vakken in het reguliere curriculum en studenten worden voor het volgend academisch jaar geworven, zodat dan de feitelijke lancering kan plaatsvinden.

2.5 Samenvatting 'best practice' casussen

De 'best practice' casussen staan nog steeds in de belangstelling, omdat hun doelstellingen—en resultaten—hoog gezet zijn. In de projectvoortgang en -uitvoering wijken zij misschien maar weinig af van het beeld dat in de volgende hoofdstukken uit de enquête en vraaggesprekken naar voren zal komen voor het merendeel van de grensoverschrijdende projecten: er zijn knelpunten, maar niettemin komt men (al dan

niet met enige vertraging) uit bij de gestelde doelen. En die zijn in deze gevallen vrij omvangrijk. Duidelijk laten de drie casussen zien dat er structuren en onderwijsprogramma's tot stand zijn gekomen die zullen blijven bestaan ook na het beëindigen van de Regeling. De projecten blijken in een bestendige behoefte te voorzien.

In alle beschreven gevallen blijkt dat de voorbereiding van samenwerkingsprojecten erg veel tijd kost: het leren kennen van elkaars regelgeving en cultuur ten aanzien van hoger onderwijs vergt meer jaren dan zelfs ervaren projectcoördinatoren verwachtten. Totstandkoming van de tUL kostte ten minste acht jaar (1992–2000); de contacten in de HLS en ENOTIS bestonden ook al ruim voor het begin van de Regeling Stimulering Grensoverschrijdende Samenwerking 1997–2000. Dergelijke in tijd begrensde regelingen blijken een te korte tijdshorizon te hebben om effectiviteit te kunnen garanderen voor nieuw te starten projecten. In die optiek is het uitgangspunt van de Regeling van opbouwen op eerdere regelingen logisch. Eveneens is het dan logisch op te willen bouwen op eerder tussen instellingen ontstane contacten—blijft de vraag of en hoe het ontstaan van zulke contacten kan worden gestimuleerd.

Achteraf is misschien de vertraging in het HLS-geval, veroorzaakt door de ACO, te zien als een gebeurtenis met nadelen maar ook voordelen. De vernieuwde opzet heeft, zoals geschreven, mogelijk voordelen bij de selectie van studenten voor de HLS. De invoering van HLS-onderwijsonderdelen verloopt geleidelijker, dus is gemakkelijker uitvoerbaar. Een nadeel is dat onmiddellijk na de start van het programma moet worden begonnen met de herstructurering naar een bachelor–mastermodel.

Het belang van de nationale regelgeving als potentieel struikelblok wordt geïllustreerd door de tUL en de HLS. Pas toen een nieuwe Vlaamse regering zich sterk maakte voor de samenwerking tussen Hasselt en Maastricht, kon de tUL tot stand komen en werden diverse verschillen in regelgeving overwonnen. Niettemin bleven andere verschillen in regelgeving nog problematisch. In het geval van de HLS in Groningen bleek dat de procedure voor erkenning van nieuwe studierichtingen in Nederland tot een moeilijk te nemen drempel uitgroeide. Hiermee bleek tegelijkertijd dat zelfs het in de algemeen als flexibel geziene Nederlandse regulering van het hoger onderwijs soms rigide kan zijn.

Aan alle drie gevallen kan geïllustreerd worden dat de degelijke uitwerking van één project een goede voedingsbodem kan zijn voor de—dan veel sneller te implementeren—uitbreiding naar meerdere. Van kennistechnologie breidt de tUL zich snel uit naar *schools* in drie verschillende kennisgebieden. De HLS volgt een meer klassiek academisch uitbreidingspad in de richting van promotieopleiding en onderzoek. In de beschrijving van ENOTIS is het proces van uitbreiding (maar daar startte men al met een aantal deelprojecten), van spin off en spin back zelfs een hoofdthema. Projectleiders blijken, om successen te kunnen bereiken, creatief met de sterktes in de betrokken instellingen om te moeten kunnen gaan. Zij moeten verder beloftevolle ontwikkelingen in hun projecten herkennen en die in overeenstemming brengen met kansen die zich in de omgeving voordoen. Ook wat dat betreft moeten zij creatief zijn: financieringsbronnen ontdekken en aanboren is een belangrijk deel van hun werk. Dit veronderstelt dat de omgeving wel zulke bronnen heeft en houdt (zie ENOTIS en HLS).

Een centrale rol in het succes van samenwerkingsprojecten lijkt dan ook die van de projectcoördinatie. De Regeling Stimulering Grensoverschrijdende Samenwerking maakte wat dat betreft veel mogelijk in Nederland; de buitenlandse partners werkten

steeds vanuit een minder ontwikkelde infrastructuur (zoals het meest is uitgewerkt in de ENOTIS-casus). Dat dit voordeel ook nadelen heeft, met name door de ongelijke inzet die de buitenlandse partners kunnen leveren, zal in de komende hoofdstukken een van de aspecten van het onderzoek naar het projectverloop zijn.

3 Doelbereiking en overige effecten

3.1 Doelstellingen van de projecten ¹

In dit hoofdstuk behandelen wij de doelbereiking van de projecten in de Regeling Stimulering Grensoverschrijdende Samenwerking. Hoewel dit een onderwerp is dat pas tegen het einde van de projecten goed kan worden beoordeeld, is het kader reeds bij het begin gezet, namelijk met de formulering van doelstellingen. Dit aspect werd in de eerste scan onderzocht, met de volgende resultaten.

De projecten vertoonden van aanvang af verschillen in vorm, inhoud en omvang. Ten eerste kon een onderscheid gemaakt worden naar de inhoud van de voorgestelde samenwerking. Alle voorstellen beoogden onderwijskundige samenwerking, een deel van de voorstellen gaf de samenwerking ook op een andere wijze vorm. Bij de voorstellen voor onderwijskundige samenwerking waren 14 van de toen 17 voorstellen (deels) gericht op samenwerking op het gebied van één (of meer) bepaalde discipline(s). Zes voorstellen waren gedeeltelijk gericht op meer algemene vormen van onderwijskundige samenwerking. Voorbeelden hiervan: opstellen van beroepsprofielen, gebruik van ICT in het onderwijs of samenwerking in het ontwikkelen van nieuwe leermiddelen. Naast de onderwijskundige samenwerking kon een onderscheid worden gemaakt tussen projecten die expliciet de bestuurlijke samenwerking tussen hogeronderwijsinstellingen beoogden (opgenomen bij de helft van de instellingen) en projecten die een meer regionaal en sociaal-economisch karakter hadden (bij ruim een op de vijf van de instellingen). Alle instellingen streefden een vorm van bestuurlijke samenwerking na, zoals de doelstellingen van de Regeling ook aangaven (zie op pagina 1). Van enkele deelprojecten was het tot stand komen van bestuurlijke samenwerking het expliciete doel. Die bestuurlijke samenwerking vormde meestal een voorwaarde voor onderwijskundige of een ander type samenwerking in andere deelprojecten tussen dezelfde partnerinstellingen.

Deels, bij ruim een op de vijf projecten die in 1997–1999 aanvingen, bouwde men voort op eerder bestaande programma's. Hiervan bouwde de helft voort op ERASMUS of SOCRATES en de helft (eveneens) op GROS-HO. Een ander deel was geïnitieerd als gevolg van de nieuwe Regeling van 1997. Bij de laatste groep was veelal sprake van het transparant maken van curricula, verkennend onderzoek naar mogelijkheden van samenwerking en naar de haalbaarheid van integratie of afstemming van curricula.

Een laatste onderscheid werd in de eerste scan gemaakt naar de omvang van de projecten. Enkele projecten waren veelomvattend en daarmee ook kostbaar. De universitaire projecten waren financieel gezien beduidend omvangrijker dan de HBO-projecten. Weliswaar was zowel in universiteiten als hogescholen het mediane project

¹ Mede ontleend aan (Beerkens & van der Wende, 1999).

begroot tussen twee en vijf miljoen gulden, maar in het HBO waren slechts zeven van de 64 deelprojecten die waren opgenomen in de eerste scan van grotere omvang dan vijf miljoen gulden, terwijl toen in de universiteiten acht van de negentien deelprojecten van die omvang waren.

Omdat de voorstellen op korte termijn ingediend dienden te worden (dit gold met name voor de eerste tranche van projecten die al in 1997 subsidie wilden verkrijgen) werden niet alle projecten precies uitgevoerd zoals aangevraagd. Aangezien het in veel gevallen ideeën en haalbaarheidsonderzoeken betrof, vielen diverse projecten af terwijl andere projecten werden toegevoegd. Dergelijke veranderingen zouden ook verband kunnen houden met onduidelijkheid over het *commitment* van de partnerinstelling of van buitenlandse overheden op het moment van indienen. In de categorie onderwijskundige samenwerking veranderde niet veel tussen aanvraag en begin van uitvoering. Een punt dat wel significant meer aandacht kreeg, was het gebruik van nieuwe technologieën in zowel onderwijs als organisatie en administratie. Bestuurlijke samenwerking kreeg in beduidend meer projecten aandacht dan oorspronkelijk aangevraagd. De aandacht voor regionale thema's en voor de aansluiting op de arbeidsmarkt was in het begin van de uitvoering minder aanwezig dan in de plannen. Voor meer praktische zaken zoals de voorlichting aan studenten ontstond in het begin van de uitvoeringsfase meer aandacht. In het vervolg van het rapport zal uitgegaan worden van de reële projectinvulling.

3.1.1 *Vormen van onderwijskundige samenwerking*

Over het algemeen kunnen in onderwijskundige samenwerking drie richtingen worden waargenomen: (i) curriculumontwikkeling, (ii) wederzijdse erkenning van studielast, bidualomeringstrajecten en de hiermee gepaard gaande mobiliteit, en ten slotte (iii) de overdracht van onderwijskundige kennis.

Curriculumontwikkeling

In principe kan curriculumontwikkeling in grensoverschrijdende samenwerking vier vormen aannemen:

1. Opzetten van nieuwe gemeenschappelijke curricula of modules;
2. (Wederzijdse) afstemming van curricula. Dit vormt in vele gevallen een voorwaarde om te komen tot bidualomering;
3. Toegankelijk maken van unieke curricula of modules;
4. Integratie van curricula, zodat er één gezamenlijk curriculum ontstaat, eventueel gedeeltelijk bij de eigen instelling en gedeeltelijk bij de partnerinstelling.
Wederzijdse afstemming kan gezien worden als een voorloper van integratie.

Bij grensoverschrijdende samenwerking op curriculumniveau is het van belang of het gaat om opleidingen die aan beide zijden van de grens worden aangeboden ('duplicatie'), opleidingen die aan één zijde van de grens worden aangeboden ('witte vlekken') of opleidingen die voorheen in geen van beide landen werd aangeboden ('ongevulde clusters'). Voor ongevulde clusters is vorm 1, nieuwe gemeenschappelijke curricula of onderdelen, de aangewezen optie. In geval van witte vlekken ligt optie 3, toegankelijk

maken, voor de hand. Bij duplicaties passen vormen 2 en 4, respectievelijk wederzijdse afstemming en integratie van curricula, het beste. Bij het begin van de uitvoering bleek twee derde van alle projecten duplicaties te betreffen; bij de overige projecten ging het iets vaker om witte vlekken dan om ongevolde clusters.

Erkenning en mobiliteit

Een tweede vorm van onderwijskundige samenwerking is bidualomering of het erkennen van studieresultaten behaald aan de partnerinstelling, zodat productieve mobiliteit tot stand kan komen. Bij bidualomeringstrajecten is het voor studenten mogelijk het programma deels in het buitenland te volgen en daarmee in aanmerking te komen voor een buitenlands diploma, naast het Nederlandse diploma. Bi- of dubbel-diplomering is in een derde van de projecten een van de doelstellingen van de samenwerking. In een op de negen gevallen wordt gezamenlijke ('joint') diplomering voorgestaan: hierbij wordt door beide instellingen één gezamenlijk diploma afgegeven dat geldig is in zowel Nederland als het partnerland.

Een consequentie van bidualomering en erkenning is mobiliteit. In de Regeling werd aangegeven dat voorstellen met betrekking tot mobiliteit geen afzonderlijk programma konden vormen. Aan studenten- en docentenmobiliteit werd in de uitvoering van 74 respectievelijk 79% van de projecten aandacht besteed, in het algemeen als afgeleide van beoogde onderwijskundige samenwerking. Een groot aantal projecten besteedde bovendien aandacht aan ondersteunende activiteiten voor mobiliteit: informatie, taal-cursussen (met name voor samenwerking met Duitse hogeronderwijsinstellingen), hulp bij huisvesting, kortdurende samenwerkingsprojecten (ter kennismaking).

Onderwijskundige kennisoverdracht

Ten slotte kan het bij de onderwijskundige samenwerking gaan om de uitwisseling van onderwijskundige kennis en methoden. Een voorbeeld hiervan is de voorsprong die Duitsland heeft op het gebied van de mediatechnologie. In diverse projecten vormt dit juist een reden om op dit gebied te gaan samenwerken. De verschillen in onderwijs-systemen, -methoden of -cultuur worden hier het doel van de samenwerking.

3.1.2 Bestuurlijke samenwerking

In vele projecten wordt de samenwerking op een bepaald vakgebied mede gezien als pilot voor een bredere bestuurlijke samenwerking. Soms ook worden de bestuurlijke aspecten, die de onderwijskundige samenwerking ondersteunen, binnen een apart project geplaatst. In enkele gevallen zijn hiervoor organen opgezet, zoals—naast de casussen van hoofdstuk 2—bijvoorbeeld de Inter Schelde Faculteit (Hogeschool Zeeland) en ALMA (Universiteit Maastricht). Ook gebeurt dit door het organiseren van bijeenkomsten waar de bestuurlijke samenwerking tussen hogeronderwijsinstellingen maar ook de samenwerking met andere maatschappelijke actoren centraal staat.

Bestuurlijke samenwerking krijgt vaak vorm via overeenkomsten over het gebruik van elkaars infrastructuur en faciliteiten. Bestuurlijke samenwerking kan dus expliciet als doel worden nagestreefd, maar in de meeste gevallen vormt zij de basis voor

onderwijskundige samenwerking of voor de beoogde samenwerking in de regio. De bestuurlijke samenwerking moet daarom niet alleen als een aparte vorm van samenwerking gezien worden maar ook en vooral als voorwaarde voor andere vormen van structurele samenwerking.

Bijna twee derde van de projecten betreft samenwerking met één andere instelling, de zogenaamde bilaterale samenwerking. In bestuurlijke zin gaat het hier om de minst complexe vorm van samenwerking.

Beleidsmatige en organisatorische aspecten

Bij de toetsingsgronden van de Regeling werd vermeld dat samenwerking bij voorkeur moest voortbouwen op reeds bestaande contacten. Bestaande contacten waren voor twee derde van de projecten inderdaad een reden om juist met de gekozen partnerinstelling te gaan samenwerken. Andere belangrijke redenen voor de partnerkeuze waren de ligging (in vier op de tien gevallen) en vooral inhoudelijke criteria (ruim acht op de tien gevallen). Vaak ging het dan om overeenkomsten in het programma-aanbod.

3.1.3 *De maatschappelijk-regionale inbedding van de samenwerking*

De aansluiting van de samenwerkingsvoorstellen op de sociaal-economische aspecten van de regio werd in de plannen verschillend vormgegeven. Bij een derde van de projecten werden bedrijven en instellingen betrokken bij de samenwerking. Zij fungeerden soms als aanbieders van stageplaatsen voor de studenten van de hogeronderwijsinstellingen, maar ook als consumenten van de aangeboden diensten (bijvoorbeeld bij nascholingsprogramma's), of als opdrachtgevers (bij transferactiviteiten).

Door het vormen en onderhouden van netwerken van onderwijsinstellingen en bedrijven werd getracht het kennisniveau in de regio op peil te houden of te verbeteren. In een enkel geval (Hogeschool Zeeland) was de vorming van een dergelijk netwerk de doelstelling van een project.

3.2 Doelbereiking en tevredenheid

Aan het einde van de uitvoeringsperiode, ten tijde van de tweede scan, zijn in de grote meerderheid van de gevallen (41 van de 52 vragenlijsten)¹ de doelstellingen van de projecten volledig of grotendeels bereikt; in vijf deelprojecten zijn ze slechts voor een klein deel bereikt. Van die laatste vijf zijn drie projecten nog niet afgerond (twee daarvan behoorden tot de laatste tranche, gestart in 1999), zodat dit nog geen eindoordeel over de doelbereiking is. Dit impliceert dat evenals ten aanzien van de eerste GROS-HO kan worden geconcludeerd dat het beleid tot producten heeft geleid: curricula, onderwijsmaterialen, bidiplomeringen, bestuurlijke samenwerkingsovereenkomsten, enzovoorts. Het impliceert eveneens dat projecten van alle in de vorige paragraaf onderscheiden typen tot een goed einde zijn gekomen. Wat (vrijwel) niet in de

¹ Waaronder de vijf van de zes instellingsantwoorden; de zesde gaf geen eenduidig antwoord omdat de mate van doelbereiking voor de diverse projecten verschilde.

vragenlijsten is terug te vinden, maar waarvoor in ten minste één geval aanwijzingen zijn gevonden, is dat een deelproject voortijdig is beëindigd wegens uitblijvend succes, met inzet van de middelen in andere deelprojecten (bijvoorbeeld om de hogere kosten aldaar te bestrijden—waardoor die kosten veelal hoger uitvielen dan verwacht zal in het vervolg duidelijk worden gemaakt).

In 25 gevallen is men volmondig tevreden met de bereikte resultaten, in 24 gevallen grotendeels tevreden en acht men het project redelijk succesvol. Slechts in vijf projecten is men eerder ontevreden en vindt men het project maar matig succesvol. Op slechts twee uitzonderingen na is men tevredener over het grensoverschrijdend project naarmate men de doelen meer bereikt ziet (tabel 3–1).

tabel 3–1 Tevredenheid naar doelbereiking (n=52)

| Tevredenheid | Doelbereiking | | | Totaal |
|-----------------------------|---------------|-------------|----------|-----------|
| | Klein deel | Grotendeels | Volledig | |
| Deels ontevreden | 3 | 2 | 0 | 5 |
| Grotendeels tevreden | 1 | 13 | 0 | 14 |
| Geheel tevreden | 0 | 16 | 9 | 25 |
| Totaal | 4 | 31 | 9 | 44 |

3.2.1 Percepties over doelbereiking in Vlaanderen en Duitsland

De Vlaamse partners die aan de enquête van de tweede scan deelnemen menen in negen gevallen dat de doelstellingen grotendeels zijn bereikt, de overige twee zijn nog positiever en noemen de doelstellingen volledig bereikt.¹ Eveneens negen respondenten zijn geheel tevreden over het bereikte resultaat en de andere twee zijn grotendeels tevreden. In een van de vragenlijsten wordt gesteld dat een verandering van de doelstelling of aanpak in de richting van betere samenwerking met het Departement van Onderwijs wenselijk was geweest. Twee vragenlijsten hadden een verandering willen zien in de richting van meer praktijkoriëntatie ten behoeve van de studenten.

In Duitsland zijn de responderende hogeronderwijsinstellingen wat meer verdeeld over de resultaten: twee instellingen antwoorden dat de doelen volledig zijn bereikt, drie grotendeels, een voor een klein deel en een dat het project nog loopt. Ook antwoordt een instelling dat de doelstelling van het grensoverschrijdend project is veranderd. Drie respondenten zijn volledig tevreden met het resultaat dat het samenwerkingsproject heeft opgeleverd, vier grotendeels en twee zijn voor een klein deel tevreden.

¹ De antwoorden van buitenlandse respondenten vertonen in het algemeen dezelfde tendens als die van hun Nederlandse partners in dezelfde hogeronderwijsinstellingen. Wel is een inschattingsverschil mogelijk tussen, bijvoorbeeld, ‘grotendeels bereikt’ en ‘volledig bereikt’, maar wij zijn geen tegenspraken tegengekomen (‘volledig bereikt’ tegenover ‘voor een klein deel bereikt’, of iets dergelijks).

3.3 Tijdsverloop

Ruim de helft van de projecten (30 van de 52 antwoorden) is geheel of vrijwel volgens schema afgerond. Zes zijn afgerond met achterstand op het originele tijdschema. Een relatief grote groep van elf projecten kampt echter met achterstand en was nog niet afgerond ten tijde van de enquête (zomer 2001). Van deze elf is er een niet in hoofdzaak gericht op onderwijskundig samenwerking. Die uitzondering betreft een overkoepelend bestuurlijk project, zodat niet-afroning geen wonder is zolang er nog ‘onderliggende’ onderwijskundige samenwerkingsprojecten lopen. (De respondent gaf in dit geval dan ook niets aan met betrekking tot doelbereiking of tevredenheid.) Van de tien onderwijskundige projecten die nog niet zijn afgerond gaat het in meerderheid om complexe processen: vier gevallen van gehele opleidingen (meestal bidiplomeringen), twee gevallen van nieuw op te zetten gezamenlijke afstudeerspecialisaties. In deze gevallen *kan* een antwoord ‘niet afgerond’ geduid worden als ‘de opleiding/specialisatie blijft bestaan’, zodat er geen sprake is van echte vertraging. In de meeste van deze gevallen wordt namelijk geantwoord dat de doelstellingen (grotendeels) bereikt zijn. In feite zijn er maar twee of drie probleemgevallen waarin sprake lijkt te zijn van echte vertraging en twijfel aan succesvolle afronding ook op termijn. Onder de andere tien gevallen van achterstand zijn er waarbij de doelstellingen zijn aangepast, mogelijk in ambitie verlaagd. Maar of een ‘ander’ doel ook ‘minder ambitieus’ is, is soms moeilijk te beoordelen. Een illustratief geval van een moeilijk in succes/mislukking te beoordelen project onder de elk ‘met achterstand’ betreft een samenwerkingsproject waar men heeft moeten afzien van volledige invoering van een nieuw kort onderwijsprogramma bij de partnerinstellingen, maar waar wel het curriculum is ontwikkeld en—tot enthousiasme van de partners—in een computerondersteunde cursus beschikbaar zal komen. Er wordt nu gewerkt aan uitbreiding van dat veranderde project met andere partners in de grensregio’s.

De mate van tijdshandhaving is statistisch niet gerelateerd aan de tevredenheid over in hoeverre men de doelstellingen voor de projecten heeft bereikt, al behoren drie van de vijf ‘deels ontevredenen’ tot de projecten die nog niet zijn afgerond (tabel 3–2).

tabel 3–2 Tevredenheid naar tijdsverloop (n=52)

| Tevredenheid | Tijdsverloop | | Afgerond vrijwel volgens plan | Afgerond volgens plan | Totaal |
|----------------------|----------------------------|--------------------------|-------------------------------|-----------------------|-----------|
| | Achterstand, niet afgerond | Afgerond met achterstand | | | |
| Deels ontevreden | 3 | 1 | 0 | 1 | 5 |
| Grotendeels tevreden | 3 | 1 | 7 | 3 | 14 |
| Geheel tevreden | 5 | 4 | 8 | 8 | 25 |
| Totaal | 11 | 6 | 15 | 12 | 44 |

In slechts vier gevallen had men achteraf andere doelen willen stellen voor het grensoverschrijdend project; in alle gevallen betreft het projecten die grotendeels hun doelen bereikten en die de respondenten meestal (drie maal) redelijk succesvol achtten, een maal slechts matig succesvol. In tien antwoorden wordt aangegeven dat men achteraf een andere aanpak van het project zou hebben geprefereerd; in drie van deze gevallen,

aan verschillende hogeronderwijsinstellingen, zou men ook de doelstelling achteraf anders willen zien. In een van die gevallen gaat het om doelen die men hoger had willen stellen (meer activiteiten). In een ander juist dat men ze lager had willen stellen (focus op gezamenlijke curriculumonderdelen in plaats van dubbeldiplomering). In het derde—eigenlijke—geval gaat het vooral om procesproblemen ontstaan door een ingewikkelde managementstructuur bij de eigen instelling. Vaker, in zeven gevallen, had men bij handhaving van dezelfde doelstellingen een andere, meer effectieve aanpak willen zien.¹

3.3.1 *Percepties over tijdsverloop in Vlaanderen en Duitsland*

Over het tijdsverloop antwoorden de Vlaamse partners in de samenwerkingsprojecten evenals de Nederlandse partners in hoofdzaak dat het project volgens plan (drie antwoorden) of vrijwel volgens plan (vijf antwoorden) is afgerond. Volgens een respondent is het project met vertraging afgerond. De overige twee zijn betrokken in projecten die nog niet zijn afgerond.

