



Professionaliseren over de grens

De impact van internationale uitwisselingen en samenwerking met Erasmus+ op de professionele ontwikkeling van onderwijsmedewerkers

Auteurs:

Karel Kans, Marianne Driessen, Hannah Achterbosch, Mariola Gremmen

Den Bosch/Den Haag 2020

Inhoudsopgave

Inleiding	1
1 Casus po - Daltonschool Koningin Emma: Werken aan een internationaal profiel van de school.....	3
1.1 De projecten: studiereis, job-shadowing en scholing.....	3
1.2 Betrokkenen	4
1.3 Ervaringen en impact	4
1.4 Bevorderende en belemmerende factoren	6
2 Casus vo - Stedelijke Scholengemeenschap Nijmegen: Naar een excellente school	8
2.1 De projecten: scholing en job-shadow	8
2.2 Betrokkenen	8
2.3 Ervaringen en impact	9
2.4 Bevorderende en belemmerende factoren	10
3 Casus mbo – The Dutch Alliance: Samen werken aan een veilige school	12
3.1 Het project: studiereis Safeguarding	12
3.2 Betrokkenen	13
3.3 Ervaringen en impact	13
3.4 Bevorderende en belemmerende factoren	15
4 Casus ho – University College Roosevelt: Versterking van het ‘Liberal Arts and Sciences’ onderwijs	17
4.1 Het project: ontwikkeling van instrumenten en versterking netwerk	17
4.2 Betrokkenen	18
4.3 Ervaringen en impact	18
4.4 Bevorderende en belemmerende factoren	20
5 Casus ve – ITTA: Werken met vrijwilligers in het taalonderwijs voor nieuwkomers.....	21
5.1 Het project: toolkit werken met taalvrijwilligers	21
5.2 Betrokkenen	22
5.3 Ervaringen en impact	22
5.4 Bevorderende en belemmerende factoren	25
6 Analyse, conclusies en aanbevelingen	27
6.1 Waarvoor worden de middelen van Erasmus+ ingezet?	27
6.2 Wat wordt er in de projecten Erasmus+ gerealiseerd?	28
6.3 En wat levert het op?	28
6.4 Conclusies en aanbevelingen.....	31
6.5 Tot slot.....	32

Inleiding

Dit rapport is het verslag van een onderzoek door het Nationaal Agentschap Erasmus+ voor onderwijs en training (NA Erasmus+) waarin we op zoek zijn gegaan naar de impact van projecten gericht op professionalisering van onderwijsmedewerkers en die door Erasmus+ mede zijn gefinancierd. Naast de opbrengsten, die direct gelinkt zijn aan de activiteiten die de deelnemers hebben uitgevoerd, is er vooral gekeken naar de resultaten die dit oplevert in het professionele handelen van de onderwijsmedewerkers na terugkomst en de bredere en langduriger impact daarvan op de organisatie en daarbuiten.

Permanente professionele ontwikkeling is voor docenten en andere medewerkers in de diverse sectoren van onderwijs en training een belangrijk thema. Als onderwijsprofessionals zijn zij zich bewust van het belang hiervan, niet alleen voor henzelf maar juist ook voor hun leerlingen en studenten/trainees en de collega's en vrijwilligers waarmee zij werken. Wanneer zij dit ook nog eens invullen door middel van internationale activiteiten heeft dit extra meerwaarde. Zij vervullen hiermee een belangrijke voorbeeldfunctie.

Ook voor het NA Erasmus+ is professionalisering een belangrijk thema. Buitenlandervaringen van onderwijsmedewerkers kunnen professionalisering bevorderen. Bijna alle deelnemers aan Erasmus+ activiteiten geven aan dat ze meer geleerd hebben en een buitenlandervaring zouden aanbevelen aan hun collega. Onduidelijk blijft echter of die eerste positieve opbrengsten die meteen na thuiskomst worden gemeld, ook tot blijvende verandering leiden in het professionele handelen van de betrokkenen of tot veranderingen op het niveau van de onderwijsinstelling of daarbuiten bij andere betrokkenen. Recent literatuuronderzoek van het NA Erasmus+ en het Kohnstamm Instituut laat zien dat er nog weinig bekend is over die blijvende veranderingen.¹ Een van de aanbevelingen uit dit onderzoek was om meer gericht kwalitatief onderzoek te doen op basis van casestudies.

