

met name naar voren (Teichler & Maiworm, 1997). Op curriculum niveau kan internationalisering o.a. effect hebben op de inhoud (bijvoorbeeld een internationaal vergelijkend perspectief), op de taal waarin wordt geleerd en gedoceerd, de interactie tussen studenten en op de structuur van het curriculum. Op instellingsniveau zijn als effecten over het algemeen het aanstellen van speciale functionarissen, het opzetten van speciale units voor internationale samenwerking, infrastructuur en dienstverlening voor de opvang van buitenlandse studenten en beleidsformulering te noemen. In sommige gevallen versterken instellingen ook hun profiel of infrastructuur in het buitenland. Uiteraard moeten hier ook de vele samenwerkingsverbanden tussen en netwerken van instellingen als een belangrijk effect worden genoemd. Op systeemniveau vallen naast wederzijdse erkenningsovereenkomsten tot nu toe de bovengenoemde wijzigingen van regelgeving, waaronder deregulering op (zie 3.2.6).

3.2.8 Problemen en knelpunten

Een aantal problemen en knelpunten m.b.t. internationalisering is herhaaldelijk geconstateerd. Deze betreffen met name informatie en voorlichting, opvang en huisvesting van buitenlandse studenten, de financiële condities waaronder studenten in het buitenland verblijven, cultuur schok, 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 controle continue) en de bureaucratie van (met name de EU) programma's (Adia *et al*, 1994, Teichler & Maiworm, 1997, Van Dijk *et al*, 1993, van der Wende, 1994).

3.3 Historisch overzicht en enkele recente trends

Hoewel ieder historisch overzicht m.b.t. internationalisering uiteraard hoort te beginnen met de schets van studenten zoals Desiderius Erasmus die zich reeds in de late Middeleeuwen in Europa vrij tussen verschillende universiteiten bewogen, zullen we hier volstaan met een beknopt overzicht vanuit een iets recenter startpunt.

Neave (1992) schetst dat in de eerste periode na de twee wereldoorlog (1945 - 1964) internationalisering zich met name richtte op bilaterale vormen van onderzoekssamenwerking. Slechts zeer beperkte aantallen studenten waren mobiel, met name tussen Noord Amerika en West Europa en tussen de Sovjet Unie en haar satellietstaten. Rond de jaren zestig ontstaan als gevolg van dekolonisatie grotere stromen buitenlandse studenten vanuit ontwikkelingslanden naar geïndustrialiseerde landen. Reeds in de vroege jaren tachtig werden buitenlandse studenten in bepaalde landen een steeds belangrijkere bron van inkomsten voor instellingen in landen waar overheidsbudgetten voor hoger onderwijs terugliepen. Deze studenten waren vooral afkomstig uit nieuwe geïndustrialiseerde landen in Azië en de Pacific Rim. Daarnaast ontstond in deze periode een toename in noord-noord mobiliteit tussen Europa en Noord Amerika. Al deze mobiliteit had in principe een langdurig karakter (enkele jaren) en vond meestal plaats op individuele basis ("free movers").

In de tweede helft van de jaren tachtig kwam in Europa een belangrijke verandering tot stand. Met de introductie van de Europese programma's voor hoger onderwijs kwam een nieuwe vorm van kortere mobiliteit (tot maximaal een jaar) op uitwisselingsbasis en met een programmatisch karakter op gang. Bovendien kreeg de samenwerking een multilateraal karakter. Het proces van Europese eenwording en de daaraan gelieerde introductie van de Europese programma's voor hoger onderwijs was in de tweede helft van de jaren tachtig in vele Europese landen (waaronder Nederland) een aanleiding om ook op nationaal niveau internationaliseringsbeleid te formuleren. In de jaren negentig werd deze Europese samenwerking uitgebreid met nieuwe, tot de Europese Unie toetredende landen en landen in Centraal en Oost Europa.

Uit het voorgaande blijkt dat geopolitieke factoren en daarmee politieke rationales steeds in sterke mate de oriëntatie van internationalisering hebben bepaald. Tijdens het vredesherstel en de wederopbouw na de tweede wereldoorlog, later tijdens de herstructurering van de relaties met de voormalige koloniën, bij de Europese integratie en later na de val van de Berlijnse muur. Echter, het valt ook op dat na het bereiken van nieuw politiek evenwicht, de economische rationale, gerelateerd aan internationale concurrentieverhoudingen, een steeds sterkere plaats inneemt. Ook het Europese beleid inzake hoger onderwijs samenwerking is hier, ondanks de aanwezigheid van duidelijke onderwijskundige en culturele rationales een duidelijk voorbeeld van. Op deze dominante economische onderbouwing van het beleid stoelde destijds de kritiek van het hoger onderwijs in alle lidstaten op het Memorandum Hoger Onderwijs van de Europese Commissie (1992). Overigens blijkt ook in het beleid van verschillende individuele lidstaten de laatste jaren de economische rationale steeds meer te gaan overheersen (Kalvermark & Van der Wende, 1997).

Van een aantal recente trends dat tenslotte vermeld kan worden betreft de eerste het feit dat internationalisering een steeds bredere basis krijgt. Van een activiteit die op individuele basis plaatsvond en vooral van individuen afhankelijk was, is de laatste jaren, als gevolg van beleidsontwikkeling en onderwijskundige onderbouwing, een sterkere integratie van internationalisering in curricula en instellingsbeleid bereikt. Hierbij wordt naast individuele mobiliteit een steeds groter scala van andere activiteiten ondernomen. Een tweede trend betreft een recente geografische verbreding van het beleid. Na een dominante focus op Europese samenwerking kijken instellingen en overheden momenteel weer meer naar andere regio's. Met name Zuid-Oost Azië, Zuid Amerika en Zuid Afrika vallen hierbij op. Tenslotte dient het gebruik van informatie en communicatie technologie (ICT) genoemd te worden. ICT biedt grote mogelijkheden voor internationalisering, doordat het de afhankelijkheid van fysieke mobiliteit (hetgeen veel van de bovengenoemde problemen met zich brengt) vermindert. Hierdoor kunnen grotere aantallen docenten en studenten worden bereikt. In het kader van samenwerking (cooperation) bewijzen deze technologieën veel nut. Daarnaast voeden zij sterk de competition in het internationale hoger onderwijsveld. Internationaal afstandsonderwijs (aangeboden door universiteiten zowel als door bedrijven) neemt een enorme vlucht, waarvan velen de concurrentie voor traditioneel hoger onderwijs vrezen (Van der Wende, 1998).

3.4 Regionale samenwerking nader belicht

Race (1997) geeft aan dat sinds het einde van de koude oorlog mogelijkheden voor pan-Europese samenwerking sterk zijn toegenomen. En voorts dat onder invloed van enerzijds decentraliserende maatregelen in vele landen en anderzijds de toenemende invloed van de Europese Unie de regio als bestuurlijk niveau daarin een steeds belangrijkere rol vervult. Het begrip regio kan echter op meerdere manieren worden begrepen, daarom is eerst een nadere definiëring vereist. Race geeft de volgende onderverdeling van het begrip regionale samenwerking:

1. *Sub-national regional development*. Deze interpretatie van regionale ontwikkeling verwijst in het beleid van de Europese Unie naar het doel om economische en sociale verschillen tussen lidstaten te minimaliseren door middel van het verstrekken van extra middelen aan achtergebleven regio's.
2. *Supra-continental regional cooperation*. Hier wordt verwezen naar de UNESCO hantering van het begrip regio, waaronder een breed gebied bestaande uit verschillende landen wordt verstaan.
3. *Subcontinental inter-regional cooperation for economic partnership and sub-continental regional cooperation for partner support*. Hieronder wordt samenwerking tussen twee of meer landen, of geografische subdivisies daarvan, die niet aan elkaar grenzen verstaan. Zowel handels- als hulprelaties kunnen hierbij het doel vormen.
4. *Regional cooperation between neighbouring higher education institutions in a geographically limited area*. Hier werken instellingen uit verschillende landen (of subsecties daarvan) samen die zich dicht bij elkaar bevinden doch door grenzen gescheiden zijn. Vanwege het bottom-up karakter ontbreekt vaak een formeel bestuurlijk kader of mechanisme.
5. *Large scale sub-continental cooperation between economically comparable regions*. Deze term betreft de samenwerking tussen twee of meer aangrenzende landen, die tegelijkertijd ook onderdeel blijven van een grotere regio.
6. *Sub-continental regional cooperation for confidence building for purposes of refamiliarisation, conflict avoidance or resolution*. Deze laatste invulling van het begrip regionale samenwerking heeft duidelijk betrekking op regio's met een sterke heterogeniteit of intern conflict.

Voorts presenteert Race een SWOT analyse van regionale samenwerking op basis van een vergelijking met bredere internationale samenwerking. *Sterke* kanten van regionale samenwerking zijn dan:

- een grotere reikwijdte omdat samenwerkingsverbanden makkelijker te onderhouden zijn en beter naar andere sectoren kunnen worden getransformeerd;
- meer kans om linguïstische en culturele problemen te omzeilen vanwege gemeenschappelijke tradities en historische banden;
- een sterkere oriëntatie op lokale behoeften vanwege de gezamenlijke grensoverschrijdende belangen van universiteiten, bedrijfsleven, werkgevers en werknemers.

En vanuit een logistiek oogpunt is regionale samenwerking:

- goedkoper omdat mobiliteit zich op lokaal niveau afspeelt;
- een basis om onderwijsaanbod, onderzoeksfaciliteiten, studentenvoorzieningen en andere infrastructuur gezamenlijk en dus economischer te benutten;
- sneller te realiseren vanwege de grotere bekendheid en ervaring m.b.t. het hoger onderwijsstelsel, opleidings- en kwalificatiestructuur, hetgeen lange kennismakingsperiodes overbodig maakt.

Zwakke punten van regionale samenwerking in vergelijking met bredere internationale samenwerking betreffen een mogelijke naar binnen gerichtheid en een minder glamorous imago. Vooral dat laatste maakt dat avontuurlijk ingestelde docenten en studenten de neiging

hebben om regionale samenwerking als te weinig uitdagend of exotisch beschouwen. *Kansen* voor regionale samenwerking zijn vooral gelegen in toegankelijkheid (met name voor niet-traditionele doelgroepen, zoals volwassenen, gehandicapten, etc.) en de mogelijkheid om regionale samenwerking te gebruiken als opstap naar bredere internationale samenwerking. *Bedreigingen* van regionale samenwerking zijn gelieerd aan het feit dat regelingen m.b.t. academisch of beroepserkenning, visa, werkvergunningen e.d. vaak op nationaal niveau worden gehanteerd, zodat ondanks de geografische nabijheid dezelfde knelpunten en problemen als bij bredere internationale samenwerking kunnen blijven bestaan. Als laatste punt noemt Race de groei van het Internet en andere ICT mogelijkheden, die de verdergelegen internationale werkelijkheid zo dichtbij brengen dat deze gaat concurreren met de belangstelling voor het geografisch nabije.

3.5 Het Nederlandse beleid inzake grensoverschrijdende samenwerking hoger onderwijs

3.5.1 Schets en interpretatie van het beleid

In de bovenstaande typologie van regionale samenwerking kan het Nederlandse beleid inzake grensoverschrijdende samenwerking hoger onderwijs als type vier (*“Regional cooperation between neighbouring higher education institutions in a geographically limited area”*) worden aangeduid. Echter, het beleid is ook sterk geïnspireerd door de ervaringen met het type vijf samenwerking in de Scandinavische landen (de zgn. *“Nordic cooperation”*), waar een vergaande vorm van een *“open hoger onderwijsruimte”* reeds werd gerealiseerd.

Het Nederlandse beleid m.b.t. samenwerking in de grensregio's kwam in 1991 tot stand. Het betreft de samenwerking met Noordrijn-Westfalen, Nedersaksen, Bremen en Vlaanderen. De rationale van het beleid is primair economisch van aard. Deze economische basis wordt van belang geacht in verband met de intensieve exportbetrekkingen tussen Nederland en deze regio's. Onderwijsaanpak wordt in dit kader als een middel gezien om elkaars cultuur en achtergrond beter te leren kennen en begrijpen. Het grenslandenbeleid is begonnen als een vorm van bilaterale samenwerking en is inmiddels uitgegroeid tot een vorm van multilaterale samenwerking, waarbij de genoemde landen/landsdelen in een aantal opzichten als een regio worden beschouwd.

De achterliggende overwegingen van het beleid zijn als volgt.

- Gezamenlijk vormen de genoemde landen en deelstaten een regio die qua kennisintensiteit en infrastructuur in Europa nauwelijks haar gelijke kent.
- Door samenwerking kan worden geleerd van wederzijdse sterke punten, kan complementariteit worden benut en kunnen schaalvoordelen worden bereikt.
- Er zijn goede randvoorwaarden voor samenwerking aanwezig: kleine geografische afstand en relatief grote culturele verwantschap.
- De samenwerking moet op den duur voor studenten tot een grote keuzevrijheid in de regio leiden, voor instellingen tot bestuurlijke samenwerking, voor overheden tot beleidsafstemming en voor de regio als geheel tot een sterkere positie binnen Europa.

Met dit laatste punt is de doelstelling van het beleid tevens aangegeven: het creëren van een *“open hoger onderwijsruimte”*. Dit houdt een volledige en onbelemmerde mobiliteit in, waarvoor het nodig is om te komen tot structurele bestuurlijke samenwerking, het opzetten van gemeenschappelijke of op elkaar afgestemde curricula en het wederzijds erkennen van studiepunten en diploma's. Het tot stand brengen van een of meer transnationale universiteiten of hogescholen zou bovendien op termijn tot de mogelijkheden moeten behoren (Ministerie van OC&W, 1997).

Als beleidsinstrumentarium werd in oktober 1996 het Nederlandse programma voor

grensoverschrijdende samenwerking 1997-2000 aangekondigd. In dit programma staan structurele bestuurlijke en intensieve onderwijskundige samenwerking tussen hogescholen en universiteiten in de grensregio's centraal. Er wordt aangesloten bij reeds bestaande en bewezen inzet en contacten tussen instellingen. Verbanden tussen dit programma en INTERREG (medefinanciering van hoger onderwijsaanpak) en het GENT IV accord (onderwijsaanpak met Vlaanderen) worden mogelijk gemaakt.

Ook de Groot en Race (1997) wijzen in hun analyse van het Nederlandse grenslandenbeleid op de economische achtergrond ervan en op de relatie tussen het regionale en het bredere Europese beleid. "An open educational space at the European level is thought to be one of the ways to tackle competition on the international economic and knowledge market. However, since structural cooperation in the field of higher education at European level is only slowly taking shape, this open educational space will take long to establish. Governments of the region have reached the opinion that regional educational cooperation is a good starting point to stimulate structural cooperation" (p. 6). Ook de directe economische argumenten worden herhaald: duplicatie kan worden vermeden door het combineren of integreren van curricula, zodat schaarse middelen efficiënt kunnen worden ingezet, terwijl toch een breed spectrum van opleidingen geboden kan worden. Ook kunnen gezamenlijke initiatieven zorgen dat de witte vlekken (zie 3.5.2) in het aanbod worden ingevuld, terwijl dit door schaalvoordelen ook op specialisatie gebieden betaalbaar blijft.

3.5.2 Voorgaand onderzoek

Naar het onderwijsaanbod in de grensregio's werd in 1996 onderzoek uitgevoerd (Huisman *et al*, 1997). Er werd in kaart gebracht in hoeverre er van duplicatie (programma's die aan beide zijden van de grens worden aangeboden), van witte vlekken (programma's die slechts aan een kant van de grens worden aangeboden) of van het ontbreken van een bepaald aanbod sprake is. Vergelijkingen werden gemaakt op het niveau van clusters van opleidingen en op het niveau van de grensregio's. Het per individuele opleiding vergelijken gaf teveel vertekening omdat dezelfde of vergelijkbare opleidingen in de verschillende landen vaak een andere naam hebben. Uit het onderzoek kwam naar voren dat er binnen de verschillende regio's op meerdere punten aanleiding is om samenwerking te overwegen.

In de Euregio (het gebied tussen Rijn, Eems en IJssel) bleek het aantal witte vlekken zowel in de universitaire en de niet-universitaire sector bijvoorbeeld groot te zijn, hetgeen wordt veroorzaakt door het verschil in type instellingen aan beide zijden van de grens. Er werd weinig duplicatie gevonden. In deze regio bestaat dus een grote kans dat studenten aan de andere kant van de grens een studieprogramma van hun keuze kunnen vinden dat in hun eigen regio niet wordt aangeboden. In de Euregio Maas-Rijn (Belgisch Limburg, zuidelijk deel van Nederlands Limburg, Luik en de regio Aken) werd geconstateerd dat op universitair niveau in een flink aantal clusters in het geheel geen aanbod bestond en er bovendien veel witte vlekken waren. Dit laatste geldt ook voor de niet-universitaire sector in deze regio. Ook in deze regio kan samenwerking dus tot een meer compleet aanbod in de regio leiden.

Hoe de grensoverschrijdende samenwerking zich in de praktijk voltrekt werd in 1995 onderzocht aan de hand van de ervaringen met het GROS-HO programma (1992-1996), de voorloper van het huidige programma voor grensoverschrijdende samenwerking 1997-2000. Bosma (1995) constateerde dat het programma na twee jaar reeds leidde tot het versterken van (over het algemeen reeds bestaande) samenwerkingsrelaties in de regio en bovendien een aantal tastbare producten (o.a. cursussen en opleidingen) opleverde. De mobiliteit van studenten was op dat moment nog zeer beperkt. Of de doelstelling van kwaliteitsbevordering (het programma had toen een sterk onderwijskundige rationale) 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.

Voorts toetste dit onderzoek in hoeverre de veronderstellingen m.b.t. de voordelen van regionale samenwerking ten opzichte van bredere internationale samenwerking (zie paragraaf 4) door de praktijk werden onderschreven. Hieruit kwam het volgende naar voren.

- De geringe geografische afstand levert inderdaad voordelen en lagere kosten op, hetgeen vooral m.b.t. mobiliteit van belang is.
- Taalbarrières blijken in de praktijk groter te zijn dan verondersteld. Slechts een derde van de respondenten noemt kennis van elkaars talen een voordeel in de samenwerking. Engels als voertaal blijkt dan vaak een oplossing te zijn.
- Cultuur kan toch sterk verschillen tussen aangrenzende landen. De onderwijscultuur in Duitsland werd bijvoorbeeld als sterk afwijkend ervaren.
- Wederzijdse onderwijssystemen blijken in de praktijk toch sterk van elkaar te verschillen. Deze veronderstelling wordt van alle het minst onderschreven. In de sector lerarenopleidingen en in het algemeen bij het inpassen van stages leidde dit tot grote problemen.
- Met betrekking tot wederzijdse erkenning van diploma's bestaan nog vele knelpunten. Deze zijn gerelateerd aan juridische belemmeringen en aan het recht van EU landen om aanvullende eisen m.b.t. beroepsuitoefening te stellen.
- Slechts een gering aantal respondenten ziet deze vorm van regionale samenwerking als een opstap naar bredere Europese of internationale samenwerking. Men vindt veeleer dat grensoverschrijdende samenwerking een geheel eigen karakter en bovendien andere doelstellingen en doelgroepen (meer nadruk op de initiële fase van de opleidingen) heeft.
- Tenslotte constateert men een grotere nadruk op onderwijsinhoud (curriculum) in deze vorm van samenwerking in vergelijking met bredere internationale samenwerking en dat de samenwerking vaker voortkomt uit gezamenlijke initiatieven terwijl bredere internationale samenwerking vaker voort komt uit individuele initiatieven.

Uit de voorgaande onderzoeken naar grensoverschrijdende samenwerking in het hoger onderwijs kan worden geconcludeerd dat er enerzijds vanuit de vergelijking van het onderwijsaanbod voldoende basis voor samenwerking bestaat, dat deze in het voorgaande programma ook al in zekere mate tot stand is gekomen, maar dat in de praktijk de vooronderstelling m.b.t. de voordelen van regionale samenwerking ten opzichte van bredere internationale samenwerking niet altijd bewezen worden geacht.

3.6 Relevante vragen en variabelen voor onderzoek

Vanuit de voorgaande paragrafen komen issues naar voren die in het onderhavige onderzoek nadere verkenning en analyse behoeven. Ten eerste valt op dat het Nederlandse beleid inzake grensoverschrijdende samenwerking hoger onderwijs inmiddels een vorm heeft aangenomen die een vrij hoge mate van complexiteit lijkt te hebben (zie 3.2.6). Samenwerking speelt zich op onderwijskundig en zelfs bestuurlijk niveau af en heeft minimaal een bilateraal en soms een multilateraal karakter. Complexiteit lijkt voorts nog te worden vergroot door het feit dat de samenwerking zich niet beperkt tot partners vanuit het hoger onderwijsveld. Verdere maatschappelijke inbedding in de regio wordt namelijk nagestreefd door middel van samenwerking met andere partners, bijvoorbeeld het bedrijfsleven, arbeidsbureaus e.d. Ook wordt verwacht dat de samenwerking zowel een organisatorische als beleidsmatige inbedding heeft en dat men optimaal gebruik maakt van de gecreëerde wettelijke maatregelen.

Voorts is geconstateerd (zie 3.5.2) dat in termen van de overlap, dan wel de witte vlekken in het onderwijsaanbod in de verschillende regio's voldoende basis ligt voor samenwerking. Maar ook dat veel van de in paragraaf 3.2.8 genoemde knelpunten en problemen van internationale samenwerking ondanks het gegeven van geografische nabijheid een aantal jaren geleden toch nog bleken te bestaan en dat men de veronderstelde voordelen van regionale

samenwerking uit de praktijk niet altijd kon onderschrijven. De vraag die daarbij naar voren komt is of de toegenomen ervaring in de samenwerking, dan wel de bijstelling van het beleid, in dit beeld inmiddels verandering hebben gebracht, en zo ja op welke punten.

Het bovenstaande geeft aanleiding om in dit onderzoek nader te verkennen hoe aan de onderwijskundige en vooral de bestuurlijke samenwerking vorm en inhoud wordt gegeven, en hoe daarbij met maatschappelijke inbedding, organisatorisch en beleidsmatige inbedding en wettelijke maatregelen wordt omgegaan. En vervolgens om te analyseren in hoeverre de bovengenoemde problemen en knelpunten nog steeds bestaan, eventuele andere zijn ontstaan en hoe e.e.a. wordt opgelost. Het zal interessant zijn daarbij aandacht te besteden aan de relatie tussen de concreet ondernomen activiteiten en de geconstateerde verschillen in het onderwijsaanbod en aan de vraag hoe men momenteel tegen het beleidsconcept (inclusief vooronderstellingen) aankijkt. Deze vragen en bijbehorende variabelen zullen in het volgende hoofdstuk nader worden uitgewerkt in de vorm van de concrete doelstelling en vraagstelling van het onderzoeksproject. Ook zal in het volgende hoofdstuk de methodologische aanpak van het onderzoek worden beschreven.