Duitse respondenten duiden aan dat het tijdsverloop van hun grensoverschrijdende projecten geheel (twee) of grotendeels (drie) volgens planning was. Twee antwoorden dat zij deze vraag niet kunnen beantwoorden, omdat het project nog loopt (in beide gevallen: met succes); twee anderen laten hem blanco.

3.4 **Belangrijkste effecten**

In de vragenlijst werd de mogelijkheid geboden de drie belangrijkste effecten van de grensoverschrijdende projecten op de hogeronderwijsinstelling te vermelden, ongeacht of dit nu al dan niet de doelstellingen waren. Daarom werd er tevens naar gevraagd of deze effecten verwacht dan wel onverwacht, en gewenst dan wel ongewenst waren. De belangrijkste effecten die men onderscheidt, zijn weergegeven in tabel 3–3.

De meeste effecten (47 vermeldingen) doen zich voor op het gebied van het onderwijs. Dat is ook vaak het doel van het project, maar niet altijd—dergelijke effecten doen zich ook wel onverwacht voor (5 maal). In een aantal projecten die zich in eerste instantie richten op doelstellingen in het bestuurlijke vlak of op de maatschappelijke omgeving worden namelijk onderwijs-effecten genoemd, soms als derde dus mogelijk minst belangrijke in de rij, maar ook wel als eerst genoemd effect. Daarnaast valt te denken aan uitstralingseffecten van de grensoverschrijdende projecten op het bredere onderwijsaanbod van de partnerinstellingen, waarbij uitwisseling van studenten of onderwijsonderdelen merkbaar groeit; misschien zou dit ‘geassocieerde vrije mobiliteit’ moeten worden genoemd.

In een groot aantal van de 47 gevallen betreft het de ontwikkeling van curriculumonderdelen (waaronder stageplaatsen voor studenten in het buitenland); in enkele gevallen die van complete studieprogramma’s met bidiplomering. Mobiliteitstoenames

¹ Eigenlijk kan het eerder genoemde geval van een instelling die méér had willen doen ook hieronder geschaard worden.

ziet men dan ook in een aantal gevallen, zowel van studenten (veelal verwacht) als van docenten (vaker onverwacht maar wel gewenst).

tabel 3-3 Belangrijkste effecten van grensoverschrijdende projecten (n=52)

| Deelgebied | Effect genoemd als | 1e | 2e | 3e | Totaal |
|---|--------------------|----|----|----|-----------|
| Onderwijs | | | | | 47 |
| Gezamenlijke programmaonderdelen tot stand gekomen (w.o. stages) | | 12 | 7 | 4 | 23 |
| Mobiliteit neemt toe: studenten, docenten | | 6 | 3 | 3 | 12 |
| Kwaliteitsverbetering: docenten, studenten, programma, faciliteiten | | 3 | 3 | 2 | 8 |
| Bidlegering, gezamenlijke studieprogramma's (geheel) tot stand gekomen | | 3 | | 1 | 4 |
| Bestuurlijk | | | | | 27 |
| Draagvlak gecreëerd voor verdere samenwerking | | 7 | 3 | 4 | 14 |
| Netwerk versterkt/uitgebreid, formele overeenkomsten gesloten | | 3 | 2 | 1 | 6 |
| Inzicht vergroot in wetgeving, kaders, organisatie, bestuur in partnerlanden | | 3 | 2 | | 5 |
| Inzicht vergroot in cultuurverschillen met partnerlanden | | | 2 | | 2 |
| Uitstraling op hogeronderwijsinstellingen | | | | | 16 |
| Contact vergroot met partnerinstelling op facultair of individueel niveau, onderzoeksamenwerking | | 3 | 3 | 5 | 11 |
| Verbeteringen in eigen (NL) hogeronderwijsinstelling buiten grensoverschrijdend project: samenwerking, communicatie, onderwijsinnovatie | | 2 | 1 | | 3 |
| Werkdruk neemt toe | | 2 | | | 2 |
| Markt en regio | | | | | 15 |
| Studentenvraag valt mee/tegen voor wat in het grensoverschrijdend project is ontwikkeld ¹ | | 2 | 4 | 2 | 8 |
| Kennis bij hogeronderwijsinstelling van opleidingsbehoefte in de Euregio is toegenomen (studentenmarkt, arbeidsmarkt) | | 2 | 2 | | 4 |
| Activiteiten, mogelijkheden, studieaanbod wordt uitgebreid door grensoverschrijdend project | | 1 | 2 | | 3 |
| Activiteiten, mogelijkheden, studieaanbod wordt breder zichtbaar | | 1 | | | 1 |

Een andere veel genoemde categorie effecten betreft het bestuurlijke niveau: de grensoverschrijdende projecten blijken in rond de helft van de gevallen te leiden tot contacten op bestuurlijk niveau in de partnerinstellingen, die in een aantal gevallen reeds hebben geleid tot nieuwe, volgende samenwerkingsprojecten en in een aantal gevallen tot netwerkvorming die tot verdere samenwerking kan leiden. Meest genoemd in deze

¹ De acht nominaties in de tabel betreffen zeven gevallen; in drie ervan is de studentenbelangstelling groter dan verwacht. In eveneens drie is de belangstelling van studenten in de Nederlandse partnerinstelling kleiner dan verwacht. In één vragenlijst worden twee effecten met betrekking tot studenten genoemd; zo komt het totaal op acht. Over mogelijke oorzaken meer in § 4.5.5.

categorie is echter het creëren van draagvlak in de hogeronderwijsinstelling, wat in een aantal gevallen een noodzakelijke voorwaarde bleek te zijn om verdere effecten op bijvoorbeeld het onderwijs te bereiken.

Bredere uitstraling van het grensoverschrijdend project op de in het project betrokken hogeronderwijsinstellingen blijkt ook in een aantal gevallen voor te komen: verdere samenwerking tussen in het project betrokken individuele docenten en onderzoekers, maar ook meer formele contacten op het niveau van faculteiten en dergelijke. Interessant, onverwacht maar positief gewaardeerd zijn de drie gevallen waarin de samenwerking tussen personen in de Nederlandse partnerinstelling in het kader van het grensoverschrijdend project heeft geleid tot betere communicatie en samenwerking binnen de eigen instelling. Meer dan dat, is er een geval waar het grensoverschrijdend project aanleiding was het eigen curriculum grondig te herzien, wat zelfs heeft geleid tot: ‘vier nieuwe leerstoelen hiervoor.’

Effecten in de relatie tussen de hogeronderwijsinstelling en haar omgeving (regio of markt) betreffen in de meeste gevallen de ‘interne’ markt van studenten: in drie projecten is het aantal studenten dat voor grensoverschrijdende projecten belangstelling boven verwachting hoog (een wenselijk geacht effect), maar in drie gevallen valt de belangstelling van studenten juist tegen (wat negatief werd gewaardeerd). In die laatste gevallen worden toelichtingen gegeven die benadrukken dat de meerwaarde van het project in het onderwijs voor de studenten gering is, terwijl zij wel extra kosten moeten dragen (vervoer, verblijf; komt terug bij knelpunten). Een ander gevolg voor de hogeronderwijsinstelling kan zijn dat het inzicht in de belangstelling van studenten in de Euregio in het algemeen is vergroot, of het inzicht in de vraag van de regionale arbeidsmarkt naar kenmerken van afgestudeerden. Een effect voor de regio is in één geval dat door de grensoverschrijdende projecten een grotere zichtbaarheid ontstaat van het Euregionale studieaanbod. Iets vaker, in drie gevallen, vindt men dat het studieaanbod in de Euregio zelfs wordt uitgebreid door grensoverschrijdend project—dit is een effect dat ook geldt voor de lange termijn, na afronding van de Grenslandenregeling. Een respondent merkt ergens in de vragenlijst op dat het project niet alleen gevolgen heeft voor het hoger onderwijs in de Euregio, maar ook voor het secundaire onderwijs, omdat dit project zich daarop richt: ‘Samenwerking in de nascholing van docenten. Grondlegging voor schooluitwisselingsprogramma’s’.

De opmerking ‘lange termijn’ in de vorige alinea wijst op een effect dat in het voorgaande reeds enkele malen werd opgemerkt, al werd het niet zo vaak expliciet genoemd: een aantal grensoverschrijdende projecten leidt tot bestendige relaties tussen de partnerinstellingen, bijvoorbeeld met het oogmerk te komen tot het opzetten van een nieuwe gezamenlijke studierichting. Soms ontstaan zulke bestendige relaties tussen slechts een deel van de partnerinstellingen: ‘Gezamenlijk (Vlaanderen niet)’—in een ander geval waren het Duitse partners die afvielen. In één geval wordt dan ook de grote omvang van het project, waardoor er buitenlandse partners kunnen afvallen zonder het project te zeer te schaden, als belangrijk voordeel van de Regeling Stimulering Grensoverschrijdende Samenwerking genoemd.

De effecten die respondenten noemen, zijn in meer dan tweederde van de gevallen verwachte effecten (zie tabel 3–4) en vrijwel even vaak worden zij ook wenselijk geacht. De ene uitzondering, waarin een negatief effect zichtbaar al van tevoren werd verwacht,

betreft een hogeronderwijsinstelling die tijdens het project stuit op structuur- en cultuurverschillen met de buitenlandse hogeronderwijssystemen (bij de bespreking van knelpunten, in het volgende hoofdstuk, komt dit onderwerp terug). Negatieve, onverwachte gevolgen betreffen voornamelijk:

- hindernissen in de projectvoortgang door verschillende regelgeving en verschillende culturen ten aanzien van hoger onderwijs in de partnerlanden (2 keer genoemd),
- weinig belangstelling van studentenzijde (reeds vermeld),
- werkdruk (2 keer in 1 instelling),
- weinig belangstelling van werkgeverszijde in een van de partnerlanden waardoor weinig studenten in het onderwijs van het grensoverschrijdend project startten (1 keer),
- gebrekkige wederkerigheid van de samenwerking doordat in de partnerlanden minder financiën ter beschikking waren (1 keer; komt terug in volgende hoofdstuk bij bespreking van knelpunten).

tabel 3-4 Wenselijke en verwachte effecten (n=52)

| Effect verwacht | Niet | Wel | Totaal |
|-----------------------|-----------|-----------|-----------|
| Effect gewenst | | | |
| Niet | 9 | 1 | 10 |
| Wel | 20 | 64 | 84 |
| Totaal | 29 | 65 | 94 |

Opvallend is dat ook het merendeel van de onverwachte effecten positief wordt gewaardeerd. Deelname aan de Regeling Stimulering Grensoverschrijdende Samenwerking is in het algemeen, kan men daaruit concluderen, een (nog) positievere ervaring geweest dan deelnemers van tevoren hadden verwacht.¹

3.4.1 Percepties over effecten in Vlaanderen en Duitsland

Het grote merendeel van de reacties van Vlaamse hogeronderwijsinstellingen met betrekking tot ervaren effecten is positief. Er worden in de elf vragenlijsten 23 positief gewaardeerde effecten genoemd, drie negatieve (problemen met respectievelijk vervlechting van curriculumonderdelen, met versnippering door de vele opties in het project en met gebrek aan software). Van de positieve betreffen tien opmerkingen over de goede samenwerking in het algemeen (onder andere netwerkversterking als basis voor verdere samenwerking). Drie gaan over de ontwikkeling of verbetering van curricula, twee over mobiliteit van studenten en docenten. Twee opmerkingen hebben de ontwikkeling en verspreiding van (nieuwe) expertise als onderwerp. Eveneens twee zijn positief over de vergrote contacten of samenwerking met het afnemende veld. Verder worden onder andere genoemd: financiële ondersteuning, leren over verschillen in arbeidsmarktregulering en studentencultuur, en technische successen.

¹ Methodische voetnoot bij deze conclusie is dat de respondenten door hun positie als projectcoördinator mogelijk een positieve *bias* hebben met betrekking tot de grensoverschrijdende projecten.

Ook van Duitse zijde worden positieve effecten gemeld op onderwijskundig gebied (curriculumontwikkeling, gezamenlijk onderwijs, studentenmobiliteit). Met name wordt ettelijke malen vermeld dat de onderwijsconcepten (studentgericht onderwijs, *team work*, probleemgeoriënteerd onderwijs en dergelijke) van Nederlandse hogeronderwijsinstellingen innovatief en aantrekkelijk zijn voor de Duitse partnerinstellingen. Een ander positief gewaardeerd effect is de verbeterde samenwerking met partnerinstellingen uit het grensoverschrijdend project; in een geval wordt daarbij een onverwachte maar welkome uitbreiding van de samenwerking in de toekomst genoemd. Negatief zijn Duitse respondenten over de groter dan verwachte verschillen in regulering en cultuur in het hoger onderwijs tussen Duitse grens-*Länder* en Nederland en over de geringe belangstelling van studenten.

3.5 Samenvatting doelbereiking en effecten

De indruk die uit dit hoofdstuk naar voren komt, is positief: de projecten uitgevoerd in het kader van de Regeling Stimulering Grensoverschrijdende Samenwerking zijn voor een groot deel afgerond en hebben volgens de deelnemers aan alle kanten van de grenzen in de Euregio's hun doelstellingen in overwegende mate bereikt. De effecten die de projecten hebben, zijn voor een groot deel de verwachte (dus komen overeen met de bij aanvang gestelde doelen), maar ook de onverwachte effecten worden merendeels positief gewaardeerd. De projectcoördinatoren, die in deze enquête aan het woord zijn, laten in grote meerderheid weten in hoofdzaak tevreden te zijn met de uitkomsten van hun grensoverschrijdend project(en). Dit positieve beeld geldt voor alle typen projecten: met onderwijskundige samenwerking als doel, met bestuurlijke samenwerking als doel, met maatschappelijk-regionale doelstellingen, en het geldt ook voor zowel bilaterale als multilaterale projecten.

De doelstellingen en de effecten van de projecten zijn vooral gelegen op het gebied van onderwijssamenwerking, maar in een aantal gevallen is sprake van uitstraling, onder andere naar het overige onderwijs (en onderzoek) van de betrokken instellingen, maar in het bijzonder naar bestuurlijke niveaus, onder andere tot uiting komend in (plannen voor) toekomstige samenwerking tussen (een deel van) de partners in de grensoverschrijdende projecten. Zoals ook uit de interviews met collegeleden en uit de case studies zal blijken, zijn hieronder veelbelovende initiatieven, die in de strategie van de betrokken instellingen een belangrijke rol spelen. De in tijd begrensde Regeling Grenslandenbeleid zal zodoende langduriger—en vanuit het nationale beleid bezien wenselijke—gevolgen hebben.

4 Projectverloop

Knelpunten en oplossingen

4.1 Inleiding

Uit eerdere onderzoeken was ten tijde van de eerste scan al bekend dat knelpunten in de projectuitvoering te verwachten waren ten aanzien van taalverschillen, cultuurverschillen, verschillende onderwijssystemen en verschillen in regulering van het hoger onderwijs (bijvoorbeeld diplomaerkenning). Inderdaad werden deze eerdere bevindingen gerepliceerd in de eerste scan. In grote lijnen waren de meest genoemde knelpunten op projectniveau bij het begin van de uitvoering de volgende (Beerkens & van der Wende, 1999: 36):

- verschillen in curriculumopbouw;
- niet parallel lopende academische kalenders;
- cultuurverschillen;
- bijdrage van buitenlandse partners is lager dan voorzien;
- verschil in commitment tussen niveaus van de eigen instelling;
- verschil in commitment tussen de partnerinstellingen.

De problematiek van de achterblijvende bijdragen van partnerinstellingen en—daarmee—van minder commitment speelde op alle niveaus (programma, instelling). Een stimuleringsregeling bestond in 1997 alleen in Nederland, terwijl Vlaamse en Duitse partnerinstellingen de deelname uit eigen middelen moesten bekostigen of op andere wijze aan aanvullende financiering moesten zien te komen. Vaak werd daardoor van de Nederlandse partner een grotere bijdrage in het project verwacht dan van de andere partners (in de tweede scan ook verwoord als ‘gebrek aan wederkerigheid’).

Daarnaast waren op niveau van de instellingen knelpunten frequent met betrekking tot de verschillende onderwijsstructuren en -culturen in de grensregio’s (Beerkens & van der Wende, 1999: 36–37): vrij strak gereguleerde curricula in Vlaanderen, veel autonomie voor individuele professoren (ook *Fachhochschulen* kennen professoren) en *Fachbereiche* in Duitsland waren de grootste verschillen die vanuit Nederlandse instellingen werden waargenomen. Nederlandse studenten ervoeren het onderwijs in Vlaanderen als schools, terwijl in Duitsland studenten in hoge mate zelf structuur in hun programma moesten aanbrengen. De belangstelling van studenten voor projecten in de grensregio was, zo bleek al bij het begin van de projecten, niet vanzelfsprekend: studenten prefereerden nogal eens verre landen boven de nabije regio. Met name gold dit in universiteiten, die minder regionaal studenten trokken en ook minder gericht waren op de regionale arbeidsmarkt. Praktische problemen rond vervoer (de OV-kaart gold slechts tot aan de grens) en huiving waren eveneens hindernissen voor studenten.

Op het niveau van de overheden werd door de deelnemende instellingen in 1997 als een der belangrijkste vraagstukken gezien of het grenslandenbeleid in Vlaanderen en de Duitse deelstaten wel dezelfde prioriteit kreeg als in Nederland (zie ook de

problematiek van bijdragen van partnerinstellingen), gekoppeld met de minder transparante communicatie tussen die ministeries en hun hogeronderwijsinstellingen. Verder waren vraagstukken rond regulering van de overheden vrij algemeen, zoals beperkingen aan nieuwe studierichtingen, of toelatingseisen voor studenten. En—breder dan onderwijsbeleid—zaken rond belasting- en verzekeringsregimes bleken tot knelpunten te kunnen leiden bijvoorbeeld bij docentenuitwisseling (Beerkens & van der Wende, 1999: 37).

De Vlaamse en Duitse partnerinstellingen bleken eveneens de verschillen in de curriculumopbouw het vaakst als probleem te zien en hadden eveneens de lager dan verwachte overheidsbijdrage hoog op hun prioriteitenlijsten staan, maar de taal- en cultuurproblemen die onder Nederlandse respondenten eveneens vaak genoemd werden, stonden op hun lijsten veel lager (Beerkens & van der Wende, 1999: 43).

4.2 Handhaving van oorspronkelijk tijdschema

Beschouwen wij nu de derde onderzoeksvraag, die erom gaat hoe de uitkomsten van de projecten, gerapporteerd in het vorige hoofdstuk, werden bereikt. Een eerste opmerking betreft niettemin een verwijzing naar het vorige hoofdstuk: daar is reeds een paragraaf gewijd aan de relatie tussen het verloop van het project in de tijd en de tevredenheid met de bereikte resultaten (§ 3.3). In totaal blijken 13 projecten nog niet te zijn afgerond op het moment van beantwoording van de van de 52 vragenlijsten. In circa de helft van deze gevallen betreft het projecten die later zijn gestart of die volgens (aangepast) plan pas later zouden worden afgerond. In slechts twee of drie gevallen is sprake van serieuze vertraging en zware knelpunten. Een andere respondent ziet voor enige vertraging mede een oorzaak in het hogeronderwijsbeleid, namelijk de in de tussentijd ook in Nederland gestarte discussie over het bachelor–master model (‘zou veel verheldering brengen’, volgens een ander).¹

Daarentegen kunnen 30 van de 52 respondenten rapporteren dat zij (vrijwel) volgens plan het project hebben kunnen afronden.

4.3 Knelpunten in de tweede scan

Het leeuwendeel van de vragenlijst voor de tweede scan bestaat uit een opsomming van 32 mogelijke knelpunten in de uitvoering van de grensoverschrijdende projecten, onderscheiden op basis van onder andere de eerste scan. In zes vragenlijsten is geen enkel knelpunt aangekruist; drie van deze lijsten zijn klaarblijkelijk maar gedeeltelijk ingevuld, zodat van drie projecten valt aan te nemen dat er echt geen noemenswaardige knelpunten zijn opgetreden.