Nationaal Agentschap Erasmus+

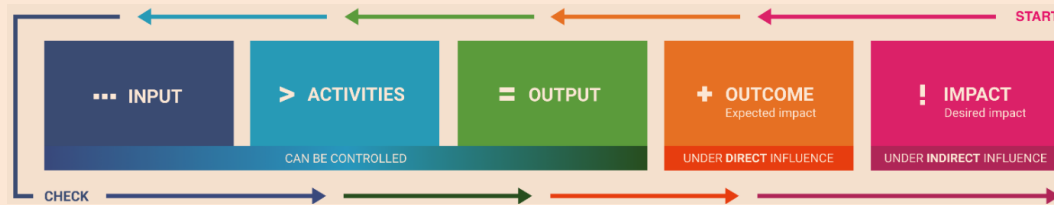
Het Nationaal Agentschap Erasmus+ voor onderwijs en training (NA Onderwijs en Training) voert het subsidieprogramma Erasmus+ voor onderwijs, training van de Europese Unie uit in Nederland. Het doel van het Erasmus+ programma is het stimuleren van economische groei, werkgelegenheid, gelijke kansen en inclusie in Europa. Dit doet Erasmus+ door met internationale samenwerking de kwaliteit van onderwijs en training te verbeteren.

Het Nationaal Agentschap (NA) Erasmus+ in Nederland verstrekt projectsubsidies aan organisaties die betrokken zijn bij de onderwijssectoren primair onderwijs, voortgezet onderwijs, hoger onderwijs, middelbaar beroepsonderwijs en volwasseneneducatie. Professionalisering van onderwijsmedewerkers en organisaties is vaak een belangrijk doel van de afzonderlijke projecten. Deze subsidies worden door het NA Onderwijs en Training verstrekt via twee actielijnen: Mobiliteiten (Key Action 1) en Strategische Partnerschappen (Key Action 2). Bij projecten binnen de actielijn Mobiliteiten (KA1) betreft het (onderwijs)medewerkers die een aantal dagen op bezoek gaan bij een onderwijsinstelling of andere organisatie (privé en publiek) in het buitenland met als doel om een cursus (Structured Course) te volgen, te leren van Europese collega's (Job shadowing) of les te geven aan Europese collega's (Teaching Training Assignment). Binnen de actielijn Strategische Partnerschappen (KA2) projecten worden beproefde methodes uitgewisseld (Exchange of Good Practice) of nieuwe innovatieve onderwijsproducten ontwikkeld (Cooperation for Innovation).

¹ Verbeek, F. (2019). De opbrengsten van internationale mobiliteit voor de professionele ontwikkeling van onderwijsmedewerkers. 's-Hertogenbosch/Amsterdam: Nationaal Agentschap Erasmus+/Kohnstamm Instituut.

Het begrip Impact

Het NA Erasmus+ ziet het als een belangrijke taak om te onderzoeken op welke manier de inzet van Erasmus+ leidt tot duurzame, gewenste veranderingen in onderwijs en training. Daartoe wordt gebruik gemaakt van de 'Theory of Change' en het denken in termen van impact (zie Figuur 1).



Figuur 1. Impactmodel. Van rechts naar links en weer terug naar rechts.

Impact wordt door het NA Erasmus+ gedefinieerd als een bijdrage aan grotere en bredere (sociale) veranderingen die ook plaatsvinden onder invloed van andere actoren en factoren. Meer concreet en vaak ook beschreven als doelstelling van een Erasmus+ project zijn de zogenaamde outcomes of resultaten die zichtbaar worden in duurzame veranderingen in het (professionele) gedrag van de deelnemers aan de projecten. De impactonderzoeken van het NA Erasmus+ richten zich vooral op deze outcomes of resultaten, die je kunt zien als verwachte impact, omdat deze zich bevinden onder de directe invloed van de activiteiten in de projecten.

Hiertoe is het NA Erasmus+ het gesprek aangegaan met onderwijsmedewerkers en organisaties die een aantal jaar geleden hebben deelgenomen of betrokken zijn geweest bij Erasmus+-projecten. We hebben deelnemers gevraagd naar de resultaten en de impact die zij, enkele jaren na de activiteiten, nog ervaren. Op basis van de interviews hebben wij in dit rapport voor vijf onderwijssectoren een casebeschrijving opgesteld.