4 Methodologie

4.1 Doelstelling van het onderzoek

Zoals reeds aangegeven in hoofdstuk twee, is het belangrijkste doel van het onderzoek het inventariseren en evalueren van de ervaringen met grensoverschrijdende samenwerking op het gebied van hoger onderwijs. Daarbij zal enerzijds worden aangegeven in welke mate de door de overheid en de instellingen gehanteerde doelstellingen ten aanzien van deze samenwerking zijn bereikt. Anderzijds wordt geanalyseerd welke de kritische succes- en faalfactoren zijn die de mate van doelbereiking hebben bepaald. Dit houdt in dat het onderzoek is gericht op het in kaart brengen van het beoogde en het gerealiseerde beleid, alsmede op het analyseren van knelpunten en gevonden oplossingen.

4.2 Vraagstelling

De algemene vraagstelling voor het onderzoek naar grensoverschrijdende samenwerking in het hoger onderwijs is door het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen als volgt geformuleerd:

6. Hoe geven hogescholen en universiteiten invulling aan de onderwijskundige samenwerking, en wat zijn daarbij de belangrijkste overeenkomsten en verschillen in voorgenomen uitvoering en oplossing van daarbij ondervonden problemen?
7. Hoe geven hogescholen en universiteiten invulling aan de bestuurlijke samenwerking, en wat zijn daarbij de belangrijkste overeenkomsten en verschillen in voorgenomen uitvoering en oplossing van daarbij ondervonden problemen?
8. Hoe geven hogescholen (en universiteiten) invulling aan de maatschappelijke inbedding?
9. Hoe hebben de instellingen hun activiteiten ter zake grensoverschrijdende samenwerking organisatorisch en beleidsmatig ingebed in het structurele instellingsbeleid? Welke communicatie- en informatiemechanismen worden gehanteerd, zowel binnen de instelling als tussen de instellingen onderling en tussen instelling en overheid (individueel en collectief)?
10. Benutten de instellingen ten volle de wettelijke mogelijkheden en wat zijn de wettelijke maatregelen die overheden kunnen nemen om de doelrealisatie ter zake grensoverschrijdende samenwerking met de onderscheiden landen te faciliteren?

4.3 Globale onderzoeksopzet

Ten einde de bovenstaande doelstelling te bereiken zullen om te beginnen twee brede scans worden uitgevoerd, de eerste in najaar 1998, de tweede in najaar 2000. De *eerste scan* richt zich met name op het in beeld brengen van de vormgeving van het beleid binnen de instellingen en op de knelpunten en problemen zoals door de instellingen ervaren bij het aangaan, invullen en implementeren van samenwerkingsverbanden. Ook wordt bezien in hoeverre men reeds in staat is om deze knelpunten op te lossen en welke richtingen men daarbij kiest. De *tweede scan* zal met name gericht zijn op het analyseren van de mate van doelbereiking en op de kritische succes- en faalfactoren die van invloed zijn geweest op de mate van doelbereiking. De tweevoudige momentopname die door beide scans ontstaat zal worden gecombineerd met een *monitor* die het mogelijk zal maken om zowel de ervaringen binnen de samenwerkingsverbanden, als de mate van doelbereiking van de

grensoverschrijdende samenwerking meer continue te volgen. Deze monitor zal instellingen, en ook de overheid en derden, in staat stellen om tijdens de gehele onderzoeksperiode gestructureerd te leren van elkaars ervaringen. Daarnaast vormt de monitor een gestructureerde verbinding tussen de twee scans; variabelen uit de eerste scan zullen in de monitor worden gebruikt voor dataverzameling en opslag en deze informatie zal vervolgens de basis vormen voor het onderzoekskader van de tweede scan.

4.4 Aanpak eerste scan

4.4.1 Doelstelling

De doelstelling van de eerste scan betreft het inventariseren van knelpunten en problemen zoals door de instellingen ervaren bij het aangaan, invullen en implementeren van de samenwerkingsverbanden die zijn gehonoreerd in het kader van de regeling grensoverschrijdende samenwerking hoger onderwijs 1997-2000.

4.4.2 Onderzoeksvragen

Bij de eerste scan staan de volgende onderzoeksvragen centraal:

- Hoe geven instelling invulling/vorm aan het beleid inzake grensoverschrijdende samenwerking in het hoger onderwijs?
- Welke problemen/knelpunten ondervinden zij hierbij?
- In hoeverre zijn zij in staat deze op te lossen en wat zijn daarbij de oplossingsrichtingen?
- Wat zijn de verwachtingen van de instellingen met betrekking tot te bereiken effecten en doelrealisatie?
- Wat is de visie van instellingen op het concept (inclusief vooronderstellingen) van het beleid inzake grensoverschrijdende samenwerking?

Voorts wordt, voortbouwend op voorgaand onderzoek (zie hfst 3.5.2), aandacht besteed aan het type knelpunten en problemen en de mate waarin deze voorkomen in relatie tot het type en de complexiteit van projecten. Ook wordt bekeken in hoeverre de projecten in hun disciplinaire oriëntatie aansluiten op de geconstateerde witte vlekken en overlap in het onderwijsaanbod in de verschillende grensregio's.

4.4.3 Methode van onderzoek: dataverzameling, populaties en respons

Documentenanalyse

Door middel van analyse van alle goedgekeurde projectdocumenten (zoals ingediend bij het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen ter verkrijging van subsidie) zijn in eerste instantie gegevens met betrekking tot de vormgeving van de projecten verzameld. Hierbij zijn ook een aantal basis data over de projecten verzameld (zie variabelen). In totaal zijn 17 samenwerkingsprogramma's goedgekeurd, waarbij in totaal 14 Nederlandse instellingen betrokken zijn (zie 5.2). Hierbinnen zijn op basis van de aanvragen 58 afzonderlijke projecten geïdentificeerd. De documentenanalyse heeft plaats gevonden op het niveau van het samenwerkingsprogramma als geheel en op het niveau van ieder project afzonderlijk. Ten behoeve van de documentenanalyse is een speciaal analysekader ontwikkeld. Tevens dient dit als format om zgn. "project information sheets" te kunnen maken (zie voor enkele voorbeelden van deze "project information sheets": bijlage I)

Survey

Door middel van een vragenlijst zijn per project gegevens verzameld met betrekking tot de

ondervonden problemen en knelpunten. Tevens is deze vragenlijst gebruikt ter verificatie van gegevens met betrekking tot de vormgeving van het beleid. Ten slotte is gevraagd naar verwachte effecten en doelbereiking en naar de visie van respondenten op het beleidsconcept. Deze vragenlijst is verzonden naar de coördinatoren van alle projecten alsmede naar hun collega-coördinatoren in de Duitse en Vlaamse partnerinstellingen. Omdat er rekening werd gehouden met de mogelijkheid dat bij instellingen de projectindeling inmiddels was gewijzigd, hebben de instellingen tevens een vragenlijst ontvangen waarop de titel van het project nog niet stond vermeld. Deze konden vermenigvuldigd en verspreid worden, wanneer er nieuwe projecten waren toegevoegd. Om deze reden zijn er meer vragenlijsten ontvangen dan het aantal projecten dat oorspronkelijk aangetroffen was (58). Dit komt enerzijds doordat er projecten zijn toegevoegd, anderzijds doordat projecten, die eerst als één project werden gekenmerkt, inmiddels waren opgesplitst in meerdere projecten. Op basis van de vragenlijsten en interviews zijn er 83 projecten onderscheiden. Uiteindelijk zijn 77 vragenlijsten vanuit Nederlandse instellingen ontvangen, een respons derhalve van 93% (zie voor de vragenlijst: bijlage III). Voor de projecten, waarvan geen vragenlijst ontvangen is, zijn de gegevens zo veel mogelijk verzameld aan de hand van de aanvragen en de interviews. De Vlaamse en Duitse instellingen hebben voor elk samenwerkingsverband in het kader van de Regeling één vragenlijst ontvangen. In Vlaanderen zijn derhalve 23 vragenlijsten verzonden, in Duitsland 42. De respons in Vlaanderen en Duitsland was 70 respectievelijk 60%.

Interviews

Met behulp van interviews is nader ingegaan op de ondervonden problemen en knelpunten en met name op de oplossingen die hiervoor zijn gevonden of worden overwogen. Tevens is nader ingegaan op de organisatie van de grensoverschrijdende samenwerking, de communicatie tussen de instellingen en de verwachtingen met betrekking tot effecten en doelbereiking. Interviews zijn op instellingsniveau gehouden en betreffen derhalve het samenwerkingsverband als geheel en overstijgen dus de afzonderlijke projecten. De veertien interviews in Nederland zijn gehouden met verantwoordelijke beleidsfunctionarissen op centraal niveau binnen alle betrokken Nederlandse instellingen (zie voor de interviewleidraad: bijlage IV; zie voor de lijst van geïnterviewden: bijlage V). Bij de buitenlandse partnerinstellingen is een beperkt aantal interviews afgenomen: drie met Vlaamse instellingen en vier met Duitse partnerinstellingen.

Case studies

Aanvullend zal een klein aantal projecten worden geselecteerd als zijnde “best practice”, met als doel een nadere analyse te maken van de wijze waarop instellingen vorm en inhoud geven aan het beleid en de wijze waarop men problemen en knelpunten tracht op te lossen. Hiertoe zullen aanvullende interviews plaatsvinden op decentraal / project niveau, waarbij zo veel mogelijk Nederlandse en buitenlandse coördinatoren zullen worden betrokken. Het geplande aantal case studies bedraagt vijf.

4.4.4 Variabelen

In onderstaand overzicht worden de variabelen die per project worden geanalyseerd weergegeven.

Basis variabelen	Omvang, looptijd en doelstellingen van het project, aantal partners (naar land en type organisatie: wel/niet hoger onderwijs), discipline, betrokken faculteit, taal/talen waarin binnen het project wordt gewerkt.
Onderwijskundige aspecten	Mobiliteit, vormen van gezamenlijke curriculumontwikkeling, bi-diplomering, erkenning en credittransfer, taalondersteuning, gebruik van informatie- en communicatietechnologie, kwaliteitszorg.
Bestuurlijke aspecten	Benutting van infrastructuur en faciliteiten, gemeenschappelijke kwaliteitszorgsystemen, regelingen m.b.t. toelating van studenten en van docenten.
Maatschappelijke/ regionale aspecten	Relatie met ander regionaal beleid / thema's, aansluiting op de arbeidsmarkt, samenwerking met andere partners (niet h.o.)
Organisatorische aspecten	Informatieverstrekking aan studenten, huisvesting, vervoer, verschil in Academische kalenders, communicatie tussen studenten / docenten van de verschillende instellingen, gebruik van ICT,
Juridische aspecten	Met betrekking tot studiefinanciering, de toelating van studenten, bevoegdheden toelating van docenten, erkenning van diploma's en studielast, bi-diplomering, personeelsbeleid.

Alle projecten zijn met betrekking tot de bovenstaande variabelen geanalyseerd. Zodoende is in beeld gebracht hoe het beleid op projectniveau is vormgegeven. Een volgende set van variabelen betreft de ondervonden problemen en knelpunten. Deze zijn zoveel mogelijk in verband gebracht met het type projecten, zodat eventuele samenhang hiertussen kan worden verkend.

4.4.5 Data-analyse

De eenheid van analyse wordt hoofdzakelijk gevormd door het project. Daarnaast zijn gegevens (uit interviews met beleidsfunctionarissen op centraal niveau) op het niveau van het samenwerkingsverband als geheel geanalyseerd. Aangezien een samenwerkingsverband meerdere projecten behelst bestaat er verband tussen deze twee niveaus: het samenwerkingsverband en het institutionele beleid kunnen als contextvariabelen voor analyse op het projectniveau worden beschouwd.

Data verzameld met behulp van documentenanalyse en survey betreffende de individuele projecten hebben door middel van kwantitatieve analyse technieken geleid tot typering van projecten (variabelen zie boven), van knelpunten en problemen en wellicht tot enig inzicht in het verband tussen type project en type problemen.

Data verzameld met behulp van interviews zijn met behulp van kwalitatieve technieken verwerkt.

4.5 Monitor

4.5.1 Doelstellingen

- Het continue volgen van doelbereiking van de grensoverschrijdende samenwerking.
- Instellingen gestructureerd van elkaars ervaringen laten leren tijdens de gehele onderzoeksfase
- Overheid en derden laten leren van de geïnventariseerde ervaringen.

4.5.2 Opzet

De monitor zal worden opgezet op basis van variabelen voortkomend uit de centrale vraagstelling van het onderzoek (zie 2 en 4.3). Op een web-site zal een korte beschrijving van alle projecten worden gegeven. De variabelen uit de vraagstelling zullen hierin worden meegenomen. De voortgang van de projecten wordt periodiek geïnventariseerd bij de betrokken projectcoördinatoren. Op basis van deze periodieke inventarisatie zal de web-site worden aangepast. De site zal in elk geval worden gelinkt naar de betrokken (partner)instellingen en de betrokken studierichtingen, naar het Ministerie van OC&W en naar CHEPS. Voorts zal deze vorm van monitoring zo veel mogelijk worden gekoppeld aan de discussies en uitwisseling van ervaringen die plaatsvindt in het kader van de door OC&W geïnitieerde platforms voor overleg over grensoverschrijdende samenwerking.

5 Vormgeving van de grensoverschrijdende samenwerking

5.1 De “Regeling Grensoverschrijdende Samenwerking 1997-2000”

In dit hoofdstuk zal deels aan de hand van de aanvragen, ingediend in het kader van de “Regeling stimulering grensoverschrijdende samenwerking hoger onderwijs 1997-2000”, en deels aan de hand van de enquêtes worden beschreven hoe de verschillende instellingen vorm geven aan de grensoverschrijdende samenwerking. Het betreft hier de invulling van de onderwijskundige samenwerking, de bestuurlijke samenwerking, de maatschappelijke en de organisatorische inbedding en tenslotte de relatie met wettelijke regelingen. Alvorens deze punten te behandelen wordt allereerst gekeken naar de Regeling en de aard van de samenwerkingsvoorstellen.

De “Regeling stimulering grensoverschrijdende samenwerking hoger onderwijs 1997-2000” is opgesteld met de idee dat het van belang is om tot meer samenhang te komen tussen de instellingen van hoger onderwijs in het gehele gebied van de grenslanden. Het betreft hier Nederland, Vlaanderen, Bremen, Nedersaksen en Noordrijn-Westfalen. Deze samenhang moet uiteindelijk uitmonden in een open onderwijsruimte op Europees niveau. De doelstelling van de regeling is tweeledig (Ministerie van OC&W, 1996)

- 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.

Toewijzing van subsidie aan het samenwerkingsvoorstel in het kader van de Regeling zal aan bepaalde voorwaarden moeten voldoen. Zo dient de samenwerking in grote mate complementair te zijn aan bestaande programma's en bij voorkeur verder te bouwen op reeds bestaande contacten. De nieuwe relaties die worden aangegaan dienen daarbij een duurzaam karakter te hebben en tevens moet er een zodanige stimulerende werking van uitgaan dat ook meerdere samenwerkingsverbanden kunnen ontstaan. De subsidies dienen als investeringen die nodig zijn om structurele bestuurlijke samenwerking te realiseren. Hieronder wordt verstaan de samenwerking op het niveau van het instellingsbestuur dan wel colleges van bestuur. Daaronder valt niet de bestuurlijke samenwerking op een lager niveau buiten mede weten van het centrale bestuurlijke niveau. Hoewel er voor de exacte invulling van de overeenkomsten enkele vormen van samenwerking worden voorgesteld behouden de instellingen de vrijheid om aan de plannen een eigen invulling te geven.

In de Regeling worden de volgende toetsingsgronden gegeven:

- De betrokkenheid van het college van bestuur dient duidelijk tot uitdrukking te komen in het samenwerkingsvoorstel.
- Het voorstel maakt duidelijk hoe de samenwerking wordt vormgegeven en wat de meerwaarde hiervan is voor de eigen instelling.
- In het voorstel wordt een aantal grensoverschrijdende onderwijskundige programma's opgevoerd, waarbij duidelijk wordt wat de meerwaarde is van de samenwerking voor het

onderwijs.

- Voorstellen voor mobiliteit kunnen op zichzelf geen afzonderlijk programma vormen.
- Voor de activiteiten is het van belang dat er aandacht is voor elkaars talen en culturen.
- De meerwaarde voor de deelnemende instellingen en mogelijk andere maatschappelijke sectoren dient uit het voorstel zichtbaar te worden.
- Het dient duidelijk te worden dat er een draagvlak bestaat bij de buitenlandse instellingen en overheden.

Per 1 juni 1997 zijn er enkele wijzigingen aangebracht in de regeling. Hierin wordt bepaald dat ook projecten die betrekking hebben op de ondersteuning van onderwijs aan aio's, oio's en andere promovendi kunnen worden gehonoreerd. Hiervoor wordt additioneel voor de jaren 1998, 1999 en 2000 jaarlijks achthonderdduizend gulden uitgetrokken.

5.2 De aard van de voorstellen

In de eerste tranche van de Regeling zijn negen samenwerkingsvoorstellen gehonoreerd, waarvan er zeven van hogescholen en twee van universiteiten afkomstig waren. In de tweede tranche, een jaar later, werden nog acht voorstellen gehonoreerd. Aan één universiteit (Universiteit Maastricht) en één hogeschool (Fontys hogescholen) werd voor de tweede maal een bedrag beschikbaar gesteld. In tabel 5.1 zijn de instellingen en de toegewezen bedragen weergegeven.

Tabel 5.1: De instellingen en de toegewezen bedragen (x f 1.000,-)

<i>Hoger onderwijs instelling</i>	<i>Eerste tranche</i>	<i>Tweede tranche</i>
Hogeschool Arnhem Nijmegen	1.250	
Hogeschool Enschede	1.650	
Fontys Hogescholen	1.650	900
	1.250	
Hanzehogeschool, Hs van Groningen	1.650	
Hogeschool Limburg	1.250	
Hogeschool Brabant		1.250
Hogeschool Zeeland	1.250	
Interactum		900
Noordelijke Hogeschool Leeuwarden		120
Hogeschool van Utrecht		900
Hogeschool IJsselland		900
Rijksuniversiteit Groningen	4.350	
Universiteit Maastricht	4.350	1.260
Universiteit Twente		1.500

De voorgestelde projecten vertonen grote verschillen in hun vorm, inhoud en omvang. Ten eerste kan een onderscheid gemaakt worden naar de inhoud van de voorgestelde samenwerking. Alle voorstellen beogen onderwijskundige samenwerking, een deel van de voorstellen geeft de samenwerking ook op een andere wijze vorm. Bij de voorstellen voor onderwijskundige samenwerking zijn 14 van de 17 voorstellen (deels) gericht op samenwerking op het gebied van één (of meer) bepaalde discipline(s). Zes voorstellen zijn gedeeltelijk gericht op meer algemene vormen van onderwijskundige samenwerking. Voorbeelden hiervan zijn projecten gericht op het opstellen van beroepsprofielen, op het gebruik van ICT in het onderwijs of op samenwerking in het ontwikkelen van nieuwe leermiddelen. Naast de onderwijskundige samenwerking kan een onderscheid worden gemaakt tussen projecten die expliciet de bestuurlijke samenwerking tussen hoger onderwijsinstellingen beogen (opgenomen bij 50% van de instellingen) en projecten die een meer regionaal en sociaal-economisch karakter hebben (bij 21% van de instellingen). Een onderverdeling van de voorstellen in deze vier vormen van samenwerking is gegeven in tabel 5.2. De tabel laat zien dat alle instellingen een vorm van bestuurlijke samenwerking nastreven. Ze vormt meestal de voorwaarde voor onderwijskundige of een ander type samenwerking. Bij enkele deelprojecten is het tot stand komen van bestuurlijke samenwerking het expliciete doel.

Tabel 5.2: Aard van de voorstellen

Onderwijskundige samenwerking		Bestuurlijke samenwerking als expliciet doel	Maatschappij/regio Gericht
Disciplinegericht	Ondersteunend		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ HsArnhem-Nijmegen ▪ Hogeschool Enschede ▪ Fontys ▪ Hanzehogeschool,Hs Gr. ▪ Hogeschool Limburg ▪ Hogeschool Brabant ▪ NH Leeuwarden ▪ Hogeschool Utrecht ▪ Hs Ijsselland ▪ Univ. Maastricht ▪ Univ. Twente ▪ Ru Groningen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fontys ▪ Interactum ▪ Hogeschool Zeeland ▪ Hogeschool Limburg ▪ Hogeschool Brabant ▪ Univ. Maastricht 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hogeschool Enschede ▪ Fontys ▪ Hogeschool Zeeland ▪ Univ. Maastricht ▪ Interactum ▪ Hs Ijsselland ▪ Hanzehogeschool,HsGr 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hogeschool Limburg ▪ Hogeschool Brabant ▪ Hogeschool Zeeland
B e s t u u r l i j k e s a m e n w e r k i n g a l s v o o r w a a r d e			

In de fasen waarin de verschillende projecten zich bevinden, bestaan grote verschillen. Deels bouwen de projecten voort op reeds bestaande programma's. Dit is in 22% van de projecten het geval. Hiervan bouwt de helft voort op Erasmus of Socrates, en de helft (eveneens) op GROS-HO. Een ander deel is geïnitieerd als gevolg van de Regeling. Bij de laatste groep is veelal sprake van het transparant maken van curricula, verkennend onderzoek naar de mogelijkheden van samenwerking en naar de haalbaarheid van integratie of afstemming van curricula. Een laatste onderscheid kan gemaakt worden naar de omvang van de projecten (zie tabel 5.3). Enkele van de projecten zijn veelomvattend en daarmee ook kostbaar. De universitaire projecten zijn financieel gezien beduidend omvangrijker dan de HBO-projecten. De kleinere projecten dienen veelal ter ondersteuning van de samenwerking en zijn beduidend goedkoper (bijvoorbeeld symposia en congressen).

Tabel 5.3: Indeling naar projectkosten

Projectkosten (x f 1.000,-)	HBO (N=64)	Universiteit (N=19)
0-49	3%	0%
50-99	17%	5%
100-199	22%	11%
200-499	47%	42%
500-999	9%	21%
>1.000	2%	21%

Omdat de voorstellen op korte termijn ingediend dienden te worden (dit geldt met name voor de eerste tranche) zijn niet alle projecten uitgevoerd zoals zij in de aanvragen waren voorgesteld. Aangezien het in veel gevallen slechts ideeën en haalbaarheidsonderzoeken betrof zijn er diverse projecten afgefallen, terwijl andere projecten zijn toegevoegd. Dit zou ook verband kunnen houden met eventuele onduidelijkheid met betrekking tot het commitment van de partnerinstelling of van de buitenlandse overheden op het moment van indienen. In tabel 5.4 zijn de belangrijkste verschillen tussen de voorstellen (*formeel*) en de uitvoering (*reëel*) weergegeven. Hiervoor zijn gegevens uit de documentanalyse en de

vragenlijsten met elkaar vergeleken.