Het mediane grensoverschrijdend project overkomen vijf knelpunten; in drie vragenlijsten worden meer dan 15 knelpunten aangekruist (zie tabel 4–1). Het pad van

¹ De verwachtingen ten aanzien van de bachelor–master zijn soms erg hooggespannen: ‘Het modulaire systeem van [ons] en het jaar- dan wel semestersysteem in [Vlaanderen] laten het niet gemakkelijk toe over en weer uitwisselingen te plegen. Een uniforme B-M structuur zal een groot deel van de belemmeringen weg kunnen nemen.’

sommige projecten is niet over rozen gegaan. De cijfers in tabel 4-1 betekenen dat de helft van de projecten twee of minder problemen ondervindt op onderwijskundig gebied. Aan bestuurlijke, praktisch/organisatorische en financieel/juridische knelpunten komt de helft van de projecten er maar een of nul tegen. Meer dan de helft ondervindt ten aanzien van culturele verschillen met de partnerstaten geen enkel knelpunt. Tegelijkertijd scoort een project—bij bestuurlijke knelpunten twee—het maximum mogelijk aantal knelpunten in de categorieën onderwijskundige, bestuurlijke en culturele problemen. Ten aanzien van praktisch/organisatorische en financieel/juridische problemen wordt het maximum mogelijke aantal net niet bereikt. Het beeld dat hieruit naar voren komt is er een van grote spreiding. Een deel van deze spreiding kan een artefact van de onderzoeksmethode zijn: de ene respondent is eerder geneigd iets tot knelpunt te benoemen dan een andere. Voor een ander deel is de spreiding reëel: het ene project verloopt soepeler dan het andere.

tabel 4-1 Voorkomen van typen knelpunten

| Type knelpunten | Mediaan | Maximaal geantwoord | Maximaal mogelijk (in vragenlijst) |
|---------------------------|---------|---------------------|------------------------------------|
| Onderwijskundig | 2 | 6 | 8 |
| Bestuurlijk | 1 | 6 | 6 |
| Cultureel | 0 | 3 | 3 |
| Praktisch/organisatorisch | 1 | 6 | 7 |
| Financieel/juridisch | 1 | 5 | 8 |
| Totaal | 5 | 23 | 32 |

Verdelen wij de projecten grofweg in drie even grote groepen met weinig, gemiddeld of veel knelpunten, dan blijkt dat hoe meer knelpunten werden onderscheiden, hoe groter de mate van achterstand op het oorspronkelijke tijdschema (γ , $p < 0,1$; zie tabel 4-2). Maar het aantal knelpunten blijkt niet gerelateerd aan de uiteindelijke doelbereiking (γ , $p > 0,8$), noch aan de tevredenheid met het bereikte (γ , $p > 0,6$). Ook patronen ten aanzien van soorten doelstellingen van de projecten waren niet te herkennen.

tabel 4-2 Knelpunten en afronding van grensoverschrijdende projecten (n=52)

| Tijdsverloop | Achterstand, niet afgerond | Afgerond met achterstand | Afgerond vrijwel volgens plan | Afgerond volgens plan | Totaal |
|-------------------|----------------------------|--------------------------|-------------------------------|-----------------------|--------|
| Knelpunten | | | | | |
| Laagste 1/3 | 3 | 3 | 3 | 7 | 16 |
| Gemiddelde 1/3 | 4 | 3 | 5 | 5 | 17 |
| Hoogste 1/3 | 6 | 0 | 8 | 2 | 16 |
| Totaal | 13 | 6 | 16 | 14 | 49 |

De meest voorkomende knelpunten die respondenten terugkijkend op hun projecten herkennen (zie tabel 4-3), zijn enerzijds verschil in commitment tussen de partnerinstellingen in een grensoverschrijdend project en verschillen in de structuur van de curricula (beide 20 keer genoemd). Dit geeft de twee hoofdproblemen aan, die ook door

andere vrij vaak genoemde knelpunten worden geïndiceerd, namelijk enerzijds de uitsluitend Nederlandse basis van de Regeling Grenslandensamenwerking en anderzijds de verschillen in regelgeving en gebruiken ten aanzien van het hoger onderwijs in de partnerlanden.

tabel 4-3 Frequentie van knelpunten

| Aantal malen genoemd | Omschrijving knelpunt |
|-----------------------------|---|
| ‘Top 10’ | 20 Verschil in commitment tussen de instellingen Structuur van het curriculum De wederkerigheid van de samenwerking |
| | 19 Niet parallel lopende academische kalenders |
| | 18 Vervoerstijden en -kosten |
| | 16 Inhoud van het curriculum Didactische aanpak |
| | 13 Taalproblemen Examensystemen Bijdrage van buitenlandse partners is lager dan voorzien Opvang en begeleiding studenten Verschil in commitment tussen verschillende afdelingen/niveaus van de instelling Diplomerings |
| | 11 Informatie en voorlichting Kosten zijn hoger dan voorzien |
| | 10 Verschil in commitment op beleidsniveau Nederland/Vlaanderen/Duitsland Erkenning van de studielast |
| | 9 Verschillen in kwaliteitsbewaking Huisvesting Afstand tussen docenten en studenten |
| | 8 Toelatingseisen studenten |
| | 7 Aansluiting op de arbeidsmarkt |
| ‘Bottom 10’ | 4 Toelatingseisen docenten Ander financieel/juridisch knelpunt: aanstellen gastdocenten in D; anticipatie BaMa; bijtreden andere partners D/VL tijdens project Financiële condities studenten (buiten studiefinanciering) Ander praktisch knelpunt: studietijdverlof voor werknemers/studenten; e-mailgebruik; personele problemen in projectcoördinatie; partnerstad niet attractief Verschillen in gezindheid |
| | 3 Numerus Clausus Studiefinanciering |
| | 2 Ander bestuurlijk knelpunt: erkenning van het onderwijs in het project door andere instanties Ander didactisch probleem: onderwijslast AiOs; niveauverschil studenten bij aanvang |
| | 1 Bijdrage van het ministerie van OCenW is lager dan voorzien |

Bezien wij eerst het *bestuurlijke probleemcomplex*. Tot deze cluster behoren de volgende knelpunten uit de ‘top-10’:¹

- verschil in commitment tussen de partnerinstellingen
- gebrek aan wederkerigheid van de samenwerking
- bijdrage van buitenlandse partners is lager dan voorzien
- verschil in commitment tussen niveaus in de (eigen) instelling

Doordat aan Nederlandse zijde via de Regeling Grensoverschrijdende Samenwerking middelen beschikbaar zijn, is de inzet aan Nederlandse zijde vaak groter dan die bij de buitenlandse partners: ‘Niet alle Vlaamse partners voelden zich evenredig betrokken. Inzet van [onze] Hogeschool ... is beduidend groter geweest...’. Maar dit was in zekere zin te verwachten, vindt een andere respondent: ‘Waarom een probleem? Dat was ons uitgangspunt’. Soms moest aanzienlijk meer werk worden verzet door de Nederlandse partner om het project op de rails te krijgen en te houden: ‘Wij hebben meer werkuren geïnvesteerd dan oorspronkelijk de bedoeling was’.

Het andere hoofdprobleem is eerder onderwijskundig van aard en betreft de verschillende *structuren van het hoger onderwijs* in de partnerlanden, zoals te zien aan de volgende knelpunten uit de ‘top-10’:

- verschillen in de structuur van curricula
- niet parallel lopende academische kalenders
- verschillen in de inhoud van het curriculum
- verschillende didactische aanpak
- verschillende examensystemen
- diplomering

Een samenloop van de twee hoofdproblemen blijkt uit het volgende citaat: ‘Internationalisering en het grenslandenprogramma hebben in [onze hogeschool] een breed draagvlak. In Duitsland is internationalisering meer een persoonlijke aangelegenheid van individuele docenten. Dit heeft ook weer te maken met de grote mate van autonomie van docenten in Duitsland’.

Daarnaast blijken *praktische knelpunten* in de uitvoering van de projecten een grote rol te spelen:

- vervoerstijden en -kosten
- opvang en begeleiding studenten

In de eerste scan was opgevallen dat vooral aan Nederlandse zijde *culturele knelpunten* werden genoemd. Die indruk wordt hier bevestigd, want ook nu behoren taalproblemen tot de ‘top-10’. In de woorden van respondenten: ‘Basale taalkennis is bij stage gewenst’. Volgens andere respondenten is taal echter ‘geen wezenlijk punt’, of zelfs ‘[z]eer soepel verlopen’.

¹ Eigenlijk top-13: knelpunten die minstens 13 maal werden genoemd in de 52 vragenlijsten (dus door een kwart van de respondenten).

Bij cultuur gaat het om meer dan alleen taalkwesties. Cultuur heeft ook te maken—in combinatie met de nationaal verschillende regelgeving—met de identiteit van docenten in het hoger onderwijs: ‘Dit is pas echt een verhaal apart! Er zijn grote verschillen wat betreft docent-zijn in Nederland c.q. professor-zijn in Duitsland. Volstrekt andere ambities ook bij het management’. Toch wordt de daaruit noodzakelijk resulterende verschillende afstand tussen docenten en studenten slechts matig vaak genoemd (9 keer); mogelijk wordt echter hetzelfde bedoeld met de verschillende didactische aanpak (met 15 vermeldingen in de ‘top-10’). Zoals een respondent het verwoordt: ‘Er zijn grote verschillen in de mate van autonomie van de individuele docent en ook de insteek t.a.v. de didactische aanpak.’

Een meer opbouwende kijk op cultuurverschillen klinkt uit andere vragenlijsten: ‘Niet echt een knelpunt te noemen. Het is wel aanwezig, maar wordt gezien als onderdeel van de internationale ervaring. Tenslotte: in het bedrijfsleven internationaal gezien doen deze verschillen zich ook voor.’ En: ‘Studenten weten zich aan te passen.’

Tot de ‘bottom-10’ behoren in de eerste plaats, na schoning van de data, de rest-categorieën van ‘overige’ knelpunten op didactisch, bestuurlijk, praktisch/organisatorisch en financieel/juridisch gebied. Tot de ‘bottom-10’ behoren voor het overige voornamelijk financieel/juridische en bestuurlijke knelpunten. Deze blijken daarmee niet van overheersend belang te zijn voor de voortgang en doelbereiking van de grensoverschrijdende samenwerkingsprojecten, al behoort bijvoorbeeld ‘Kosten zijn hoger dan voorzien’ tot de middencategorie met 10 vermeldingen.

4.3.1 *Percepties over knelpunten in Vlaanderen en Duitsland*

In de antwoorden vanuit Vlaanderen zijn onderwijskundige knelpunten de meest voorkomende categorie: er worden 21 knelpunten genoemd met betrekking tot inhoud en structuur van het curriculum en de didactische aanpak (waaronder de begeleiding van studenten). Onderwijskundig, maar verbonden met formele regelgeving, zijn 16 vermeldingen van knelpunten ten aanzien van erkenning van studieonderdelen, verschillen in examensystemen en academische kalenders, en numerus clausus.

Verschillen in commitment zijn in Vlaanderen evenals in Nederland vaak als knelpunt gezien, zowel tussen hogeronderwijsinstellingen (zes maal), op verschillende niveaus in instellingen (vijf maal), maar ook—relatief vaker dan in Nederland—op beleidsniveau (zes maal).

Praktische en organisatorische problemen betreffen in Vlaanderen in zes gevallen de huisvesting voor studenten en zijn verder nogal uiteenlopend (zeven vermeldingen). Financiële knelpunten krijgen elf vermeldingen, negen maal gaat het om de financiële gevolgen voor studenten (waaronder studiefinanciering en reiskosten); in twee gevallen acht men de totale kosten van deelname aan het grensoverschrijdend project hoger dan verwacht.

Culturele knelpunten worden in de Vlaamse vragenlijsten slechts twee maal genoemd; het gaat daarbij om verschillen in gezindheid, nader aangeduid als betrekking hebbend op de overleg- en discussiecultuur in Nederland.

De Duitse partners vermelden eveneens vooral veel problemen op onderwijskundig vlak: in de negen vragenlijsten worden 21 van dergelijke knelpunten gemeld, zowel de

meer inhoudelijke (inhoud en structuur van curriculum, didactische aanpak, studentenbegeleiding) als die verband houdend met regelgeving (numerus clausus, erkenning van studiepunten en diploma's, academische kalender, examinering).

Ook ondervinden zeven van de negen Duitse respondenten knelpunten met betrekking tot verschillen in commitment tussen de partnerinstellingen.

Financiële knelpunten krijgen vijftien vermeldingen: drie gaan om de financiële situatie van Duitse studenten in het algemeen (inclusief reiskosten),¹ vier over het collegegeld in Nederland. De overige zes betreffen de onverwacht hoge kosten van deelname aan het grensoverschrijdend project.

4.4 Aanpassing bij knelpunten: wie bepaalt, betaalt?

Wie van de partners zorgt ervoor dat knelpunten in de projectuitvoering weggenomen of omzeild konden worden? Dat is de vraag waarop wij ons in deze paragraaf concentreren.

In het voorgaande is reeds globaal gesproken duidelijk geworden dat de knelpunten in de meeste gevallen niet onoverkomelijk waren; de meeste projecten zijn immers zonder al te veel vertraging tot een voor de betrokkenen bevredigend einde gebracht, ook die waarin een relatief groot aantal knelpunten wordt ervaren (zie tabel 4-2). In negen gevallen is geen van de (niet meer dan vier) genoemde knelpunten opgelost; toch zijn zes van deze respondenten volledig tevreden met het in het project bereikte resultaat en is in even veel gevallen het project (vrijwel) volgens plan afgerond met (grotendeels) bereiking van de doelstellingen (zie tabel 4-4). In drie gevallen heeft het project echter achterstand opgelopen en is het nog niet afgerond (van de dertien onafgeronde projecten in totaal).

Onopgeloste knelpunten betreffen in een groot aantal gevallen verschillen in formele regelgeving in de grensregio's. Een voorbeeld van problemen met Vlaamse regelgeving: 'Wederzijdse erkenning van studielast en opleiding loopt vast op de 17-jarigen problematiek. Omdat in Nederland studenten in het HBO instromen met HAVO naast VWO-ers kunnen [sic] de buurlanden de opleidingen en de diploma's niet als gelijkwaardig beschouwen'.

tabel 4-4 Projectuitkomsten van projecten met alleen onopgeloste knelpunten (n=9)

| Projectverloop | | Mate van doelbereiking | | Tevredenheid | |
|-------------------------------|---|------------------------|---|----------------------|---|
| Achterstand, niet afgerond | 3 | Niet | 0 | Ontevreden | 0 |
| Afgerond met achterstand | 0 | Klein deel | 3 | Deels ontevreden | 2 |
| Afgerond vrijwel volgens plan | 2 | Grotendeels | 4 | Grotendeels tevreden | 1 |
| Afgerond volgens plan | 4 | Volledig | 2 | Volledig tevreden | 6 |

¹ Te bedenken is onder andere dat studiefinanciering (*BaFög*) in Duitsland veel minder studenten bereikt dan in Nederland.

Verreweg de meeste knelpunten werden in de loop van de projecten tot een (voorlopige) oplossing gebracht. In de enquête werd gevraagd wie hoofdzakelijk zich heeft moeten aanpassen om tot een oplossing te komen. In het algemeen blijkt eerder het omgekeerde te gelden van het aloude ‘wie betaalt, bepaalt’, dus eerder ‘wie bepaalt, betaalt’. Want iets vaker wordt geantwoord dat de Nederlandse partner zich heeft moeten aanpassen dan de Vlaamse of Duitse partner. Het Nederlandse beleid ‘bepaalde’ dus de beschikbare middelen voor de projecten, omdat die in de partnerregio’s minder gemakkelijk te vinden waren, maar de Nederlandse hogeronderwijsinstellingen moesten daarvoor ‘betalen’ door aanpassingen meer dan evenredig voor hun rekening te nemen. Daarbij wordt gebruik gemaakt van het feit dat aan Nederlandse kant meer middelen beschikbaar waren: ‘bijdrage aan Vl. (had onvoldoende budget voor de start van projecten)’; ‘De projecten zijn meer afhankelijk van de Nederlandse dan de Vlaamse bijdrage en rusten in Vlaanderen sterk op de eigen bijdrage van de Instellingen’; ‘Ned. meer uitgegeven dan Dld.’; ‘vooral de financiële inbreng van Ned[erlandse partner] vergroot[,] projectcoördinatie Ned[erland] sterker gemaakt’. Daar moeten de partners buiten Nederland soms iets anders tegenover zetten: ‘De financiële middelen aan hun kant waren beduidend lager maar zij hebben met veel inventiviteit dingen kunnen regelen’; ‘Partners hebben veel werktijd geïnvesteerd zonder dat er een gelabelde pot aanwezig was.’

4.4.1 *Aanpassingsstrategieën, geïllustreerd aan vooral curriculumknelpunten*

In verreweg de meeste gevallen is voor opgetreden knelpunten een oplossing gevonden, hoewel in gemiddeld 1,9 problemen per project dat niet het geval is. Eén voorbeeld: ‘Uitgangspunt was een diploma of tri-diplomerings. Thans gaan we ervan uit dat elke hogeschool aan de eigen studenten een diploma uitreiken, zonder dat de diploma’s wederzijds erkend gaan worden’—hoewel het curriculum identiek is. Op bijna hetzelfde punt is een ander hogeschool gelukkiger geweest: ‘Formele erkenning getuigschriften door Belgisch Ministerie van Onderwijs’ is daar wel tot stand gekomen; een reden voor deze verschillende uitkomsten komt niet uit het onderzoek naar voren.

Vaker dan aanpassing door alleen de Nederlandse partner zoals in de vorige paragraaf wordt aangeduid dat er een andersoortige aanpassing is gevonden, waarbij beide of alle partners tot aanpassingen hebben moeten overgaan. Met andere woorden, in het algemeen is er in overleg naar een oplossing gezocht: ‘Veelvuldig overleg van beide partners en een flexibele instelling.’ Enkele relevante citaten in dat opzicht: ‘Ondanks de grote verschillen is juist van elkaars meerwaarde uitgegaan’. Dat was niet altijd eenvoudig: ‘Onderwijskundige knelpunten: erkenning en mobiliteit. Taaie volharding; gevolg: alle onderdelen zijn in het curriculum geïntegreerd’.

Soms kon een oplossing worden gevonden in EU-initiatieven in plaats van op nationaal niveau te blijven steggelen: ‘Algemene acceptatie van ECTS’.

Vaak is voor een evenwichtige oplossing van knelpunten naar een *modus vivendi* gezocht die de partners enige vrijheid geeft: ‘De opleiding kent een gezamenlijk ontwikkeld curriculum. Voor de uitvoering is elk der hogescholen verantwoordelijk. Dit leidt tot niet wezenlijke verschillen in roosters en termijnen.’ Of ook: ‘Beide partners hebben hier oplossingen gezocht: in NL *summer school*; in Dui. voor het semesterbegin...’ Voorgaande zijn voorbeelden van een der lastigst op te lossen problemen, namelijk de *niet parallel lopende academische kalenders*. Een ander voorbeeld van deze

categorie: ‘Dit is een zeer lastig knelpunt voor instellingen aan beide zijden van de grens. Het is noodzakelijk om al in een heel vroeg stadium te overleggen over de planning. Er moeten veel individuele oplossing[en] per student gevonden worden.’ Een *modus vivendi* kon in een aantal gevallen ook worden gevonden op het niveau van de individuele docenten, zonder te pogen alles in formele regelingen of overeenkomsten vast te leggen: ‘Op *individueel* niveau: Flexibele-modulaire structuur van het curriculum. Zoveel mogelijk gebruik maken van bestaande curriculumonderdelen (geen extra werk, ruimschoots informatie over ontwikkelingen).’

Vrijheid voor studenten wordt in enkele gevallen ook geboden, bijvoorbeeld in de taalkwestie: ‘Taalcursussen (NL, D, Fr) & gebruik Engels.’

In een enkel geval erkent de respondent dat om een oplossing te vinden, men sommige ambities moet laten varen: ‘Project was te groots gedacht; uitvoering is bewust beperkter gebleven.’

Waar de aanpassing in eerste instantie aan Nederlandse zijde wordt gezocht, heeft dat onder andere te maken met de grotere flexibiliteit van de regelgeving voor het hoger onderwijs in Nederland dan in de andere partnerlanden: ‘In Nederland worden docenten aangesteld op basis van bekwaamheid, in Duitsland is bevoegdheid een absolute voorwaarde. Dit levert in sommige gevallen problemen op in de docentenuitwisseling.’ Soms echter besluiten buitenlandse (*in casu* Vlaamse) partners om hun delen van hun regelgeving die uitgebreider is dan de Nederlandse niet (strikt) toe te passen: ‘Geen overgangsbelemmeringen per leerjaar’.¹

Anderzijds blijken er ook rigiditeiten in het Nederlandse hogeronderwijsstelsel te zijn, waaraan de buitenlandse partners zich hebben moeten aanpassen. Zo bijvoorbeeld: ‘De manier van werken ... is heel verschillend in Duitsland en Nederland. In Duitsland heeft de docent een grote mate van autonomie, groot vakkenaanbod, de student heeft een grote keuzevrijheid’, terwijl in Nederland docenten en studenten zich veeleer dienen aan te passen aan het curriculum. Zo ook: ‘de uitwisseling van docenten is lastig, met name van Duitsland naar Nederland. De docentenuitwisseling moet passen in het programma, en in Nederland zijn de programma’s weinig flexibel. Van Nederland naar Duitsland gaat makkelijker.’ In een enkel geval is het gevolg dan ook voor de buitenlandse partner: ‘Toepassen van [naar Nederlands model] projectgestuurd onderwijs’. Of zelfs: ‘Grotendeels overnemen Nederlands curriculum’.

Ten slotte moeten oplossingen soms komen uit het gebruiken van toevalligheden: ‘Onze docent ... is een Duitser met een Duitse academische opleiding’.

4.4.2 Overige categorieën knelpunten en hun oplossingen

De voorbeelden in de vorige paragraaf werden gehaald uit de gevonden oplossingen voor knelpunten ten aanzien van curriculum en hogeronderwijsstructuur, wat immers een van de hoofdproblemen bleek te zijn. In deze paragraaf komt het andere

¹ In Vlaanderen kent men echter het IAJ (Individueel Aangepaste Jaarprogramma), zodat een zekere flexibiliteit van deze regel ook voor Vlaamse studenten geldt. In recente jaren is de toepassing van IAJ’s sterk uitgebreid, waarmee het feitelijk verschil tussen de situatie voor Vlaamse en Nederlandse studenten in dit project geringer is geworden dan de formulering hier laat denken.

hoofdprobleem, het bestuurlijke complex, aan de orde, gevolgd door de overige categorieën van knelpunten.

Regelgeving en bestuur

Het tweede gebied dat veel knelpunten blijkt op te leveren, heeft te maken met aspecten van bestuur en regelgeving. Waar uitvoering van de grensoverschrijdende projecten te maken kreeg met verschillende formele regelgeving in de partnerstaten, ontstonden soms hardnekkige problemen. In het voorgaande duiden wij reeds aan dat een relatief groot deel van de onopgeloste knelpunten tot deze categorie behoort. Zo werd reeds de problematiek van vergelijkbaarheid en acceptatie van Nederlandse hogeronderwijsdiploma's in de buurlanden—in het bijzonder Vlaanderen—genoemd (over vergelijking van Nederlandse en Vlaamse (technische) curricula ook: Hoger Instituut voor de Arbeid & CHEPS, 1999), maar er zijn meer voorbeelden van: 'De Nederlandse diploma's worden nog steeds niet in Duitsland geaccepteerd'. Of, iets subtieler: 'Formeel zijn de diploma's erkend. In de praktijk is het zo dat Nederlandse studenten die in Duitsland willen werken aanvullingen moeten doen, met name op het gebied van recht.'

Een ander taai probleem betreft de verschillende bekostiging van het hoger onderwijs in de partnerlanden: 'Beurs in Nederland aangevraagd. Niet opgelost: magisterstudie wordt in Duitsland niet gefinancierd'; 'In Nederland moet collegegeld betaald worden, in Duitsland niet.'¹

De vergelijkbaarheid van onderwijsstelsels internationaal zorgt soms voor minder voor de hand liggende keuze van partnerinstellingen en dat op zijn beurt heeft soms onverwachte gevolgen: 'Sommige Duitse studenten, met name die van de *Berufsakademien*, stellen zich nogal eens tamelijk "bleu" op. Er wordt daarom meer aandacht besteed aan deze studenten in de vorm van begeleiding en mentoring.' Wat natuurlijk ook tot extra kosten voor de projectuitvoering leidt. Soms—geciteerd uit een geval in een andere hogeschool—blijven die kosten verborgen: 'Opgelost door extra inzet van gecommitteerde medewerkers'.

In de vorige paragraaf konden wij echter ook laten zien dat in vele projecten *modi vivendi* zijn gevonden om ondanks verschillen in formele regelgeving tot effectieve samenwerking te komen, waarbij soms creativiteit nodig was om naar het Europese niveau te 'springen'. Tolereren van individuele vrijheid of zelfs individuele innovaties is een andere strategie om hiermee om te gaan.

Taal en cultuur

In de vorige paragraaf werd de 'sprong uit het nationale systeem' genoemd als een van de gebruikte strategieën—toen ging het om toepassing van ECTS om studieinspanningen op een noemer te brengen. Waar zich taalproblemen voordoen, is een analoge oplossing ettelijke malen gevonden in het gebruik van een andere taal dan die van de partners in de Grensregio's: 'aanpassing beide instellingen—cursussen worden in de

¹ Tot 2001–2002 was het Nederlandse beleid dat Duitse studenten, zoals alle studenten uit EU-landen, hun in Nederland betaalde collegegeld volledig terugkregen, sindsdien krijgen zij nog 60% terug (in Duitsland in uitzonderingsgevallen meer, via de Duitse studiefinanciering, *BaFög*).

Engelse taal gegeven (studenten willen geen Duits/Nederlands cursussen volgen)'. In uitzonderlijke gevallen komen naast Engels ook andere talen voor: 'Onderwijs grotendeels in het Engels; enige concessies naar het Duits'; 'Begonnen in Engels, later Frans'.

Een andere (non-)oplossing is acceptatie: 'soepel omgaan met de niet altijd goede taalbeheersing van studenten.'

Andere cultuurverschillen worden bijvoorbeeld overbrugd door extra cursussen voor studenten: 'Extra aandacht voor Nederlandse cultuur met name aspecten van de informele Nederlandse samenleving'; 'In het pakket wordt veel aandacht besteed aan wat het betekent om in het buurland te werken, wonen e.d.'

Praktische, financiële en organisatorische problemen

Praktische problemen blijken soms hardnekkig, moeilijk tot een oplossing te brengen: 'Iedere keer is uitgebreide planning en afstemming noodzakelijk, niet echt opgelost.' Zelfs als het in het grensoverschrijdend project goed geregeld is, is de duurzaamheid van de oplossing gering: '... vervoerskosten binnen het budget voorzien, maar voor de komende jaren?' In een ander project weet men het antwoord op die vraag: 'Voor de toekomst zijn die middelen er dan weer niet'.