In het voorjaar van 2019 heeft het NA per onderwijssector één project geselecteerd dat al enkele jaren geleden (drie jaar of langer) is afgesloten en van voldoende kwaliteit was om als onderwerp van een casestudy te dienen. Dat kon een project zijn voor mobiliteit of een project voor strategische samenwerking. Een belangrijk criterium bij de selectie was dat het project gericht moest zijn geweest op de doelgroep 'medewerkers in onderwijs en training' (staff) of op het thema 'professionalisering'.

De geselecteerde casussen voor primair onderwijs (po), voortgezet onderwijs (vo) en middelbaar beroepsonderwijs (mbo) betreffen mobiliteitsprojecten, die van de volwasseneneducatie (ve) en hoger onderwijs (ho) betreffen strategische samenwerkingsprojecten, met een professionaliseringaspect in de doelstelling. De karakteristieken van deze projectvormen zijn zeer verschillend. Een belangrijk verschil is dat de focus in mobiliteitsprojecten altijd de professionele ontwikkeling van medewerkers betreft en dat dit bij strategische samenwerkingsproject vaak slechts één van de doelstellingen is of een impliciete doelstelling.

1 Casus po - Daltonschool Koningin Emma: Werken aan een internationaal profiel van de school

De Christelijke Daltonschool Koningin Emma in Zwolle is een basisschool die flink is gegroeid en nu 390 leerlingen en een team van 30 personen heeft. Sinds 2014 heeft de school meerdere activiteiten ondernomen die ondersteund zijn door Erasmus+. Deze activiteiten waren er voornamelijk op gericht om vroeg vreemdetalenonderwijs Engels (vvto Engels) op de school te ontwikkelen. De school profileert zich namelijk als een school met veel aandacht voor Engels: sinds het schooljaar 2009/2010 is vanaf groep 1 tot en met groep 8 veel aandacht voor Engels.

1.1 De projecten: studiereis, job-shadowing en scholing

In schooljaar 2014/2015 heeft het hele team een studiereis van een week naar Cambridge gemaakt. In de periode 2016-2018 zijn met hetzelfde doel diverse andere activiteiten ondersteund, namelijk job-shadowing bij buitenlandse partnerscholen en taalcursussen voor individuele leerkrachten. De school had als doel om een gecertificeerde EarlyBird school te worden, wat is gelukt. Deze casebeschrijving is gebaseerd op groeps gesprekken met in totaal acht leerkrachten van de school, aangevuld met informatie uit rapportages over de betreffende projecten.

Studiereis

De studiereis naar Cambridge had meerdere doelen:

- het vergroten van de eigen taalvaardigheid Engels;
- het verbeteren van didactische/methodologische vaardigheden in het geven van Engels;
- het vergroten van zelfvertrouwen in het lesgeven in het Engels;
- het vergroten van draagkracht in het team voor het taalonderwijs in de school;
- het verkrijgen van een positieve houding voor internationalisering.

De school gaf er de voorkeur aan om het hele programma zelf samen te stellen en geen kant-en-klaar programma in te kopen. Leerkrachten vinden dit passend bij het Daltonkarakter van de school. Aan de deelnemers aan de studiereis werd slechts een beperkte voorbereiding gevraagd, zodat zij vrij onbevangen en blanco de week in zouden gaan. Vooraf hebben de leerkrachten een brief geschreven aan de docent, die deze heeft gebruikt in lessen over grammatica en woordenschat. Ook hebben ze ERK²-toetsen gemaakt om hun taalvaardigheid te peilen. Zo konden individuele leerdoelen gesteld, want de niveauverschillen in het team bleken groot.

De voornaamste activiteiten tijdens de reis waren:

- taalvaardigheidstraining op eigen niveau;
- didactische training voor vergroten skills in het lesgeven van Engels als tweede taal;
- integratie taalvaardigheid met lesopdrachten;
- bezoeken van Engelse basisschool, want naast het ontwikkelen van taalvaardigheid wilde de school zich ter inspiratie oriënteren op het onderwijssysteem in Engeland.