Tabel 5.4: “Vervorming” van de projecten

Gedeelte van de projecten die aandacht besteden aan:	Formeel	Reëel
<i>Onderwijskundig</i>		
Studentenmobiliteit	81%	78.3%
Docentenmobiliteit	63.8%	73.9%
Curriculumontwikkeling	46.6%	47%
Bi-diplomerings	36.2%	33.3%
ICT-gebruik in onderwijs	14.1%	37.7%
<i>Bestuurlijk</i>		
Kwaliteitszorg	29.3%	33.3%
Gebruik maken van elkaars infrastructuur en faciliteiten	34.5%	75.4%
Informatieverstrekking	24.1%	53.6%
ICT in organisatie	24.1%	59.4%
<i>Regionaal/maatschappelijk</i>		
Regionale thema's	32.8%	27.5%
Arbeidsmarkt	51.7%	34.8%
Samenwerking niet H-O	29.3%	34.8%
<i>Juridisch</i>		
Problemen m.b.t. studiefinanciering	17.2%	8.7%
Problemen m.b.t. bi-diplomerings	34.5%	31.9%

In de onderwijskundige samenwerking lijkt niet erg veel te zijn veranderd. Een punt dat wel significant meer aandacht heeft gekregen is het gebruik van nieuwe technologieën in zowel het onderwijs als ook in de organisatie en administratie. Er zijn duidelijke verschillen waar te nemen in de aandacht voor de bestuurlijke samenwerking en met name voor het gezamenlijk gebruik maken van elkaars faciliteiten. Deze verschillen kunnen verklaard worden door de aanvullende eisen die gesteld werden aan de voorstellen. Veel van de voorstellen zijn namelijk niet direct gehonoreerd, maar onder voorwaarde dat de bestuurlijke samenwerking nader werd uitgewerkt. De aandacht voor regionale thema's en voor de aansluiting op de arbeidsmarkt is in de uitvoering minder aanwezig dan in de plannen. Voor meer praktische zaken zoals de voorlichting aan studenten ontstaat in de uitvoeringsfase meer aandacht. In het vervolg van het rapport zal de huidige (reële) projectinvulling gehanteerd worden. Waar deze wezenlijk verschilt van die in de samenwerkingsvoorstellen zal dit worden aangegeven.

De grote verscheidenheid naar aard, inhoud en omvang van de projecten kan deels verklaard worden door de eisen die in de Regeling stimulering grensoverschrijdende samenwerking worden gesteld. Hoewel hierin een aantal toetsingsgronden voor de toewijzing van subsidie wordt aangegeven, biedt de regeling met name een kader waarbinnen de instellingen een grote mate van vrijheid behouden bij de vormgeving van de samenwerking. Voorts kan deze verscheidenheid ook verband houden met het feit of instellingen in een vorige fase ook reeds samen hebben gewerkt of niet.

5.3 Invulling van de onderwijskundige samenwerking

Bij de onderwijskundige invulling van de grensoverschrijdende samenwerking ligt het accent op de kwaliteitsverbetering van het onderwijs. Deze kwaliteitsverbetering wordt door de verschillende instellingen op diverse wijzen nagestreefd. Over het algemeen kunnen in de onderwijskundige samenwerking drie richtingen worden waargenomen: (i) curriculum-

ontwikkeling, (ii) wederzijdse erkenning van studielast, bi-diplomeringstrajecten en de hiermee gepaard gaande mobiliteit, en tenslotte (iii) de overdracht van onderwijskundige kennis. Deze drie richtingen worden hieronder nader toegelicht.

Curriculumontwikkeling

In vrijwel alle projecten wordt onderwijskundige samenwerking door curriculuminnovatie nagestreefd voor één of meerdere disciplines. In enkele gevallen wordt deze intentie ondersteund door specifieke maatregelen. In veel gevallen wordt het streven naar curriculumontwikkeling als doel nog niet met concrete maatregelen uitgewerkt. In principe kan curriculumontwikkeling binnen grensoverschrijdende samenwerking vier vormen aannemen:

- 1 *opzetten van nieuwe gemeenschappelijke curricula of modules*: hierbij worden nieuwe curricula of modules opgezet die voorheen bij geen van beide instellingen werden aangeboden. Het kan hierbij ook gaan om programma-onderdelen die de hierboven beschreven onderwijskundige ondersteuning bieden;
- 2 *(wederzijdse) afstemming van elkaars curricula*: aanpassen van het curriculum, zodat deze beter aansluit op het curriculum van de partnerinstelling(en) die dezelfde discipline verzorgt. Dit vormt in vele gevallen een voorwaarde om te komen tot bi-diplomerings;
- 3 *toegankelijk maken van unieke curricula of modules*: in dit geval worden programma's die alleen bij de Nederlandse instelling worden aangeboden toegankelijk gemaakt voor de studenten van de partnerinstellingen;
- 4 *integratie van curricula*: het programma of delen van het programma integreren zodat er één gezamenlijk curriculum ontstaat, of zodat het programma gedeeltelijk bij de eigen instelling kan worden voltooid en gedeeltelijk bij de partnerinstelling. De wederzijdse afstemming kan gezien worden als een voorloper van deze integratie.

Bij grensoverschrijdende samenwerking op curriculumniveau is het van belang om te kijken of het gaat om opleidingen die aan beide zijden van de grens worden aangeboden, opleidingen die aan één zijde van de grens worden aangeboden of opleidingen die voorheen in geen van beide landen werd aangeboden. Op basis van een studie naar het opleidingsaanbod in de grensregio's van 1995/1996 (Huisman et al, 1997; zie hoofdstuk 3.5.2) zijn alle projecten die disciplinegerichte onderwijskundige samenwerking voorstaan, aangeduid als zogenaamde "witte vlekken", "duplicaties" of niet gevulde clusters. Bij de witte vlekken betreft het disciplines die door één van beide landen in de grensregio wordt aangeboden, disciplines die in beide landen worden aangeboden kunnen worden aangeduid met duplicaties. In tabel 5.5 wordt dit in verband gebracht met de vier vormen van curriculumontwikkeling.

Figuur 5.5: Vormen van curriculumontwikkeling in relatie tot het programma-aanbod

		Partnerinstelling	
		Biedt het programma niet aan	Biedt het programma aan
Nederlandse Instelling	Biedt het programma niet aan	<i>Niet gevulde clusters</i>	<i>Witte vlekken</i>
		1 het opzetten van nieuwe gemeenschappelijke curricula of modules	3 Instelling maakt curriculum toegankelijk voor partnerinstelling
	Biedt het programma aan	<i>Witte vlekken</i>	<i>Duplicaties</i>
		3 Instelling maakt curriculum toegankelijk voor partner-instelling	2 Wederzijdse afstemming van elkaars curriculum (men behoudt een eigen programma) 4 Integratie van curricula (tot een gemeenschappelijk programma)

Er valt overigens in de voorstellen nog niet altijd een duidelijk grens tussen de vier vormen van curriculuminnovatie te trekken. In de planvorming is het bijvoorbeeld nog niet altijd duidelijk of vergaande inhoudelijke wederzijdse afstemming van curricula (2) uiteindelijk zal resulteren in de integratie van verschillende curricula (4), of niet. Ten aanzien van de eerste vorm kan worden opgemerkt dat er in de onderzochte samenwerkingsvoorstellen minder vaak sprake is van het opzetten van geheel nieuwe curricula. Doorgaans gaat het hier om de ontwikkeling van nieuwe modules of cursussen die binnen één of meerdere curricula kunnen worden ingepast. In het merendeel van de voorstellen wordt de samenwerking op het gebied van curriculumontwikkeling ook in verband gebracht met de erkenning van de behaalde studielast.

Op basis van zowel de aanvragen als de enquêtes zijn de disciplinegerichte onderwijskundige samenwerkingsprojecten ingedeeld in één van deze drie situaties die m.b.t. het opleidingsaanbod aan beide zijden van de grens kunnen bestaan: duplicaties, witte vlekken of niet gevulde clusters (zie ook 3.5.2). Uit tabel 5.6 blijkt dat de samenwerking zich verschoven lijkt te hebben naar die studies, die aan beide zijden van de grens worden aangeboden.

Tabel 5.6: Opleidingsaanbod 1995/1996 onderwijskundig-disciplinegericht

	Duplicaties	Witte vlekken	Niet gevuld
Voorgestelde projecten	50%	38%	12%
Projecten in uitvoering	67%	19%	14%

Erkenning en mobiliteit

Een andere wijze om de onderwijskundige samenwerking vorm te geven is het mogelijk maken van bi-diplomerings of het erkennen van elkaars studielast, zodat mobiliteit op gang kan worden gebracht. Bij bi-diplomeringsprojecten 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 dubbeldiplomerings is in veel gevallen één van de doelstellingen van de samenwerking (34%). In enkele gevallen (11%) wordt gezamenlijke (of "joint") diplomering voorgestaan: hierbij wordt door beide

instellingen één gezamenlijk diploma afgegeven dat geldig is in zowel Nederland als het partnerland.

Een belangrijk consequentie van bi-diplomering en erkenning is de mobiliteit die hieraan verbonden is. In de toetsingscriteria van de regeling wordt al aangegeven dat voorstellen met betrekking tot mobiliteit geen afzonderlijk programma kunnen vormen. De curriculum-gerichte activiteiten hebben dan ook prioriteit in de samenwerkingsvoorstellen. Vaak gaan curriculumontwikkeling en bi-diplomering echter wel gepaard met mobiliteit. Aan studenten en docentmobiliteit wordt in de uitvoering van 74 respectievelijk 79% van het totale aantal projecten aandacht besteed. Vaak is de mobiliteit een logische afgeleide van de beoogde onderwijskundige samenwerking: door bi-diplomering en het gezamenlijk aanbieden van modules wordt het voor studenten mogelijk of zelfs noodzakelijk om een deel van de studie in het buitenland door te brengen.

Een groot aantal projecten besteedt op een meer directe wijze aandacht aan de mobiliteit. Dit kan de vorm aannemen van bijvoorbeeld taalondersteuning. Dergelijke ondersteuning wordt gegeven in 29% van de projecten. Wordt alleen naar de samenwerkingsprojecten met Duitsland gekeken dan is dit percentage 56%. Andere mogelijkheden om de (studenten)mobiliteit te bevorderen of te ondersteunen zijn een goede informatieverstrekking aan de studenten (54%) of het regelen van huisvesting (24%). Een goede stimulans voor mobiliteit vormt ook het opzetten van kortdurende samenwerkingsprojecten. Dit gebeurt veelal in de vorm van projectweken, waarin studenten van beide instellingen voor korte duur aan een bepaald project samenwerken. Hoewel dit niet direct tot doel heeft om de mobiliteit te vergroten, kan zo'n kennismaking met de andere instelling, haar studenten en haar cultuur een goede stimulans vormen om meerdere studie-onderdelen bij deze instelling te volgen.

Onderwijskundige kennisoverdracht

Naast curriculumontwikkeling en mobiliteit kan het bij de onderwijskundige samenwerking gaan om de uitwisseling van onderwijskundige kennis en methoden. Verschillende instellingen leggen de nadruk op verschillende aspecten van een vakgebied, ze gebruiken verschillende onderwijsmethoden, verschillend onderwijsmateriaal. Door overleg en samenwerking tussen de instellingen kunnen deze verschillen benut worden om de eigen kwaliteit te verbeteren. Een voorbeeld hiervan is de voorsprong die Duitsland heeft op het gebied van de Mediatechnologie. In verschillende projecten (HsLimburg, Hs van Utrecht, Hs IJsselland) vormt dit juist een reden om op dit gebied te gaan samenwerken. De verschillen in onderwijssystemen, -methoden of -cultuur worden hier juist het doel van de samenwerking. De samenwerking krijgt op deze manier gestalte in de uitwisseling van sterke punten en kennis.

5.4 Bestuurlijke samenwerking

In veel projecten wordt de samenwerking op een bepaald vakgebied vooral gezien als pilot voor een bredere bestuurlijke samenwerking. Soms ook worden de bestuurlijke aspecten, die de onderwijskundige samenwerking ondersteunen, binnen een apart project geregeld. Deze laatstgenoemde projecten zijn in tabel 5.2 ondergebracht in de kolom 'bestuurlijke samenwerking als expliciet doel'. Het gaat dan vooral om constructies om bestuurlijke samenwerking te stimuleren. In enkele gevallen zijn hiervoor organen opgezet zoals bijvoorbeeld de Inter Schelde Faculteit (Hogeschool Zeeland), Brabantse Adviesraad voor Samenwerking in het Hoger Onderwijs (Hogeschool Brabant) en ALMA (Universiteit Maastricht). Ook gebeurt dit door het organiseren van congressen of andere bijeenkomsten waar de bestuurlijke samenwerking tussen hoger onderwijsinstellingen 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. In 75% van alle projecten vormt dit in elk geval een onderdeel van de samenwerking. In enkele gevallen is dit een expliciete doelstelling. In de technische disciplines gaat het dan vaak om bepaalde apparatuur of materialen die erg kostbaar zijn en die door de samenwerking beter benut kunnen worden. Ook de mogelijkheid om van elkaars informatie- en communicatienetwerken gebruik te maken of het samengaan van centrale diensten zijn een vorm van bestuurlijke samenwerking. Behalve op onderwijsactiviteiten of op infrastructuur en faciliteiten kan de bestuurlijke samenwerking zich ook richten op andere dan de reguliere onderwijsactiviteiten. Hierbij kan gedacht worden aan nascholingstrajecten, onderzoeks- of adviesprojecten en andere transferactiviteiten.

De bestuurlijke samenwerking kan dus expliciet als doel worden nagestreefd, maar in de meeste gevallen vormt zij de basis voor de onderwijskundige samenwerking of van de beoogde samenwerking in de regio. De bestuurlijke samenwerking moet daarom niet alleen als een aparte vorm van samenwerking gezien worden maar als een voorwaarde voor andere vormen van structurele samenwerking.

Bijna twee derde van de projecten betreft samenwerking met één andere instelling, de zgn bilaterale samenwerking. In bestuurlijke zin gaat het hier om de minst complexe vorm van samenwerking. Communicatie tussen de samenwerkende partijen kan hierbij veelal direct plaatsvinden. Het wordt bestuurlijk meer complex wanneer er sprake is van multilaterale samenwerking, en met name wanneer deze op meerdere disciplines gericht is en of er ook niet-hoger onderwijsinstellingen bij betrokken zijn. De complexiteit van de samenwerkingsverbanden is voorts sterk afhankelijk van de mate waarin deze samenwerking plaatsvindt. Tabel 5.7 geeft aan met welke landen wordt samengewerkt; deze gegevens zijn uitgesplitst naar samenwerking met één partnerinstelling en samenwerking met meerdere instellingen.

Tabel 5.7: Bi- en multilaterale verbanden met Duitsland en/of Vlaanderen

Duitsland		Vlaanderen		Beide	
52%		36%		12%	
Bilateraal	Multilateraal	Bilateraal	Multilateraal	Bilateraal	multilateraal
67%	33%	63%	37%	0%	100%

5.5 De maatschappelijk-regionale inbedding van de samenwerking

De aansluiting van de samenwerkingsvoorstellen op de sociaal-economische aspecten van de regio wordt in de plannen verschillend vormgegeven. Bij een derde van de projecten worden bedrijven en instellingen betrokken bij de samenwerking. Ze fungeren soms als aanbieder van stageplaatsen voor de studenten van de hoger onderwijsinstellingen, maar ook als consument van de aangeboden diensten (bijvoorbeeld bij nascholingsprogramma's), of als opdrachtgevers (bij transferactiviteiten).

De meeste deelnemende (Nederlandse) instellingen zijn gevestigd in perifere regio's. Vaak verkeren zij in een situatie waarin de onderwijsinstellingen en de in de regio gevestigde bedrijven wederzijds afhankelijk van elkaar zijn. De onderwijsinstelling fungeert hierbij als kennisproducent voor de bedrijven in de regio, terwijl het bedrijfsleven stage- en arbeidsplaatsen aanbiedt. Door het vormen en onderhouden van netwerken van onderwijsinstellingen en bedrijven wordt op die manier getracht het kennisniveau in de regio op peil te houden of te verbeteren. In een enkel geval, Hogeschool Zeeland, is de vorming van een dergelijk netwerk de doelstelling van een project.

In enkele gevallen drukt de regionale situatie een stempel op de inhoud van de curricula. Modules die betrekking hebben op de bedrijfsstructuur van de regio worden ingepast (zoals specifieke technische programma's die aansluiten op de regionale industrie), of er worden programma's opgezet die ingaan op de specifieke aspecten van het grensoverschrijdend ondernemen (Euregionaal ondernemerschap, Hogeschool Limburg). Op deze wijze wordt er aansluiting gezocht met de arbeidsmarkt en tegelijkertijd wordt er ingespeeld op regionale thema's.

5.6 Beleidsmatige en organisatorische aspecten

Bij de toetsingsgronden van de Regeling wordt vermeld dat samenwerking bij voorkeur moet voortbouwen op reeds bestaande contacten. De bestaande contacten was voor een ruime meerderheid van de projecten (68%) ook een belangrijke reden om juist met de gekozen instelling te gaan samenwerken. Andere belangrijke redenen voor de partnerkeuze waren de ligging (39%) en vooral inhoudelijke criteria (83%). Vaak gaat het dan om overeenkomsten in het programma-aanbod van de instellingen. In enkele gevallen zijn het juist de verschillen in aanbod of aanpak die de reden vormen voor de samenwerking. Door het leren van elkaars goede en sterke punten en het gebruik maken van elkaars kennis, informatie en infrastructuur moet de samenwerking een meerwaarde opleveren.

Aan de organisatorische aspecten van de samenwerking wordt over het algemeen weinig prioriteit toegekend. Aandacht voor praktische problemen zoals huisvesting, vervoer en informatievoorziening is slechts bij de helft van de voorstellen terug te vinden. Ook aspecten als parallelschakeling van de schoolkalenders en de vertaling van leermiddelen worden zelden meegenomen in de plannen. De benutting van moderne informatie- en communicatie-technologie werd in een kwart van de voorstellen genoemd als middel voor organisatorische ondersteuning van de samenwerking. In de uitvoering blijken deze nieuwe technologieën veel vaker voor dit doel gebruikt te worden (60%) (zie tabel 5.4). De inzet van dergelijke technologieën biedt veel mogelijkheden om geografische barrières te omzeilen.

5.7 Wettelijke beperkingen en mogelijkheden

De grensoverschrijdende samenwerking en het succes hiervan zal sterk afhankelijk zijn van de juridische, politieke en bestuurlijke structuren in de betreffende landen. Hoewel er van enige culturele en linguïstische overeenkomsten sprake is in de regio's waar de samenwerking wordt voorgestaan, zijn de onderwijssystemen en -culturen en de onderwijswetgeving in de landen zeer verschillend. In bepaalde gevallen worden dan ook onderzoeken aangekondigd om voorziene hindernissen en de ruimte binnen de wetgeving te onderzoeken. Uit de enquêtes blijkt dat juridische problemen met name worden verwacht bij bi-diplomering (32%) of erkenning van studielast (49%), en bij toelatingseisen voor zowel docenten (46%) als studenten (34%). Ook de (verschillen in de) rijksbijdragen voor de universiteiten of hogescholen kunnen samenwerking in de weg staan. Het probleem van de studiefinanciering is een hindernis die veelal wel wordt onderkend, maar slechts in 9% van de projecten wordt hier aandacht aan besteed. In enkele gevallen zijn hier tussen de instellingen afspraken over gemaakt. Veel van de verwachte problemen hebben zich bij de uitvoering ook voorgedaan of worden in de nog komende fasen voorzien (zie hoofdstuk 6).

5.8 Samenvatting en reflectie

In dit hoofdstuk is beschreven hoe de samenwerking in de grensregio's is vormgegeven.

Hiertoe is in tabel 5.2 een eerste onderverdeling gemaakt in de samenwerkingsvoorstellen tussen disciplinegerichte en ondersteunende onderwijskundige samenwerking, bestuurlijke samenwerking en de op de regio gerichte samenwerkingsvoorstellen. Uit het voorgaande is al gebleken dat er hier van een duidelijk onderscheid niet altijd sprake is. Een belangrijke doelstelling van de Regeling is het bevorderen van de bestuurlijke samenwerking. De andere vormen van samenwerking zijn zo opgezet dat ze niet los kunnen worden gezien van de bestuurlijke samenwerking. In de grensoverschrijdende samenwerking staat de bestuurlijke samenwerking centraal en vormt deze een basis en voorwaarde voor:

- Onderwijskundige samenwerking, die weer bestaat uit:
 - Gezamenlijke curriculumontwikkeling: hierbij wordt samen met de partnerinstelling een nieuw curriculum ontwikkeld, of worden (delen van) het curriculum op elkaar afgestemd of geïntegreerd;
 - Wederzijdse erkenning & mobiliteit: door middel van het wederzijds erkennen van elkaars studielast, met als meest vergaande vorm de bi-diplomering, wordt mobiliteit mogelijk gemaakt;
 - Uitwisseling van onderwijskundige kennis, veelal door vergelijking van onderwijsmethoden of vakinhoudelijke kennis van de instellingen. Deze vorm wordt ook toegepast als voortraject voor verdere vormen van samenwerking;
- Gezamenlijk gebruik van infrastructuur, apparatuur en faciliteiten;
- Samenwerking gericht op het sociaal-economische prioriteiten van de regio;
- Bestuurlijke ondersteuning van de samenwerking.

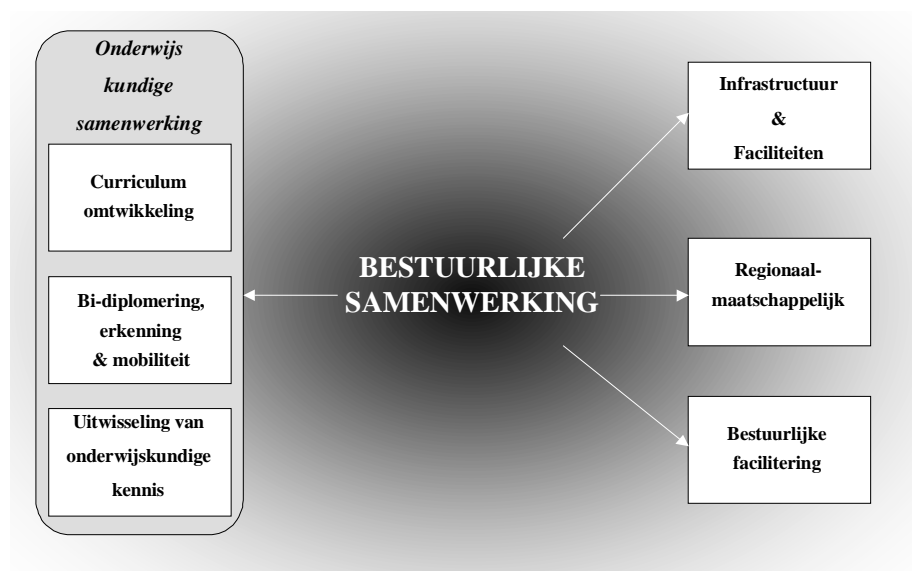
Door de bestuurlijke samenwerking te beschouwen als basis voor deze zes typen van grensregionale samenwerking kan een kader worden opgesteld om de uitvoering van de projecten nader te analyseren. Wanneer door middel van een kwalitatieve analyse van de doelstellingen van de projecten, de projecten worden ingedeeld in één of meer van deze zes categorieën ontstaat de volgende verdeling:

Tabel 5.8: Aard van de projecten

Samenwerkingsvorm	Percentage van de projecten
Onderwijskundige samenwerking:	
- Gezamenlijke curriculumontwikkeling	70%
- Wederzijdse erkenning en mobiliteit	27%
- Onderwijskundige kennisoverdracht	42%
Gebruik maken van elkaars infrastructuur en faciliteiten	14%
Regionaal-maatschappelijke gericht	24%
Bestuurlijke facilitering van de samenwerking	13%

Hiermee ontstaat een nieuw analysekader dat in figuur 5.1 schematisch wordt weergegeven.