Reistijden en -kosten vormen het onderwerp dat in deze categorie de meeste aandacht en inventiviteit van de hogeronderwijsinstellingen opeist: 'De afstand tussen de partners is relatief groot. (... anderhalf uur met de auto). Het openbaar vervoer in de grensregio is zondermeer slecht te noemen.' Vooral voor studenten met hun relatief lage inkomens is dat problematisch. Maar niet alleen studenten lijden onder de hoge kosten van reizen, ook de medewerkers die de grensoverschrijdende projecten tot stand moeten brengen en uitvoeren hebben er last van. Met in enkele gevallen als gevolg: 'Vergaderritme lager dan voorzien, maar was wel doenlijk.'

Naast reiskosten zijn huisvestingskosten voor studenten in uitwisselingsprojecten een grote kostenpost. In een aantal gevallen heeft de Nederlandse hogeronderwijsinstelling de lokale kosten op zich genomen, want: 'Het is niet te verwachten dat studenten zullen willen betalen voor grensoverschrijdende activiteiten.' In andere gevallen gebeurde dat echter wel: 'Studenten betaalden voor eigen rekening'. Meer innovatief: 'Mobiliteit van grote groepen studenten bij de uitvoering van onderwijskundige projecten gedurende enkele weken is logistiek erg lastig en kostbaar. Oplossing door huisvesting in jeugdherbergen en door studenten als gastheer te laten optreden...'

De verdeling van dergelijke kosten was vaak een kwestie van vinden van praktische oplossingen: 'Iedere inst[elling] betaalt eigen kosten.' Of: '... [K]osten grotendeels gedekt door wederzijdse ov-tickets.'

Innovatieve oplossingen vereisen soms financiële hulp van de EU ('door Europese fondsen'), de Euregio of andere overheden (Nederland: provincie). Een andere innovatie is gelegen in virtualisering, bijvoorbeeld door de in het grensoverschrijdend project ontwikkelde cursusonderdelen in ICT-vorm te gieten.

4.5 Kritische succes- en faalfactoren

Na de voorgestructureerde lijst van knelpunten en de daarbij gevonden oplossingen vroegen wij de respondenten in een open vraag welke drie factoren huns inziens de

belangrijkste succes- en faalfactoren waren. Dit gold eveneens voor de vragenlijsten aan de Duitse en Vlaamse projectcoördinatoren—hun antwoorden komen tot in de kwantitatieve tendensen overeen met die van hun Nederlandse collegae. Ook de bestuurders van hogeronderwijsinstellingen is in interviews (zie daarover ook hoofdstuk 5) naar kritische succes- en faalfactoren gevraagd. De antwoorden uit deze drie delen van het onderzoek kunnen in één paragraaf worden samengevat, omdat ze in grote mate dezelfde tendens vertonen. Kwantitatieve informatie uit de Nederlandse enquête is als volgt weer te geven (tabel 4–5).

tabel 4–5 Kritische succes- en faalfactoren

| Categorie | Aantal in enquête |
|---|--------------------------|
| Project | 41 |
| Personen: inzet, deskundigheid van coördinatoren / projectmedewerkers | 25 |
| Structuur, werkonderdelen | 11 |
| Inhoud, bijv. dubbeldiplomerings | 5 |
| Nederlandse hogeronderwijsinstelling | 5 |
| Inbedding in bestaand onderwijs / onderzoek / structuren (instituten) | 3 |
| Bestuurlijke wil | 1 |
| Doorkruisende ontwikkelingen: reorganisatie e.d. | 1 |
| Partnerinstellingen | 7 |
| Vertrouwen in elkaar / elkaars kwaliteiten (complementariteit) | 6 |
| Aanpassingsbereidheid / inzet | 1 |
| Doorkruisende ontwikkelingen: reorganisatie e.d. | 0 |
| Context: politiek / regulatief | 12 |
| Politieke wil | 5 |
| Congruentie / Flexibiliteit / Speelruimte van regelgeving | 4 |
| Financiën | 3 |
| Context: cultureel | 4 |
| Acceptatie / omgaan met culturele verschillen | 2 |
| Aantrekkelijkheid steden | 2 |
| Context: sociaal / economisch | 8 |
| Belangstelling studenten | 3 |
| Algemene economische factoren: conjunctuur (regionaal / landelijk / internationaal) | 2 |
| Afstand / reiskosten | 2 |
| Belangstelling bedrijven | 1 |

4.5.1 *Individuen*

Het meest verspreid is de overtuiging dat om de grensoverschrijdende projecten een succes te maken inzet van individuen van het grootste belang is. In de eerste plaats wordt gewezen op de rol van projectcoördinatoren (zie ook § 4.5.2). Maar ook de inzet van docenten die immers de inhoudelijke uitvoering van het project verzorgen wordt hiermee zeer vaak bedoeld—en dan niet alleen in de Nederlandse hogeronderwijs-

instelling, maar ook bij de buitenlandse partners in het project. Goede persoonlijke contacten maken, zo zegt een CvB-respondent, de culturele en structurele verschillen overbrugbaar. In een vragenlijst is het als volgt verwoord: ‘Vertrouwen in elkaars kwaliteiten. Bij voorkeur “klijkt” het goed tussen de projectmedewerkers.’ Tegelijkertijd betekent het grote belang van het individuele niveau een van de mogelijke faalfactoren: ‘De motivatie[s] van de medewerkers in de partnerinstelling zijn gedurende het project veranderd. De persoonlijke belangen zijn veranderd. Dit is een van de nadelen als een project niet op instellingsniveau ... wordt gedragen’.

Door slechts een respondent worden de studenten als kritische succesfactor opgevoerd: ‘Veel enthousiasme bij studenten’.

4.5.2 *Project en organisatie*

Een goede opzet van het grensoverschrijdend project is—op afstand—de tweede succesfactor. Inzet van de projectcoördinator is in de vorige paragraaf reeds genoemd. Andere factoren rond de organisatie van het project worden eveneens veel genoemd, meestal als iets wat niet meeviel: ‘Projectmanagement was veel ingewikkelder dan voorzien en veel tijdrovender.’

Interessant is dat de keuze van de grootte van het netwerk—daarmee de keuze van de partners—in twee gevallen een kritische factor is geworden. De ene keer als succesfactor: ‘Samenwerking met drie in plaats van met twee partners. Daardoor konden Nederland en Vlaanderen samen verder toen de voortgang in [Duitsland] vastliep’. De andere keer als faalfactor: ‘Een te groot gekozen netwerk’ dat blijkbaar het vinden van gemeenschappelijke grond moeilijk maakte. De keuze van goede projectpartners betekent onder andere: ‘instituten samenbrengen met gemeenschappelijk belang & imago.’

Opvallend is dat de projectinhoud veel minder vaak naar voren komt als kritische succesfactor. In enkele casussen is dat echter wel het geval: ‘Inhoudelijk goed plan’, of in woorden vanuit een ander project in dezelfde hogeronderwijsinstelling: ‘Kwaliteit curriculum’. In twee gevallen gaat het om het kiezen van een goede doelstelling voor het project: ‘Het bieden van een dubbeldiplomering blijkt een goede stimulans te zijn voor de studenten om het traject te volgen.’ En: ‘Ontwikkelen van een draaiboek ... Hetgeen heeft geleid tot een hausse in het aantal aanvragen’. De inhoud van het onderwijs betrokken in het project kan ook op een andere wijze een kritische succesfactor worden: ‘Programma vergelijking [...] Diploma waardering en invullen curriculum’. Van Duitse zijde wordt ettelijke malen opgemerkt dat de innovatieve didactische benaderingen van de Nederlandse partner, blijkbaar als ‘iets waarvan wij kunnen leren’, een succesfactor zijn.

4.5.3 *Bestuurlijke factoren: commitment*

In diverse antwoorden is niet duidelijk of ‘commitment’—wat op zichzelf beschouwd een term is die veel wordt gebruikt om een kritische succesfactor aan te duiden—op individueel niveau is bedoeld dan wel op het niveau van de faculteit of instelling. In § 0 is een citaat weergegeven waaruit duidelijk wordt dat alleen individuele commitment niet voldoende is om een project langdurig te dragen; ook geïnstitutionaliseerde

betrokkenheid bij het grensoverschrijdend project is nodig. Daartoe is volgens een respondent goede informatievoorziening in de eigen instelling cruciaal; doel daarvan moet zijn—volgens een andere respondent—te bereiken een: ‘Bewustzijn van bestuur en staf dat samenwerking in meerwaarde voor de inhoud, kwaliteit en efficiency in de ontwikkeling van onderwijs kan [resulteren]’.

Een probleem op bestuurlijk niveau dat in een geval kritisch bleek te zijn, is de interferentie met ander beleid. Om precies te zijn gaat het om de reorganisatie van de faculteit die het grensoverschrijdend project aan Nederlandse kant moet trekken.¹ Zonder enthousiaste en toegewijde ‘trekkers’ in Nederland hebben de projecten het zeer moeilijk, zoals in de volgende paragraaf eveneens zal blijken.

Een van de CvB-respondenten ziet overig beleid op geheel andere wijze als kritisch: zijns inziens had de Regeling Stimulering Grensoverschrijdende Samenwerking als enig belang dat er geld beschikbaar kwam. De kritische succesfactor was daarbij of dat geld gebruikt kon worden voor initiatieven die reeds draagvlak in de betrokken instellingen hadden. Die initiatieven waren overigens wel beleidsafhankelijk, namelijk gestimuleerd door eerder internationaliseringsbeleid in de grensregio’s.

4.5.4 Bestuurlijke factoren: politiek en regulering

De gebrekkige wederkerigheid, doordat de Regeling Stimulering Grensoverschrijdende Samenwerking uitsluitend Nederlands beleid is, is in enkele gevallen tot kritische faalfactor (zij het niet onoverkomelijk) uitgeroepen: ‘Het was vooral een Nederlands initiatief waar [Duitse partners] naar beste vermogen aan hebben meegewerkt maar veel minder middelen aan konden besteden. Daardoor is de start vertraagd’.

Dit kon voorkomen worden bij voldoende politieke steun van buiten de hogeronderwijsinstellingen; bedoeld wordt dan door respondenten op diverse lagen en organen in de overheid. In een geval is de rivaliteit tussen Vlaanderen en Wallonië (het gaat hier om een instelling die ook met Waalse hogeronderwijsinstellingen samenwerkt), voortkomend uit algemeen-politieke spanningen, een kritische faalfactor genoemd.

De verschillen qua structuur van de hogeronderwijssystemen in Nederland, Vlaanderen en Duitsland is in de ogen van diverse respondenten een kritische faalfactor: ‘Het is vooral een politieke en bestuurlijke wens om deze samenwerking tot stand te brengen. De “taaiheid” van regelgeving in NL en DLD rond de inrichting van opleidingen speelde ons duidelijk parten’. Anderzijds ziet een respondent juist een kritische succesfactor in de meer rigide beleidsomgeving in de partnerlanden: ‘de formele structuur in Duitsland “dwong” tot het maken van een lange-termijn planning.’

4.5.5 Grensregio’s: nabijheid in geografische en culturele zin

Ettelijke malen komt naar voren dat de nabijheid van de partnerinstellingen een kritische succesfactor is geweest: ‘De afstand tot de partners. Deze zijn zo dichtbij dat de samenwerking relatief gemakkelijk af te stemmen en te organiseren is.’

¹ In een ander geval bleven dergelijke factoren bewaard voor de opmerkingen aan het einde van de vragenlijst: ‘Door allerlei fusieperikelen moeizaam tot def. afspraken te komen’.

Nederland en Vlaanderen hebben dezelfde taal, wat enkele malen als kritische succesfactor is gezien: ‘gemeenschappelijke taal’. Taalproblemen, hoewel vaak genoemd als knelpunt, zijn echter nergens uitgegroeid tot kritische faalfactoren.

Hoewel de hogeronderwijsstructuren reeds in de voorgaande paragraaf zijn besproken, zijn structuur en cultuur volgens sommigen nauwelijks te scheiden, waar een respondent als kritische succesfactor meldt: ‘inzicht en acceptatie van cultuur- en structuurverschillen. [I]nvesteren in omgaan met cultuurverschillen loont. Verschillen in structuur zijn daarentegen onoverkomelijk.’ En de internationale verschillen (cultureel en structureel) zijn volgens minstens een Duitse respondent groter gebleken dan men tevoren verwachtte.

4.5.6 *Financiën en andere externe factoren*

De belangrijkste aspecten van de financiële randvoorwaarden die een grensoverschrijdend project tot een succes kunnen maken, zijn reeds eerder genoemd (§ 4.5.4). Vanuit de buitenlandse partners gezien was het gebrek aan financiën van de eigen overheid een van de veel voorkomende faalfactoren. Hun nadruk op het belang van goede ondersteuning op het politieke niveau (een maal wordt de gebrekkige samenwerking tussen de ministeries van onderwijs gehekelde) heeft ongetwijfeld dezelfde achtergrond.

Een andere contextfactor betreft de macro-economische situatie. Een respondent meldt als eerste kritische succesfactor simpelweg: ‘Grote werkgelegenheid’. Deze factor is in de onderzochte periode een vanzelfsprekendheid geweest.

Opmerkelijk is dat een respondent een moeilijk te veranderen contextfactor tot kritische faalfactor uitroept: ‘Moeilijk ligt dat [twee steden met partnerinstellingen over de grens] door studenten van [onze instelling] niet als interessant beschouwd worden. De mobiliteit van studenten naar deze steden is dan ook alleen succesvol wanneer dit niet aan de vrije keuze van studenten overgelaten wordt’. Een andere stad, in een andere Euregio, wordt door een andere respondent juist zeer aantrekkelijk geacht om haar goede (congres-)faciliteiten. De (0n-)aantrekkelijkheid van de Euregio komt ook op andere plaatsen in dit rapport aan de orde (p. 56), maar is in die gevallen niet tot kritische factor benoemd.

4.6 **Samenvatting knelpunten en oplossingen**

De belangrijkste succesfactoren zijn volgens de respondenten te vinden in een goede projectorganisatie. Het individuele niveau is daarbij cruciaal, maar dient gedragen te worden door goede inbedding in de hogeronderwijsinstellingen. Via langjarige individuele contacten en daardoor groeiende kennis van de culturele gevoeligheden en mogelijkheden van de partners in de andere landen, kan men voorkomen dat de culturele context uitgroeit tot kritische faalfactor. Ook contextfactoren van politiek-financiële aard bleken in voorgaande hoofdstukken tot lastige hindernissen uit te kunnen groeien, maar worden zelden genoemd als kritische faalfactoren. De gebrekkige wederkerigheid van de Regeling Stimulering Grensoverschrijdende Samenwerking is hierop mogelijk een uitzondering. In vervolgebeld is de wederkerigheid zeker een factor om in het oog te houden.

De hardnekkigheid van sommige knelpunten is opvallend: taal, cultuur, regulering van het hoger onderwijs (inclusief diplomaerkenning en dergelijke) zijn onderwerpen die al in de eerste scan werden genoemd (Beerkens & van der Wende, 1999: 32–39), zelfs al in de vroegste hier gebruikte evaluatieonderzoeken, en zij blijken nog steeds hoog op de agenda van knelpunten te staan. Begrijpelijk is dat formele zaken als verschillen in regulering tijd vergen—en prioriteit op de politieke agenda—alvorens tot een bevredigende oplossing te kunnen worden gebracht. In de meer dan acht jaar sinds het begin van GROS-HO lijkt er weinig te zijn veranderd.

5 Grensoverschrijdende samenwerking en de positie van hogeronderwijsinstellingen

5.1 Inleiding

Vraaggesprekken zijn gevoerd met leden van het College van Bestuur van twaalf Nederlandse partnerinstellingen in de grensoverschrijdende projecten (enkele keren met een stafid) om een antwoord te verkrijgen op de laatste onderzoeksvraag: Hoe is de strategische positie van de hogeronderwijsinstelling veranderd door deelname in grensoverschrijdende samenwerking?

De paragraafindeling van dit hoofdstuk volgt de hoofdvragen in de interviews. De vragen met betrekking tot lessen voor het (overheids-)beleid komen echter in het volgende hoofdstuk aan de orde.

5.2 Tevredenheid met de grensoverschrijdende projecten

De grootst mogelijke meerderheid van instellingsbestuurders die zijn geïnterviewd zijn tevreden tot zeer tevreden met de grensoverschrijdende projecten in hun instelling. Zowel in hogescholen als in universiteiten was die mening te vinden. Voor respondent E¹ zijn de grensoverschrijdende projecten ‘heel belangrijk’, respondent H vertelt dat ze zo belangrijk zijn omdat ze laten zien wat er mogelijk is op het gebied van internationalisering. Aan wie ze dat laten zien, zeggen E en H beiden: door de grensoverschrijdende projecten is een grote groep docenten ‘op de werkvloer’ in aanraking gekomen met internationalisering (zo ook F). Ook in enkele reeds langer sterk op internationalisering gerichte instellingen hebben de grensoverschrijdende projecten een versterkende werking. Zo wordt vanuit KU Nijmegen gezegd dat er mede door de Regeling, maar ook door uit andere (eigen) bronnen bekostigde (onderzoeks-)samenwerking met de KU Leuven een breed gedeeld gevoel is ontstaan dat ‘Leuven leeft’. Medewerkers komen vaak spontaan met voorstellen voor verdere internationale samenwerking waarbij haast reflexief aan juist deze partner wordt gedacht. Anderen (D en V) vinden dat de docenten in hun hogeschool een ‘bredere blik’ hebben gekregen op de ontwikkeling van hun vakgebied en op het hoger onderwijs in het algemeen. De effecten beperken zich niet tot onderwijs en onderzoek: respondent B meent dat voor haar gehele functioneren de hogeronderwijsinstelling zich bewuster is geworden van haar positie in de Euregio en door de samenwerkingsprojecten ook meer inzicht heeft gekregen in de structuur en problematiek van de Euregio (bijvoorbeeld ten aanzien van de regionale arbeidsmarkt).

¹ Om de respondenten efficiënt aan te duiden zonder de anonimiteit te schaden wordt een willekeurige gekozen letter gebruikt voor ieder van hen.

Maar eveneens in beide sectoren van het hoger onderwijs zijn minder positieve meningen te vinden. Zo zegt een respondent dat de problemen—met name die rond de verschillen in regelgeving en hogeronderwijsstructuur—groter zijn geweest dan verwacht. Respondent M meent dat de Regeling Grenslandensamenwerking geen toegevoegde waarde had buiten de beschikbare extra financiering. M meent dat de universiteit reeds voor de periode van de Regeling Stimulering Grensoverschrijdende Samenwerking sterk was in internationalisering. Mogelijk ligt hier een verschil met de beide bestuurders E en H, die de grensoverschrijdende projecten heel belangrijk vinden: hun instellingen hadden tevoren niet bijzonder veel ervaring met betrekking tot internationalisering. Volgens M, wiens uitgesproken mening in minder expliciete vorm ook door een aantal anderen wordt verwoord, was de Regeling iets wat vanuit Zoetermeer kwam en ‘je moest wel meedoen’, om het extra geld.

Tegelijkertijd duidt M aan dat het samenwerkingsverband met de partners in de grensregio’s ‘dreef op’ die additionele middelen. Iets dergelijks ziet ook B, zij het alleen voor enkele deelprojecten die vooral startten omdat er geld beschikbaar was en die daarom uiteindelijk niet zo succesvol waren. Positiever noemen respondenten B en D de Regeling ‘een duwtje in de rug’ voor eerder tot stand gekomen samenwerkingsverbanden.

Anderen (E, F, V) gebruiken andere termen om ongeveer hetzelfde aan te duiden: de Regeling heeft belangrijk bijgedragen aan de realisering en prioritering van een tot dan toe eerder verbaal beleden internationaliseringswens. Dat ligt voor een groot deel maar niet uitsluitend aan de extra ter beschikking gekomen gelden. Zo groot was het volume van additionele middelen (zegt onder anderen F) nu ook weer niet. De bijdrage van de Regeling is ook zo groot, omdat de projecten een voorbeeldfunctie hebben gehad waardoor op diverse niveaus (van instellingsbestuur tot werkvloer alsmede studenten) in de hogeronderwijsinstellingen internationalisering hoger op de agenda is komen te staan.

Tevredenheid komt niet automatisch tot stand. Respondent T vermeldt dat pas na een interne reorganisatie in de instelling, waarbij het beleid ten aanzien van grensoverschrijdende samenwerking werd gecentraliseerd, het mogelijk werd goedlopende deelprojecten te ondersteunen en slechtlopende te stoppen. Tegelijkertijd had T het probleem dat de aandacht van buitenlandse partnerinstellingen in beslag werd genomen door ook bij hen lopende reorganisaties; pas in de laatste jaren van de Regeling Stimulering Grensoverschrijdende Samenwerking komt van die kant dus de gewenste medewerking in volle omvang op gang. Dit alles resulteerde in vertraging van de samenwerkingsprojecten, die daarom aan het einde van de subsidieperiode feitelijk pas kort bestonden. Een dergelijke situatie vermeldt ook F: hier gaat het om een reorganisatie in de eigen instelling, die de aandacht van medewerkers en instellingsbestuurders gedurende ettelijke jaren tijdens de duur van de Regeling afleidde. Een andere respondent ondervond problemen doordat de structuren in de eigen instelling waarin de grensoverschrijdende samenwerking moest plaatsvinden frequent veranderden, wat tot onzekerheid leidde over de stabiliteit van de koers die de hogeronderwijsinstelling op lange termijn ermee wilde volgen.

Tevredenheid betreft ook niet alle deelprojecten. In diverse interviews komt naar voren dat minder succesvolle projecten bestonden en zijn gestopt, mede om meer middelen te kunnen concentreren op veelbelovende deelprojecten (want ook daar waren vaak meer middelen nodig dan voorzien om de opstartfase goed door te komen). Als

verklaring voor waarom sommige deelprojecten succesvoller zijn dan andere, wordt regelmatig aangevoerd dat zij voortbouwen op eerder bestaande contacten. Respondent B ziet een andere categorie projecten als succesvol, namelijk de projecten die zich expliciet richten op samenwerking met partners in de Euregio buiten de hogeronderwijsinstellingen (bijvoorbeeld arbeidsbureaus) en die dus verder gaan dan de traditionele internationaliseringsprojecten, waarbij in het algemeen veel meer gedacht wordt aan het curriculum dan aan de context.

5.3 Voor- en nadelen van samenwerking met de grensregio's

De helft van de instellingsbestuurders benadrukt dat internationalisering met de grensregio's en die met hogeronderwijsinstellingen op grotere afstand verschillende dimensies hebben—een vergelijking van 'appels met peren', volgens een van hen—en daarom naast elkaar kunnen en moeten bestaan. Door de kleinere afstand kunnen de contacten in de grensregio's intensiever zijn, zodat nieuwe gezamenlijke programma's of curriculumonderdelen in dit soort projecten beter tot stand kunnen worden gebracht. Studenten uit verder weg gelegen landen lopen in de meeste gevallen mee met het reguliere onderwijs (zij het omgezet naar doceren in het Engels). De hoge inzet van grensoverschrijdende projecten, namelijk het streven te komen tot bidiplomeringen, is volgens sommigen (met name T) een pre.

De intensiteit van de samenwerking is ook te merken in betrokkenheid van meer personen in de instelling (dat kan volgens diverse respondenten ook een gevolg zijn van de grotere hoeveelheid beschikbare middelen door de Regeling), zodat de internationaliseringservaringen sneller dan anders in de eigen instelling worden verspreid. Een verder gevolg daarvan is weer, dat gemakkelijk spin off projecten ontstaan (respondent T).

5.4 Belangrijkste effecten

Naast de tastbare bewijzen van succes als nieuwe instituten (tUL, ENOTIS), bidiplomeeringsopleidingen, gezamenlijke curriculumonderdelen en dergelijke, die diverse malen worden genoemd, vinden instellingsbestuurders dat de grensoverschrijdende projecten ook andere belangrijke effecten hebben.