Het contact met de lokale bevolking is de deelnemers sterk bijgebleven. Zij hebben voorbijgangers op straat gevraagd een gedicht voor te lezen, hebben studenten tijdens een boottocht gesproken en hebben een toneelstuk in oud Engels bezocht. Deelnemers voelden zich helemaal ondergedompeld in de Engelse taal en

² Europees Referentiekader voor de Talen

cultuur. In de groep is een splitsing gemaakt tussen de onderbouw en bovenbouw omdat het vereiste niveau voor de docenten (B1 voor de onderbouw, B2 voor de bovenbouw) en het gebruik van methoden tussen onder- en bovenbouw verschilt. Veel activiteiten waren gericht op directe toepasbaarheid in de eigen lespraktijk.

Vervolgactiviteiten

Doel van de vervolgactiviteiten die met Erasmus+ ondersteuning van 2016 tot 2018 zijn uitgevoerd was naast de verdere professionalisering van de zittende leerkrachten ook scholing van nieuwe leerkrachten. Het team is in een aantal jaar namelijk gegroeid van 21 naar 30 personen. Nieuwe medewerkers hebben niet aan de eerste studiereis deelgenomen en hebben stappen gemist in visievorming en ontwikkeling van vaardigheden voor het geven van vvto Engels. Nieuwe leerkrachten hebben op individuele basis deelgenomen aan nascholing, onder meer in Canterbury.

Daarnaast is er job-shadowing uitgevoerd bij vier buitenlandse partnerscholen van de Emmaschool, met als doel het uitwisselen van ervaring en expertise. Hierbij hebben medewerkers van de Emmaschool een periode in het buitenland meegelopen met een leerkracht van een partnerschool, en vice versa. De leerkrachten die bij de Spaanse partnerschool aan job-shadowing hebben deelgenomen, waren erg enthousiast. Als voorbereiding waren medewerkers van de Spaanse school al in Zwolle geweest. Vooraf zijn gesprekken gevoerd om beoogde doelen wederzijds uit te wisselen. Naast de uitwisseling over Engels waren de Spaanse leerkrachten zeer geïnteresseerd in Daltononderwijs, en hoopten de Nederlandse leerkrachten van de Spaanse partner te leren over de toepassing van ICT in het onderwijs en over de onderzoekende manier van werken in het kleuteronderwijs. Twee leerkrachten zijn vier volle lange dagen op de Spaanse school geweest. Interessant was dat daar in die week Cambridge-examens plaatsvonden.

Leerkrachten zien de diverse activiteiten als een geïntegreerd geheel in de ontwikkeling van internationalisering en vvto Engels. Onderdeel daarvan zijn ook activiteiten die niet binnen deze Erasmus+ projecten vallen, zoals ondersteuning op school door een vvto-adviseur en uitwisseling van leerlingen met Duitsland en Spanje (School Exchange Partnership), waaraan leerkrachten als begeleider hebben deelgenomen.

1.2 Betrokkenen

De studiereis is voorbereid door een werkgroep van het onderwijsteam zelf, waarbij de vvto-coördinator een trekkende rol heeft vervuld. Het programma is samengesteld in samenwerking met de Engelse docent waarmee al contact bestond. De geïnterviewde leerkrachten zijn vooral als deelnemer mee geweest. Voor de hele ontwikkeling van het vvto Engels in de school was de vvto-coördinator de drijvende kracht. Nu deze collega niet meer op de Koningin Emmaschool werkt, is een aantal internationaliseringstaken overgedragen aan andere collega's, zoals de coördinatie van het schoolpartnerschap.

1.3 Ervaringen en impact

De ervaringen van de leerkrachten met de studiereis en de nascholing zijn zeer positief, maar de ervaringen met job-shadowing zijn wisselend. Leerkrachten benoemen impact op het niveau van de school, henzelf (de leerkrachten) en de leerlingen.

De meest genoemde resultaat van de studiereis is de teambuilding en het ontstane draagvlak voor het geven van vvto Engels. Doordat het hele team hetzelfde heeft meegemaakt, is het team hechter geworden. Voor de reis waren nog niet alle teamleden overtuigd van de keuze voor vvto Engels, mede doordat er ook aan veel

andere thema's aandacht besteed moest worden. Pas na de reis in 2014 werd de visie breed gedragen door iedereen. De week wordt gezien als een omslagpunt:

"Het grotere draagvlak is echt wel ontstaan in die week."