Figuur 5.1: De functie van bestuurlijke samenwerking



In aanvulling op tabel 5.2 laat figuur 5.1 zien dat de bestuurlijke samenwerking een element vormt dat voor alle andere vormen van structurele samenwerking een voorwaarde is. De bestuurlijke samenwerking kan zo de basis vormen voor de onderwijskundige samenwerking, de maatschappelijke inbedding, afspraken over gezamenlijk gebruik van infrastructuur en faciliteiten en bestuurlijke ondersteuning van de grensoverschrijdende samenwerking als geheel.

6 Problemen en knelpunten in de grensoverschrijdende samenwerking

6.1 Inleiding

In hoofdstuk 3 zijn al enkele knelpunten genoemd die uit vorige onderzoeken naar voren zijn gekomen. Deze hadden betrekking op de taalbarrière, cultuurverschillen, verschil in onderwijssystemen en juridische belemmeringen met betrekking tot bijvoorbeeld de wederzijdse erkenning van diploma's. In dit hoofdstuk zal worden beschreven of deze problemen ook nu nog bestaan en welke specifieke problemen de inmiddels verdergaande bestuurlijke samenwerking voortbrengt. Eerst zal hierbij gekeken worden welke problemen er op projectniveau worden ondervonden. Dit zal gebeuren op basis van de enquêtes, die op projectniveau zijn beantwoord. Vervolgens zal aan de hand van de interviews, die zijn afgenomen op centraal niveau, onderzocht worden welke problemen zich op het niveau van de instellingsbrede samenwerkingsovereenkomsten voordoen. In 6.4 zal de samenwerking onderzocht worden vanuit het perspectief van de Duitse en Vlaamse partnerinstellingen. In het laatste deel van het hoofdstuk wordt gepoogd een relatie te leggen tussen de verschillende vormen van samenwerking en de geconstateerde knelpunten.

6.2 Knelpunten op projectniveau

Aan de hand van de projectindeling zoals gegeven in hoofdstuk 5 zullen hier de problemen en knelpunten besproken worden die men tegen komt bij de verschillende typen samenwerkingsprojecten.

Projecten gericht op gezamenlijke curriculumontwikkeling

Van alle samenwerkingsprojecten beogen 70% (zie tabel 5.8) een vorm van gezamenlijke curriculumontwikkeling. Tabel 6.1 geeft de meest voorkomende knelpunten aan bij deze vorm van samenwerking.

Tabel 6.1: Meest genoemde knelpunten bij gemeenschappelijke curriculumontwikkeling

Knelpunten	Percentage projecten (N=58)
Verschillen in curriculumopbouw	65%
Verschillen in academische kalenders	53%
Verschil in commitment binnen de instelling	49%
Verschillen in cultuur	45%
Bijdrage partnerinstelling lager dan verwacht	45%

Zowel in de samenwerking met Vlaanderen als met Duitsland leveren de verschillen in curriculumopbouw problemen op m.b.t. gezamenlijke curriculumontwikkeling. Waar de één een trimestersysteem hanteert, kan de ander met kortere modules werken. Wanneer men op curriculumniveau samen wil gaan werken kan dit problemen opleveren. Problemen rondom de verschillen in academische kalenders hangen hier nauw mee samen. Verschillen in de duur

en de indeling van het studiejaar, verschil in vakantieperiodes en dergelijke levert met name logistieke problemen op met betrekking tot gezamenlijke curriculumontwikkeling. Daarnaast wordt een verschil in commitment tussen verschillende niveaus van de instelling in vrijwel de helft van dit type projecten als probleem gezien. Gezamenlijke curriculumontwikkeling vergt de medewerking van verschillende niveaus binnen een instelling. Verschil in commitment kan ook samenhangen met de beschikbare financiële middelen. Uitgangspunt van de Regeling was dat de buitenlandse partners een evenredig deel uit haar eigen middelen zou moeten betalen om de projecten te realiseren. De Duitse en Vlaamse instellingen hebben echter in veel gevallen beduidend minder overheidssteun ontvangen dan was voorzien. Dit wordt met name in de samenwerkingsverbanden met Vlaanderen als probleem ervaren.

Projecten gericht op erkenning en mobiliteit

Een kleiner deel van de projecten (27%) is gericht op de (wederzijdse) erkenning van studieonderdelen die behaald zijn in het buitenland, met bi-diplomering als meest vergaande vorm, en de mobiliteit die hierdoor wordt bevorderd. Bij dit type projecten worden de volgende knelpunten ondervonden (tabel 6.2).

Tabel 6.2: Meest genoemde knelpunten bij erkenning en mobiliteit

Knelpunten	Percentage projecten (N=22)
Verschillen in curriculumopbouw	75%
Verschillen in academische kalenders	65%
Verschil in taal	55%
Verschillen in cultuur	55%
Verschillen in examensystemen	50%

De verschillen in curriculumopbouw en academische kalenders worden ook bij deze vorm van samenwerking als grootste knelpunten gezien. Vooral bij een verblijf bij de partnerinstelling voor kortere tijd zal dit problemen opleveren, omdat het niet of nauwelijks inpasbaar is in het eigen programma. Bij de samenwerkingsprojecten met Duitsland wordt het verschil in taal in 70% van de gevallen als probleem gezien. De vooronderstelling dat grensoverschrijdende samenwerking voordelen oplevert vanwege de overeenkomsten in taal wordt in de samenwerking met Duitsland dan ook zelden onderschreven. Dit probleem zal met name moeten worden ondervangen binnen de eigen instellingen, door het aanbieden van taalcursussen. Over de vooronderstelling dat er tevens voordelen bestaan in verband met de overeenkomsten in cultuur, lijkt eveneens weinig overeenstemming te bestaan. Dit wordt slechts in een derde van de gevallen onderschreven. In 55% van de gevallen verwacht men dat de cultuurverschillen ook problemen opleveren in de projecten die zijn gericht op erkenning van studielast en mobiliteit. In de helft van deze projecten worden ook de verschillen in examensystemen als knelpunt gezien. In de projecten met Vlaanderen is dit zelfs het geval bij driekwart van de projecten. Vooral het veelvuldig hanteren van het jaarklassensysteem in de Vlaamse hogescholen wordt ervaren als een obstakel in de samenwerking. Dit systeem houdt in dat, wanneer de vakken niet met voldoende resultaat worden afgerond, het hele jaar overgedaan moet worden. Andere problemen die worden voorzien zijn aanvullende juridische eisen voor diploma's en de financiële situatie van studenten.

Projecten gericht op uitwisseling van onderwijskundige kennis

Van alle projecten zijn er 58 gericht op de uitwisseling van onderwijskundige kennis. Het kan hier gaan om zowel kennis van onderwijsmethoden als ook om vakinhoudelijke kennis. De meest voorkomende knelpunten worden gegeven in tabel 6.3.

Tabel 6.3: Meest genoemde knelpunten bij onderwijskundige kennisuitwisseling

Knelpunten	Percentage projecten (N=35)
Verschillen in curriculumopbouw	57%
Verschillen in cultuur	51%
Bijdrage partnerinstelling lager dan verwacht	51%
Verschillen in academische kalenders	49%
Verschillen in commitment tussen de instellingen.	46%

Deze groep van knelpunten bestaat hoofdzakelijk uit problemen die ook bij andere vormen van onderwijskundige samenwerking al werden gevonden: verschillen in curriculumopbouw, academische kalenders en de verschillen in cultuur. Ook het verschil in commitment tussen de partnerinstellingen levert problemen op. De relatie met de verschillen in de financiële ondersteuning van de Nederlandse instellingen enerzijds en hun partnerinstellingen anderzijds speelt ook hier een rol.

Projecten gericht op het gebruik van elkaars infrastructuur, apparatuur en faciliteiten

Bij dit type samenwerking kan het eveneens gaan om onderwijskundige samenwerking. Het betreft dan in alle gevallen samenwerking in een technische discipline. Door samen bepaalde apparatuur aan te kopen kan de samenwerking financieel voordeel opleveren. Het kan echter ook samenwerking betreffen in de organisatie, administratie etc. De knelpunten die bij dit type projecten vaak worden aangetroffen (tabel 6.4) hebben opnieuw betrekking op het verschil in financiële ondersteuning van de partnerinstellingen, hetgeen uiteraard van invloed is op het commitment van de partnerinstellingen. Andere knelpunten zijn problemen op het vlak van taal en cultuur en de verschillen in curriculumopbouw- en inhoud.

Tabel 6.4: Meest genoemde knelpunten bij gezamenlijk gebruik van infrastructuur e.d.

Knelpunten	Percentage projecten (N=12)
Verschillen in commitment tussen de instellingen	42%
Bijdrage partnerinstelling lager dan verwacht	33%

Projecten met een regionale dimensie

Dit type projecten kan bestaan uit enerzijds samenwerking op curriculumniveau op een discipline met een regionale dimensie, of uit een programma dat gericht is op de (eu)regionale arbeidsmarkt. Anderzijds kan de samenwerking betrekking hebben op een breder regionaal netwerk waarbij ook samenwerking wordt gezocht met andere partners. De belangrijkste knelpunten worden gegeven in tabel 6.5. De meeste problemen die men in het algemeen tegenkomt ziet men ook terugkomen in dit type projecten.

Tabel 6.5: Meest genoemde knelpunten bij projecten met regionale dimensie

Knelpunten	Percentage projecten (N=20)
Verschillen in curriculumopbouw- en inhoud	45%
Verschillen in academische kalender	45%
Bijdrage partnerinstelling lager dan verwacht	35%
Verschillen in cultuur	35%

Projecten met een faciliterende functie

Deze projecten hebben tot doel de grensoverschrijdende samenwerking te faciliteren. Dit gebeurt door bijvoorbeeld de managementactiviteiten onder te brengen in één project, het opzetten van overleg- of adviesorganen of het instellen van bepaalde werkgroepen. De belangrijkste knelpunten hierbij worden gegeven in tabel 6.6.

Tabel 6.6: Meest genoemde knelpunten bij projecten met een faciliterende functie

Knelpunten	Percentage projecten (N=11)
Verschillen in cultuur	55%
Verschillen in kwaliteitszorgsystemen	36%
Bijdrage van de partnerinstelling is lager dan verwacht	36%

De verschillen in cultuur en de lagere bijdrage van partnerinstellingen vormen vooral een probleem in de samenwerkingsverbanden met Vlaanderen. Verschillen in kwaliteitszorgsystemen leveren zowel bij de Duitse als Vlaamse partners problemen op. Tabel 6.7 geeft de meestgenoemde knelpunten wanneer naar alle projecten tezamen wordt gekeken.

Tabel 6.7: Meest genoemde knelpunten

Knelpunten	Percentage projecten (N=83)
Verschillen in curriculumopbouw	56%
Niet parallel lopende academische kalenders	48%
Cultuurverschillen	46%
Bijdrage van buitenlandse partners is lager dan voorzien	44%
Verschil in commitment tussen verschillende afdelingen/niveaus van de instelling	43%
Verschil in commitment tussen de instellingen	34%

6.3 Knelpunten en problemen op de overige niveau's

Om de knelpunten op het instellingsniveau te achterhalen zijn bij alle deelnemende instellingen interviews afgelegd, die in de meeste gevallen werden gehouden met beleidsmedewerkers of andere personen met het instellingsbrede internationaliseringsbeleid in hun portefeuille. De problemen die in de samenwerking werden ondervonden zijn onder te verdelen in:

- Knelpunten bij de instellingen
- Knelpunten op overheidsniveau
- Knelpunten bij de studenten

De instellingen

De problemen die het meest worden aangehaald zijn te wijten aan de verschillen in onderwijsculturen in de drie deelnemende landen. Waar het Vlaamse hoger onderwijs een relatief regulerend karakter heeft en het Duitse systeem juist de autonomie van professoren en docenten benadrukt, bevindt het Nederlandse hoger onderwijs zich in een middenpositie tussen deze twee uitersten. Dit levert problemen op die al in eerdere onderzoeken zijn onderkend (zie hoofdstuk 3). Dit vergt ook voor de organisatie en de sturing van de samenwerking maatregelen die op het betreffende systeem zijn aangepast. Ondanks de bekendheid met deze verschillen heeft de sturing van de samenwerking niet altijd op de juiste wijze plaatsgevonden. Zo wordt er in meerdere samenwerkingsverbanden melding gemaakt van projecten die na een tal van activiteiten niet goed van de grond komen omdat het animo of de motivatie op het uitvoeringsniveau ontbreekt. Dit probleem wordt met name geconstateerd bij samenwerkingsverbanden met Duitse instellingen. Met Duitsland bestaat er een verschil in de opbouw van de gehele managementstructuur. Enerzijds ligt de zeggenschap in de Duitse instellingen vaak op een lager niveau dan in Nederland. Het *Fachbereich* wordt in de Duitse instellingen beschouwd als de basiseenheid die verantwoordelijk is voor het onderwijs en onderzoek binnen de verschillende disciplines. Anderzijds ontstaan er bij de uitvoering van de voorstellen problemen vanwege het gebrek aan flexibiliteit, veroorzaakt door de reglementen en bureaucratie binnen de Duitse instellingen. Bij de Vlaamse samenwerkingsverbanden wordt meerdere malen geconstateerd dat de Vlaamse overheidsregulering te weinig ruimte laat om vergaande samenwerkingsvoorstellen door te voeren.

Naast verschillen in onderwijscultuur constateert men ook grote verschillen in onderwijsmethodiek. Studenten die programmaonderdelen in het buitenland volgen, ervaren het onderwijs in Vlaanderen vaak als te 'schools', terwijl er in Duitsland juist een grote mate van vrijheid bestaat en er veel zelfstandigheid van de student wordt verwacht. Ook worden er verschillen geconstateerd in de moeilijkheidsgraad van de programma's. Daarnaast wordt geconstateerd dat er niet onbelangrijke verschillen bestaan in de wijze waarop de kwaliteitszorg in de verschillende landen geregeld is.

Een probleem dat op alle niveaus en bij vrijwel alle Nederlandse instellingen wordt geconstateerd is de onevenwichtige bijdrage in financieel en personeel oogpunt van de partnerinstellingen. Bij meer dan de helft van alle samenwerkingsovereenkomsten ziet men dit als probleem. In enkele gevallen heeft dit al geleid tot het (voorlopig) stopzetten van projecten en bij veel van de instellingen sluit men niet uit dat dit in de toekomst vertragen zal opleveren. Veel Duitse en Vlaamse instellingen moeten vanuit de reguliere bronnen personele en financiële middelen vrijmaken om de voorgestelde plannen uit te voeren. Bij veel partnerinstellingen gebeurt dit ook wel, maar in mindere mate dan gepland. Een ander probleem dat kan ontstaan door de ongelijke verdeling van middelen, is dat de Nederlandse instelling een gewilde kandidaat wordt om mee samen te werken, echter om financiële in plaats van inhoudelijke redenen. Door het grote verschil tussen de ontvangen bedragen kunnen de partnerinstellingen akkoord gaan met de voorstellen, zonder dat ze dit financieel waar kunnen maken, met als gevolg dat er van de Nederlandse instelling meer (financiële en personele) inspanning wordt verwacht.

De knelpunten die men bij de eigen Nederlandse instelling tegenkomt hangen doorgaans samen met een verschil in commitment tussen de verschillende niveaus. Bij enkele instellingen wordt op centraal niveau geen prioriteit gegeven aan grensoverschrijdende samenwerking of internationalisering in het algemeen. Samenwerkingsprojecten met het bedrijfsleven worden vaak als een (financieel) beter alternatief gezien door bestuurders. Daarnaast wordt door enkele instellingen aangegeven dat er binnen de eigen instelling te weinig middelen beschikbaar zijn om de projecten volgens plan uit te voeren. Ook werd de late uitbetaling als vertragend voor de uitvoering gezien.

In enkele gevallen werd geconstateerd dat de beperking van het zoekgebied problemen opleverde. Soms bevonden (inhoudelijk) meer voor de hand liggende partnerinstellingen, zich net buiten het zoekgebied. Hierdoor kan een enigszins geforceerde samenwerkingsrelatie ontstaan tussen instellingen die qua grootte of qua inhoud teveel van elkaar verschillen. In latere fasen is echter een verbreding van de samenwerking in enkele gevallen toegestaan. De wijziging in hardheid van verschillende criteria levert voor de Nederlandse instellingen vrijheid op, maar er ontstaat eveneens onduidelijkheid over wat wel en niet mogelijk is in de projectuitvoering.

Knelpunten op overheidsniveau

In veel gevallen bestaat bij de instellingen de indruk dat het grenslandenbeleid bij de Duitse deelstaatministeries en het Vlaamse Ministerie minder prioriteit geniet dan bij het Nederlandse Ministerie. Daarnaast heerst er in het Nederlandse hoger onderwijsbeleidsveld ook een andere cultuur. In Nederland lijken de bestuurlijke verhoudingen flexibeler te zijn dan in Duitsland en Vlaanderen. Hierdoor kunnen bepaalde aandachtspunten makkelijker aangestipt worden en vindt er een goede informatie-uitwisseling plaats. De communicatie tussen de buitenlandse ministeries en instellingen is vaak minder transparant. De instellingen zijn vaak niet op de hoogte van de bilaterale afspraken tussen hun Ministerie en het Ministerie van OC&W of van de mogelijkheden om subsidies te krijgen voor de grensoverschrijdende samenwerking.

Bij de ontwikkeling en inpassing van nieuwe curricula ontstaan problemen met flankerend beleid of regelgeving van het Ministerie van OC&W. Enkele voorgestelde nieuwe programma's konden zo geen doorgang vinden omdat een verdere differentiatie van het opleidingsaanbod niet werd toegestaan. De oplossing moet dan gezocht worden in het onderbrengen van de programma's bij bestaande studierichtingen.

Een andere categorie van problemen die alleen op overheidsniveau zijn op te lossen zijn de juridische beperkingen rond bi-diplomerings- of toelatingseisen. In veel gevallen worden er in het buitenland aanvullende of andere eisen gesteld aan diploma's. Voorbeelden hiervan zijn de aanvullende eisen die in Duitsland in het geval van juridische opleiding gesteld worden om in de rechterlijke macht werkzaam te zijn. Ook kunnen verschillen in titels problemen opleveren, zoals bijvoorbeeld bij Nederlandse technische drs.-opleidingen die een gezamenlijk programma op willen zetten met Duitse Ir.-opleiding. Andere vakgebieden waar verschillende eisen worden gesteld in de verschillende landen zijn psychologie, lerarenopleidingen en paramedische opleidingen.

Ten slotte kan nog gewezen worden op een probleem dat zich niet alleen bij samenwerking in het onderwijs afspeelt maar een bredere strekking heeft. Fiscale kwesties en aspecten met betrekking tot sociale verzekeringen leveren veel onzekerheden op. Veelal wordt de mobiliteit van personeel nog uitgevoerd volgens een "gesloten beurs"-systeem. Op nationaal en Europees niveau zal daarom aandacht moeten worden besteed aan deze aspecten.

Knelpunten bij studenten

Over het algemeen wordt door de Nederlandse instellingen geconstateerd dat er bij de studenten weinig animo bestaat voor een verblijf in de grensregio in Duitsland of Vlaanderen. De meeste studenten die belangstelling hebben om in het buitenland studie-ervaring op te doen, hebben een voorkeur voor Engeland of de Verenigde Staten. De samenwerking in de grensregio's lijkt echter wel mogelijkheden te bieden voor wat men aanduidt als "de wat minder avontuurlijke studenten". Bij enkele instellingen met een regionaal verzorgingsgebied, ziet men dat een bepaald type student op deze manier wel onderdelen in het buitenland kan volgen. Activiteiten in de eigen omgeving hoeven dan niet te worden stopgezet, omdat men dagelijks of wekelijks kan terugkeren. Echter, met name voor universiteiten geldt dat een deel van hun studenten niet uit de grensregio afkomstig is en dat de arbeidsmarkt in de grensregio als context voor hen dan ook niet zo relevant is als voor studenten van het hoger beroepsonderwijs.

Overigens wordt geconstateerd dat er in de grensregio's los van de projecten in het kader van de grensoverschrijdende samenwerking wel degelijk sprake kan zijn van mobiliteit. In de Universiteit Maastricht stromen bijvoorbeeld grote aantallen Duitse en ook Vlaamse studenten in die worden aangetrokken door het specifieke onderwijskundige profiel van deze instelling, dan wel het gebrek aan beschikbare studieplaatsen in hun eigen land op deze wijze omzeilen. Dergelijke "vrije mobiliteit" bestaat ook bij Nederlandse studenten die bijvoorbeeld vanwege numerus fixus problemen in Vlaanderen gaan studeren.

In diverse instellingen wordt in de beginfase van de studie gewerkt met kortlopende mobiliteitsprojecten. Dit gebeurt vaak in de vorm van projectweken, practica of door meer informele bijeenkomsten zoals sportdagen. Vaak fungeren dergelijke korte projecten als opstap om langere tijd in het buitenland door te brengen. Door persoonlijke contacten en een eerste contact met de taal en de cultuur wordt een langer verblijf aangemoedigd. Andere middelen die worden aangegrepen om studenten te motiveren zijn taalcursussen, informatiebijeenkomsten en het regelen van vervoer en huisvesting.

Verwacht wordt wel dat de financiële situatie van veel studenten problemen op zal leveren voor de mobiliteit. Het dagelijks op en neer reizen naar een Duitse of Vlaamse instelling,

waarbij de OV-kaart vaak deels ongeldig is, of het tijdelijk huren van woonruimte zijn vaak moeilijk op te brengen. In enkele gevallen wordt daarom het vervoer al door de eigen instelling verzorgd om deze barrière te omzeilen. Vaak wordt door de ontvangende instellingen voor huisvesting gezorgd. Zoals eerder al werd aangegeven vormen ook de verschillen in taal en cultuur obstakels voor de mobiliteit.