Respondent D vindt dat er sprake is van uitstraling op het curriculum ook van opleidingen buiten het project; de 'bredere blik' die vele docenten door de internationaliseringservaring van enkelen hebben gekregen zou hiervoor de verklaring zijn. Diens collega V ziet als effect van de 'bredere blik' een versnelling van internationalisering in het algemeen, onder andere geïndiceerd door het in de laatste jaren sterk toegenomen cursusaanbod in het Engels. Bij het opzetten van nieuwe programma's bijvoorbeeld in afdelingen van T's hogeschool waar projecten in de Regeling succesvol waren, kijken docenten al snel naar wat de partnerinstellingen daaraan kunnen bijdragen.

Meer gericht op de netwerken is respondent I, die de vele nieuwe relaties benadrukt—naast enkele oude relaties, waarop het succes van het grensoverschrijdend project berust. Die door de samenwerking uitgebreide relaties leiden tot nieuwe samenwerkingsprojecten, zoals F en T benadrukken.

Verder gaand dan alleen een 'bredere blik' van docenten, zien respondenten B en H dat de oriëntatie in de hogeschool is veranderd: men beseft nu dat de regio, zonder het

grensgebied in ogenschouw te nemen, te klein is. Evenals respondent E ten aanzien van de strategische positie van diens instelling zal opmerken, liggen de hogescholen van B en H in Euregio's, dat wil zeggen in de marge van Nederland.¹

Respondent H is ook van mening dat het onderwijs in Nederlandse hogescholen innovatiever is dan in de (Duitse) partnerinstellingen; deze mening kwam ook in de enquête ettelijke malen naar voren—gesteund van Duitse zijde. Veel invloed op de didactische aanpak in Nederlandse hogeronderwijsinstellingen is van daaruit niet te verwachten. Volgens H bemoeilijkt dit zelfs wederkerigheid in grensoverschrijdende projecten.² De keerzijde van die onevenwichtige relatie met Duitse *Fachhochschulen* wordt door respondent U voor het voetlicht gebracht: U's hogeschool heeft veel kunnen leren van de grotere onderzoeksgerichtheid van de Duitse partner, wat heeft geholpen bij het vorm geven aan de nieuwe lectorsfunctie in U's hogeschool. In dit geval kan men in plaats van onevenwichtigheid beter spreken van complementariteit.

5.5 Kritische succes- en faalfactoren

Evenals in de enquête onder projectcoördinatoren vroegen wij de instellingsbestuurders naar wat in hun ogen de kritische succes- en faalfactoren zijn. Het perspectief van instellingsbestuurders kan anders zijn dan dat van projectleiders. Om die reden is het interessant te bezien welke nieuwe aspecten de instellingsbestuurders aandragen als kritische succes- en faalfactoren. Anderzijds is het evenzeer interessant om te bezien welke overeenkomsten er zijn tussen de perspectieven van instellingsbestuurders en projectleiders. Overeenkomsten kunnen duiden op dusdanig pregnante factoren dat die ondanks de verschillende perspectieven voor beide categorieën van respondenten significant zijn.

Niet verrassend—immers door de onderzoekers opgelegd—is dat de kritische succes- en faalfactoren die instellingsbestuurders onderscheiden in dezelfde categorieën zijn in te delen als die van de projectcoördinatoren (zie § 4.5). Toch komen hier nieuwe aspecten naar voren (zie tabel 5-1).

Tot de nieuwe aspecten die de instellingsbestuurders meer dan projectleiders benadrukken, behoort advies met betrekking tot de opzet van een project: voor de meeste kans op succes zou een project een interessant, actueel onderwerp moeten betreffen, dat bovendien specifiek is. De actualiteit helpt niet alleen om geldgevers te vinden maar ook om docenten te enthousiasmeren; de specificiteit houdt de organisatorische complicaties van samenwerking tussen diverse faculteiten binnen de perken. Overigens zijn het slechts drie van de twaalf instellingsbestuurders die deze categorie van kritische succes- en faalfactoren benadrukken.

Opvallend minder genoemd door instellingsbestuurders dan door projectcoördinatoren zijn de culturele verschillen tussen Nederland en de andere grensregio's. Slechts

¹ Een respondent van een hogeronderwijsinstelling uit de Randstad vindt weliswaar dat Nederland te klein is om in regio's in te delen, diens collega's uit de grensregio's denken daar anders over. Zie bij voorbeeld ook de opmerkingen over de slechte verkeersverbindingen in § 4.3.

² In de ENOTIS-casus bleek echter dat de Nederlandse didactische aanpak in de Duitse partnerinstelling tot enthousiaste navolging leidde.

een van de respondenten ziet hierin een kritische faalfactor. Deels is dit een artefact van het onderzoek, omdat mogelijk in dit deelonderzoek iets ‘strenger’ de structurele factoren van de internationale verschillen onder ‘politiek/regulatief’ zijn geordend dan de respondenten het in de enquête deden.

tabel 5–1 Kritische succes- en faalfactoren volgens instellingsbestuurders

| Kritische succes-/faalfactor <i>(succesfactoren cursief)</i> | Respon- dent(en) | Toelichting |
|--|-----------------------------------|--|
| Project | | |
| Vershillende curriculuminhoud | I | Onbekendheid daarmee is een faalfactor. |
| <i>Onderwerp van project</i> | U | Advies: kies een ‘hot topic’. |
| <i>Toegevoegde waarde aan het onderwijs</i> | T | Door complementaire specialismen bij de partnerinstellingen. |
| <i>Project heeft specifiek onderwerp</i> | U | Brede projecten vereisen samenwerking tussen faculteiten, wat moeizaam gaat. |
| <i>Intensieve projectuitvoering</i> | T | Bijvoorbeeld door projectweken, die docenten en studenten van partnersinstellingen samenbrengen. |
| Hogeronderwijsinstellingen (Nederlandse en buitenlandse partners) | | |
| <i>Gezamenlijke belangen</i> | B, D, E | |
| <i>Vasthoudendheid, compromissen sluiten</i> | B, D, G | |
| <i>Persoonlijke contacten</i> | E, F | |
| <i>Inzet projectleiders, werkvloer, bestuurders</i> | B, I, T, U, V | |
| Interne reorganisatie | F, T | Leidt aandacht af van samenwerkingsprojecten |
| Context: politiek/regulatief | | |
| Verschillen academische kalenders | E | |
| Autonomie individuen Duitsland | E | |
| Starre structuur Duitsland | U | |
| <i>Financiering via Regeling</i> | K, M, V | |
| <i>Steun van Euregio</i> | V | Euregio-steun bestaat uit: financiën, informatie |
| Besluitvorming Ministerie OCenW | K | Vertraagde start projecten, dus een/meer jaren subsidie gemist |
| Gebrekkige coördinatie van beleid NL-VL-DLD | K | |
| Context: cultureel | | |
| Cultuurverschillen NL-VL-DLD | K | |
| Context: sociaal/economisch | | |
| <i>Niet te grote geografische afstand</i> | K, M | |

Onder de factoren die overeenkomen tussen projectleiders en instellingsbestuurders zijn de politiek/regulatieve aspecten dominant aanwezig. De verschillen in regulering van hoger onderwijs in de diverse grensregio’s zijn vanuit elk perspectief ‘lastig’, volgens een (M) staan die verschillen zelfs op ‘buitengewoon gespannen voet met samenwerking’.

Een andere factor waarin de antwoorden van instellingsbestuurders en projectleiders overeenkomen betreft de projectuitvoering in de hogeronderwijsinstellingen, waarin persoonlijke inzet en aanpassingsbereidheid (hier verwoord als compromisbereidheid) kritische succesfactoren zijn. Evenals in de enquête is de persoonlijke factor de meest genoemde kritische succesfactor; de termen in de tabel van vasthoudendheid, persoonlijke contacten en inzet behoren alle tot dit cluster. Lettend op meer objectieve aspecten van de projecten, benadrukken instellingsbestuurders de importantie van gemeenschappelijke belangen als kritische succesfactor (wat zij meer doen dan de projectcoördinatoren).

In het geval waar de besluitvorming door het Ministerie van OCenW als kritische faalfactor wordt gezien, gaat het net als in enkele andere gevallen in dit onderzoek vooral om de beperking van de Regeling tot de grensregio's: diverse instellingen hadden veelbelovende contacten met Duitse partnerinstellingen buiten de geografische begrenzingen van de Regeling en het duurde lang voor een oplossing was gevonden, zodat samenwerkingsprojecten vertraagd van start gingen.

5.6 Gevolgen voor de strategische positie van de eigen instelling

De hoofdvraag van de interviews met instellingsbestuurders betreft hoe de deelname in de grensoverschrijdende projecten de strategische positie van de instelling heeft veranderd. Aan het ene uiteinde staat de mening dat de strategische positie van de hogeronderwijsinstelling is gegeven door haar geografische ligging, te weten—in dit geval—in de marge van Nederland (respondent E). De geografische positie wordt uiteraard niet veranderd door deelname aan de Regeling Grensoverschrijdende Samenwerking. In andere opvattingen van wat de 'strategische positie' van de instelling is, zijn wel veranderingen door projectdeelname mogelijk. Zo kan door deelname aan de Regeling de *relevante* geografie voor een instelling veranderd zijn: van de marge van één land naar centraal in een Euregio met twee of drie landen (respondenten B, E, H, K). Dit heeft met name zichtbare effecten op de markt voor rekrutering van studenten. Deels is de kijk op de geografische positie van de instelling een kwestie van attitude (respondenten H, D, V). Deels ook gaat het om het leggen van nieuwe contacten op diverse niveaus in de instelling (respondenten G, U, I en minder expliciet ook anderen).

Ten slotte kan het gaan om uitbreiding van het studieaanbod, wat een voordeel voor de instelling kan betekenen, niet alleen in de Euregio maar ook in de concurrentie om marktaandeel tussen Nederlandse hogeronderwijsinstellingen onderling (respondenten G, I, V). Respondent F meent dat er voornamelijk een negatief effect op de opinie van studenten zou zijn als men *niet* zou deelnemen aan dergelijke samenwerkingsverbanden: een niet-geïnternationaliseerde hogeschool door potentiële studenten zou worden gezien als een achterblijver, een provinciale instelling. Respondent T merkt op dat de grensoverschrijdende samenwerking wel in het voorlichtingsmateriaal wordt genoemd, maar dat uiteindelijk onbekend is of studenten er wel belang aan hechten. Doch ook in deze zin hoeft deelname aan de Regeling Stimulering Grensoverschrijdende Samenwerking geen verandering van de strategische positie te betekenen; respondent M is pertinent van mening dat al deze effecten zich reeds voordeden als gevolg van de eerdere internationalisering in de grensregio waaraan deze hogeronderwijsinstelling had deelgenomen en dat dus de Regeling geen bijdrage had geleverd.

Een ietwat andere benadering van de vraag naar strategische implicaties van de Regeling is te vragen naar wat de hogeronderwijsinstellingen aan ervaringen meenemen naar de toekomst van hun beleid.¹ Alle respondenten duiden aan dat de in de Regeling Stimulering Grensoverschrijdende Samenwerking uitgevoerde projecten een of ander vervolg zullen krijgen. Meerdere respondenten zien in de grensoverschrijdende projecten een ‘aanjager’-, ‘vliegwiel’- of ‘zwaan-kleef-aan’-effect dat zal helpen om internationalisering te stimuleren in hun hogeronderwijsinstellingen, zowel met de grenslanden als op Europese of zelfs mondiale schaal (respondenten E, I, V). Iets minder sterk, maar met dezelfde teneur: de instelling is door de Regeling ‘in dezelfde richting verder geduwd’ (respondent K).

In diverse gevallen blijkt dat de ervaring uit de grensoverschrijdende projecten invloed zal hebben op de opstelling van de instelling in de bachelor–master discussie (onder andere respondenten E, F, H): diverse *Euro-masters* programma’s worden aangekondigd of ten minste overdacht.

Voor respondenten B, T en enkele anderen is een blijvend gevolg dat in het toekomstige beleid meer aandacht gegeven zal worden aan onderwerpen als kennistransfer, contractonderzoek, focus op de regionale arbeidsmarkt en dergelijke.

Alle respondenten verwachten dat de contacten opgedaan in het kader van de Regeling Stimulering Grensoverschrijdende Samenwerking bestendig zouden worden. Sommigen nuanceren dit: alleen van succesvolle deelprojecten kan men een vervolg verwachten (onder andere respondent T). Ook in de toekomst zullen vele van dergelijke contacten op projectbasis moeten worden voortgezet. Een nog veelal onopgelost probleem is hoe de financiering van vervolgprojecten moet worden verzekerd (zie ook hoofdstuk 2 hierboven over de casussen ENOTIS en HLS). Diverse respondenten zijn reeds op zoek gegaan naar alternatieve bronnen. Enkele respondenten (zoals F, I) benadrukken dat daarbij meer uit de eigen middelen van de instelling zal moeten komen, wat impliceert dat de instelling prioriteiten zal moeten gaan stellen. Anderen verwachten dat ondanks alle inspanningen de intensiviteit van de projecten zal moeten afnemen (respondent T).

5.7 Samenvatting over strategische impact van grensoverschrijdende projecten

Ter inleiding op de conclusies, bleek tijdens de interviews wat ons in ander onderzoek ook al opviel (Westerheijden, 1997): de opinies van geïnterviewden over alle projecten van de instelling worden sterk beïnvloed door een of enkele projecten of ervaringen. In praktijk betekent dit dat in vele vraaggesprekken een beeld van de grensoverschrijdende samenwerking ontstaat waarin sommige projecten meer aandacht krijgen dan andere (een ‘boegbeeldeffect’). Zodoende kan in een aantal gesprekken een *bias* ten opzichte van het Grenslandenbeleid zijn ontstaan. Diezelfde *bias* bestaat dan echter ook in het brein van de geïnterviewde, zodat de gewekte indruk een terechte weergave is van de

¹ Voor de lessen die instellingsbestuurders trekken met betrekking tot het toekomstige overheidsbeleid, zie hoofdstuk 6.

opinie. Bovendien is die opinie een basis voor verder gedrag van de betrokken personen met betrekking tot de grensoverschrijdende projecten (zie ook § 1.3.3).

Die opinie is er een van (met één uitzondering) overheersende tevredenheid met de grensoverschrijdende projecten. De extra ter beschikking gekomen financiën worden alomtewees gewaardeerd. Dit heeft veel mogelijk gemaakt, wat als een vliegwiel ertoe heeft geleid dat internationalisering in de deelnemende hogeronderwijsinstellingen hoger op de agenda is komen te staan. Het meest succesvol blijkt dit te zijn waar kon worden voortgebouwd op reeds bestaande contacten (wat weliswaar een uitgangspunt van de Regeling was, maar sommige bestaande contacten hadden meer om het lijf dan andere). Succes wordt ook versterkt in gevallen waar parallel beleid bestaat, gericht op dezelfde Euregionale partners. Uitstraling van de op zichzelf beperkte grensoverschrijdende projecten op de verdere hogeronderwijsinstelling blijkt in vele gevallen van belang, zodat er sprake is van ‘zwaan-kleef-aan’-effecten. Want die uitstraling blijkt in vele gevallen te leiden tot meer en breder gespreide internationaliseringsprojecten in de toekomst.

Een goede keuze van het projectonderwerp (een ‘hot topic’, met toegevoegde waarde ten opzichte van het bestaande onderwijs en onderzoek) en goede afgrenzing van het project blijkt van belang om het succes te bereiken dat nodig is om een dergelijke aanjagerfunctie te kunnen vervullen.

Voor wat betreft de kritische succes- en faalfactoren lopen de meningen van de instellingsbestuurders voor een groot deel parallel aan die van de projectleiders. Goede projectorganisatie, vooral als gevolg van grote persoonlijke inzet, blijkt ook in de ogen van instellingsbestuurders van het grootste belang. Vasthoudendheid om ondanks problemen (zoals de verschillende structuren van hoger onderwijs, of in enkele gevallen startproblemen rond de keuze van partners) door te zetten wordt door de bestuurders daarbij vermeld.

Het grenslandenbeleid blijkt voor de meeste instellingsbestuurders een eigen plaats in te nemen naast de ‘verdere’ internationalisering: het gaat in de woorden van een instellingsbestuurder erom ‘niet met je rug naar de grens’ te staan, om het ‘rond maken van de regio’ zoals een ander het noemde door ook over de landsgrens heen te kijken, als voorbereiding op de komende Europese hogeronderwijsruimte.

6 Lessen voor beleid

6.1 Inleiding

Dit laatste empirische hoofdstuk is opgebouwd uit twee elementen. Aan de ene kant werden in de enquête onder projectcoördinatoren diverse vragen gesteld die betrekking hebben op het grenslandenbeleid in bredere zin dan het project van de instelling zelf. Aan de andere kant is in de interviews met de instellingsbestuurders gevraagd naar de lessen die zij trokken, zowel voor de toekomstige beleidsvorming in de eigen instelling als voor die door de Nederlandse overheid. Wij zullen in dit hoofdstuk beginnen met de evaluatieve terugblik op het gevoerde beleid. De doelbereiking van het nationale beleid en de lessen die volgens de respondenten uit de ervaringen voor toekomstig overheidsbeleid zouden moeten worden getrokken, vormend de onderwerpen van dit hoofdstuk. Daarna volgt een vooruitblik naar de wensen voor toekomstig beleid.

Om ons op het onderwerp te concentreren, zal waar mogelijk de scheiding tussen de deelonderzoeken worden losgelaten: waar in de semi-gestructureerde interviews onderwerpen aan de orde kwamen die relevant waren voor de opbouw van het hoofdstuk, zullen wij daarop ingaan.

6.2 Bijdrage van grensoverschrijdende projecten aan de beleidsdoelstellingen

Respondenten in de enquête is gevraagd welke gevolgen de grensoverschrijdende projecten in hun ogen hebben voor de beleidsdoelstellingen die aan de Regeling ten grondslag lagen. Kortweg zijn de antwoorden van de projectcoördinatoren als volgt (tabel 6–1).

tabel 6–1 Bijdrage van grensoverschrijdende projecten aan beleidsdoelstellingen

| | Wel bijdrage | Geen bijdrage |
|---|---------------------|----------------------|
| Tot stand brengen of versterken van structurele bestuurlijke samenwerking met buitenlandse hogeronderwijsinstellingen | 24 | 11 |
| Ontstaan van transnationale verbanden van onderwijs | 24 | 10 |
| Ontstaan van gemeenschappelijke curricula | 30 | 7 |
| Meerwaarde in het onderwijs | 30 | 8 |
| Betere toerusting van studenten voor de regionale arbeidsmarkt | 20 | 6 |

Alvorens te kijken naar de inhoud van de antwoorden, valt op dat circa vijftien projectcoördinatoren deze vraag niet beantwoorden. Blijkbaar heeft een relatief groot aandeel van de projectcoördinatoren geen mening over de bredere beleidscontext—met name de laatste vraag, die ingaat op de relaties tussen het hoger onderwijs en de regionale arbeidsmarkt, blijkt moeilijk te bepalen voor projectcoördinatoren.

Van degenen die de vraag wel beantwoorden, is een grote meerderheid van mening dat de doelstellingen worden bereikt. Van de 23 respondenten die alle deelvragen hebben beantwoord, menen 12 dat aan alle beleidsdoelstellingen wordt bijgedragen. Aanvullend zijn er elf respondenten die twee, drie of vier positieve bijdragen zien zonder dat zij een enkele doelstelling noemen waaraan niet wordt bijgedragen. Slechts een respondent vindt dat aan geen enkele doelstelling wordt bijgedragen; deze respondent behoort tot de minderheid van ontevreden over de uitkomsten van het eigen project (zie hoofdstuk 3).

Relatief het positiefst zijn de respondenten over de meest direct aan de projecten gerelateerde doelstellingen: ontstaan van gemeenschappelijke curricula en meerwaarde in het onderwijs. Relatief de grootste twijfel bestaat erover (met nog altijd niet meer dan bijna een derde ‘tegenstemmers’), of de projecten hebben geleid tot versterkte structurele bestuurlijke samenwerking met buitenlandse hogeronderwijsinstellingen en het ontstaan van transnationale onderwijsverbanden. In eenzelfde verhouding wordt ook—maar zoals gesteld door veel minder respondenten—de bijdrage aan de regionale arbeidsmarkt gezien.

(Transnationale) Structurele samenwerking: ‘Sta niet met je rug naar de grens’

Relevant voor het ontwikkelen van structurele bestuurlijke samenwerking met buitenlandse hogeronderwijsinstellingen, maar ook voor transnationaal onderwijs, waarvoor de casussen van tUL en ENOTIS paradigmatisch zijn (zie hoofdstuk 2), is de opmerking van een hogeronderwijsinstelling dat door het grensoverschrijdend project ‘[d]e banden tussen de instellingen ... aanzienlijk sterker [werden], hetgeen kan leiden tot grensoverschrijdende instituutsvorming.’ Iets minder vergaand zijn opmerkingen die diverse andere instellingen laten horen: ‘De samenwerking is een stap in de richting om meer gezamenlijke programma’s te ontwikkelen’; ‘Goede en vriendschappelijke relaties gecreëerd onder instituten door het project.’ Maar: ‘Het proces duurt langer dan verwacht. Er is echter wel een intensief netwerk gerealiseerd dat ad hoc bilateraal ingezet kan worden.’ Diverse instellingen hebben geleerd ‘niet met de rug naar de grens’ te staan, maar zich omringd te zien door een Euregio. In het vervolg van het Bolognaproces, met de totstandkoming van bachelor–masterstructuren in vele Europese landen, wordt door respondenten verwacht dat rekrutering van studenten uit de gehele Euregio vergemakkelijkt zal worden. Ook wordt verwacht dat afgestudeerden met bekend klinkende diploma’s in de gehele Euregio gemakkelijker aan de slag zullen kunnen gaan.

Sommige andere respondenten—en ook in enkele interviews met CvB-leden komt het naar voren—menen dat de relatie omgekeerd is: slechts als reeds goede samenwerking bestond (‘...al sinds 1976’), kon een grensoverschrijdend project succes hebben: ‘Omdat het een concrete invulling is van een eerder afgesloten kaderovereenkomst’. ‘De samenwerking heeft afgelopen jaar zijn 10-jarig jubileum gevierd maar is door de regeling wel verbreed en heeft meer structuur gekregen’.

De meningen onder respondenten bleken verdeeld over de beste strategie om succesvolle relaties met partners op te bouwen. Een hogeronderwijsinstelling heeft als expliciete strategie om in de grensregio’s te werken met een heel klein aantal (een of twee) exclusieve partners in veelomvattende consortiumverbanden. Andere instellingen

kiezen voor een non-exclusieve strategie: samenwerking met de ene partner is voordelig op het ene gebied, maar op een ander gebied kan men beter andere partners kiezen. In beide gevallen weten instellingsbestuurders de keuze voor hun strategie uitgebreid te beargumenteren. Of het succes op de lange termijn van deze strategieën gelijk is, valt niet te voorzien. Een hypothese is dat die keuze afhangt van het karakter van de partnerinstellingen: als dat gespecialiseerde, kleine hogeronderwijsinstellingen zijn, lijkt een non-exclusieve strategie meer voor de hand te liggen dan wanneer de partnerinstellingen zeer grote en vele gebieden bestrijkende instellingen zijn.

(Transnationaal) onderwijs en curriculumonderdelen: 'Zou duidelijk geworden moeten zijn uit bovenstaande'

Transnationaal onderwijs en het gezamenlijke gebruik van curriculumonderdelen heeft, mede als gevolg van het Grenslandenbeleid, een vaste plaats verworven in een groot aantal hogeronderwijsinstellingen, zoals uit de eerdere hoofdstukken reeds bleek. Een van de respondenten in de enquête merkte bij deze bijna laatste vraag dan ook kort en krachtig op: 'Zou duidelijk geworden moeten zijn uit bovenstaande'.