Andere resultaten op schoolniveau zijn onder meer:

- het behalen van het keurmerk EarlyBird voor vvto;
- de groei van de school, hoewel leerkrachten de keuze voor Dalton en de onderwijskwaliteit in het algemeen daarvoor als een belangrijkere factoren aanwijzen;
- de kennis opgedaan bij de job-shadowing in Spanje over het gebruik van ICT en het onderzoekend leren bij jonge kinderen zijn aandachtspunten geworden op de Emmaschool.

Leerkrachten zien ook resultaten voor hun eigen vaardigheden.

- Dankzij de lessen tijdens de studiereis kunnen leerkrachten het vvto Engels concreet maken in de klas, hebben ze meer vertrouwen in hun eigen kunnen en voelen ze zich zelfverzekerder bij het spreken van Engels. Dit komt niet door de studiereis alleen; al daarvoor maar ook na de reis is op school aandacht aan de vaardigheden in vvto Engels. Het helpt dat de studiereis was ingebed in breder beleid.
- De leerkrachten hebben veel gehad aan de diverse werkvormen die ze hebben geleerd en die ook goed in het Daltononderwijs inpasbaar zijn. Het werkboek uit Canterbury wordt nog steeds in de eigen lessen gebruikt. Het effect van de cursussen werkt door in het hele team, aangezien opgedane kennis wordt gedeeld met collega's.
- Over de impact van de job-shadowing zijn de ervaringen wisselend. De ervaringen in Polen en Italië voldeden niet aan de verwachtingen, omdat het niveau van Engels op de scholen lager was dan verwacht en omdat er op sommige scholen niet veel was georganiseerd voor het Nederlandse bezoek. De ervaringen in Spanje waren wel goed, daar heeft uitwisseling zeker bijgedragen aan de ontwikkeling van de leerkrachten.

Een leerkracht geeft het volgende voorbeeld van een persoonlijk resultaat:

"Het was een eye-opener voor mij dat de uitspraak niet altijd perfect Brits Engels hoeft te zijn. De docent Engels in Canterbury was van Poolse afkomst, sprak heel goed Engels maar niet met het typisch Britse accent (...) Ook voelde ik druk vanuit het gastgezin in Engeland: 'ik werd steeds gecorrigeerd'. Later bij een cursus in Oostenrijk merkte ik dat de drempel om in het Engels te werken veel lager was."

Tenslotte noemen de leerkrachten de impact op de leeropbrengsten van de leerlingen: het niveau van het Engels is in de loop der jaren hoger geworden. Dat horen zij ook van ouders:

"Ouders zeggen dat de kinderen heel vrij zijn in het spreken van Engels en ze begrijpen ook al heel veel".

Leerkrachten merken ook dat leerlingen gewend zijn aan internationaal bezoek op school. Ze durven makkelijk met de bezoekers in het Engels te praten.

"De studiereis is hiervoor de motor geweest, het vliegwieleffect is toen begonnen."

1.4 Bevorderende en belemmerende factoren

Leerkrachten wijzen op een aantal belemmerende en bevorderende factoren bij het tot stand brengen van de studiereis en het ontwikkelen van vvto Engels. Voor de meeste belemmeringen zijn uiteindelijk oplossingen gevonden.