6.4 Het perspectief van de partnerinstellingen

De Vlaamse instellingen

Vanuit de Vlaamse zijde lijkt minder de nadruk te worden gelegd op de bestuurlijke samenwerking. Aan Nederlandse zijde was dit een uitdrukkelijke voorwaarde om in aanmerking te komen voor financiële ondersteuning. In 86% van de projecten wordt de samenwerking door de Nederlandse partners dan ook gezien als een vorm van bestuurlijke samenwerking. In tabel 6.8 staat aangegeven wat volgens de Vlaamse respectievelijk de Nederlandse respondenten de inhoud is van de samenwerking. Bij het Nederlands perspectief in deze tabel betreft het alleen de visie van de respondenten die samenwerken met Vlaanderen.

Tabel 6.8: De inhoud van de samenwerking vanuit Vlaams en Nederlands perspectief

Inhoud van de samenwerking	Vlaanderen	Nederland
Onderwijskundige samenwerking gericht op een bepaalde discipline	94%	64%
Onderwijskundige samenwerking, niet gericht op een bepaalde discipline	31%	75%
Bestuurlijke samenwerking	38%	86%
Regionaal-maatschappelijke inbedding	38%	29%

Net als hun Nederlandse partners zien vrijwel alle Vlaamse instellingen (93%) voordelen in de grensoverschrijdende samenwerking ten opzichte van de reguliere (mondiale of Europese) programma's. Er worden echter ook hier enkele knelpunten geconstateerd (tabel 6.9).

De problemen zoals die worden ervaren binnen de Vlaamse instellingen zijn vrijwel dezelfde als die, die in Nederland worden geconstateerd. Verschillen in curriculumopbouw en –inhoud en het niet parallel lopen van de academische kalenders leveren ook hier problemen op in de samenwerking. Waar de Nederlandse instellingen het gebrek aan financiële middelen bij de partnerinstelling als probleem zien, wordt in Vlaanderen opgemerkt dat de bijdrage van het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap lager is dan in eerste instantie werd voorzien.

Tabel 6.9: Meestgenoemde knelpunten bij de Vlaamse instellingen

Geconstateerde knelpunten	Percentage projecten (N=16)
Niet parallel lopende academische kalenders	71%
Verschillen in curriculumopbouw	71%
Bijdrage van het ministerie is lager dan voorzien	64%
Verschillen in curriculuminhoud	43%
Examensystemen	36%

De problemen die in tabel 6.9 zijn weergegeven worden in de interviews, die op centraal niveau zijn afgenomen, onderstreept. Roostertechnisch worden veel problemen veroorzaakt door het jaarklassensysteem dat veelvuldig in Vlaanderen wordt gehanteerd. Ook de problemen op het gebied van curriculuminhoud en onderwijsbenadering worden in de interviews onderschreven. Hierbij wordt onder andere gewezen op de breedte van het curriculum in de kandidaturen in Vlaanderen ten opzichte van de snelle concentratie en specialisering in de Nederlandse curricula. Tevens wordt geconstateerd dat de Vlaamse onderwijsbenadering meer mogelijkheden biedt om zich te richten op de reproductie van kennis. Omdat hierop in Nederland niet het accent ligt kan dat in latere fasen van de studie, bij het volgen van onderdelen bij de partnerinstelling, leiden tot verschillen in de basiskennis. Problemen op het bestuurlijke vlak worden voorzien door het verschil in personeelsstatuten. Verschillen in onderwijsverplichting ten opzichte van andere taken en verschillen in salariering kunnen bij vergaande bestuurlijke samenwerking problemen opleveren. De juridische problemen die geconstateerd of voorzien worden, hebben betrekking op

kwalificering en diplomering en op het flankerende beleid van de overheid met betrekking tot kwalificatie bevoegdheden en de mogelijkheden om nieuwe studierichtingen op te zetten. Ten slotte wordt gewezen op het verschil in de toegewezen financiële middelen. Door deze financiële onevenwichtigheid kan de gelijkwaardigheid van partners uit balans worden gebracht. Dit kan onder andere de communicatie tussen de instellingen bemoeilijken. Afgezien van deze problemen, lijken docenten over het algemeen wel open te staan voor internationale samenwerking of samenwerking met Nederlandse instellingen.

De Duitse instellingen

Anders dan in de samenwerking met Vlaanderen (tabel 6.8) lijkt er in de samenwerking met Duitsland meer overeenstemming over de inhoud van de samenwerking. Tabel 6.10 laat zien dat het merendeel van de Duitse respondenten en de Nederlandse respondenten, die met Duitse instellingen samenwerken, de samenwerking wordt gezien als vorm van onderwijskundige samenwerking. Het bestuurlijke aspect van de samenwerking wordt in minder dan de helft van de gevallen, bij zowel de Nederlandse als de Duitse respondenten, gezien als onderdeel van de samenwerking.

Tabel 6.10: De inhoud van de samenwerking vanuit Duits en Nederlands perspectief

Inhoud van de samenwerking	Duitsland	Nederland
Onderwijskundige samenwerking gericht op een bepaalde discipline	89%	93%
Onderwijskundige samenwerking, niet gericht op een bepaalde discipline	32%	35%
Bestuurlijke samenwerking	26%	40%
Regionaal-maatschappelijke inbedding	32%	35%

De belangrijkste knelpunten die de Duitse partners tegenkomen in de samenwerking met Nederlandse instellingen worden in tabel 6.11 aangegeven. Net als bij de Nederlandse en Vlaamse respondenten worden de meeste problemen veroorzaakt door de verschillen in inhoud en opbouw van het curriculum, verschillen in taalproblemen en het niet op elkaar aansluiten van de academische kalenders.

Tabel 6.11: Meestgenoemde knelpunten bij de Duitse instellingen

Geconstateerde knelpunten	Percentage projecten (N=21)
Verschillen in curriculumopbouw	53%
Verschillen in curriculuminhoud	37%
Examensystemen	37%
Niet parallel lopende academische kalenders	32%
Taalproblemen	32%

Het verschil in taal in Duitsland en Nederland levert volgens bijna éénderde van de respondenten problemen op in de samenwerking. Dit probleem wordt ook bij de Nederlandse partners onderkend: bij de Nederlandse respondenten wordt het taalverschil in 37% van de gevallen aangegeven als knelpunt. In aanvulling op de Duitse enquêtes wordt dit probleem ook in de interviews bevestigd. Wanneer het gaat om tweetalige (Nederlandse en Duits) opleidingen, lijkt juist om deze reden de voorkeur van de Duitse studenten uit te gaan naar een Duitstalige (vrijwel identieke) opleiding. Het grensoverschrijdende aspect en het feit dat de studie met twee diploma's wordt beloond, lijkt vooralsnog onvoldoende redenen op voor de studenten om de extra inspanning (die een grensoverschrijdende tweetalige opleiding met zich mee kan brengen) te leveren. De overige knelpunten stemmen in grote mate overeen met de Nederlandse constatering (zie ook figuur 6.1). Gebrek aan financiële middelen bij de partners wordt door de Duitse respondenten minder geconstateerd dan bij hun Nederlandse collega's. Verschillen in cultuur, van zowel het onderwijs als de maatschappij in het algemeen, worden in Duitsland beduidend minder als knelpunt ervaren.

Een gebrek aan animo bij Nederlandse studenten om een deel van de studie in één van de grenslanden door te brengen, speelt ook aan Duitse zijde. Dit hangt gedeeltelijk samen met de taalproblemen. Een andere reden die hiervoor is gegeven is dat de Duitse instellingen de nabijheid van de partners zien als voordeel voor de samenwerking, maar deze nabijheid wordt voor de studentenmobiliteit evenzeer als nadeel gezien. Daar waar de beide instellingen op zeer korte afstand van elkaar gevestigd zijn lijkt dit echter minder een rol te spelen. De studie in het buitenland hoeft hier niet te leiden tot verblijf in het buitenland en studenten rijden over het algemeen dagelijks over en weer.

Figuur 6.1: De knelpunten vanuit Nederlands, Vlaams en Duits perspectief (in %).

	<i>Nederland (N=77)</i>	<i>Vlaanderen (N=16)</i>	<i>Duitsland (N=25)</i>
<i>Verschillen curriculumopbouw</i>	56	71	53
<i>Academische kalenders</i>	48	71	32
<i>Cultuurverschillen</i>	46	21	16
<i>Bijdrage partner lager dan voorzien</i>	44	0	16
<i>Verschil in commitment binnen de instelling</i>	43	7	21
<i>Verschil in commitment tussen de instellingen</i>	34	21	26
<i>Verschil in examensystemen</i>	31	36	37
<i>Verschil in curriculuminhoud</i>	29	43	37
<i>Taalproblemen</i>	23	0	32
<i>Bijdrage overheid lager dan voorzien</i>	5	64	16

7 Voorlopige effecten en toekomstperspectief

7.1 De eerste effecten van de grensoverschrijdende samenwerking

Hoewel de Regeling pas in 1997 is ingegaan en de projecten derhalve nog in het begin van de uitvoering zijn, wordt in dit hoofdstuk toch stilgestaan bij de eerste effecten van de grensoverschrijdende samenwerking. Hierbij wordt niet alleen gekeken naar de doelbereiking (het bereiken van de verwachte en de gewenste effecten), maar worden ook de onverwachte en ongewenste effecten bekeken. In tabel 7.1 zijn deze effecten verdeeld in een matrix van gewenste en ongewenste, en verwachte en onverwachte effecten. De effecten zullen hieronder nader worden toegelicht.

Verwachte-gewenste effecten

De effecten in deze categorie sluiten uiteraard aan op de doelen die in de diverse projecten zijn gesteld. Hoewel niet alle geplande activiteiten al in uitvoering zijn wordt toch al bij veel projecten een toename in de mobiliteit van zowel docenten al studenten waargenomen. Vaak gaat het hier nog om kleine aantallen omdat de projecten nog maar sinds korte tijd zijn geïntegreerd in het studieprogramma. Ook zijn er in het kader van de Regeling al nieuwe curricula en bi-diplomeringstrajecten opgesteld, hoewel veel van de projecten die curriculumontwikkeling tot doel hebben zich nog in een verkenningsfase bevinden. De projecten die tot doel hebben om seminars en conferenties te verzorgen zijn in de meeste gevallen al afgerond en hebben geleid tot een verbreding van de contacten tussen zowel de hoger onderwijsinstellingen als ook van contacten tussen hoger onderwijsinstellingen en andere partijen in de regio.

Verwachte-ongewenste effecten

Bij deze categorie effecten gaat het met name om problemen die in de aanvraag of in de beginfase van de uitvoering al zijn geconstateerd (zie hoofdstuk 6). De cultuurverschillen binnen de instellingen heeft in de uitvoering van veel projecten vertraging opgeleverd ondanks het feit dat deze verschillen bij de instellingen doorgaans al bekend waren. Het lijkt vooral moeilijk om overeenstemming te verkrijgen over de afstemming van de kwaliteitszorg en afstemming van de inhoud van curricula.

Onverwachte-gewenste effecten

Effecten die niet werden verwacht maar toch als positief ervaren worden hebben betrekking op de externe en interne contacten, op andere internationaliseringsactiviteiten en op de eigen programma's. Ten eerste kan geconstateerd worden dat de projecten kunnen leiden tot een verbreding van het regionale netwerk van de instelling. Contacten met partnerinstellingen, bedrijven en lokale overheden lijken, ook waar dit niet werd verwacht, intensiever plaats te vinden. Ook leiden de samenwerkingsprojecten in enkele gevallen tot een meer kritische kijk op de interne structuur en communicatie. De projecten hebben zo nu en dan ook invloed op andere internationaliseringsactiviteiten of vormen een impuls voor andere vakgebieden om zich ook meer te richten op buitenlandse instellingen. Sporadisch worden al vervolgttrajecten opgesteld voor de grensoverschrijdende samenwerking. Ten slotte kan gewezen worden op de (onverwachte) invloeden van de samenwerking op de eigen curricula. Samenwerking gericht op het ontwikkelen van gezamenlijke curricula kan leiden tot kritische zelfevaluatie van de bestaande curricula of tot invoering van internationale of euregionale aspecten in de curricula, ook waar dit niet tot de doelstellingen behoorde. In een enkel geval heeft de samenwerking in een bepaalde discipline al een toename van de studentenaantallen en een vermindering van de uitval opgeleverd.

Onverwachte-ongewenste effecten

De effecten die noch verwacht, noch gewenst waren hebben vooral betrekking op verschillen in kwaliteit en onderwijssysteem. Ook de inflexibiliteit bij de partnerinstelling werd als onverwacht getypeerd. Hoewel deze verschillen op centraal niveau vaak al werden verwacht hebben zij op projectniveau toch tot onverwachte aanpassingen kunnen leiden.

Tabel 7.1: Effecten van de grensoverschrijdende samenwerking

	Verwacht Effecten	Onverwachte Effecten
<p>Ongevenste effecten</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Stagnatie in de voortgang door cultuurverschillen in de instellingen • Problemen met samenwerking in de kwaliteitszorg • Problemen in de afstemming van curricula 	<ul style="list-style-type: none"> • Constatering van verschillen in moeilijkheidsgraad en m.b.t. kwaliteitszorg • Constatering van verschillen in onderwijsstelsel • Aanpassing van Duitse programma's vaak onbespreekbaar
<p>Gewenste effecten</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Meer studentenmobiliteit • Meer docentemobiliteit • Ontstaan van nieuwe curricula • Betere benutting van infrastructuur • Start van bi-diplomeringsstrategieën • Verbreding van persoonlijke contacten • De aanschat van nieuw cursusmateriaal • Kwaliteitsverbetering in het onderwijs • Betere arbeidsomstandigheden in Partnerland • Meer contractonderzoek • Transnationale congressen en seminars • Kader voor bestuurlijke samenwerking • Gemeenschappelijke practica • Nieuwe faciliteiten • Overleg WO-HBO • Betere benutting van het Internet • Regionale, multisectorale conferenties • Start gemeenschappelijke opleiding • Betere communicatie tussen Nederlandse en buitenlandse studenten • Ontwikkelen van taalcursussen • Uithreiding aantal stageplaatsen 	<ul style="list-style-type: none"> • Meer en breder contact met partnerinstelling • Toegang tot andere netwerken • Verbreding van het regionale netwerk • Verbetering van eigen positie in de regio door de verbreding van het netwerk • Contact met regionale overheden • Spin-off effecten naar andere projecten • Spin-off naar onderzoekssamenwerking • Positieve werking op andere samenwerkingsverbanden • Verbetering interne communicatie • Kritische analyse van de interne structuur • Aandacht voor euronationale samenwerking • Betere communicatie tussen faculteiten • Aandacht voor euronationale problematiek in curriculum • Meer aandacht voor internationale ontwikkelingen in reguliere curricula • Beter inzicht in problemen rond studentenuitwisseling • Minder uitval in betreffende studierichting • Evaluatie van eigen Curricula • Toename studentenaantallen • Initiëren van vervolgprojecten • Versterking van de bibliotheeksamenwerking • Meer contacten tussen Vlaamse instellingen onderling • Beter inzicht in elkaars sterke/zwakte punten • Lereren van verschillen in onderwijsstelsels en onderwijsmethoden • Aanpassing van het "Duitslandbeeld"

7.2 De "Regeling Grensoverschrijdende Samenwerking Hoger Onderwijs"

De financiële ondersteuning in het kader van de Regeling onderscheidt zich op twee wijzen van eerder beleid t.a.v. grensoverschrijdende samenwerking en van ander, breder,

internationaliseringsbeleid. Ten eerste worden alleen die projecten ondersteund die samenwerking beogen met partnerinstellingen in de grensregio's. Hiermee onderscheidt de regeling zich van de bredere internationaliseringsprogramma's, die een grotere geografische reikwijdte kennen. De beperking tot de grensregio is gebaseerd op vooronderstellingen over de voordelen van de geografische nabijheid en over de overeenkomsten in taal, cultuur en onderwijssystemen (zie hfst 3.5.2). Ten tweede worden in de Regeling hogere eisen gesteld aan de wijze van samenwerking. Behalve tot voordelen op het onderwijskundige vlak moet de samenwerking ook leiden tot transnationale verbanden en structurele bestuurlijke samenwerking met buitenlandse hoger onderwijsinstellingen. Dit houdt verband met de achterliggende doelstelling van de Regeling: het creëren van een open hoger onderwijsruimte. Dit zijn dan ook meer vergaande vormen van samenwerking dan de samenwerkingsvormen die binnen het overig internationaliseringsbeleid worden nagestreefd. Bredere internationaliseringsprogramma's richten zich veelal op mobiliteitsbevordering en in mindere mate op onderwijskundige samenwerking. Hiermee onderscheidt de Regeling zich ook van eerdere stimuleringsprogramma's voor grensoverschrijdende samenwerking (GROS-HO), die veelal gericht waren op kleinschalige programma's, welke zonder veel samenhang met het instellingsbeleid werden uitgevoerd.

Zowel in de enquête als in de interviews is de respondenten gevraagd op deze verschillen te reflecteren. Op basis van hun antwoorden zullen hieronder de voorlopige effecten van de Regeling vergeleken worden met die van de bredere internationaliseringsprogramma's en met de effecten van eerdere programma's voor grensregionale samenwerking.

Grensregionale samenwerking versus bredere internationale samenwerking

Van alle respondenten aan Nederlandse zijde zegt 94% de voordelen in te zien van grensregionale samenwerking ten opzichte van programma's met een grotere geografische reikwijdte. De geografische nabijheid van de partnerinstellingen wordt hierbij het meest als reden genoemd (tabel 7.2).

Tabel 7.2: Grensregionale samenwerking versus bredere internationale samenwerking

Voordelen van grensregionale samenwerking	Mee eens
Geografische nabijheid	97%
Culturele overeenkomsten	29%
Overeenkomsten in onderwijssystemen	15%
Taalkundige overeenkomsten	29%

De vooronderstelling dat deze vorm van samenwerken voordelen oplevert vanwege de overeenkomst in taal en cultuur wordt door minder dan een derde van de respondenten onderschreven. Slechts in 15% van de gevallen wordt gezegd dat er overeenkomsten zijn in de onderwijssystemen tussen de landen en dat dit voordelen oplevert voor de samenwerking. Andere voordelen van de grensregionale samenwerking die worden genoemd zijn de verbreding van de arbeidsmogelijkheden van de student, omdat de beide instellingen zo een grotere regionale arbeidsmarkt kunnen verzorgen. Kostenbesparing en benutting van de bestaande sterke economische banden met de grensregio's worden ook aangedragen als voordeel van deze vorm van samenwerking.

Verwachtingen met betrekking tot de doelbereiking en de relatie met eerdere grensregionale samenwerkingsprogramma's

De samenwerkingsovereenkomsten die in het kader van de Regeling zijn afgesloten zijn in grootte en vorm veelal anders dan die in eerdere grensregionale programma's. Op nationaal niveau heeft men de Regeling als instrument gehanteerd om de tweeledige doelstelling te bereiken. Deze staan hieronder nogmaals weergegeven:

- 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.

In hoeverre deze doelstellingen zijn bereikt valt in dit stadium nog moeilijk te zeggen. Verwachtingen met betrekking tot de doelbereiking zijn over het algemeen echter positief. Vrijwel bij alle projecten (98%) wordt verwacht dat de samenwerking een meerwaarde zal opleveren voor het onderwijs. Een goede onderbouwing van deze verwachting wordt echter niet altijd gegeven. Men verwacht de meerwaarde te bereiken door een inhoudelijke verbreding (internationalisering en regionalisering) van het curriculum en door een inhoudelijke verdieping door gebruik te maken van de expertise van de partnerinstellingen en de kennisuitwisseling tussen docenten. In enkele gevallen wordt ook verwacht dat de

samenwerking met andere (niet hoger onderwijs) instellingen leidt tot een kwaliteitsverbetering in het onderwijs.

Het tot stand brengen van bestuurlijke samenwerking heeft in vrijwel alle samenwerkingsovereenkomsten al plaatsgevonden. Verwacht wordt dat de samenwerking in de toekomst zal worden versterkt en dat de projecten hieraan een bijdrage leveren. Als argumenten hiervoor wordt wel aangedragen dat er zich een proces afspeelt waarbij men zich steeds meer bewust wordt van het nut van internationalisering van het onderwijs. Soms leidt de grensoverschrijdende samenwerking nog niet direct tot structurele, bestuurlijke grensoverschrijdende samenwerking, maar wordt door de opzet van de Regeling de samenwerking wel verbreed ten opzichte van eerdere programma's, waarbij het vaak ging om één kleinschalig project binnen één faculteit, of meerdere projecten die zonder samenhang worden uitgevoerd. Door de bundeling van de activiteiten wordt bestuurlijke ondersteuning nodig, en kan een meer samenhangend beleid worden gevoerd. Contacten hoeven niet telkens opnieuw worden gelegd. Men kan hier gebruik maken van contacten van bijvoorbeeld collegae of collega-faculteiten binnen de eigen instelling. Ook kan een samenhangende aanpak van de verschillende projecten binnen de eigen instelling zorgen voor een leereffect. Door regelmatig overleg tussen de verschillende projectcoördinatoren, wat bij veel instellingen gebeurt, kunnen bedreigingen en kansen aan elkaar doorgegeven worden, zodat deze bij andere projecten vermeden of juist benut kunnen worden.

Het opzetten van gemeenschappelijke curricula (79%) en het vormen van transnationale verbanden van onderwijs (82%), wordt door de meeste respondenten in de toekomst als mogelijkheid gezien. Gemeenschappelijke curricula wordt in veel gevallen momenteel nog niet haalbaar geacht, maar men richt zich vooralsnog meer op programma-onderdelen en modules. Vaak blijft het ook beperkt tot de wederzijdse erkenning van elkaars curricula. Daar waar wel geheel nieuwe gemeenschappelijke curricula worden opgezet, gaat het vaak om een proces dat in 2000 nog niet afgerond zal zijn. Het vormen van transnationale verbanden van onderwijs wordt door enkele instellingen nu nog gezien als één niveau te hoog, maar wordt met continuering van het beleid wel mogelijk, of zelfs waarschijnlijk geacht. Een sterk commitment van de bestuurders aan beide zijden wordt hierbij wel noodzakelijk geacht.