Ten aanzien van het in de toekomst ontwikkelen van gemeenschappelijke curricula merkt een respondent op, in vervolg op de opmerkingen over de strategie van partnerkeuze, dat ieder geval op zijn merites moet worden bekeken. Het gaat om de onderwijskundige meerwaarde van de partner per geval, niet om de het *coûte que coûte* handhaven van een relatie met een en dezelfde partner. Daarnaast bestaat de wijdverbreide opvatting dat goede individuele relaties—die tijd nodig hebben om tot ontwikkeling te komen—juist een van de kritische succesfactoren van projecten bleken te zijn (zie § 0), zodat 'trouw' aan een partner zich op termijn terugbetaalt in snellere en gemakkelijkere opzet van nieuwe onderwijsonderdelen. Naarmate een dergelijke relatie meer geïnstitutionaliseerd raakt, verwatert het onderscheid tussen de onderwijskundige samenwerking bedoeld in deze paragraaf en de structurele bestuurlijke samenwerking bedoeld in de vorige.

De belangen van de deelnemende instellingen in dergelijke transnationale onderwijs-elementen zijn verschillend: 'Bidiplomering die vooral nog studenten naar Nederland heeft gebracht', zo zag een respondent in de enquête het. Er lijkt in diverse instellingen een overtuiging te bestaan dat Nederlandse hogeronderwijsinstellingen aantrekkelijk zijn voor studenten uit Vlaanderen en Duitsland. Anderzijds zijn sommige hogeronderwijsinstellingen zich ervan bewust dat zij waardevolle lessen kunnen leren uit samenwerking met de Vlaamse hogescholen die meer 'academisch gericht' zijn, of met de Duitse Fachhochschulen die meer onderzoekservaring en -infrastructuur hebben dan de meeste Nederlandse hogescholen.

Meerwaarde in het onderwijs

De meerwaarde die de projecten in Grensoverschrijdende samenwerking voor het onderwijs hebben, wordt verschillend gezien. Het meest rechttoe-rechtaan is wel de mening: 'Groter vakkenaanbod voor studenten'. Meer specifiek internationale meerwaarde ziet een andere respondent: 'Meer inzicht cultuurverschillen'.

Voor docenten blijkt er in vele gevallen een meerwaarde te liggen in de intensieve contacten met collega's, waardoor het onderwijs in alle partnerinstellingen verrijkt wordt. Dit enthousiasme van docenten (en onderzoekers!) blijkt onder andere uit de eerder aangehaalde slogan 'Leuven leeft', maar ook uit de opmerking van een instellingsbestuurder: 'Men wil nog een keer'.

Voor een andere respondent ligt de meerwaarde in de toekomst, na invoering van het bachelor–masterstelsel: 'plannen voor [gezamenlijke] Topmaster'. Diverse respondenten, zowel in de enquête met projectleiders als in de interviews met instellingsbestuurders, verwachten dat met een overeenkomende onderwijsstructuur met bachelor- en masteropleidingen een (groot) aantal zaken gemakkelijker te regelen zal zijn.

Regionale arbeidsmarkt

Bij het kwantitatieve overzicht merkten wij reeds op dat aspecten van de arbeidsmarkt klaarblijkelijk voor een aantal respondenten moeilijk te beoordelen waren. De anderen zijn, zoals daar eveneens reeds bleek, in hoofdzaak positief gestemd: 'afgestudeerden met internationale ervaring zijn gewilder'; 'Het studeren bij de partnerinstelling en het wonen in het buurland vergroten de bekendheid en vertrouwdheid met het buurland, waardoor wij verwachten dat de stap om in het beroepsleven naar Duitsland te gaan kleiner zal worden' en 'Wij gaan ervan uit dat de studenten die het dubbeldiplomeringsprogramma gevolgd hebben (veel) beter voorbereid zijn op de grensregionale arbeidsmarkt. Echter, het zou interessant zijn om juist deze specifieke groep studenten te "volgen" de komende jaren.'

De laatste aanhaling maakt duidelijk wat in de eerdere nog haast impliciet bleef: het zou inderdaad 'interessant' zijn om empirisch te toetsen of de *common sense* veronderstellingen die men maakt wel juist zijn. Expliciet op onderzoek gebaseerde beslissingen zijn ongebruikelijk; slechts een respondent geeft aan: 'de nieuwe opleiding is ingericht na een uitvoerige verkenning van de euregionale arbeidsmarkt.'

Een andere respondent duidt aan dat de kaders van de Euregio misschien te beperkt zijn: 'De doelgroep is internationaal georiënteerd, niet persé regionaal'. Dit is een uiting van degenen die de grensregio's zien worden als onderdeel van internationalisering, terwijl anderen dit een vergelijking van 'appels met peren' vinden, zoals eerder aangehaald. In de volgende paragraaf gaan wij op deze vraag nader in.

6.3 Grenslandenbeleid en ander internationaliseringsbeleid

Slechts een respondent in de enquête vindt dat het Grenslandenbeleid geen voordelen heeft ten opzichte van 'reguliere' internationalisering—maar zestien geven geen antwoord op deze vraag, zodat het aantal 'voorstemmers' 34 bedraagt. De voorstemmers zien diverse voordelen (men kon meerdere antwoorden geven; zie tabel 6–2). Tegelijkertijd menen 22 respondenten in een volgende vraag dat het Grenslandenbeleid goed past bij het internationaliseringsbeleid van het Ministerie van OCenW; volgens drie past het er matig bij en een is van mening dat de twee niet met elkaar sporen (zie tabel 6–3).

Duidelijk is dat de geografische nabijheid als een groot voordeel wordt gezien, omdat daarmee, zoals ook in eerdere hoofdstukken aan de orde kwam, de transactiekosten van

de samenwerkingsprojecten beperkt kunnen worden gehouden (reiskosten, reistijd, overlegtijd, enz.). Ook de overeenkomst in taal wordt door velen als belangrijk voordeel gezien—wat vanzelfsprekend meer geldt voor de samenwerking met Vlaanderen dan met de Duitse grensregio's.

tabel 6-2 Voordelen Grenslandenbeleid boven reguliere internationalisering

| Voordeel Grenslandenbeleid | Aantal |
|------------------------------------|--------|
| Geografische nabijheid | 29 |
| Taalkundige overeenkomsten | 20 |
| Culturele overeenkomsten | 8 |
| Overeenkomsten in onderwijssysteem | 0 |
| Andere voordelen | 3 |

De culturele overeenkomsten tussen de grensregio's worden niet vaak als voordeel gezien. Er worden zelfs opmerkingen gemaakt die de andere kant op gaan: 'Geen culturele overeenkomsten, maar culturele verschillen'. Een andere respondent ziet dat positiever: 'Juist die verschillen op een klein gebied maken er een zeer rijke regio van ⇒ aantrekkelijk voor docenten en studenten.' Culturele en structurele verschillen in de deelnemende landen versterken elkaar: onderwijsstructuren hebben gevolgen voor bijvoorbeeld de cultuur ten aanzien van onderwijs geven; personeelwetgeving beïnvloedt autonomie en machtsverhoudingen en daardoor gedragswijzen en attitudes.

tabel 6-3 Overeenkomst tussen Grenslandenbeleid en andere beleidsinitiatieven

| | Goed | Matig | Slecht |
|--|------|-------|--------|
| Internationaliseringsbeleid | 22 | 3 | 1 |
| Beleid ten aanzien van Europese samenwerking | 19 | 3 | 2 |
| Beleid ten aanzien van regionale samenwerking (Interreg) | 22 | 2 | 5 |

Waarschijnlijk is het referentiekader van de meeste respondenten bij het beantwoorden van de vraag naar culturele verschillen de internationalisering binnen de 'Westerse' wereld, vooral met de EU-landen en de Verenigde Staten. Wij kunnen ons althans niet aan de indruk onttrekken dat culturele verschillen tussen de grensregio's minder benadrukt zouden worden als men internationalisering met bijvoorbeeld Aziatische hogeronderwijsystemen als vergelijkingsbasis zou nemen. Toch is dat soort internationalisering eveneens aan de orde, zo laat een respondent merken, en heeft die soms meer aantrekkingskracht op studenten dan grenslandenbeleid: 'Het blijft moeilijk om een vorm te vinden die studenten aanspreekt. Noord-Duitsland is niet "sexy". Studenten willen liever naar Noord [sic] -Azië/Australië. Het moet [komen] uit de kwaliteit van de programma's [en] docenten. We proberen gezamenlijk het onderwijsaanbod in de regio goed op de kaart te zetten.'

Opvallend is dat geen der respondenten overeenkomsten in de onderwijssystemen als een voordeel ziet. Dit versterkt het punt dat op diverse plaatsen in dit rapport is gemaakt over de taaiheid van de verschillen in regelgeving en hogeronderwijscultuur.

De andere voordelen van internationalisering in de grensregio's die door enkele respondenten worden genoemd, zijn er in feite twee. Het eerste is 'financieel: relatief

hoge ondersteuning'. Dit duidt op de Regeling Stimulering Grensoverschrijdende Samenwerking zelf, die ook in enkele interviews met CvB-leden wordt aangeduid als genereuzer dan het overige internationaliseringsbeleid. Voor enkele van deze respondenten is dat zelfs het belangrijkste voordeel van de Regeling.

Ten slotte noemt een respondent 'stimuleren kennisinfrastructuur regionaal'. Dit op de regionale ontwikkeling duidende voordeel van grenslandenbeleid is vanuit diverse optieken interessant. Wij zouden kunnen wijzen op de knelpunten die diverse respondenten opmerkten ten aanzien van de gebrekkige (verkeers-) infrastructuur in de Euregio's. Ook de kennisinfrastructuur in de Euregio's verdient, zoals een van de geïnterviewde CvB-leden zegt, speciale aandacht omdat voor onderwijsinstellingen (niet alleen in het *hoger* onderwijs) de grenzen van 'markt' niet immer samenvallen met nationale grenzen. Een andere optiek van waaruit deze opmerking interessant is, heeft te maken met Porters onderzoek over economisch succesvolle regio's (Porter, 1991): ook in een tijd van toenemende virtualisering zijn nabijheid van (goed opgeleide) mensen, kennisinfrastructuur en economische infrastructuur voorwaarden om van een Euregio een economisch succes te maken.

6.3.1 *Perspectief voor grenslandenbeleid vanuit Vlaanderen en Duitsland*

De Vlaamse respondenten zien alle elf de geografische nabijheid als een belangrijk voordeel van internationalisering in de grensregio's. Acht van hen benadrukken ook de taalovereenkomsten en—opvallend vaak in vergelijking met hun Nederlandse collega's—zeven zien de culturele overeenkomsten als belangrijk. Een minderheid, maar nog altijd beduidend meer dan de nul in Nederland, ziet ook voordelen in de overeenkomsten qua onderwijssystemen.

De Duitse respondenten zien eveneens allen voordelen in de geografische nabijheid; enkelen specificeren dit door te wijzen op de langdurige relaties en op de intensieve samenwerking die daardoor mogelijk is. Net als hun Vlaamse collega's benadrukt een aantal van hen (vijf van de negen) de culturele overeenkomsten. Minderheden (drie en twee respondenten, respectievelijk) achten overeenkomsten in taal en onderwijssystemen een belangrijk voordeel van de grensregionale samenwerking. Opvallend aan Duitse zijde is dat twee respondenten uit Neder-Saksen melden geleerd hebben van de innovatieve didactische benaderingen van hun Nederlandse collega's.

6.3.2 *Grenslandenbeleid, de Europese Unie en breder Euregionaal beleid*

Mogelijk veelzeggend over de concentratie van de projectcoördinatoren op alleen hun eigen project is dat circa de helft van hen de vragen over hoe het Grenslandenbeleid past in overige beleidsinitiatieven van het Ministerie van OCenW niet beantwoordt. Van degenen die wel antwoord geven op deze laatste vraag in de enquête, is het grote merendeel positief gestemd (tabel 6-3). Het zou de moeite waard zijn na te gaan waarom vijf respondenten problemen zien in de aansluiting tussen het Grenslandenbeleid en Interreg, terwijl slechts een of twee op gelijke wijze reageren op EU-beleid en breder internationaliseringsbeleid. Mogelijk ligt een verklaring in een opmerking die een respondent ergens in een vragenlijst maakt: 'Hoger onderwijs is ondergeschoven in Interreg' (een mening die overigens door de meeste anderen niet wordt gedeeld).

6.4 Lessen voor de overheid: 'Ga zo door'?

De meningen van respondenten in de diverse deelonderzoeken lopen uiteen over het succes van de Regeling als zodanig en over de lessen die de overheid uit dit beleid zou moeten trekken voor toekomstig beleid ten aanzien van internationalisering in het hoger onderwijs. Aan de positieve kant schrijft een projectcoördinator aan het einde van de enquête: 'Ga zo door!'—een mening die ook in andere enquêtes en interviews doorklinkt: om de nu opgebouwde instituten, curricula enzovoorts te laten voortbestaan, mag volgens hen het beleidskader niet wegvallen, te meer niet, omdat de regeringen in de partnerstaten juist hun beleid hebben opgebouwd. Het werken in welgedefinieerde projecten bleek van belang om op concrete resultaten gericht te blijven, zeiden diverse respondenten. Een dergelijke concrete aanpak zou in het beleid gehandhaafd moeten worden, impliceren zij.

Aan de negatieve kant meent een in hoofdstuk 5 reeds aangehaald CvB-lid dat het grenslandenbeleid niets anders heeft toegevoegd aan reeds bestaande internationalisering dan wat geld. Een ander CvB-lid merkt op dat de Regeling te veel wilde regelen (teveel top-down) en dat meer aan de hogeronderwijsinstellingen kan worden overgelaten voor wat betreft initiatieven, projectopzet, enzovoorts. Ook andere instellingsbestuurders spreken zich uit voor meer voorwaardenscheppend beleid. Tegelijkertijd spreken velen steun uit voor een meer blijvende stimulering voor internationaliseringsprojecten in het hoger onderwijs; hier en daar bestaat angst dat zonder zulke steun de projecten zullen doodbloeden.¹

De vormgeving van dergelijke gecontinueerde steun voor internationaliseringsprojecten is voor de meeste respondenten open. Als al een mogelijk kader wordt genoemd, is dat de Interreg-regeling. Maar, volgens een respondent in de enquête: 'Hoger onderwijs is ondergeschoven in Interreg. Voortzetting via Interreg gewenst...' Zowel bij instellingsbestuurders als bij projectcoördinatoren bestaat, zo blijkt uit deze en dergelijke opmerkingen, onvoldoende kennis over alternatieve financieringsbronnen. Een instellingsbestuurder (waar een project liep in een voor marktpartijen interessante sector) pleit in het interview voor cofinanciering door het bedrijfsleven.

Een andere opmerking van diverse instellingsbestuurders betreft de gebrekkige wederkerigheid, doordat in de beginjaren alleen Nederland een Regeling kende voor de stimulering van samenwerking in de grensregio's. Een dergelijke situatie zou moeten worden vermeden, wat impliceert dat beleidsontwikkeling meer internationaal gecoördineerd zou moeten plaatsvinden. Inmiddels is in andere grensregio's ook financiële steun tot stand gekomen, wat nu volgens een respondent als voorbeeld zou moeten dienen voor Nederland: aan Duitse zijde worden de projecten uit de regeling ook in de toekomst ondersteund. Een andere instellingsbestuurder bepleit het model van blijkbaar op langduriger leest geschoeide samenwerkingsregelingen tussen grensregio's in Duitsland en Frankrijk.

Als er nieuw beleid komt op projectbasis, verwoorden sommigen in enquête en interviews expliciet de mening dat een langere looptijd van sommige, complexe

¹ In enkele gevallen gaat het om problemen van timing: de steun van de Regeling komt tot een einde voordat beslissingen over andere subsidiebronnen worden genomen. Overbruggingssteun wordt hier gewenst.

projecten noodzakelijk zou zijn voor succes. Blijkens de knelpunten (onder andere ten aanzien van de lange opstarttijd) huldigt een beduidend grotere groep impliciet dezelfde mening. In dit kader zou ook gewezen kunnen worden op de nog niet afgeronde projecten (zie § 3.3).

Met name als projecten geplaagd worden door startproblemen (zie bijvoorbeeld de HLS-casus), of pas later dan de eerste tranche hun subsidie kunnen verkrijgen, is de beperkte looptijd van de Regeling soms een knelpunt gebleken; een flexibeler eindpunt van de regeling zou voor hen aantrekkelijker zijn.

Een element van belang in de Regeling bleek te zijn het voortbouwen op bestaande contacten. Er zijn diverse aanwijzingen dat diverse elkaar versterkende beleidsimpulsen (zowel van de overheid als van de hogeronderwijsinstelling zelf) een van de mogelijke wegen naar succesvolle samenwerkingsprojecten in de grensregio's is.

Wat overigens precies 'grensregio's' zijn, is volgens diverse respondenten, met name instellingsbestuurders, onderwerp van debat: diverse potentiële partners lagen in 1997 buiten het gebied (aan de Duitse kant van de grens) dat mee mocht doen.

6.5 Samenvatting van meningen over lessen voor beleid

De projectcoördinatoren zijn in merendeel positief over de Regeling Stimulering Grensoverschrijdende Samenwerking. De instellingsbestuurders, hoewel ook in overgrote meerderheid positief gestemd, zijn meer verdeeld in hun meningen; er komen meer negatieve opinies voor onder hen dan onder de projectcoördinatoren. Verder geven projectcoördinatoren in groteren getale opinies over zaken direct verbonden met het project dan over bredere aspecten van beleid. Er heerst echter vrijwel consensus, zo kunnen wij concluderen, over de wenselijkheid van voortzetting van beleid gericht op grensoverschrijdende samenwerking.

Duidelijk wordt dat beleid gericht op internationalisering in de grenslanden of in Euregio's een ander karakter kan hebben dan internationalisering over grotere afstanden; beide hebben daarom volgens respondenten eigen bestaansrecht. Met name de kleinere reisafstand en (met Vlaanderen) de kleinere taalafstand zijn belangrijke factoren in dezen. Zij verlagen de transactiekosten van samenwerkingsprojecten en van (studenten- en docenten-)mobiliteit ten opzichte van verder weg gelegen internationaliseringspartners. Daardoor is meer frequente uitwisseling of meer intensieve samenwerking mogelijk in het grenslandengebied.

7 Conclusies en aanbevelingen

7.1 Inleiding

In de vorige hoofdstukken kwamen vooral de respondenten in de diverse deelonderzoeken aan bod. Nu, in het laatste hoofdstuk, gaat het om de conclusies die uit de diverse onderdelen van het empirisch onderzoek van de tweede scan kunnen worden getrokken, in het perspectief van de *Regeling Stimulering Grensoverschrijdende Samenwerking 1997–2000* als geheel, mede teruggrijpend op het verslag van de eerste scan.

7.2 Uitkomsten van de Regeling

7.2.1 Projectniveau

De hoofdconclusie uit dit onderzoek is dat de *Regeling Stimulering Grensoverschrijdende Samenwerking Hoger Onderwijs 1997–2000* succesvol is: de grote meerderheid van de projecten is volgens de respondenten tot een goed einde gebracht (dat wil zeggen een grote mate van bereiking van de doelstellingen van de afzonderlijke projecten), dan wel zullen zij er met achterstand komen. De respondenten op project- en instellingsniveau zijn over het geheel genomen grotendeels of volledig tevreden met wat de projecten bereikt hebben; dit geldt eveneens voor de Vlaamse en Duitse projectcoördinatoren.

De meeste effecten doen zich voor op het gebied van het onderwijs en dan met name op het gebied van curriculumontwikkeling: samenwerking ten aanzien van curriculumonderdelen of gehele opleidingen (Beerkens & van der Wende, 1999: 25–27). Effecten zijn ook in vele gevallen zichtbaar ten aanzien van erkenning en mobiliteit: een groot aantal biddiplomeringen is tot stand gekomen, hoewel erkenningsproblemen enkele projecten ervan weerhielden deze eindstreep te halen. Met name werd genoemd dat het Vlaamse hoger onderwijs Nederlandse hogeschoolopleidingen niet wilde erkennen omdat de studenten hier jonger instromen, zonder te bezien wat de uitkomsten van die opleidingen zijn. De in de eerste scan als derde, maar vrij frequent genoemde vorm van onderwijskundige samenwerking, namelijk onderwijskundige kennisoverdracht, is aan het einde van de projecten vooral te zien als (wenselijk) neveneffect (zoals de ‘HLS-methode’ in § 2.4). Voor Nederlandse hogescholen is het interessant te zien dat enkele Duitse *Fachhochschulen* de Nederlandse onderwijsmethoden interessante innovaties vinden (pp. 11, 27). Anderzijds konden Nederlandse hogescholen ten aanzien van de onderzoeksfunctie wat opsteken van de Duitse collega’s (p. 47).

In de eerste scan werden als andere doelstellingen van projecten onderscheiden de bestuurlijke samenwerking als expliciet doel en de regionaal-maatschappelijke

gerichtheid. Voor wat betreft de bestuurlijke samenwerking is de conclusie na de tweede scan dat deze weliswaar voor enkele deelprojecten als doelstelling gold, maar dat in het totaaloverzicht zowel voor de projectleiders als voor de instellingsbestuurders de concrete onderwijskundige resultaten van groter belang waren. Niemand noemde nog bestuurlijke samenwerking spontaan als doel of als belangrijk eindresultaat. Zoals Beerkens & Van der Wende aanduiden, is bestuurlijke samenwerking wel een voorwaarde om tot verdere resultaten te komen. De aspecten van inbedding in de organisatie en steun van het leiderschap, alsmede van (bestuurlijk) draagvlak voor verdere samenwerking, zijn in de deelonderzoeken van de tweede scan dan ook wel duidelijk naar voren gekomen.

Maatschappelijk of regionaal gerichte projecten waren ten tijde van de eerste scan een minderheid (Beerkens & van der Wende, 1999: 23). Dat is in de verdere uitvoering van de projecten nauwelijks veranderd. Projectleiders waren weliswaar in meerderheid positief over de voorbereiding van studenten op de Euregiole arbeidsmarkt via de grensoverschrijdende projecten, maar slechts ongeveer de helft van de projectleiders beantwoordde deze vraag (§ 6.2). Opvallend is dat een van de instellingsbestuurders (niet van een van de instellingen die in de eerste scan onder deze categorie werden geschaard) in het interview benadrukte dat juist de deelprojecten die op de regio waren gericht succesvol waren (§ 5.6).

Onderwijs: witte vlekken en duplicaties

Er zijn gevallen waarin men aanduidt dat het studieaanbod in de Euregio door het project is vergroot. De verwachting dat via grensregionale projecten ‘witte vlekken’ zouden kunnen worden opgevuld, is echter niet in zeer vele gevallen uitgekomen.¹ Al in de eerste scan was te zien dat in de helft van de voorstellen sprake was van ‘duplicaties’, dat wil zeggen dat samenwerking werd voorgesteld op gebieden waar de partnerinstellingen aan beide zijden van de grens reeds onderwijs aanboden in hetzelfde kennisgebied. Beerkens & Van der Wende vonden bovendien dat tussen voorstel en uitvoering een verschuiving plaatsvond: in de uitvoering ging het al bij twee derde van alle projecten om duplicaties (Beerkens & van der Wende, 1999: 25-26). Exacte cijfers zijn in de tweede scan niet verzameld, maar de trend uit de eerste scan heeft zich doorgezet. Uit de tweede scan blijkt dat in de meerderheid van de gevallen inderdaad sprake is van samenwerking op gebieden waar partners aan beide kanten van de grenzen reeds werkzaam waren. Uit met name de interviews met instellingsbestuurders en uit de casusbeschrijvingen komt naar voren dat expliciete—en voor de hand liggende—strategieën waren om ofwel voort te bouwen op sterktes in de partnerinstellingen, ofwel voort te bouwen op bestaande contacten tussen collega’s (min of meer automatisch eveneens in hetzelfde vakgebied). Wel is er in het algemeen sprake van samenwerking waarbij de partnerinstellingen complementair zijn, omdat zij in hetzelfde vakgebied werken op verschillende specialisaties, of met verschillende (didactische) benaderingen. Er wordt dan ook creatief omgegaan met duplicaties. *Pure* duplicatie zou alleen

¹ Ter herinnering: van ‘witte vlekken’ is sprake als er in een onderwijsgebied aan een kant van de grens wel aanbod is, aan de andere kant niet. Indien er in het geheel geen aanbod in een onderwijsgebied is, spreken wij van ‘niet-gevulde clusters’. Zie ook p. 3.

vergroting van de opnamecapaciteit van studenten betekenen, maar geen onderwijskundige *meerwaarde* hebben.

De grens tussen duplicaties en vullen van niet-gevulde clusters (opzetten van nieuwe curricula in gebieden die geen der partners ‘dekken’, de derde mogelijkheid volgens Huisman et al., 1997) is bovendien niet scherp te trekken: als er sprake is van curriculumontwikkeling is er veelal sprake van een mix tussen voortbouwen op bestaande expertise en innovatie (zie bijvoorbeeld de casussen ENOTIS en HLS in hoofdstuk 2).

De meest toegepaste strategie in het geval van witte vlekken blijkt te zijn om zonder tussenkomst van partnerinstellingen direct studenten in de Euregio te gaan werven—hierin schuilt het belang van de veranderde kijk op de *relevante* geografie (zie § 5.6). Voor zover hierop de Regeling Grensoverschrijdende Samenwerking effect heeft gehad, is het geweest om de Nederlandse hogeronderwijsinstellingen in de grensregio’s zelfbewuster te maken, zodat zij de concurrentie met de buitenlandse instellingen gemakkelijker durven aangaan. Het was een regeling ter stimulering van grensoverschrijdende *samenwerking*, maar ze leidde ook tot grensoverschrijdende *concurrentie*. Versterking van het hoger onderwijs in de Euregio’s was een doelstelling van de Regeling, maar daarbij werd gedacht aan coöperatieve versterking van het geheel van de hogeronderwijsinstellingen in het grensgebied om gezamenlijk de concurrentie met meer centraal gelegen metropolitane regio’s aan te kunnen. Er werd niet gedacht aan onderlinge concurrentie tussen de instellingen in de Euregio.

Kritische succes- en faalfactoren

De meest genoemde kritische succesfactor blijkt te liggen in de organisatie van het grensoverschrijdend project. Commitment van de projectcoördinatoren, maar ook van andere individuen in de instelling (uitvoerende docenten evenzeer als instellingsbestuurders) is daarvan het cruciale onderdeel. Een project tot een succes maken blijkt een zaak van lange adem, waarin hogeronderwijsinstellingen veel tijd en energie moeten investeren.

In tegenstelling tot de verwachting in de eerste scan, is de complexiteit van de samenwerkingsverbanden niet als ondubbelzinnige factor naar voren gekomen; wel is in een aantal gevallen de complexiteit gedaald doordat een of meer partners in de loop der tijd afvielen. Volgens enkele respondenten was het daarom juist een voordeel met een groot aantal partners te starten. Al met al valt hieruit niet direct een conclusie te trekken voor een optimale omvang van projecten waarin bij vervolgsbeleid rekening zou moeten worden gehouden (zie echter ook p. 64). Opmerkelijk is dat de complexiteit van trinationale projecten veelal te groot bleek te zijn: de verschillen rond bestuurlijke en onderwijskundige aspecten bleken bij teruggang naar binationale projecten (doordat partners uit het derde land uitvielen) beter in de hand te houden.

In vele gevallen zijn er bestendige (bestuurlijke) relaties voortgevloeid uit de contacten gelegd in het kader van de grensoverschrijdende projecten, zodat ook op de lange termijn nog nieuwe effecten te verwachten zijn. Te denken valt dan aan bdiplomaopleidingen, maar ook aan transnationale onderwijsinstututen. Het aspect van bestuurlijke relaties (ook tot uiting komend in de veelvuldige roep om ‘commitment’

van de partnerinstellingen) zou in vervolgsbeleid van de overheid vastgehouden moeten worden.

Door de concentratie op het onderwijs worden de resultaten van de projecten merkbaar voor studenten. De belangstelling van studenten voor internationalisering in de grensregio's is wisselend: voor sommige opleidingen is de belangstelling groot, maar in andere gevallen valt zij tegen en vreest men dat studenten niet bereid zijn te betalen voor dit soort internationalisering. Of een hoge mate van belangstelling van studenten te maken heeft met keuze van interessante onderwerpen voor onderwijssamenwerking, valt moeilijk te bepalen. Wat vinden studenten immers interessant? Innovatieve programma's en hi-tech onderwerpen (kennistechnologie in tUL, multimedia met Hogeschool Utrecht) kunnen daartoe behoren. Maar minder direct voor de hand liggende vakgebieden kennen evenzeer hun succesverhalen. Bij lerarenopleidingen (Amsterdam, NHL) kan men nog denken aan het belang van de talen van de buurlanden waardoor succes te verwachten valt. Maar het brede spectrum van opleidingen in bij voorbeeld ENOTIS laat zien dat er ook andere aspecten mee moeten spelen. Arbeidsmarktoverwegingen kunnen daartoe behoren: internationale bedrijfskunde is daarvan een internationaal voorbeeld, fysiotherapie een dat specifiek op de Duitse arbeidsmarkt gericht is. Een ondubbelzinnige aanbeveling ten aanzien van vakgebieden die in vervolgsbeleid aandacht zouden moeten krijgen, laat zich hieraan niet verbinden.

Wat uit de onderzoeksaspecten over kritische succes- en faalfactoren verder als beleidsrelevant naar voren komt, is dat de noodzaak om te werken aan specifieke projecten weliswaar soms wordt gezien als een beperking, maar in verreweg de meeste gevallen althans achteraf als pre wordt ervaren, omdat het dwingt de samenwerking te richten op concrete resultaten.

Grenslanden en reguliere internationalisering

Vele respondenten zien voordelen in grenslandenbeleid, of minstens een eigen plaats ervoor naast 'verdere' internationalisering. Tot die voordelen behoort vooral de nabijheid van de partnerinstellingen, dus (ietwat) lagere transactiekosten voor het project (reiskosten en -tijd, overleg, enzovoorts). Dit maakt meer omvattende samenwerking met de partnerinstellingen mogelijk, alsmede investering in het ontwikkelen van nieuwe programma's.

Geografische nabijheid betekent niet automatisch culturele nabijheid (al is dat net als in de eerste scan een probleem aan Nederlandse zijde meer dan aan de Vlaamse en Duitse kant) en de kosten van vervoer blijven hoog (vooral voor studenten), mede door slechte infrastructuur in de Euregio's. Vrijwel alle projecten zijn dan ook—om deze en andere redenen—knelpunten in de projectuitvoering tegengekomen, die in een aantal gevallen tot vertraging hebben geleid. Het aantal knelpunten bleef in de helft van de gevallen beperkt tot vijf of minder, verdeeld over vijf gebieden: onderwijskundig, bestuurlijk, cultureel, praktisch/organisatorisch en financieel/juridisch. De genoemde knelpunten duiden in hoofdzaak twee probleemcomplexen aan: de *verschillende structuren en culturen in het hoger onderwijs* van de betrokken staten (mede als gevolg van de verschillende regelgeving; zie § 7.3 hieronder) en een *bestuurlijk* probleemcomplex, geconcentreerd rond gebrekkige wederkerigheid van de samenwerking (komt

terug in § 7.4 hieronder). Deze clusters van knelpunten werden ook al in de eerste scan opgemerkt.

Gedurende de looptijd van de projecten zijn in enkele gevallen partners uitgevallen. Enerzijds kan dit geïnterpreteerd worden als een pleidooi voor multilaterale projecten, want dan blijven nog genoeg partners over om een project toch tot een goed einde te brengen. Nadere beschouwing van de gevallen waarin zich zulke uitval van partnerinstellingen voordeed, laat zien dat er een systeem in zit (zie pagina 25). Het gaat veelal om projecten met deelnemers uit de drie landen, Nederland, Vlaanderen en Duitsland, waarvan partners in twee landen overblijven, dus ofwel Nederland–Vlaanderen ofwel Nederland–Duitsland. In tweede instantie lijkt de aanbeveling dus te moeten zijn om de complexiteit ten aanzien van verschillende regelgevingen en culturen beperkt te houden door toekomstige projecten eerder binationaal op te zetten dan multinationalaal.

Zonder basis in reeds eerder bestaande, effectieve relaties was er mogelijk minder kans op succes geweest voor de grensoverschrijdende projecten. Duidelijke aanwijzingen in die richting geven de vignetten in het hoofdstuk met de speciale casussen: deze waren alle reeds voor de Regeling Stimulering Grensoverschrijdende Samenwerking gestart. Dit onderstreept het punt dat vele respondenten maken over de langdurige relatie met de partnerinstelling (op individueel én institutioneel niveau) als kritische succesfactor. Slechts dan blijkt het mogelijk de verschillen in cultuur en regelgeving te overbruggen, zodat het project voortgang kan maken.

De hardnekkigheid van culturele en taalproblemen doen bij de onderzoekers de vraag opkomen of dit soort zaken in elk project opnieuw moet worden ondergaan als een noodzakelijk leerproces voor projectpartners, dan wel of een meer efficiënte overdracht van leerervaringen naar nieuwe grensoverschrijdende samenwerkingsprojecten mogelijk is. Een verdere vraag hierbij is of grensregioprojecten anders dienen te worden behandeld dan verdere internationaliseringsprojecten. Met andere woorden, kunnen structuren worden gevonden of ontwikkeld, uitgaand boven de bestaande tijdelijke expertiseplatforms, waarin dergelijke expertise kan worden doorgegeven? ¹

De facilitering van de internationalisatie in de grensregio's door de Regeling, te weten door extra financiering, wordt universeel als nuttig ervaren. Inpassing van grenslandenbeleid voor het hoger onderwijs in ander beleid, bijvoorbeeld het Interreg-programma, zou voor vervolgbeleid overdacht kunnen worden. Expliciet op regionale ontwikkeling gerichte projecten in diverse Euregio's in het Nederlands–Duits–Vlaamse gebied komen in aanmerking voor toepassing van dit programma, dat echter nog maar een beperkte looptijd heeft. Over de mogelijkheden om additionele middelen te verwerven via Interreg, EU-fondsen, en dergelijke blijkt bij enkele hogeronderwijsinstellingen onduidelijkheid te bestaan, zoals blijkt uit de tegenstrijdige meningen die in vorige hoofdstukken werden weergegeven. Bij vervolgbeleid zou mede gedacht moeten worden aan de effectiviteit van voorlichting vanuit de diverse organisaties.

¹ Dit voorstel wordt gedaan in het besef dat uitwisseling van informatie slechts een partiële bijdrage aan het leerproces kan zijn.

7.2.2 Beleidsniveau: doelstellingen van de Regeling Grensoverschrijdende Samenwerking

De operationele doelstellingen van de *Regeling Stimulering Grensoverschrijdende Samenwerking 1997–2000* waren:

1. Het tot stand brengen en versterken van structurele, bestuurlijke samenwerking tussen op geringe geografische afstand van elkaar liggende instellingen aan weerszijden van de grens, opdat het bestaande onderwijspotentieel zo goed mogelijk benut wordt, onder meer door het opzetten van gemeenschappelijke curricula en het laten ontstaan van transnationale verbanden van onderwijs.
2. Het door bestuurlijke samenwerking tot stand brengen van een meerwaarde in het onderwijs, die tot uitdrukking komt in beter opgeleide studenten, die meer dan tot nu toe zijn toegerust voor de arbeidsmarkt in dit gebied omdat zij met verschillende culturen hebben leren omgaan en meerdere talen spreken.

Het achterliggende doel was om tot meer samenhang te komen tussen de instellingen van hoger onderwijs in het gehele gebied van Nederland, Vlaanderen, Bremen, Nedersaksen en Noordrijn-Westfalen. Deze samenhang zou uiteindelijk moeten uitmonden in een open onderwijsruimte op Europees niveau.

In vrijwel alle betrokken Nederlandse hogeronderwijsinstellingen is inderdaad structurele samenwerking met partnerinstellingen in Vlaanderen en/of de Duitse grensregio's tot stand gekomen. Die samenwerkingsverbanden hebben geleid tot transnationale verbanden van onderwijs: gezamenlijke curriculumonderdelen of zelfs gezamenlijke opleidingen al dan niet met bidualomering, gebruik van elkaars faciliteiten, enzovoorts. Daarmee zijn stappen gezet in de richting van betere benutting het bestaande onderwijspotentieel. Vanzelfsprekend is er geen sprake van successen zonder tegenslagen: niet alle deelprojecten zijn tot een goed einde gekomen, maar de hogeronderwijsinstellingen zijn in het algemeen tevreden over het feit dat zij in eigen management veelbelovende deelprojecten konden stimuleren door minder belovende af te breken.

De tweede doelstelling was om onderwijskundige meerwaarde tot stand te brengen. In een directe vraag hiernaar is de meerderheid van projectcoördinatoren van mening dat daaraan een goede bijdrage is geleverd (zie op pagina 52). Anderzijds vond een deel van hen de meerwaarde voor studenten gering, terwijl zij wel extra kosten moetendragen (vervoer, verblijf, zie op pagina 38). De belangstelling van studenten voor deelname aan onderwijs in de grensoverschrijdende projecten viel dan ook—in de enkele gevallen die deze factor vermeldden—even vaak mee als tegen (zie voetnoot op pagina 24).

De meerwaarde voor studenten zou volgens de aangehaalde doelstelling geïndiceerd moeten worden doordat zij kennismaken met meerdere culturen en meerdere talen spreken. De cultuurverschillen tussen Nederland, Duitsland en Vlaanderen komen overduidelijk in de opzet van vrijwel alle projecten aan de orde; het lijkt onmogelijk dat studenten daaraan zouden kunnen ontsnappen. Met de taalvaardigheid van studenten valt het echter volgens een aantal vragenlijsten tegen (zie ook de speciale casussen in hoofdstuk 2) meermaals blijkt dat toevlucht moet worden genomen tot het Engels als onderrichtstaal omdat studenten de taal van de buurlanden niet machtig zijn. Weliswaar gaat dit in een aantal gevallen om Duitse studenten die moeilijkheden hebben met

Nederlands, maar het omgekeerde komt ook wel voor. In vervolgbeleid zou de talenkennis van studenten meer dan nu aandacht verdienen.

Om het achterliggende doel van samenhang, zelfs een open onderwijsruimte, te benaderen, kan gesteld worden dat de Regeling daaraan een duidelijke bijdrage heeft geleverd. Voor studenten zijn meer mogelijkheden ontstaan om opleidingen te volgen met transnationale elementen of zelfs geheel aan de andere kant van een landsgrens in de regio. De drie casussen in hoofdstuk 2 geven daarvan voorbeelden.

7.3 Hoofdproblemen: bestuurlijke en onderwijskundige knelpunten

De knelpunten die respondenten in de tweede scan ervaren, vallen in twee clusters in te delen (zie pagina 32). Ten eerste is er een complex van bestuurlijke knelpunten: problemen rond commitment en wederkerigheid tussen en binnen de partnerinstellingen en rond de bijdragen van de partnerinstellingen. Ten tweede het complex van verschillende regelingen en structuren rond het hoger onderwijs in de betrokken landen, zoals opbouw en inhoud van de curricula, niet parallel lopende academische kalenders, verschillende examensystemen en diploma's, en daarbij behorende meer culturele factoren als didactische aanpak. De taaiste problemen ervaart men met de verschillende wet- en regelgeving ten aanzien van het hoger onderwijs in de grensregio's. Problematische thema's die vastliggen in wet- en regelgeving uit de 'top 10' zijn zojuist genoemd: curriculumstructuur en -inhoud, de academische kalender, examen- en diplomaregelingen. In de middencategorie van veelgenoemde knelpunten komen daar bij zaken rond erkenning van de studielast ('credit transfer') en toelatingseisen van studenten. In vele projecten is ook voor dergelijke formele problemen een *modus vivendi* gevonden, maar die staat wel eens op gespannen voet met de formele regelgeving.¹ Een dergelijke 'oplossing' kan niet wenselijk zijn op lange termijn en in den brede. De problematiek van de regelgeving moet ook in de toekomst op het niveau van overheden worden aangepakt. Daarbij zou ook de inbedding van grensoverschrijdende aspecten in de verdere regulering van het hoger onderwijs een rol moeten spelen; met name verschillen in collegegeld en studiefinanciering doken diverse malen als gepercipieerd probleem op.

Veel wordt in dit opzicht door de respondenten in het onderzoek verwacht van de toekomstige bachelor-masterstructuur in de Europese landen die de Bolognaverklaring hebben ondertekend. Die meer uniforme structuur voor het hoger onderwijs in Europa biedt inderdaad perspectieven, maar geen enkele structuurverandering zal alle problemen ten aanzien van niveaus, onderwijsinhoud en -vorm of academische kalenders kunnen oplossen. Goede internationale ijking om vergelijkbaarheid tot stand te brengen is bij de huidige beleidsontwikkelingen in de meeste Europese landen geen vanzelfsprekendheid (Haug & Tauch, 2001; van der Wende & Westerheijden, 2001). Ook via accreditatiemechanismen zijn voor structurele problemen geen pasklare oplossingen te verwachten (Commissie Accreditatie Hoger Onderwijs, 2001; Westerheijden & van der

¹ In § 4.4.1 werd het voorbeeld gegeven van de voor Nederlandse studenten soepele toepassing van jaarovergangsregels in Vlaanderen. Die regels blijken in de jongste jaren ook voor Vlaamse studenten in toenemende mate flexibel te zijn.

Wende, 2001). Hier ligt een taak voor de Europese hogeronderwijsinstellingen (Sursock, 2001), maar evenzeer voor de betrokken ministeries. In de grenslanden Nederland–Vlaanderen–Duitsland wordt daaraan inmiddels gewerkt.

7.4 Verdere aanbevelingen voor beleid

Hogeronderwijsinstellingen ervoeren in een twintigtal projecten problemen ten aanzien van de gebrekkige wederkerigheid van de samenwerking. Deze was doorgaans een gevolg van het feit dat er in Nederland een Regeling Stimulering Grensoverschrijdende Samenwerking was, met additionele middelen, terwijl in de beginjaren in de partnerstaten zulke additionele middelen niet steeds even ruim of gemakkelijk te verkrijgen waren. Bij volgende beleidsinitiatieven zou het vanuit deze gezichtshoek aanbevelenswaardig zijn tot een meer gecoördineerde aanpak in de deelnemende staten te komen.

Grensoverschrijdende projecten werden in het algemeen opgezet onder assumptie van meerwaarde van internationaal georiënteerd onderwijs voor de Euregionale arbeidsmarkt.¹ Het zou aanbeveling verdienen dergelijke assumpties meer dan nu het geval is te onderzoeken.

Momenteel bestaan reeds mogelijkheden voor uitwisseling tussen hogeronderwijsinstellingen van ervaringen ten aanzien van samenwerkingsprojecten in internationalisering, inclusief die in de grensregio's. Voortzetting en misschien versterking hiervan zou waardevol kunnen zijn, want er blijken nog informatiemanco's te bestaan, bij voorbeeld met betrekking tot alternatieve subsidiebronnen (Interreg enzovoorts).

7.5 Slotopmerking

Als laatste opmerking misstaat het niet in dit rapport, dat zo sterk leunt op de medewerking van vele respondenten, om te eindigen met de opmerking van een van de geïnterviewde instellingsbestuurders, die meende dat in evaluaties zoals deze te veel de nadruk wordt gelegd op de obstakels en problemen van het beleid. Daarmee verwoordde die respondent een mening die uit verreweg de meeste vragenlijsten, interviews en documenten naar voren kwam. De ervaring met de *Regeling Stimulering Grensoverschrijdende Samenwerking 1997–2000* was namelijk over het geheel genomen, ondanks de knelpunten en problemen die men in vrijwel alle deelnemende hogeronderwijsinstellingen had ervaren, heel positief.

¹ Een enkele respondent merkt—terecht—op dat ook de bredere internationale arbeidsmarkt in het oog moet worden gehouden.

Bijlage 1 Vragenlijst 'Regeling grensoverschrijdende samenwerking hoger onderwijs 1997-2000', 2e scan

| <i>Algemene gegevens</i> | |
|---|---|
| 1. Naam instelling, faculteit | ... |
| 2. Titel van het project | ... |
| 3-4. Financieel verloop van het project (in guldens) | <p>3. Is het totale budget tijdens de uitvoering van het project veranderd? <input type="checkbox"/> Ja, van oorspronkelijk f ...,-- veranderd naar f ...,-- <input type="checkbox"/> Nee</p> <p>4. Is de verdeling van het budget over diverse activiteiten belangrijk veranderd? <input type="checkbox"/> Nee <input type="checkbox"/> Ja</p> |
| 5-6. Looptijd van het project | <p>Feitelijke start d.d.:</p> <p>Feitelijk einde d.d.:</p> |
| 7. Doelstellingen van het project | <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> |
| <i>Doelbereiking, effecten en knelpunten</i> | |
| 8. Hoe verliep het project in de tijd? | <input type="checkbox"/> Volgens oorspronkelijke planning afgerond <input type="checkbox"/> Vrijwel volgens oorspronkelijke planning afgerond <input type="checkbox"/> Afgerond met achterstand op oorspronkelijke planning <input type="checkbox"/> Achterstand op oorspronkelijke planning, nog niet afgerond |
| 9-12. Doelbereiking | <p>9. In welke mate heeft het project zijn gestelde doelen bereikt?</p> <input type="checkbox"/> Volledig bereikt <input type="checkbox"/> Grotendeels bereikt <input type="checkbox"/> Voor een klein deel bereikt <input type="checkbox"/> In het geheel niet bereikt <input type="checkbox"/> Doelstelling geschrapt <input type="checkbox"/> Doelstelling veranderd tot <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>10. Bent u met dit resultaat tevreden?</p> <p><input type="checkbox"/> Ja</p> <p><input type="checkbox"/> Deels tevreden, draagt meer dan gemiddeld bij tot succes van het project als geheel</p> <p><input type="checkbox"/> Deels tevreden, maar is minder dan gemiddeld voor dit project als geheel</p> <p><input type="checkbox"/> Nee</p> <p>11. Had u, achteraf gezien, andere doelen willen stellen voor het project?</p> <p><input type="checkbox"/> Nee</p> <p><input type="checkbox"/> Ja, nl.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>12. Had u, achteraf gezien, een geheel andere aanpak willen volgen voor dit project?</p> <p><input type="checkbox"/> Nee</p> <p><input type="checkbox"/> Ja, nl.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> |
| <p>13. Welke effecten heeft het project opgeleverd en zijn deze verwacht /onverwacht en gewenst /ongewenst? (s.v.p. doorhalen wat niet van toepassing is)</p> | <p>13. Effecten:</p> <p>1.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ verwacht / onverwacht ▪ gewenst / ongewenst <p>2.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ verwacht / onverwacht ▪ gewenst / ongewenst <p>3.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ verwacht / onverwacht ▪ gewenst / ongewenst <p>4.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ verwacht / onverwacht |

| | |
|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> ▪ gewenst / ongewenst |
| <p>14. Welke knelpunten zijn bij de uitvoering naar voren gekomen? <i>[aankruisen van meerdere antwoorden mogelijk]</i></p> | <p><i>Onderwijskundige knelpunten</i></p> <p><input type="checkbox"/> Inhoud van het curriculum Hoe heeft u dit knelpunt kunnen oplossen?</p> <p><input type="checkbox"/> Aanpassing aan onze kant, nl. </p> <p><input type="checkbox"/> Aanpassing door buitenlandse partners, nl. </p> <p><input type="checkbox"/> Anders, nl. </p> <p><input type="checkbox"/> Niet opgelost</p> <p><input type="checkbox"/> Structuur van het curriculum Hoe heeft u dit knelpunt kunnen oplossen?</p> <p><input type="checkbox"/> Aanpassing aan onze kant, nl. </p> <p><input type="checkbox"/> Aanpassing door buitenlandse partners, nl. </p> <p><input type="checkbox"/> Anders, nl. </p> <p><input type="checkbox"/> Niet opgelost</p> <p><input type="checkbox"/> Didactische aanpak Hoe heeft u dit knelpunt kunnen oplossen?</p> <p><input type="checkbox"/> Aanpassing aan onze kant, nl. </p> <p><input type="checkbox"/> Aanpassing door buitenlandse partners, nl. </p> <p>Anders, nl. </p> <p><input type="checkbox"/> Niet opgelost</p> <p><input type="checkbox"/> Numerus Clausus Hoe heeft u dit knelpunt kunnen oplossen?</p> <p><input type="checkbox"/> Aanpassing aan onze kant, nl. </p> |