Een meerderheid van 85% van de respondenten verwacht dat de grensoverschrijdende samenwerking een bijdrage zal leveren aan het beter toerusten van de student voor de arbeidsmarkt. De betere toerusting wordt op verschillende manieren geconcretiseerd. Ten eerste wordt door enkele respondenten verwacht dat zij in het algemeen beter zijn toegerust voor de arbeidsmarkt. Internationale contacten en buitenlandse ervaringen dragen bij tot een brede algemene vorming en daarmee ook tot goede kansen op de arbeidsmarkt. Eveneens worden hun kansen vergroot op de internationale arbeidsmarkt. Door het internationale karakter van een programma, zal de student beter toegerust zijn voor een arbeidsmarkt met een breder geografisch bereik dan alleen Nederland. Naast deze verbreding kan de grensoverschrijdende samenwerking op regionaal niveau leiden tot een verdieping. Door de aandacht voor regionale aspecten kan de arbeidsmarktpositie van de student verbeteren, omdat hij of zij kennis heeft van de structuur of de problemen van de regio. Daarnaast groeit de regionale arbeidsmarkt omdat de studenten ook meedingen op de regionale arbeidsmarkt aan de andere zijde van de grens. Een ander aspect dat de arbeidsmarktkansen van de student mogelijk kan verbeteren is de intensivering van het contact met bedrijven en instellingen in de regio. Dit geeft het bedrijfsleven tevens een beter inzicht in de programma's van de hoger onderwijsinstelling. Ten slotte wordt ook door bi-diplomerende de positie van de student op de

arbeidsmarkt vergroot. Bij enkele beroepsgroepen zullen er echter op nationaal niveau maatregelen moeten worden genomen om verschillende nationaliteiten gelijke kansen te bieden op de arbeidsmarkt. In veel gevallen (onderwijs, recht, gezondheidszorg) worden nog teveel extra eisen gesteld waardoor het moeilijker of onmogelijk wordt om het beroep in het partnerland uit te oefenen. In een aantal gevallen worden organen opgezet om in de regio te bemiddelen tussen de partijen op de arbeidsmarkt.

7.3 Toekomstperspectieven voor de projecten

Een grote meerderheid van alle projecten, die in het kader van de Regeling Grensoverschrijdende Samenwerking Hoger Onderwijs 1997-2000 zijn opgezet, lopen in deze fase nog volgens planning. Ongeveer een vijfde van de projecten heeft een achterstand opgelopen. Met uitzondering van twee projecten, verwachten alle respondenten dat de ingezette samenwerking ook na 2000 kan worden voortgezet. In enkele gevallen worden zelfs al nieuwe projecten voor de toekomst aangekondigd.

In veel gevallen wordt er voor de continuering echter wel een aantal voorwaarden gesteld. Daar waar de samenwerking leidt tot het opzetten van nieuwe programma's zal de continuering ten eerste afhangen van het aantal studenten dat belangstelling heeft voor dat programma. In enkele gevallen gaat het om projecten die in 2000 nog niet zijn uitgevoerd maar pas daarna operationeel zullen zijn. Dit kan bijvoorbeeld het geval zijn bij projecten waarin de mogelijkheden voor een gezamenlijk curriculum zijn onderzocht, dit curriculum is vormgegeven maar welke pas na 2000 wordt ingepast in het reguliere programma. Deze zullen in de beginfase mogelijk nog afhankelijk zijn van financiële steun. Naast steun van de overheid wordt er in veel projecten ook aandacht besteed aan het steun van het bedrijfsleven om de samenwerking na 2000 te kunnen voortzetten. Andere financiële mogelijkheden worden gezien in de aansluiting op Europese programma's (bijv. SOCRATES). Naast financiële voorwaarden worden bij enkele projecten ook juridische voorwaarden gesteld. Vaak wordt hierbij gevraagd om meer algemeen geldende regels omtrent beroepsprofielen en -eisen, omtrent de juridische en sociale aspecten van het grensoverschrijdend personeelsbeleid, het beleid met betrekking tot studiefinanciering et cetera. Door al deze onzekerheden is het op dit moment nog te vroeg om uitspraken te doen over de haalbaarheid en de doelbereiking van de projecten.

8 Best practice case studies

8.1 Selectie van de cases

In dit deel zullen vijf van de samenwerkingsprojecten nader worden onderzocht. Criterium bij de selectie van de cases was dat er sprake moest zijn van een innovatief project dat een vergaande vorm van samenwerking nastreeft. Hierbij is er tevens op gelet dat er een gelijkmatige verdeling van de cases moest zijn tussen WO en HBO, tussen Vlaanderen en Duitsland en tussen de verschillende vormen van samenwerking. Op basis van deze criteria is voor de volgende cases gekozen:

- Kennistechnologie: samenwerking tussen de Universiteit Maastricht en het Limburgs Universitair Centrum. Vorm van vergaande samenwerking op curriculumniveau, leidend tot bi-diplomerings- en mobiliteitsprogramma's van studenten. Tevens wordt er hier gebruik gemaakt van elkaars infrastructuur en faciliteiten. De samenwerking dient eveneens als eventuele voorloper van vergaande bestuurlijke samenwerking.
- ENOTIS: samenwerking tussen Hogeschool Enschede en Fachhochschule Osnabrück. Met name bestuurlijke samenwerking bestaande uit het opzetten van een binationaal hogeschoolcentrum. Hierbinnen vinden meerdere onderwijskundige samenwerkingsactiviteiten plaats.
- Hanse Law School: samenwerking tussen de Rijksuniversiteit Groningen, de Universität Bremen en de Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Met name onderwijskundige samenwerking gericht op gezamenlijke curriculumontwikkeling, mobiliteit en bi-diplomerings- en internationalisering van het curriculum door de kennis over andere rechtssystemen.
- Internationale Schelde Faculteit: samenwerking tussen de Hogeschool Zeeland en de Rijksuniversiteit Gent. Op de regio gericht netwerk van instellingen, bedrijfsleven en overheden dat werkt aan de afstemming van grensoverschrijdende activiteiten op het gebied van onderwijs en onderzoek binnen de regio.
- Microsysteemtechniek: samenwerking tussen de Hogeschool van Utrecht en de Fachhochschule Gelsenkirchen. Samenwerking is hier sterk gericht op het gezamenlijk gebruiken van faciliteiten om zo kwaliteit van het onderwijs te verbeteren.

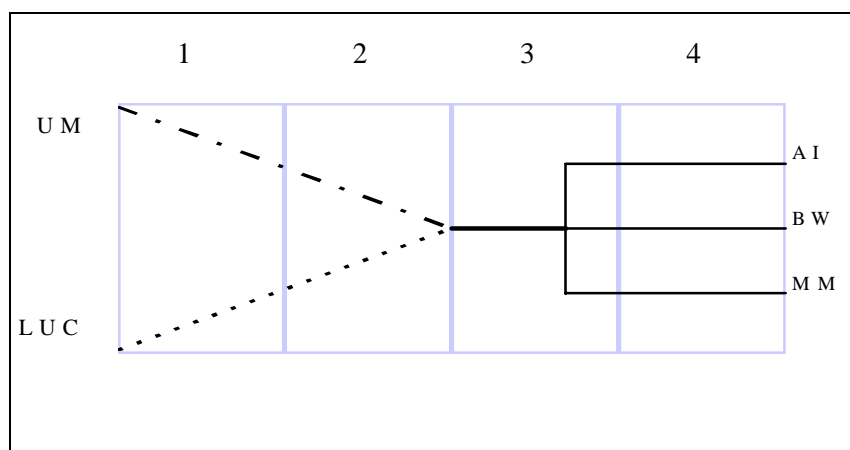
8.2 Samenwerking Universiteit Maastricht en Limburgs Universitair Centrum Diepenbeek op het gebied van kennistechnologie

Na een intensieve voorbereidingsfase is in september 1992 de transnationale opleiding Kennistechnologie van start gegaan. De opleiding werd gezamenlijk door de Universiteit Maastricht (UM) en het Limburgs Universitair Centrum (LUC) Diepenbeek te Hasselt aangeboden, en werd mogelijk gemaakt door gecoördineerde aanpassing van de nationale regelgeving in Nederland en Vlaanderen. De reden voor deze samenwerking op het gebied van de Kennistechnologie was tweeledig. Enerzijds ontstond hierdoor de mogelijkheid voor het LUC om een Licentiaat-opleiding aan te bieden in de Informatica. Vóór 1992 was het LUC alleen bevoegd tot het aanbieden van de eerste cyclus, leidend tot het diploma van kandidaat in de informatica. Hiermee kunnen studenten de licentiejaren informatica aan een andere Vlaamse universiteit volgen. Door de samenwerking met Maastricht wordt vanaf 1992

ook de mogelijkheid geboden om het licentiaat te behalen. Anderzijds bestond bij de Universiteit Maastricht de ambitie tot uitbreiding met bèta-opleidingen. Deze ambitie werd door het gevoerde nationale beleid onmogelijk gemaakt. Het starten van een nieuwe binationale opleiding Kennistechnologie werd echter door het Ministerie toegestaan onder voorwaarde dat deze gezamenlijk met het LUC zou worden aangeboden.

Aanvankelijk was de structuur van de opleiding als volgt: de eerste twee jaren van de opleiding diende te worden gevolgd in Diepenbeek; het derde en vierde jaar kon naar keuze worden gevolgd in Diepenbeek of Maastricht. De eerste twee jaar werden ingebed in de onderwijskundige structuur van het LUC en het derde en vierde jaar werden in Maastricht aangeboden. Studenten die zich vóór 1996 inschreven als student Kennistechnologie bij de Universiteit Maastricht, werden meteen al “gedwongen” om hun eerste twee jaren aan een Vlaamse instelling door te brengen. Vanwege de tegenvallende resultaten van de Nederlandse Kennistechnologie studenten, gedeeltelijk toegeschreven aan de verschillen in onderwijscultuur in beide instellingen, werd in 1996 een reorganisatie programma opgezet. Vanaf september 1996 werden daarom de eerste twee jaar zowel in Maastricht (Kennistechnologie) als in Diepenbeek (Informatica) aangeboden (figuur 8.1).

Figuur 8.1: Opleidingsstructuur Kennistechnologie

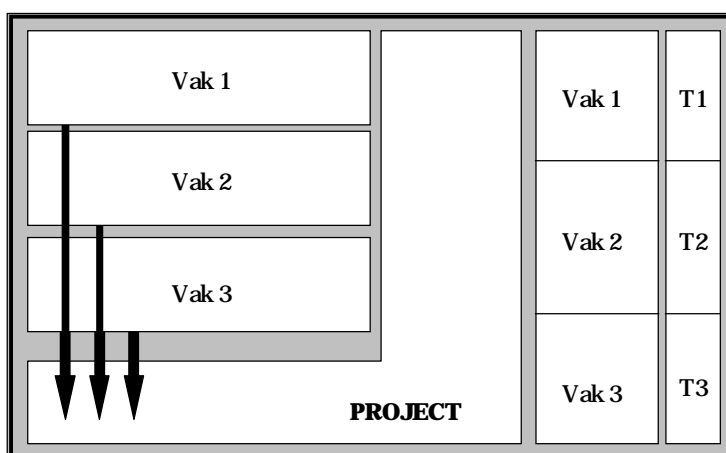


De eerste drie trimesters van het derde jaar worden door alle studenten gevolgd in Diepenbeek. Reden hiervoor is onder andere het in Diepenbeek gevestigde Expertisecentrum Multimedia. Vanaf het derde trimester van het derde jaar kan men kiezen uit een drietal afstudeerrichtingen: Informatica/Artificiële Intelligentie, Bedrijfswiskunde of Informatica/Multimedia. De eerste twee worden aangeboden in Maastricht, de richting Multimedia in Diepenbeek. Het derde en vierde jaar worden aangeboden onder de verantwoordelijkheid van de *School voor Kennistechnologie*: een transnationaal onderwijsinstituut waarin zowel het LUC als de UM participeren. Elke afstudeervariant leidt op tot het diploma “drs. Kennistechnologie” in Nederland en voor België is er een gelijkwaardigheidsverklaring met het diploma “Licentiaat Toegepaste Informatica”.

De eerste twee jaar in Maastricht en de eerste twee jaar in Diepenbeek zijn wat betreft inhoud en opbouw niet identiek. Inhoudelijk is de opleiding Informatica in Diepenbeek meer technisch en kwantitatief ingericht dan de eerste twee jaar van de opleiding Kennistechnologie aan de Universiteit Maastricht. De eerste twee jaar in Maastricht worden aangeboden in de vorm van het zogenaamde project georiënteerde onderwijs. Ditzelfde geldt

voor het onderwijs dat wordt aangeboden door de School voor Kennistechnologie. De eerste twee jaar worden hiervoor onderverdeeld in vier blokken en de laatste twee jaren in trimesters die een min of meer gelijke structuur kennen (figuur 8.2). In de eerste helft van het blok worden een drietal vakken onderwezen. In deze vakken wordt de theoretische kennis aangereikt in de vorm van hoor- en werkcolleges. Tegelijkertijd vindt de voorbereiding van een project plaats. Dit project heeft betrekking op elk van de drie vakken en dient de praktische toepasbaarheid ervan aan te tonen. Vervolgens besteedt de student een periode volledig aan het project. Wanneer de projecten zijn afgerond, door middel van een projectrapport, een product (bijvoorbeeld een software programma) en een presentatie, worden de vakken afgerond en vindt de toetsing plaats.

Figuur 8.2: Project georiënteerd onderwijs



Vanaf 1998 is in het programma van het derde jaar tevens een verblijf van één maand aan een Engelstalige universiteit opgenomen (1998: Baylor University Texas). Dit vormt een verplicht onderdeel dat in het reguliere curriculum is ingebed (het levert 3 studiepunten op), en wordt gefinancierd door de instellingen.

Zoals eerder al werd aangegeven zijn de eerste twee jaren van de beide instellingen niet identiek. De opleiding kent een kern die aan beide zijden wordt aangeboden en daarnaast bieden beide instellingen aanvullende vakken aan. In België zijn dit onder andere de vakken algemene natuurkunde, digitale elektronica en systeemprogrammatuur. In Maastricht: cognitieve psychologie, inleiding bedrijfskunde, inleiding multimedia, grafen en netwerken en mathematische modellen.

Het curriculum van de eerste twee jaar kan door de faculteiten van de UM en het LUC zelfstandig worden vastgesteld. Aangezien beiden moeten aansluiten op het derde en vierde jaar dat door de School voor Kennistechnologie wordt aangeboden, zal de inhoud sterke overeenkomsten vertonen. Daarnaast nemen stafleden van de UM plaats in de programmaraad van het LUC en vice versa. Beslissingen over het curriculum voor het derde en vierde jaar worden genomen door het Bestuur van de School voor Kennistechnologie, welke bestaat uit een voorzitter, twee afgevaardigden van het LUC en twee afgevaardigden van de UM. Accentverschillen tussen de basisopleiding (eerste twee jaar) van de Belgische en Nederlandse studenten worden in het derde jaar wel geconstateerd. Omdat er vanaf het derde jaar in gemengde (Vlaams/Nederlands) projectgroepen wordt gewerkt wordt dit echter ook als

sterkte van de opleiding gezien.

De gezamenlijke opleiding Kennistechnologie heeft een moeilijke start gekend. De basis voor de samenwerking was het wederzijdse voordeel dat een gezamenlijke opleiding voor beide instellingen zou opleveren. De eerste jaren kende echter een lage instroom en een hoge uitval. De plaatsing van Nederlandse studenten in Diepenbeek leverde beduidend meer problemen op dan aanvankelijk werd verwacht. Door tijdig te reageren op de geconstateerde problemen en de organisatie van de opleiding te wijzigen, heeft de opleiding zich door het dal van de midden jaren negentig heen kunnen werken. De cultuurverschillen in het (voortgezette en het hoger) onderwijs in beide landen zijn te groot gebleken voor de beginnende student. Door zich de eerste twee jaar meer te richten op de docentmobiliteit en daarna de studenten pas te verplichten om een deel in Vlaanderen door te brengen, lijkt dit probleem opgelost. Door de nauwe samenwerking in het projectonderwijs wordt voorts het aanpassingsproces vergemakkelijkt. Het opzetten van een nieuw studieprogramma in samenwerking met een buitenlandse instelling is een moeizaam leerproces gebleken, maar men verwacht dat de toename in studentenaantallen in de afgelopen jaren zal doorzetten.

De opleiding Kennistechnologie kan als “pilot” worden gezien 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. Wisselende ministers, veranderende instellingsstandpunten, veranderende krachtenvelden binnen het Nederlandse en Vlaamse universitaire landschap en veranderende politieke omstandigheden zijn hieraan debet geweest.

8.3 ENOTIS: Het Binationaal Hogeschoolcentrum Enschede-Osnabrück

ENOTIS staat voor *EN*schede *OS*snabrück *TE*chnologie-, *IN*novatie- & *ST*udiecentrum en is de naam van het binationale Hogeschoolcentrum Enschede-Osnabrück. Dit Hogeschoolcentrum is in 1997 door de Hogeschool Enschede (HE) en de Fachhochschule Osnabrück (FO) opgezet met als doel de samenwerking in onderwijs, studie en onderzoek over de grenzen te bevorderen. De oprichting hiervan wordt gezien als belangrijke stap in de versterking van de kennisinfrastructuur in de Euregio. Binnen ENOTIS wordt intensief samengewerkt bij de opzet van gemeenschappelijke studieprogramma's en studentenuitwisseling, gezamenlijke onderwijs- en onderzoeksprojecten en culturele programma's. Voor studenten moeten op deze wijze de keuzemogelijkheden op de arbeidsmarkt vergroot worden en moet men een kans krijgen om een meerwaarde aan hun opleiding te geven door zich internationaal te oriënteren op vakgebied, taal en cultuur.

De samenwerking tussen beide hogescholen berust op de volgende factoren:

- De prioriteit die zowel door het College van Bestuur van de Hogeschool Enschede als het Präsidium van de Fachhochschule Osnabrück wordt gegeven aan internationale samenwerking.
- De overtuiging dat bestuurlijke samenwerking met een naburige partner meer structureel verloopt dan samenwerking met verder gelegen partners.
- De voordelen die de grensregionale samenwerking biedt voor studenten in vergelijking met bredere internationale samenwerking.
- Door de grensregionale samenwerking wordt een bundeling van krachten in de regio mogelijk.

De basis voor de samenwerking was al eerder in het verleden gelegd. Ten eerste bestonden er al bestuurlijke contacten tussen beide instellingen. Ten tweede was er op het gebied van de Verpleegkunde al sprake van onderwijskundige samenwerking en bestonden er al contacten tussen Bestuur & Recht en Verwaltungsmanagement.

ENOTIS valt onder de verantwoordelijkheid van het College van Bestuur en het Präsidium. De voorzitter van het CvB en de Präsident vormen de Raad van Bestuur van het binationale hogeschoolcentrum. Deze worden geadviseerd door het zogenaamde Curatorium, welke bestaat uit vertegenwoordigers uit de Euregio en afgevaardigden uit het bedrijfsleven en het onderwijsveld. Deze raad adviseert de directie van het Hogeschoolcentrum over het te voeren beleid omtrent de samenwerking. Verder onderzoekt het curatorium problemen, die voortkomen uit het feit dat er twee verschillende wetgevingen en verschillende culturen zijn. Voorbeeld hiervan is, dat in Nederland studenten collegegeld moeten betalen, terwijl dat in Duitsland niet het geval is. Het probleem ontstaat hierbij voor Duitse studenten van 27 jaar en ouder. Als ze jonger zijn krijgen zij het collegegeld van de Nederlandse staat terug. Als de Duitse studenten met de uitwisseling in Nederland beginnen, is het merendeel van hen al 27 jaar of ouder. Een ander probleem doet zich voor bij de studiebeurzen. Nederlandse studenten behouden hun recht op studiebeurs indien zij elders binnen de Europese Unie gaan studeren, in Duitsland kan dit onder strikte voorwaarden maar voor één jaar. Dit speelt een rol zodra Duitse studenten aan de Hogeschool Enschede een studie, of een deel van een studie willen volgen. Om financiële knelpunten in de samenwerking op te lossen wordt inmiddels gewerkt aan een intern verrekeningssysteem. Door de kosten te bepalen per activiteit zou een financiële vereffening kunnen plaatsvinden. Activiteiten kunnen dan bijvoorbeeld geoperationaliseerd worden als “kosten per studiepunt” of “kosten per studiepunt practicum”.

Behalve een Raad van Bestuur en een Curatorium zijn bij beide instellingen ook projectleiders aangesteld. In Enschede wordt deze functie ingevuld door één persoon, in Osnabrück is deze functie verdeeld in een onderwijskundige en een management functie. Deze projectleiders inventariseren binnen de eigen instellingen de mogelijkheden tot samenwerking en bespreken die met hun collega bij de partnerinstelling. Binnen een kader dat door de projectleiders wordt geformuleerd vinden vervolgens gesprekken plaats tussen de faculteitsdirecteuren/decanen. Om de prioriteiten in de samenwerking te bepalen, welke ook financieel doorwerkt, vindt er tweemaal per jaar overleg plaats tussen alle faculteitsdirecteuren van beide instellingen en is er regelmatig contact tussen de projectleiders en de Raad van Bestuur.

In concreto moet de samenwerking voordelen opleveren op het gebied van technologie en kennistransfer, het moet leiden tot nieuwe studievarianten en tot gemeenschappelijke projecten en studentenuitwisseling in het onderwijs. Op het gebied van kennistransfer, met name ten behoeve van het midden- en kleinbedrijf, heeft de hogeschool Enschede de afgelopen jaren veel ervaring opgedaan. Deze activiteiten worden binnen ENOTIS uitgebreid. De uitgebreide onderzoeksfaciliteiten waarover de Fachhochschule Osnabrück beschikt, zullen hieraan een bijdrage leveren.

Tevens zullen de activiteiten binnen ENOTIS moeten leiden tot een aantal nieuwe studievarianten. Er wordt gewerkt aan een gezamenlijke modulaire opleiding voor therapeutische beroepen. De ervaringen die de HE eerder opdeed met dit systeem zullen als basis dienen voor het onderwijsprogramma. Verder zal de Enschedese opleiding Small Business model staan voor de ontwikkeling van een soortgelijke studie in Osnabrück. Hierbij zal ook het midden- en kleinbedrijf in de Euregio een rol gaan spelen. Ten slotte worden op het terrein van de logistiek, waarin beide hogescholen actief zijn, de krachten gebundeld om

te komen tot een gemeenschappelijke opleiding Logistiek.

In bestaande programma's zal de samenwerking ook worden uitgebreid in de vorm van docenten- en studentenuitwisseling en gemeenschappelijke projecten. Vaak worden hierbij de eerste twee studiejaren over en weer erkend zodat studenten de opleiding bij de partnerinstelling kunnen voortzetten. Bij de gemeenschappelijke projecten zal het in het algemeen gaan om onderzoek van grensoverschrijdende vraagstukken. Hieronder is een vijftal deelprojecten weergegeven:

- *Europese Maschinenbau Studie* en *Europese Elektrotechniek Studie*: deze studierichtingen worden al geruime tijd aangeboden door de FO. Studenten elektrotechniek en werktuigbouwkunde kunnen nu na twee jaar overstappen naar de FO om een erkend gemeenschappelijk studieprogramma te volgen. Na afronding ontvangen zij zowel een diploma van de HE als van de FO.
- *Industriële Productontwikkeling (IPO)*: studenten van het Fachbereich Maschinenbau kunnen bij het Instituut Industriële Technieken de opleiding IPO volgen en afsluiten met een diploma.
- *Materiaalkunde en Kunststofftechnologie*: in het kader van ENOTIS hebben studenten Kunststofftechnologie de mogelijkheid om het laatste jaar in Osnabrück te volgen, waarmee ze recht hebben op een tweede diploma.
- *Bestuurskunde en Overheidsmanagement*: de opleidingen in Enschede en Osnabrück hebben gemeenschappelijke studie- en onderzoeksprojecten ontwikkeld. Een voorbeeld hiervan is een project met betrekking tot ruimtelijke ordening, milieu en veiligheid in het grensgebied.
- *Zorg en Dienstverlening*: De opleiding Verpleegkunde en Krankenpflegemanagement und Pflegewissenschaft onderzoeken grensoverschrijdende vraagstukken op het gebied van de gezondheidszorg. Verder ligt het accent op uitwisseling van onderwijsprogramma's, studenten en docenten.