| | |
|--|--|
| | <input type="checkbox"/> Aanpassing door buitenlandse partners, nl. <input type="checkbox"/> Anders, nl. Niet opgelost |
| | <input type="checkbox"/> Niet parallel lopende academische kalenders Hoe heeft u dit knelpunt kunnen oplossen? <input type="checkbox"/> Aanpassing aan onze kant, nl. <input type="checkbox"/> Aanpassing door buitenlandse partners, nl. Anders, nl. <input type="checkbox"/> Niet opgelost |
| | <input type="checkbox"/> Examensystemen Hoe heeft u dit knelpunt kunnen oplossen? <input type="checkbox"/> Aanpassing aan onze kant, nl. <input type="checkbox"/> Aanpassing door buitenlandse partners, nl. <input type="checkbox"/> Anders, nl. <input type="checkbox"/> Niet opgelost |
| | <input type="checkbox"/> Erkenning van de studielast Hoe heeft u dit knelpunt kunnen oplossen? <input type="checkbox"/> Aanpassing aan onze kant, nl. <input type="checkbox"/> Aanpassing door buitenlandse partners, nl. <input type="checkbox"/> Anders, nl. |

| | |
|--|--|
| | <p><input type="checkbox"/> Niet opgelost</p> <p><input type="checkbox"/> Ander didactisch knelpunt, nl. Hoe heeft u dit knelpunt kunnen oplossen?</p> <p><input type="checkbox"/> Aanpassing aan onze kant, nl.</p> <p><input type="checkbox"/> Aanpassing door buitenlandse partners, nl.</p> <p><input type="checkbox"/> Anders, nl.</p> <p><input type="checkbox"/> Niet opgelost</p> <p><i>Bestuurlijke knelpunten</i></p> <p><input type="checkbox"/> Verschil in commitment tussen de instellingen Hoe heeft u dit knelpunt kunnen oplossen?</p> <p><input type="checkbox"/> Aanpassing aan onze kant, nl.</p> <p><input type="checkbox"/> Aanpassing door buitenlandse partners, nl.</p> <p><input type="checkbox"/> Anders, nl.</p> <p>Niet opgelost</p> <p><input type="checkbox"/> Verschil in commitment tussen verschillende afdelingen/niveaus van de instelling Hoe heeft u dit knelpunt kunnen oplossen?</p> <p><input type="checkbox"/> Aanpassing aan onze kant, nl.</p> <p><input type="checkbox"/> Aanpassing door buitenlandse partners, nl.</p> <p><input type="checkbox"/> Anders, nl.</p> <p><input type="checkbox"/> Niet opgelost</p> |
|--|--|

| | |
|--|---|
| | <p><input type="checkbox"/> Verschil in commitment op beleidsniveau Nederland/Vlaanderen/Duitsland</p> <p>Hoe heeft u dit knelpunt kunnen oplossen?</p> <p><input type="checkbox"/> Aanpassing aan onze kant, nl.</p> <p><input type="checkbox"/> Aanpassing door buitenlandse partners, nl.</p> <p><input type="checkbox"/> Anders, nl.</p> <p>Niet opgelost</p> <p><input type="checkbox"/> De wederkerigheid van de samenwerking</p> <p>Hoe heeft u dit knelpunt kunnen oplossen?</p> <p><input type="checkbox"/> Aanpassing aan onze kant, nl.</p> <p><input type="checkbox"/> Aanpassing door buitenlandse partners, nl.</p> <p><input type="checkbox"/> Anders, nl.</p> <p><input type="checkbox"/> Niet opgelost</p> <p><input type="checkbox"/> Verschillen in kwaliteitsbewaking</p> <p>Hoe heeft u dit knelpunt kunnen oplossen?</p> <p><input type="checkbox"/> Aanpassing aan onze kant, nl.</p> <p><input type="checkbox"/> Aanpassing door buitenlandse partners, nl.</p> <p>Anders, nl.</p> <p><input type="checkbox"/> Niet opgelost</p> <p><input type="checkbox"/> Ander bestuurlijk knelpunt, nl.</p> <p>Hoe heeft u dit knelpunt kunnen oplossen?</p> <p><input type="checkbox"/> Aanpassing aan onze kant, nl.</p> |
|--|---|

| | |
|--|---|
| | <p><input type="checkbox"/> Aanpassing door buitenlandse partners, nl.</p> <p><input type="checkbox"/> Anders, nl.</p> <p><input type="checkbox"/> Niet opgelost</p> <p><i>Culturele knelpunten</i></p> <p><input type="checkbox"/> Taalproblemen Hoe heeft u dit knelpunt kunnen oplossen?</p> <p><input type="checkbox"/> Aanpassing aan onze kant, nl.</p> <p><input type="checkbox"/> Aanpassing door buitenlandse partners, nl. Anders, nl.</p> <p><input type="checkbox"/> Niet opgelost</p> <p><input type="checkbox"/> Verschillen in gezindheid Hoe heeft u dit knelpunt kunnen oplossen?</p> <p><input type="checkbox"/> Aanpassing aan onze kant, nl.</p> <p><input type="checkbox"/> Aanpassing door buitenlandse partners, nl.</p> <p><input type="checkbox"/> Anders, nl.</p> <p><input type="checkbox"/> Niet opgelost</p> <p><input type="checkbox"/> Afstand tussen docenten en studenten Hoe heeft u dit knelpunt kunnen oplossen?</p> <p><input type="checkbox"/> Aanpassing aan onze kant, nl.</p> <p><input type="checkbox"/> Aanpassing door buitenlandse partners, nl.</p> <p><input type="checkbox"/> Anders, nl.</p> |
|--|---|

| | |
|--|--|
| | <p>.....</p> <p><input type="checkbox"/> Niet opgelost</p> <p><i>Praktische/organisatorische knelpunten</i></p> <p><input type="checkbox"/> Informatie en voorlichting</p> <p>Hoe heeft u dit knelpunt kunnen oplossen?</p> <p><input type="checkbox"/> Aanpassing aan onze kant, nl.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p><input type="checkbox"/> Aanpassing door buitenlandse partners, nl.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p><input type="checkbox"/> Anders, nl.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p><input type="checkbox"/> Niet opgelost</p> <p><input type="checkbox"/> Vervoertijden en -kosten</p> <p>Hoe heeft u dit knelpunt kunnen oplossen?</p> <p><input type="checkbox"/> Aanpassing aan onze kant, nl.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p><input type="checkbox"/> Aanpassing door buitenlandse partners, nl.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p><input type="checkbox"/> Anders, nl.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p><input type="checkbox"/> Niet opgelost</p> <p><input type="checkbox"/> Huisvesting</p> <p>Hoe heeft u dit knelpunt kunnen oplossen?</p> <p><input type="checkbox"/> Aanpassing aan onze kant, nl.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p><input type="checkbox"/> Aanpassing door buitenlandse partners, nl.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p><input type="checkbox"/> Anders, nl.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p><input type="checkbox"/> Niet opgelost</p> <p><input type="checkbox"/> Opvang en begeleiding studenten</p> <p>Hoe heeft u dit knelpunt kunnen oplossen?</p> <p><input type="checkbox"/> Aanpassing aan onze kant, nl.</p> |
|--|--|

| | |
|--|---|
| | <p>.....</p> <p>.....</p> <p><input type="checkbox"/> Aanpassing door buitenlandse partners, nl.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p><input type="checkbox"/> Anders, nl.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p><input type="checkbox"/> Niet opgelost</p> <p><input type="checkbox"/> Financiële condities studenten (buiten studiefinanciering, zie onder)</p> <p>Hoe heeft u dit knelpunt kunnen oplossen?</p> <p><input type="checkbox"/> Aanpassing aan onze kant, nl.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p><input type="checkbox"/> Aanpassing door buitenlandse partners, nl.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p><input type="checkbox"/> Anders, nl.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p><input type="checkbox"/> Niet opgelost</p> <p><input type="checkbox"/> Aansluiting op de arbeidsmarkt</p> <p>Hoe heeft u dit knelpunt kunnen oplossen?</p> <p><input type="checkbox"/> Aanpassing aan onze kant, nl.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p><input type="checkbox"/> Aanpassing door buitenlandse partners, nl.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p><input type="checkbox"/> Anders, nl.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p><input type="checkbox"/> Niet opgelost</p> <p><input type="checkbox"/> Ander praktisch knelpunt nl.</p> <p>.....</p> <p>Hoe heeft u dit knelpunt kunnen oplossen?</p> <p><input type="checkbox"/> Aanpassing aan onze kant, nl.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p><input type="checkbox"/> Aanpassing door buitenlandse partners, nl.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> |
|--|---|

| | |
|--|--|
| | <input type="checkbox"/> Anders, nl. <input type="checkbox"/> Niet opgelost <i>Financiële en juridische knelpunten</i> <input type="checkbox"/> Kosten zijn hoger dan voorzien Hoe heeft u dit knelpunt kunnen oplossen? <input type="checkbox"/> Aanpassing aan onze kant, nl. <input type="checkbox"/> Aanpassing door buitenlandse partners, nl. <input type="checkbox"/> Anders, nl. <input type="checkbox"/> Niet opgelost <input type="checkbox"/> Bijdrage van het ministerie van OC&W is lager dan voorzien Hoe heeft u dit knelpunt kunnen oplossen? <input type="checkbox"/> Aanpassing aan onze kant, nl. <input type="checkbox"/> Aanpassing door buitenlandse partners, nl. <input type="checkbox"/> Anders, nl. <input type="checkbox"/> Niet opgelost <input type="checkbox"/> Bijdrage van buitenlandse partners is lager dan voorzien Hoe heeft u dit knelpunt kunnen oplossen? <input type="checkbox"/> Aanpassing aan onze kant, nl. <input type="checkbox"/> Aanpassing door buitenlandse partners, nl. <input type="checkbox"/> Anders, nl. <input type="checkbox"/> Niet opgelost |
|--|--|

| | |
|--|---|
| | <p><input type="checkbox"/> Studiefinanciering</p> <p>Hoe heeft u dit knelpunt kunnen oplossen?</p> <p><input type="checkbox"/> Aanpassing aan onze kant, nl.</p> <p><input type="checkbox"/> Aanpassing door buitenlandse partners, nl.</p> <p><input type="checkbox"/> Anders, nl.</p> <p><input type="checkbox"/> Niet opgelost</p> <p><input type="checkbox"/> Toelatingseisen studenten</p> <p>Hoe heeft u dit knelpunt kunnen oplossen?</p> <p><input type="checkbox"/> Aanpassing aan onze kant, nl.</p> <p><input type="checkbox"/> Aanpassing door buitenlandse partners, nl.</p> <p><input type="checkbox"/> Anders, nl.</p> <p><input type="checkbox"/> Niet opgelost</p> <p><input type="checkbox"/> Toelatingseisen docenten</p> <p>Hoe heeft u dit knelpunt kunnen oplossen?</p> <p><input type="checkbox"/> Aanpassing aan onze kant, nl.</p> <p><input type="checkbox"/> Aanpassing door buitenlandse partners, nl.</p> <p><input type="checkbox"/> Anders, nl.</p> <p><input type="checkbox"/> Niet opgelost</p> <p><input type="checkbox"/> Diplomering</p> <p>Hoe heeft u dit knelpunt kunnen oplossen?</p> <p><input type="checkbox"/> Aanpassing aan onze kant, nl.</p> <p><input type="checkbox"/> Aanpassing door buitenlandse partners, nl.</p> |
|--|---|

| | |
|---|---|
| | <p>.....</p> <p><input type="checkbox"/> Anders, nl.</p> <p><input type="checkbox"/> Niet opgelost</p> <p><input type="checkbox"/> Ander financieel-juridisch knelpunt, nl.</p> <p>Hoe heeft u dit knelpunt kunnen oplossen?</p> <p><input type="checkbox"/> Aanpassing aan onze kant, nl.</p> <p><input type="checkbox"/> Aanpassing door buitenlandse partners, nl.</p> <p><input type="checkbox"/> Anders, nl.</p> <p><input type="checkbox"/> Niet opgelost</p> |
| <p>15. Wat zijn volgens u de kritische succes- en faalfactoren geweest in dit programma?</p> | <p>1.</p> <p>2.</p> <p>3.</p> |
| <p><i>Beleidsdoelstellingen "Regeling grensoverschrijdende samenwerking"</i></p> | |
| <p>16. Heeft het project een bijdrage geleverd aan:</p> | <p>a) Het tot stand brengen of versterken van structurele bestuurlijke samenwerking met buitenlandse hoger onderwijsinstellingen</p> <p>▪ Ja / nee Toelichting:.....</p> <p>.....</p> <p>b) Het ontstaan van transnationale verbanden van onderwijs</p> <p>▪ Ja / nee Toelichting:.....</p> <p>.....</p> |

| | <p>c) Het ontstaan van gemeenschappelijke curricula</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ja / nee <p>Toelichting:.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>d) Een meerwaarde in het onderwijs</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ja / nee <p>Toelichting:.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>e) Een betere toetrustring van studenten voor de regionale arbeidsmarkt</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ja / nee <p>Toelichting:.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|--|--------------------------|--------------------------|-------|--------|-----------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------|--|--|--|-------|--|--|--|-------|--|--|--|
| <p>17. Heeft het Grenslandenbeleid volgens u voordelen ten opzichte van het reguliere internationaliseringsbeleid <i>[meerdere antwoorden mogelijk]</i></p> | <p><input type="checkbox"/> Nee</p> <p><input type="checkbox"/> Ja, vanwege</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> De geografische nabijheid <input type="checkbox"/> Culturele overeenkomsten <input type="checkbox"/> Taalkundige overeenkomsten <input type="checkbox"/> Overeenkomsten in onderwijssystemen <input type="checkbox"/> Anders, nl. <p>.....</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>18. Hoe past het Grenslandenbeleid bij andere beleidsinitiatieven van het Ministerie van OCenW?</p> | <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 60%;"></th> <th style="width: 10%; text-align: center;">Goed</th> <th style="width: 10%; text-align: center;">Matig</th> <th style="width: 10%; text-align: center;">Slecht</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Internationaliseringsbeleid</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Beleid t.a.v. Europese samenwerking</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Beleid t.a.v. regionale samenwerking (Interreg)</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Toelichting</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="4">.....</td> </tr> <tr> <td colspan="4">.....</td> </tr> </tbody> </table> | | Goed | Matig | Slecht | Internationaliseringsbeleid | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Beleid t.a.v. Europese samenwerking | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Beleid t.a.v. regionale samenwerking (Interreg) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Toelichting | | | | | | | | | | | |
| | Goed | Matig | Slecht | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Internationaliseringsbeleid | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Beleid t.a.v. Europese samenwerking | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Beleid t.a.v. regionale samenwerking (Interreg) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Toelichting | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>19. Overige opmerkingen</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Dank voor uw respons.

Vragenlijst s.v.p. retourneren in de bijgevoegde antwoordenvolp (postzegel niet nodig).

Bijlage 2 Protocol Interviews met Instellingsbestuurders

Inleiding

Wij benaderen u voor een kort interview in het onderzoek naar de Regeling Stimulering Grensoverschrijdende Samenwerking Hoger Onderwijs, dat CHEPS uitvoert in opdracht van het Ministerie van OCenW. Aan het einde van de looptijd van de samenwerkingsprojecten willen wij inventariseren en evalueren wat de ervaringen zijn met grensoverschrijdende samenwerking op het gebied van hoger onderwijs.

Dit interview gaat over projectoverstijgende aspecten van de samenwerking in het kader van het 'Grenslandenbeleid'. In uw instelling zijn diverse projecten in dit kader uitgevoerd (...). Daarover zijn aan de projectcoördinatoren in een enquête reeds vragen gesteld over doelbereiking, knelpunten, enzovoorts. Wat wij van u willen weten betreft twee van onze onderzoeksvragen:

- Hoe worden de bedoelde en onbedoelde gevolgen in de hogeronderwijsinstellingen gewaardeerd?
- Hoe is de strategische positie van de hogeronderwijsinstelling veranderd door deelname in grensoverschrijdende samenwerking?

Wij stellen er prijs op een 'helicopterview' te verkrijgen over de strategische implicaties en wenden ons daarom tot de leden van het College van Bestuur. Wij vragen speciaal u om medewerking, omdat u momenteel verantwoordelijk bent voor het beleid op dit gebied.

De hoofdvragen in het interview zijn de volgende.

- 1 Bent u al sinds 1997, toen de Regeling Grensoverschrijdende Samenwerking startte, hierbij betrokken geweest?
- 2 Terugkijkend op de projecten in het Grenslandenbeleid, bent u dan over het geheel genomen tevreden of ontevreden met wat deze projecten voor uw instelling hebben betekend?
 - 2.1 Waarom?
 - 2.2 Wat zijn volgens u de belangrijkste effecten (positief/negatief, verwacht/onverwacht)?
- 3 Wat zijn volgens u de kritische succes- en faalfactoren geweest in dit programma?
- 4 Vindt u dat de strategische positie van uw hogeronderwijsinstelling is veranderd door deelname in grensoverschrijdende samenwerking? Waarom?

- 4.1 Welke rol heeft Grensoverschrijdende Samenwerking gespeeld in de strategische beleidsonwikkeling van de instelling met name wat betreft internationalisering? (en op andere gebieden?)
- 4.2 Welke rol zal Grensoverschrijdende Samenwerking spelen in het toekomstige internationaliseringsbeleid van de instelling?
- 4.3 Blijven relaties met Vlaamse/Duitse partnerinstellingen ook na beëindiging van de grensoverschrijdende projecten bestaan?
- 4.4 Zo ja, hoe veranderen zij als de financiering door het ministerie van OCenW ophoudt?

- 5 Heeft het Grenslandenbeleid volgens u voordelen ten opzicht van het reguliere internationaliseringsbeleid?

- 6 Welke “lessen” zijn er in uw instelling geleerd aan de hand van opgedane ervaringen?

- 7 Welke “lessen” zou de overheid moeten leren?
- 7.1 Hoe zou toekomstig overheidsbeleid op dit terrein er uit moeten zien?

Is er verder nog iets dat u ons wilt zeggen over het Grenslandenbeleid en de projecten in uw instelling?

Bijlage 3 Geïnterviewden

| Instelling | Naam, functie | Datum interview |
|-----------------------------------|---|-----------------|
| Fontys Hogescholen | mw. drs. W.M.E. Teune-Kasbergen, groepsdirecteur ICT/informatiemanagement, internationalisering, onderwijs | 12.jul |
| Hanzehogeschool Groningen/Drenthe | mw. Y. Rijkeboer, bureau internationalisering | 21.sep |
| Hogeschool Arnhem-Nijmegen | mw. A.G.M. Mulder, lid CvB | 15.aug |
| Hogeschool Domstad (Interactum) | dhr. Verleg, lid CvB | 20.jul |
| Hogeschool Utrecht | dhr. Sanderman, hoofd Internationalisering | 17.jul |
| Hogeschool Zuyd | mw. drs. M.H. Dunnewijk-Budé, voorzitter CvB | 6.jul |
| Katholieke Universiteit Nijmegen | mw. dr. M.L.M. Janssen, Bureau Buitenland | 21.sep |
| Noordelijke Hogeschool Leeuwarden | dhr. D. Bos, lid CvB | 15.aug |
| Rijksuniversiteit Groningen | prof. dr. D.F.J. Bosscher, rector-magnificus | 24.jul |
| | prof. mr. D.A. Lubach, managing director HLS (HLS-casus) | 4.okt |
| Saxion Hogescholen | dhr. M. Koeman, voorzitter CvB | 5.jul |
| | dr. M. van Buchem, dr. G. Luthe (Saxion Hogeschool Enschede), dr. H. Gleisner (FH Osnabrück) (ENOTIS-casus) | 7.sep, 18.sep |
| Universiteit Maastricht | prof. dr. A.C. Nieuwenhuijzen Kruseman, rector-magnificus | 7.aug |
| | dhr. P. Brouwers, hoofd bureau onderwijs, faculteit algemene wetenschappen (tUL-casus) | 25.sep |
| Universiteit Twente | prof. mr. dr. H.M. de Jong, lid CvB | 7.aug |

Bijlage 4 Begeleidingsgroep

mw. drs. A.G.M. Mulder, lid CvB Hogeschool Arnhem-Nijmegen (voorzitter)
 mw. M. Fermé, Universiteit Maastricht
 dr. G. Luthe, Saxion Hogeschool Enschede
 mr. J.W. Rienks, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen

Literatuur

Diverse voortgangsrapportages van de grensoverschrijdende projecten aan het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.

- Beerkens, E. & van der Wende, M. (1999). *Grensoverschrijdende samenwerking in het hoger onderwijs: Een onderzoek naar projecten uitgevoerd in het kader van de "Regeling stimulering grensoverschrijdende samenwerking hoger onderwijs 1997-2000"*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Bosma, Y. (1995). *Grensoverschrijdende regionale onderwijssamenwerking. Een evaluatie van het GROS-HO programma 1992-1994*. Den Haag: Nuffic.
- Commissie Accreditatie Hoger Onderwijs. (2001). *Prikkelen presteren profileren: Eindrapport*. Amsterdam: Van de Bunt.
- Dijk, J.M. van, Schobben, M. & van der Wende, M.C. (1993). *Evaluatie van het STIR-WO programma 1990-1992*. The Hague: Nuffic.
- Haug, G. & Tauch, C. (2001). *Trends in Learning Structures in Higher Education (II): Follow-up Report prepared for the Salamanca and Prague Conferences of March / May 2001*. Finland: Finnish National Board of Education.
- Hoger Instituut voor de Arbeid & CHEPS. (1999). *Banen naar en in techniek: Vergelijking van opleidingen en arbeidskansen in techniek in Vlaanderen en Nederland. Rapport voor de ministeries van onderwijs van Vlaanderen en Nederland in het kader van het project Opleidingen en arbeidskansen van ingenieurs*. Leuven & Enschede: Hoger Instituut voor de Arbeid & CHEPS.
- Hogeschool Enschede. (2000). *ENOTIS-Projectbericht 1999: Tussentijdse verslaglegging over het Binationale hogeschoolcentrum Enschede-Osnabrück*. Enschede: Hogeschool Enschede.
- Huisman, J., Vossensteyn, H.J. & Maassen, P.A.M. (1997). *Programme Uniqueness and Diversity in the Border Regions of Neighbouring Countries*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Kalvermark, T. & van der Wende, M.C. (Eds.). (1997). *National Policies for Internationalisation of Higher Education in Europe*. Stockholm: Högskoleverket.
- Porter, M.E. (1991). *On Competition and Strategy*. Cambridge, Ma.: Harvard Business Review.
- Race, J. (1997). *Regional cooperation in higher education: a background and overview*. Strasbourg: Council of Europe.
- Sursock, A. (2001). *Towards Accreditation Schemes for Higher Education in Europe? Final project report*. Geneva, Switzerland: CRE Association of European Universities.
- Teichler, U. & Maiworm, F. (1997). *The ERASMUS Experience: Major Findings of the ERASMUS Evaluation Research Project*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Universiteit Maastricht. (2001). *Jaarverslag 2000*. Maastricht: Universiteit Maastricht.
- Wende, M.C. van der & Westerheijden, D.F. (2001). International aspects of quality assurance with a special focus on European higher education. *Quality in Higher Education*, 7(3).

- Westerheijden, D.F. (1997). A solid base for decisions: Use of the VSNU research evaluations in Dutch universities. *Higher Education*, 33(4), 397-413.
- Westerheijden, D.F. & van der Wende, M. (2001, 19-22.3). *Who says B also has to say A? From Bologna to Accreditation: Design Requirements for Quality Assurance in Europe*. Paper presented at the INQAAHE Conference, Bangalore.