De ontwikkeling tot één transnationale instelling wordt op de korte termijn nog niet voorzien. De samenwerking is er nu op gericht om de eigen structuren en sterke punten volledig te benutten. Het Binationale Hogeschoolcentrum moet daarbij opgevat worden als overkoepelend orgaan op politiek/bestuurlijk niveau. Voorlopig is het doel dat het in de perceptie van studenten wordt opgevat als ware het één hogeschool. Een volledig vrij verkeer tussen beide hogescholen moet daarom mogelijk worden gemaakt. Er zullen wel dubbele elementen blijven bestaan in het samenwerkingsverband. Men richt zich er echter op om juist de specifieke verschillen tussen beide instellingen te benutten. Voor de toekomst ligt de nadruk op verbeteringen in de erkenning en de verrekening via ECTS en op de ontwikkeling van gemeenschappelijke curricula.

8.4 Hanse Law School

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. 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 andere landen lijkt er ook een markt voor juristen die zijn getraind in de rechtspraktijk van meer landen. In mei 1996 werden de eerste afspraken gemaakt tussen hoogleraren en docenten met collegae in Bremen. De doelstelling van de HLS is het ontwerpen van een juridische opleiding, die in twee talen (Engels en Duits) aan studenten in Groningen en Bremen wordt aangeboden, in twee talen wordt getoetst en diploma's aflevert 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 en is een voorstel ingediend om zo financiële steun te krijgen. 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 meerdere Europese Universiteiten met belangstelling gevolgd. Het University College of London en de University of Edingburgh fungeren hierbij als klankbord.

Volgens de huidige planning moet de HLS in 2001 van start gaan. Vóór die tijd zal een geheel nieuw curriculum ontwikkeld moeten worden. Bij de RuG is er één hoogleraar verantwoordelijk voor de aansturing van de curriculumontwikkeling binnen de diverse vakgroepen. In het kader van de curriculumontwikkeling wordt jaarlijks een aantal cursussen voor het curriculum ontwikkeld. Vaststelling en herziening van het curriculum en bespreking van de ontwikkelde cursussen geschiedt in de daartoe te houden seminars. De ontwikkelde onderdelen zullen eerst getest worden in het reguliere curriculum. De curriculumontwikkeling wordt begeleid door een commissie van vakdeskundigen van de betrokken partners. Langs deze weg wordt de inhoudelijke participatie van de betrokken partners geregeld.

De structuur van het curriculum zal als volgt worden vormgegeven. In het Nederlandse propedeutische jaar zullen *aanvullend* op het reguliere pakket een aantal cursussen worden aangeboden voor de studenten die van plan zijn om het curriculum binnen de Hanse Law School te gaan volgen. Deze studenten nemen dus deel aan de algemene brede propedeuse zoals die aan de RuG wordt aangeboden, maar volgen hiernaast ook een aantal extra vakken. Dit betekent dat de keuze voor de HLS al bij aanvang van de propedeuse dient te worden gemaakt. Ook in het vervolg van de opleiding wordt een extra inzet van studenten verwacht, aangezien men naast een uitvoerige kennis over het Nederlandse Recht ook kennis moet opbouwen van het Duitse systeem en van grensoverschrijdende aspecten van het Recht. Omdat er veel gevraagd wordt van de capaciteit van de student zal voor het tweede jaar, wanneer het specifieke HLS curriculum van start gaat, worden geselecteerd. Men beseft dat de opleiding hiermee een enigszins elitair karakter krijgt maar ziet dit als noodzaak omdat de reguliere juridische kennis (de kennis van het Nederlands Recht) op een hoog niveau moet blijven. De drie jaren die volgen op de propedeuse worden in Bremen, Oldenburg en Groningen afzonderlijk aangeboden. De opleidingen zullen dus *naast elkaar* aangeboden worden, zullen zeer veel overlap vertonen, maar zullen niet geheel identiek zijn. De inhoudelijke kern van beide programma's zal in grote mate overeenkomen maar door de zeer

verschillende doceersystemen in het juridische onderwijs in beide landen, zullen toch verschillen blijven bestaan. Een grote mate van inhoudelijke overlap is ook een vereiste omdat de studenten verplicht zijn om één jaar te studeren in het partnerland. Op deze wijze moet het de studenten mogelijk worden gemaakt om de rechtscultuur in het partnerland "van binnen uit" te leren kennen. Omdat de opleiding tweetalig (Engels en Duits) zal worden aangeboden, zal er gedurende het hele programma aandacht zijn voor talenonderwijs. Dit beperkt zich niet alleen tot de studenten maar geldt ook voor docenten.

De samenwerking in de ontwikkeling van het curriculum heeft niet tot grote problemen geleid. Veelal kwam het initiatief hierbij van Nederlandse zijde, maar werden deze initiatieven zonder veel problemen overgenomen aan Duitse zijde. Het feit dat er van dictaten geen sprake was, maar dat elke instelling over een bepaalde mate van vrijheid beschikte over de inpassing van het curriculum in de eigen instelling en onderwijscultuur, heeft bijgedragen aan de goede samenwerking. Ook de cultuur en werkwijze van de UB heeft bijgedragen aan de goede samenwerking. Het karakter van de UB komt, meer dan bij andere Duitse universiteiten, redelijke overeen met de Nederlandse universitaire cultuur. Het feit dat de RuG in de curriculumontwikkeling een initiërende rol heeft vervuld is ondermeer te verklaren uit het feit dat er aan Groningse zijde al eerder tijd en middelen konden worden vrijgemaakt, vanwege de financiële steun van het Nederlandse Grenslandenbeleid.

Hoewel de verschillen in rechtssystemen van beide landen het object van studie is, zijn het juist juridische aspecten rond erkenning en kwalificatie en bi-diplomerings, die de grootste problemen opleveren. Het kernprobleem aan Duitse zijde ligt in de eis van het *Staatsexam*. De universitaire opleiding in Duitsland geeft geen recht op een bruikbare juridische titel, zoals dat in Nederland het geval is. In Duitsland moet eerst nog Staatsexam 1 worden afgelegd. De inhoud hiervan wordt op federaal niveau wettelijk vastgelegd en is enigszins conservatief van aard. Alleen door wijziging van het *Richtergesetz* kan verandering worden verwacht. Na het Staatsexam 1 dient ook nog het Staatsexam 2 te worden afgelegd. In de tussentijd moet minstens twee jaar (in de praktijk vaak drie of vier jaar) *Referendarzeit* worden gevolgd: een stage bij diverse juridische instanties. Na dit examen wordt men pas Volljurist en kan men rechter, advocaat etc. worden. Omdat zelfs de Universiteiten geen volwaardige juridische titel afgeven is dit voor de HLS ook niet mogelijk. Daar er in de Duitse wetgeving omtrent deze kwalificaties weinig beweging zit, was men genooddaakt naar andere oplossingen te zoeken.

Er is daarom voorlopig besloten om de HLS zo op te zetten dat in elk geval de Nederlandse Mr. Titel kan worden afgegeven. De bedoeling is dat deze titel het afleggen van Staatsexam 1 overbodig maakt, omdat de titel ingevolge Europese regelingen van 1989 en 1997 ook in Duitsland als volwaardige titel moet worden erkend. Om vervolgens toch nog rechtsanwalt of advocaat te worden dient zowel in Nederland als ook in Duitsland een stage te worden gevolgd. Met de Nederlandse Orde van Advocaten is reeds overeengekomen dat de stagiaires die hun stage voor de helft in Nederland en voor de helft in Duitsland doorbrengen, als volwaardig advocaat worden benoemd. Voor de functie van "Richter" zullen in Duitsland nog wel beide Staatsexams moeten worden afgelegd.

De ontwikkelingen omtrent de Hanse Law School zijn nog in de voorbereidingsfase. De daadwerkelijke start is gepland in 2001. De doelgroep bestaat enerzijds uit nieuwe studenten (afkomstig uit het secundaire onderwijs), anderzijds uit reeds studerende of afgestudeerde van andere studies. Voor de laatste groep zullen ook gecondenseerde cursussen worden aangeboden voor studenten die later instappen en zal het mogelijk zijn om losse onderdelen van het programma te volgen. De reguliere, beginnende studenten moeten hun keuze voor de

HLS al maken bij aanvang de het propedeutisch jaar. Via een informatiecampagne zal voor aanvang van de HLS bekendheid worden gegeven bij de aankomende studenten. Er is geen onderzoek gedaan naar het animo van studenten voor een dergelijke opleiding, maar men verwacht dat een voldoende aantal studenten bereid is, en de capaciteit heeft, om deel te nemen aan het programma. Door de verbreding van de studie en de goede arbeidsmarktperspectieven van de HLS afgestudeerden, wordt verwacht dat studenten bereid zullen zijn om zich extra in te zetten voor deze opleiding.

Wanneer de studentenaantallen groot genoeg zullen zijn zal de HLS op termijn via de reguliere financiële bronnen moeten kunnen voortbestaan. Aangezien het programma niet voor 2001 van start zal gaan, zal er ook nog na afloop van de Regeling financiële ondersteuning nodig zijn. Hier wordt nu al rekening mee gehouden door het zoeken naar fondsen en sponsoring bij het bedrijfsleven en het aanschrijven van beurzen.

8.5 Internationale Schelde Faculteit

Een initiatiefgroep met leden uit Vlaanderen en Zeeland werkte medio 1989 een scenario uit waarin, door een samenwerkingsverband van bedrijven, overheden en (onderwijs)instellingen, het innovatie-milieu versterkt zou kunnen worden. Deze versterking zou met name plaatsvinden door het verder uitbouwen van de regionale kennisinfrastructuur, die door grensoverschrijdende samenwerking op het gebied van onderzoek, advisering en onderwijs zou worden verbeterd. Op basis hiervan werd door het College van Bestuur van de Hogeschool Zeeland op 23 februari 1990 de Internationale Schelde Faculteit (ISF) opgericht. Deze stichting zou de kenniscentra in de regio dicht bij elkaar moeten brengen. Naast de Hogeschool Zeeland en de Universiteit Gent zou hierbij ook de vraagzijde (het bedrijfsleven) en de politiek betrokken moeten worden.

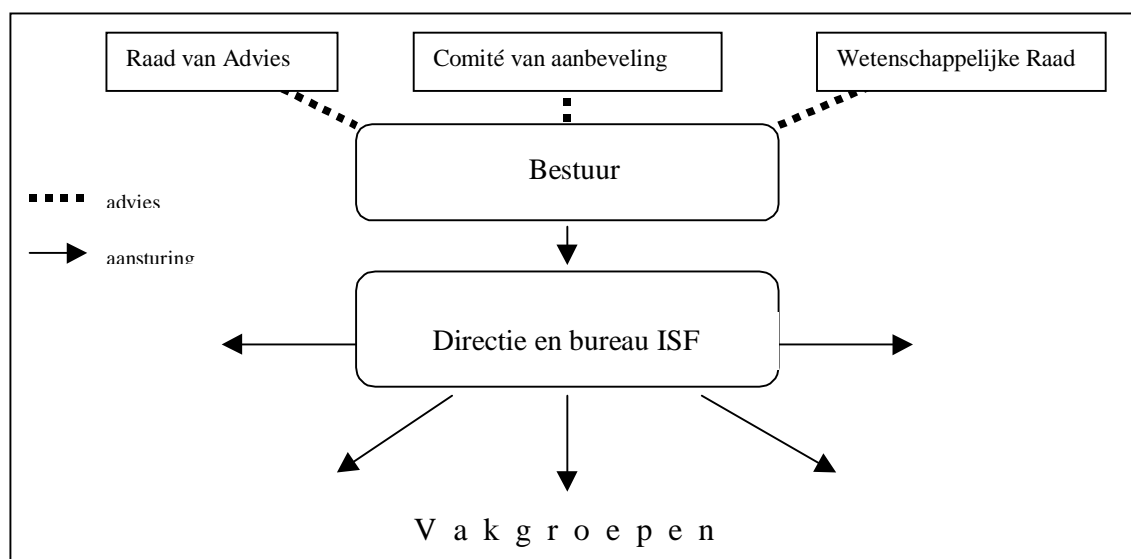
Op deze manier ontstond de Internationale Schelde Faculteit en inmiddels werkt zij aan de afstemming van grensoverschrijdende activiteiten op het gebied van onderwijs en onderzoek. In eerste instantie werd gewerkt vanuit de regio waarin het initiatief gestalte kreeg (de industriële as Gent-Terneuzen-Vlissingen / Middelburg) maar de werking werd geleidelijk verbreed naar de rest van de provincie Zeeland en de provincies Oost- en West-Vlaanderen. Daarnaast werd aan een actief netwerk van onderwijs- en onderzoeksinstituten, bedrijven en regionale overheden vorm gegeven. Met behulp van dit netwerk bundelt de ISF expertise op een aantal kennisgebieden uit het hoger onderwijs, bedrijven en overheden. De ISF stimuleert de overdracht van de zo bijeengebrachte kennis door korte en langlopende cursussen en toepassingsgericht onderzoek op te zetten. Voor het uiteindelijk uitvoeren van onderzoek en het organiseren van cursussen wordt steeds aangesloten bij de mogelijkheden van bestaande instellingen in de regio. Van door haar geïnitieerde cursussen en onderzoeken waarvoor ze een contract met derden heeft gesloten houdt ze de projectcoördinatie.

De ISF ondersteunt zo de realisatie van een innovatief milieu en draagt op die wijze bij aan de versterking van het concurrerend vermogen van het regionale bedrijfsleven. Daarbij wordt ervan uitgegaan dat de economische ontplooiing van nu, geen hypotheek op de mogelijkheden van de toekomstige ontwikkeling van de regio mag leggen. Ook onderwijs- en onderzoeksactiviteiten van buiten de regio worden ingepast in dit Vlaams-Zeeuws initiatief, maar steeds vanuit de intern opgebouwde expertise. De ISF coördineert aanvragen bij het Nederlandse organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO); Instituut Toegepaste Wetenschappen (IWT); en de Europese programma's LEONARDO and SOCRATES.

De **missie** van de Internationale Schelde Faculteit werd destijds als volgt geformuleerd: *De ISF bevordert de (duurzame) ontwikkeling van de Schelderegio door bundeling en uitwisseling van hoogwaardige kennis bij onderwijsinstellingen, overheid, researchinstututen en bedrijfsleven.* Het **doel** werd als volgt omschreven: *De economische positie van de Schelderegio versterken door grensoverschrijdende uitwisseling van kennis en ervaringen, zonder daarbij de ecologische kwaliteit van de regio uit het oog te verliezen.* Zoals uit de missie en de doelstelling al blijkt is de samenwerking binnen het ISF niet direct gericht op onderwijskundige samenwerking. Ervaringen opgedaan binnen het ISF kunnen echter wel indirect doorwerken in het curriculum. Tevens kan door de ontstane contacten, samenwerking buiten het ISF om makkelijker tot stand komen.

In het ontwikkelingstraject is in de eerste plaats gestreefd naar het betrekken van een zo breed mogelijk samengestelde groep. Nadat in de eerste jaren behoorlijk ervaring was opgedaan met het samenbrengen van vooral onderwijsorganisaties werd medio 1994 een verbreding van het netwerk met een groot aantal vertegenwoordigers van het regionaal bedrijfsleven bewerkstelligd. Die brede betrokkenheid komt mede tot uitdrukking in de wijze waarop ISF als organisatie is gestructureerd. De organisatiestructuur van het ISF in haar huidige vorm is weergegeven in figuur 8.3.

Figuur 8.3: Organisatiestructuur van het ISF



De functie van het bestuur is de aansturing van de directie van het ISF. De directie stuurt op haar beurt weer de activiteiten binnen de uitvoeringsgerichte vakgroepen aan. In het bestuur van de stichting hebben regionale overheden, onderwijsinstellingen en overkoepelende organisaties van het bedrijfsleven plaats. De directie van de ISF is gevestigd op de Hogeschool Zeeland. De vakgroepen bestaan uit leden van diverse sectoren die rondom een bepaalde problematiek geformeerd zijn. Zo bestond de vakgroep Maritieme Studies in haar onderzoek naar vrije concurrentie tussen havens uit een docent van de maritieme afdeling van de Universiteit Gent, een docent van de maritieme afdeling van de Hogeschool Zeeland, vertegenwoordigers van de twee Havenschappen, de Nederlandse Kamer van Koophandel en de Vlaamse Kamer van Nijverheid.

Het bestuur wordt in haar sturing bijgestaan door een drietal adviesraden:

- *De Raad van Advies.*
Deze raad kan worden gezien als de organisatorische overkoepeling van de "vraagzijde", doordat bedrijven hierin zitting hebben.
- *De Wetenschappelijke Raad.*
De Wetenschappelijke Raad waakt over het wetenschappelijk gehalte van de Internationale Schelde Faculteit en vertegenwoordigt de "aanbodzijde".
- *Het Comité van Aanbeveling.*
Ondersteuning vanuit het politieke veld.

Waar de adviescolleges en het bestuur voorwaarden scheppend en -ondersteunend werken, wordt in de vakgroepen op meer inhoudelijke aspecten ingegaan. Hier wordt door vertegenwoordigers van bedrijven, overheden en onderwijsinstututen de concrete uitwerking van de doelen ter hand genomen. Op dit moment richt men zich met name op de realisatie van cursussen, informatie-uitwisseling en het uitwerken van onderzoeksvoorstellen.

Sinds haar oprichting werd de Internationale Schelde Faculteit gesubsidieerd door het regionaal bedrijfsleven, de provincies Oost-Vlaanderen en Zeeland, de nationale overheid van Nederland en de Europese Commissie:

- *Europese ondersteuning*
De ontwikkeling van de Internationale Schelde Faculteit is sterk gestimuleerd door de financiële steun verkregen vanuit de Europese Gemeenschap onder meer in het COMETT-programma. Waar de vakgroepen op kennisgebied de kracht van de regio grensoverschrijdend bundelen, hebben ze via de ISF-structuur ook de mogelijkheid hun kennis in een groter veld af te zetten omdat de ISF participeert in een aantal Europese samenwerkingsverbanden, zowel regionaal als sectoraal.
- *Nationale ondersteuning*
Die bestaat onder andere uit de steun die wordt ontvangen op basis van de Regeling Grensoverschrijdende Samenwerking.
- *Regionale steun*
Ook de verschillende provinciale overheden in de regio Scheldemond ondersteunen ISF door subsidies voor de algemene werkingskosten. Tevens leveren bedrijfsleven, onderwijs en overheden jaarlijks een bijdrage "in werkkraft" door de participatie van hun medewerkers in het netwerk.
- *Projectsubsidies*
Ten slotte kennen een aantal door ISF gecoördineerde projecten een eigen financiering. Zo werden projectsubsidies verstrekt door de provincie Zeeland, de Hogeschool Zeeland, het Innovatiefonds Open Universiteit, nationale overheden, Europese Commissie en het regionale bedrijfsleven.

De ISF heeft vele gebieden geïdentificeerd waarop de vakgroepen werkzaam zijn. Deze vakgroepen zijn veelal gerelateerd aan sociale, economische of ecologische aspecten in de regio. Voorbeelden van deze vakgroepen zijn *Haventtechnologie*, *Milieubeheer*, *Industrieel Beheer* en *Gezondheidszorg*. Met name in de Vakgroep Gezondheidszorg zijn al enkele concrete resultaten geboekt. Een voorbeeld hiervan is het Grensoverschrijdende Informatie-uitwisseling Patiëntenzorg Scheldemond (GIPS)-project. In het kader van dit project is onder andere een onderzoek uitgevoerd naar de "communicatie op verpleegeenheden", is er een miniconferentie georganiseerd en hebben er diverse grensoverschrijdende stage-uitwisselingen plaatsgevonden tussen ziekenhuizen aan beide zijden van de grens. Binnen

andere vakgroepen worden, in samenwerking met andere Europese universiteiten en de private partners van het ISF, enkele Europese Masters opleidingen aangeboden. Deze opleidingen bestaan uit modules die ook afzonderlijk, als bijscholingscursus, kunnen worden aangeboden.

De activiteiten binnen de Internationale Schelde Faculteit zijn voorbeelden van grensregionale samenwerking met een duidelijke regionale inbedding. Er is hierdoor een netwerk opgebouwd bestaande uit vertegenwoordigers van verschillende sectoren in de regio. Door de activiteiten onder te brengen in het ISF en door de homogeniteit van de regio zijn de contacten tussen de kenniscentra, de overheid en het bedrijfsleven directer en intensiever geworden. Hoewel er bij de activiteiten sprake is van samenwerking tussen een Nederlandse en Vlaamse onderwijsinstelling, is er binnen het ISF echter weinig sprake van directe onderwijskundige samenwerking. Naast de opzet van Masters programma's en de indirecte doorwerking van onderzoeksresultaten in het curriculum, spelen zaken als mobiliteit en curriculumontwikkeling voor het initiële onderwijs geen rol. Deze activiteiten worden echter wel uitgevoerd binnen andere grenslandenprojecten van de Hogeschool Zeeland die ook gesteund worden door de Regeling. Hierbij zijn naast de Universiteit Gent ook de Vlaamse Hogescholen in de regio betrokken. In de nabije toekomst zal de ISF haar positie binnen de regio bepalen. Er zal daarbij een keuze gemaakt worden tussen twee mogelijke koersen: verdere verzelfstandiging van de ISF of een nauwere aansluiting bij de hoger onderwijsinstellingen binnen de regio (HZ en RUG), waarbij de ISF meer als uitvoerend orgaan zal opereren. Een uitbreiding met Vlaamse Hogescholen wordt vooralsnog niet onmogelijk geacht, maar de prioriteit ligt op dit moment bij het versterken van de positie van de ISF en het bepalen van de te volgen koers.

8.6 Microsysteemtechnologie

Microsysteemtechnologie (MST) is een specialisatie binnen de afstudeerrichting Fijnmechanische Techniek van de opleiding werktuigbouwkunde, welke wordt aangeboden aan de Hogeschool van Utrecht (HvU). Voor de Microsysteemtechniek wordt in de nabije toekomst een gelijke expansie verwacht als eerder in de micro-elektronica. Het gaat in de MST veelal om zeer kleine systemen die een grote nauwkeurigheid behoeven. De MST kan onder andere worden toegepast in de medische wereld, audio- en videoapparatuur, de lucht- en ruimtevaart en andere hightech gebieden. De eerste ideeën voor de specialisatie MST stammen uit 1994. In 1994 werden op een symposium van de Nederlandse Vereniging voor Precisietechnologie contacten gelegd met het onderzoeksinstituut MESA (Micro Electronics, Materials- and Molecular Engineering, and Sensors and Actuators) van de Universiteit Twente. Beide partijen zagen een belangrijke rol weggelegd voor het HBO in het onderzoek naar toepassingsgebieden voor de MST. Zij kon hiermee een brug slaan tussen het onderzoek en de industrie. Voor de studenten Fijnmechanische Techniek leidde deze samenwerking tot de mogelijkheid om afstudeeropdrachten en stages te volgen bij het MESA-instituut.

In deze periode groeide ook in Duitsland de aandacht voor de microsysteemtechnologie. Op een colloquium georganiseerd door het VDI/VDE (Verein Deutsche Ingenieure/Verband der Elektrotechnik), werd de Duitse overheid, de industrie en het technisch onderwijs erop gewezen dat Duitsland een achterstand dreigde op te lopen op het gebied van de MST, zoals dat eerder ook al het geval was op bijvoorbeeld het terrein van de micro-elektronica. De betrokken partijen namen deze verontrusting over, wat leidde tot grote overheidsinvesteringen

in het onderwijs op het gebied van de microsysteemtechnologie. In de Fachhochschule Zweibrücke (onderdeel van de Fachhochschule Kaiserslautern) ging men daarom in 1995 van start met de opleiding Mikrosystemtechnik. De Fachbereich Mikrosystemtechnik beschikte over goede contacten met het gerenommeerde onderzoeksinstituut IMM (Institut für Mikrotechnik Mainz). Binnen de Fachhochschule Zweibrücken bestond interesse voor verbreding van de activiteiten naar andere Europese landen. Hierdoor ontstonden onder andere contacten met de Hogeschool van Utrecht. Binnen SOCRATES hebben later ook uitwisselingen plaatsgevonden tussen studenten en docenten van beide instellingen.

Via gemeenschappelijke contacten binnen MESA werden in 1996 ook contacten gelegd met de Fachhochschule Gelsenkirchen. Ook hier werd op dat moment veel geïnvesteerd in het onderwijs op het gebied van de MST. In deze periode bevonden de Hogeschool van Utrecht en de Fachhochschule Gelsenkirchen zich ongeveer in dezelfde fase bij het opzetten van een specialisatie/opleiding MST. De eerste concrete resultaten van de samenwerking voor studenten ontstonden in dat zelfde jaar. Vierdejaars studenten van de opleiding Fijnmechanische Techniek konden, gezamenlijk met hun Duitse collega-studenten, practica volgen bij het MESA-instituut. Dit gezamenlijk practicum vond ook plaats in 1997. Daarnaast wordt er ook éénmaal per 11/2 jaar een tweedaags symposium georganiseerd voor de studenten (in samenwerking met MESA, Fachhochschule Gelsenkirchen, Fachhochschule Mainz en (alleen de eerste maal) de TU Delft).

Toen in 1996 de Regeling Grensoverschrijdende Samenwerking Hoger Onderwijs bekend werd, werden betrokkenen door het Bureau Internationalisering van de HvU aangespoord om een voorstel in te dienen om zo de samenwerking met de Fachhochschule Gelsenkirchen te intensiveren. In eerste instantie werd dit voorstel door het Ministerie van OC&W niet gehonoreerd, met name omdat de samenwerking niet voldoende breed geacht werd. Een nieuw voorstel (uitgebreid met samenwerkingsprojecten op het gebied van de Mediatechnologie en de opleiding tot Commercieel Ingenieur) werd eind 1997 onder voorwaarden, en in Mei 1998 definitief, goedgekeurd. Door de beschikbaar gestelde financiële middelen en met de matching door de faculteit kon de Hogeschool van Utrecht op een meer gelijkwaardige voet, de samenwerking met Gelsenkirchen versterken.

In het begin werden veel middelen besteed aan materiële bestedingen en aan curriculumontwikkeling voor de nieuwe specialisatie. Een MST-curriculum is inmiddels ingebouwd in het curriculum van Fijnmechanische Techniek (FT). MST als specialisatie zal vanaf September 1999 worden aangeboden als specialisatie. Of het programma wordt uitgebouwd tot een aparte afstudeerrichting is afhankelijk van de studentenaantallen in de toekomst. Tevens wordt er gewerkt aan curricula voor post-HBO opleidingen.

De uitwisseling in de samenwerking met Gelsenkirchen en Zweibrücken zal in de toekomst worden voortgezet. De gezamenlijke practica kunnen inmiddels bij de Hogeschool/Fachhochschulen worden uitgevoerd. Er is daartoe, met name in Duitsland, maar (door onder meer het Grenslandenbeleid) ook in Utrecht, veel geïnvesteerd in apparatuur en zogenaamde Clean Rooms. Een basis voor uitwisseling in de practica bestaat nog steeds doordat men zich in Utrecht met name gaat richten op *assembly & packaging* van MST-componenten en in de Fachhochschule Gelsenkirchen men zich bezig zal houden met structureringstechnieken. Door zich te specialiseren in verschillende fasen in het productieproces en de toepassing van MST-componenten, kunnen kosten bespaard worden aangezien niet beide instellingen over alle apparatuur hoeven te beschikken. Het zal zo in de toekomst ook voor Utrechtse studenten mogelijk zijn om kennis en vaardigheden op te doen in de structureringstechnieken.

Het onderwijs en onderzoek binnen de Microsysteemtechnologie is zeer kapitaalintensief. Goede faciliteiten brengen vaak miljoeneninvesteringen met zich mee die door afzonderlijke faculteiten moeilijk zijn op te brengen. De samenwerking met Gelsenkirchen kan zo naast haar onderwijskundige voordelen ook economische voordelen opleveren. Door de voordelen die beide instellingen aan de samenwerking ondervinden is men zowel aan Nederlandse als aan Duitse zijde positief over het vervolg van de samenwerking. Om een gelijkwaardige partner te zijn zullen bij de Hogeschool van Utrecht echter investeringen nodig blijven. Hiervoor zullen de studentenaantallen voldoende hoog moeten zijn en zullen inkomsten gegenereerd moeten worden vanuit het bedrijfsleven. Vooralsnog is niet bekend of er bij de studenten veel animo is voor de richting MST. Er wordt echter wel voorzien dat de toepassingsgebieden van MST zich zullen uitbreiden en dat het HBO hierbij een brugfunctie kan vervullen tussen onderzoek en bedrijfsleven. Bij de Hogeschool van Utrecht zal deze functie vervuld moeten worden door het UMECC (Utrecht Micro Engineering Competence Centre) van de hogeschool.

9 Conclusies

9.1 Vormgeving van de samenwerking

In alle samenwerkingsverbanden wordt samengewerkt op onderwijskundig gebied. Dit neemt veelal de vorm aan van samenwerking op curriculumniveau en/of samenwerking gericht op erkenning van studiepunten of bi-diplomering om mobiliteit te bevorderen. Door de verschillen in onderwijsmethodiek en de verschillen in specialismes kan de onderwijskundige samenwerking zich ook richten op de uitwisseling van kennis, waarbij van elkaars sterke punten geleerd kan worden.

Samenwerking op curriculumniveau richt zich met name op situaties waar sprake is van “duplicaties”, dus daar waar de betreffende opleiding aan beide zijden van de grens wordt gegeven. Veel minder wordt er samengewerkt in het geval van “witte vlekken”, waar de betreffende opleiding slechts aan een kant van de grens bestaat. Dit beeld komt nog sterker naar voren in de werkelijke uitvoering van de projecten dan uit de aanvankelijke projectplannen (zie tabel 5.6). Dit gegeven is niet overeenkomstig met de vaststelling vanuit voorgaand onderzoek dat er in de betreffende regio's veel sprake is van witte vlekken en met de daaraan gekoppelde verwachting dat met name samenwerking op die punten zou kunnen leiden tot een meer compleet opleidingsaanbod in de regio (zie 3.5.2). In de praktijk blijkt een dergelijke macro-overweging niet zo'n belangrijke rol te spelen en blijkt overeenkomst in aanbod meer praktische aanknopingspunten voor samenwerking te bieden dan verschil in aanbod. Daarbij komt dat het vanuit bestuurlijk (en financieel) oogpunt onaantrekkelijk kan zijn studenten voor een bepaalde opleiding naar een andere instelling te sturen in plaats van ze zelf op te leiden. Ook blijkt de ACO en de financieringssystematiek niet op dergelijke principes aan te sluiten. Bij de doelmatigheidstoets in het kader van een CROHO procedure wordt immers niet het opleidingsaanbod in de regio over de grens in aanmerking genomen. Overigens blijkt er op dergelijke witte vlekken wel sprake te zijn van vrije mobiliteit.

Er is binnen de grensoverschrijdende samenwerking vooral sprake van bilaterale samenwerking. Slechts in een derde van de projecten wordt multilateraal samengewerkt. Er wordt ook aangegeven dat de eerste vorm van samenwerking minder complex is dan de tweede.

De samenwerking beperkt zich in veel gevallen tot het hoger onderwijs. Slechts een-derde van de projecten richt zich expliciet op de regio en/of werkt samen met niet-HO partners. Dit is geen sterk gegeven vanuit het oogpunt dat de regionale economie en arbeidsmarkt toch een belangrijke rationale van het beleid vormen.

Bestuurlijke samenwerking heeft binnen alle projecten vorm gekregen en betreft meestal de basis voor andere, meer concrete vormen van samenwerking. Terwijl in de projectformulering de bestuurlijke samenwerking vaak nog diffuus geformuleerd was, blijkt het zich in de praktijk te concretiseren in praktische zaken zoals wederzijds gebruik van elkaars infrastructuur en faciliteiten. De achterliggende gedachte bij deze activiteiten is veelal een economische: op deze manier kan efficiënter gebruik gemaakt worden van schaarse middelen. De activiteiten die op de grensregio zijn gericht zijn in veel gevallen eveneens gebaseerd op effectiviteits-overwegingen. Bemiddeling tussen studenten en bedrijfsleven om vraag en aanbod van kennis en expertise op elkaar af te stemmen en transferactiviteiten zijn hier

voorbeelden van. Ten slotte bestaan er nog activiteiten die erop gericht zijn de samenwerking te ondersteunen. Dit kan bijvoorbeeld vorm krijgen in het opzetten van overlegorganen, uitwisseling van beleidsmedewerkers of onderzoek naar juridische en kwaliteitsaspecten. In veel projecten / samenwerkingsverbanden wordt dit impliciet meegenomen. In een aantal projecten vormt de bestuurlijke samenwerking een expliciet doel. In slechts enkele gevallen heeft deze samenwerking een strategisch karakter en de vorming van een transnationale hoger onderwijsinstelling staat slechts bij een enkel samenwerkingsverband op de (toekomst)agenda.

Ten aanzien van de aspecten strategisch beleid en strategische samenwerking dient overigens te worden opgemerkt dat deze sterk gebaseerd zijn op Angelsaksische management concepten die in het Nederlandse hoger onderwijs al veel sterker verankerd zijn dan in het Vlaamse en Duitse hoger onderwijs. Dit hangt samen met de grotere mate van autonomie die de Nederlandse instellingen kennen, waarbij de verwachting dat zij zelf strategisch beleid voeren meer past dan bij instellingen die sterker vanuit de overheid bestuurd worden. Hiermee blijken veronderstellingen met betrekking tot “de inbedding van de grensoverschrijdende samenwerking in het (strategisch) beleid van de instellingen” contextgebonden te zijn en een risico in te houden met betrekking tot de beoordeling van de respons van partnerinstellingen. Op deze wijze kan de eigen institutionele en bestuurlijke realiteit ook leiden tot een referentiekader dat de beoordeling van het handelen van de partnerinstelling kleurt. Het is niet uit te sluiten dat in voorkomende gevallen hierdoor verschillen in (wettelijke of bestuurlijke) structuur worden aangezien voor cultuurverschillen of voor een gebrek aan commitment van de partnerinstelling.

9.2 Problemen en knelpunten

Problemen en knelpunten die een rol spelen in de grensoverschrijdende samenwerkingsprojecten kunnen worden onderscheiden in:

- problemen gerelateerd aan structuurverschillen (verschil in curriculumstructuren, academische kalenders, onderwijssysteem, wettelijke regelingen en kaders, etc.);
- problemen gerelateerd aan cultuurverschillen (andere opvattingen over onderwijs, taal, cultuur, gedrag, etc.);
- problemen gerelateerd in het verschil in commitment en bijdrage van de partnerinstellingen.

In veel van de projecten worden problemen geconstateerd op het *curriculumniveau*. Zowel verschillen in inhoud als verschillen in opbouw en fasering spelen hierbij een rol. Het op elkaar afstemmen van de academische kalenders en de structuur van het curriculum vergt overleg op instellingsniveau maar raakt het ook niveau van nationale regelgeving. Afstemming van de inhoud zal op verschillende niveaus bespreekbaar moeten worden gemaakt. Juist om dergelijke problemen op te lossen speelt de bestuurlijk samenwerking een belangrijke rol en vormt een voorwaarde om tot een flexibele uitwisseling van studenten, docenten en programma's te komen.

Aanvullende eisen die in de partnerlanden aan de beroepsuitoefening worden gesteld, verschillen in kwaliteit, verschillen in procedures en wettelijke regelingen, etc. zijn aspecten die op nationaal niveau of deelstaatniveau zijn geregeld en daarom buiten het bereik van de instellingen liggen. Hoewel in de regeling uitdrukkelijk wordt aangegeven dat men de mogelijkheden tot samenwerking moet zoeken binnen de huidige wettelijke mogelijkheden,

zullen verdergaande bilaterale dan wel multilaterale afspraken tussen de *nationale* niveaus er aan bij kunnen dragen dat verdergaande structurele bestuurlijke verbanden worden gecreëerd en dat de student zich werkelijk in een open hoger onderwijsruimte bevindt, waarin hij of zij vrij keuzes kan maken. De ratificatie van de Lissabon Conventie inzake de erkenning van hoger onderwijskwalificaties in de Europese regio zou hierbij een belangrijke stap voorwaarts betekenen. Tevens kan er door bilaterale afspraken meer duidelijkheid ontstaan over de (financiële) wederkerigheid van de samenwerking.

Ondanks het bestuurlijke en politieke commitment bij de partnerlanden bestaat bij de instellingen de perceptie dat het grenslandenbeleid vooral Nederlands beleid is. Dit vormt een knelpunt op overheidsniveau. Een versterking van de coördinatie en voorlichting in de partnerlanden, dan wel een meer gezamenlijk optreden van de betrokken overheden zou hier een verbetering betekenen.

Veel van de problemen en knelpunten die worden geconstateerd of in de toekomst worden voorzien, zijn ook al naar voren gekomen in eerdere grensregionale samenwerkingsprogramma's. De geringe mobiliteit die binnen de grenslandensamenwerking bestaat hangt samen met het geringe animo van *studenten* voor een studie aan Vlaamse of Duitse hoger onderwijsinstellingen en deels hangt het ook samen met de aanvullende eisen die voor enkele beroepen worden gesteld in de partnerlanden. Een andere oorzaak wordt wel gezocht in de onbekendheid met de taal en cultuur van het partnerland. In veel gevallen wordt de oplossing hiervoor gezocht in het zo veel mogelijk wegnemen van deze onbekendheid. Activiteiten die hiervoor worden aangegrepen zijn bijvoorbeeld korte projectweken waarin een eerste kennismaking met de partnerinstelling en haar studenten kan worden gemaakt, taalcursussen, voorbereiding op culturele en maatschappelijke aspecten van het partnerland of begeleiding van studenten. Overigens is ook vastgesteld dat er in de grensregio's wel sprake is van een sterke "vrije mobiliteit".

9.3 Verwachte doelbereiking

Over het algemeen bestaat er een optimistische kijk ten aanzien van de doelbereiking, zoals die in de regeling is aangegeven. Ook over de doelbereiking van de projecten zelf is men erg optimistisch. Bij veel van de projecten valt echter moeilijk te constateren waarop dit optimisme is gebaseerd. Met name bij de complexe projecten die zich nog in een onderzoeksfase of in de opstartfase bevinden, geven positieve resultaten in de voorbereiding nog geen garantie voor een goede implementatie en institutionalisering. Veel van de geconstateerde en verwachte problemen doen zich juist voor in deze fases.

9.4 Reflectie op het beleid

Ten aanzien van de visie van de instellingen op het concept van de grensoverschrijdende samenwerking kan geconstateerd worden dat het voordeel van deze vorm van samenwerking met name gezien wordt in de geringe afstanden tussen de Nederlandse en de partnerinstellingen. Zowel voor de mobiliteit als ook voor de samenwerking tussen bestuurders, beleidsmedewerkers en docenten wordt het profijt van de nabijheid onderkend.

Voor enkele instellingen bevond de in inhoudelijk en/of strategisch opzicht "ideale partner" zich echter niet binnen het zoekgebied. Het is zeer de vraag of dergelijke "gelegenheids-

partnerships” bestendigen na het beëindigen van de regeling. Het is daarom de vraag of de inhoudelijke aspecten niet meer aandacht moeten krijgen. Met verbeteringen in openbaar vervoer en met name door de opkomst van nieuwe technologieën zou een groter zoekgebied in overweging kunnen worden genomen.

Vooronderstellingen over voordelen vanwege de overeenkomsten in cultuur, taal en onderwijssystemen worden over het algemeen niet gedeeld. Deze bevindingen ten aanzien van het beleidsconcept zijn consistent met die vanuit de evaluatie van het GROS-HO programma (zie 3.5.2).

De pluspunten van de invulling van het concept hebben met name betrekking op het volume van de overheidssteun. Omdat het in de meeste gevallen om substantiële bedragen gaat, kan de samenwerking instellingsbreed worden opgezet en kunnen activiteiten worden gestart waarvoor de ideeën al langer bestonden maar die door een gebrek aan financiële en personele middelen niet van de grond kwamen. Ook maakt de omvang van de steun het mogelijk om meerdere projecten tegelijkertijd te laten uitvoeren. Hierdoor ontstaan schaalvoordelen, leereffecten en ook lijkt dit mogelijkheden te bieden om een groter commitment op centraal bestuurlijk niveau te bewerkstelligen. Hiermee is een belangrijk knelpunt dat in de evaluatie van het GROS-HO programma naar voren kwam ondervangen (zie 3.5.2).

Er wordt breed onderschreven dat voor deze vorm van internationale samenwerking, met een meer onderwijskundig en bestuurlijk karakter gecommiteerde bestuurders (zowel op instellings- als nationaal niveau) aan *beide* zijden noodzakelijk zijn. Hoewel oplossingen in bepaalde gevallen op overheidsniveau gezocht moeten worden gezocht hebben ook de instellingen nog vele mogelijkheden om binnen de huidige juridische en politieke ruimte, de samenwerking te verbreden en verdiepen.

In verband hiermee kan geconcludeerd worden dat de eerste stappen hiervoor zijn gezet. De projecten die in gang zijn gezet in het kader van de regeling verschillen zowel in complexiteit als in uitvoeringsstrategie van veel eerdere internaliseringsprogramma's of eerdere programma's voor grensoverschrijdende samenwerking.

De projecten zijn complexer omdat ze vaak een uitgebreid karakter hebben, instellingsbreed worden uitgevoerd en verschillende vormen van samenwerking nastreven. Bij veel van de samenwerkingsverbanden wordt getracht om van een geïsoleerde aanpak van marginale projecten naar een aanpak te komen die is geïntegreerd in de instellingsstrategie. De uitvoeringsstrategie is interactief: er is betrokkenheid op verschillende niveaus *en* binnen verschillende afdelingen. Deze complexiteit en interactie lijken hoge eisen aan het projectmanagement te stellen. Voorts is vanwege deze complexiteit en omvang van de projecten het bestuurlijke commitment van beide instellingen van groot belang. In veel gevallen wordt op projectniveau echter nog een gebrek aan bestuurlijk commitment geconstateerd, zowel binnen de eigen instellingen als bij de partnerinstellingen.

Het zal in de tweede scan van belang zijn om onder andere complexiteit, projectmanagement en bestuurlijk commitment als kritische succes- en faalfactoren zorgvuldig te analyseren.

Literatuur

- Adia, E., M. Stowell & T. Higgins (1994). *Higher Education sans frontieres: policy, practice and the European student market*. Leeds: Heist/UCAS.
- Blumenthal, P., C. Goodwin, A. Smith & U. Teichler (Eds.) (1996). *Academic mobility in an changing world*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Bosma, Y. (1995). *Grensoverschrijdende regionale onderwijsamenwerking. Een evaluatie van het GROS-HO programma 1992-1994*. Den Haag: Nuffic.
- Dijk, J.M. van, M. Schobben & M.C. van der Wende (1993). *Evaluatie van het STIR-WO programma 1990-1992*. The Hague: Nuffic.
- Groot, E de & J. Race (1997). *Regional cooperation in continental north-west Europe*. The Hague / Brussels: Academic Cooperation Association.
- Goedegebuure, L., F. Kaiser, P. Maassen, L. Meek, F. van Vught & E. de Weert (Eds.) (1994). *Higher Education Policy. An international comparative perspective*. Oxford: Pergamon Press.
- Hofstede, G. 1997. *Allemaal anders denkenden. Omgaan met cultuurverschillen* (8ste druk). Amsterdam: Contact.
- Huisman, J., J.J. Vossensteyn & P.A.M. Maassen (1997). *Programme Uniqueness and Diversity in the Border Regions of Neighbouring Countries*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Inspectie van het Onderwijs (1995). *Over internationalisering, studenten en kwaliteitszorg*. Breda: Inspectie van het Onderwijs
- Kalvermark, T. & M.C. van der Wende (Eds.) (1997). *National Policies for Internationalisation of Higher Education in Europe*. Stockholm: National Agency for Higher Education.
- Knight, J. (1993). *Internationalisation: management strategies and issues*. International Education Magazine. Ottawa: Canadian Bureau for International Education.
- Knight, J. & H. de Wit (Eds.) (1995). *Strategies for internationalisation of higher education. A comparative study of Australia, Canada, Europe and the United States*. Amsterdam: European Association for International Education.
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen (1997). *Onbegrensd talent. Internationalisering van onderwijs*. Zoetermeer.
- Neave, G. (1992). *Institutional management of higher education: trends, needs and strategies for cooperation*. Paris: International Association of Universities.
- Race, J. (1997). *Regional cooperation in higher education: a background and overview*. Strasbourg: Council of Europe
- Teichler, U & F. Maiworm (1997). *The ERASMUS Experience: Major Findings of the ERASMUS Evaluation Research Project*. Luxembourg: Office for the Official Publications of the European Communities.
- Wende, M.C. van der (1994). *Study Abroad, Does it Count? An Inquiry into the Transfer of Credit for Study Abroad.*, Nuffic Papers, no. 2. The Hague: Nuffic.
- Wende, M.C. van der (1996). Internationalizing the Curriculum in Higher Education.. In *Internationalisation of Higher Education*. Pp. 35-91. Paris: OECD.
- Wende, M.C. van der (Ed.) (1998). *Virtual Mobility: New Technologies and Internationalisation*. Nuffic Paperback no 10. The Hague: Nuffic.