Aandachtspunten

- Een belangrijke factor is het vinden van tijd. Weinig tijd en daardoor een hoge werkdruk zorgde aanvankelijk voor het ontbreken van draagvlak in het hele team. Naast het vvto Engels wijzen enkele leerkrachten erop dat er nog meer thema's waren die aandacht vroegen. Het maken van keuzes heeft bijgedragen aan het draagvlak. Zo had de school een jaarlijkse Engelse week, daarmee is gestopt. Leerkrachten hebben overigens ook zelf in de week geïnvesteerd hebben, doordat helft van de tijd in Engeland ten koste ging van hun vakantiedagen. Ook bij latere activiteiten hebben de leerkrachten een deel vakantie ingeleverd. Mede doordat er nauwelijks vervangers zijn, wordt dit soms als enige oplossing gezien.
- Er moet aandacht zijn voor het meenemen van nieuwe collega's in de visie van de school en het kunnen geven van vvto Engels. Nieuwe leerkrachten merken dat ze hierin een achterstand hebben op de rest van het team. Een van de nieuwe leerkrachten vindt dat er voldoende mogelijkheden zijn om dit in te halen.
- Met betrekking tot de job-shadowing melden enkele leerkrachten dat ze minder hebben geleerd dan gehoopt. Dat had te maken met het niveau op de school (in Polen) en met hoewel er voor het Nederlandse bezoek geregeld was (in Italië). Dat wil niet zeggen dat het bezoek niet zinvol was, maar, over het bezoek in Polen zeggen de leerkrachten dat het teveel eenrichtingsverkeer was: er is meer gebracht dan gehaald. Van het bezoek aan de school in Spanje is wel veel geleerd. Belangrijk zijn het redelijk kennen van de partnerschool, het van tevoren uitwisselen van informatie en verwachtingen en dat ook bij de partnerschool er breed draagvlak is voor de uitwisseling, en niet slechts bij een smalle groep.
- Een uitdaging voor veel leerkrachten was hoe het vvto Engels concreet handen en voeten te geven in de klas. Vooral in de bovenbouw kostte dit moeite. Omdat er enige tijd geen goede methode in de school beschikbaar was hebben leerkrachten veel zelf moeten ontwerpen. In de onderbouw is dit makkelijker omdat allerlei dagelijkse activiteiten in het Engels kunnen worden gedaan, zoals het ophangen van de jas.

Succesfactoren

De leerkrachten benoemen een aantal factoren waardoor de internationalisering en het vvto Engels in de school een succes zijn geworden.

- De internationaliseringsactiviteiten zijn ingebed in een bredere aanpak van de school om zich te onderscheiden op het gebied van vvto Engels.
- Leerkrachten hebben individuele doelen geformuleerd. Niveauverschillen waren aanvankelijk groot.
- Activiteiten waren zoveel mogelijk gericht op de directe toepasbaarheid voor de klas.
- Aanvankelijk was er een duidelijke trekker om de ontwikkeling op te starten. Er is een leider nodig die op dit punt voor gaat in het team, een stuwende kracht. Maar leerkrachten wijzen ook naar de werkgroep die veel voorbereidend werk heeft gedaan.
- Mogelijk nadeel van één trekker is de afhankelijkheid van één persoon. Voor de ontwikkeling van het vvto Engels is daarom het van belang geweest dat het hele team in de ontwikkeling is meegenomen. Nog steeds wordt er gezamenlijk gezocht naar betere methodes.
- De bij de activiteiten opgedane kennis wordt gedeeld met het team. Het invullen van het participant report wordt ook als nuttig ervaren: het zorgt voor bewustwording over het geleerde.
- Om de werkdruk binnen te perken te houden moet de school keuzes maken waarop ze wel en waarop ze niet wil inzetten.
- De Koningin Emmaschool is niet alleen vanwege het Engels, maar ook vanwege het Daltonconcept een interessante partner voor buitenlandse scholen.

- Gevraagd naar de activiteit waar ze in de toekomst graag weer aan mee zouden willen doen (studiereis, job-shadowing, school exchange partnership) noemen enkele leerkrachten het School Exchange Partnership, waarbinnen uitwisseling met leerlingen plaatsvindt (leerlingen bezoeken de buitenlandse school). Hiervan wordt gevonden dat de impact voor de leerlingen het grootst is terwijl de leerkrachten tegelijkertijd een kijkje krijgen in een buitenlandse school.

2 Casus vo - Stedelijke Scholengemeenschap Nijmegen: Naar een excellente school

De Stedelijke Scholengemeenschap Nijmegen (SSgN) is een grote middelbare school voor vmbo, havo en vwo. De speerpunten van de school zijn cultuurprofielschool, internationalisering, kennis & wetenschap en topsporttalentschool. Sinds 2013 is de SSgN in het bezit van het predicaat Excellente School voor vwo en havo. In 2015 kwam daar hetzelfde predicaat voor de afdeling mavo bij.

Ook in de periode 2019-2021 mag de SSgN zich weer Excellente School noemen voor vwo, havo en mavo. De SSgN voert een stimuleringsbeleid om leerlingen en docenten een buitenlandervaring te geven. Zo organiseert de school bijvoorbeeld al jarenlang internationale uitwisselingen voor derdejaars leerlingen binnen het programma van Erasmus+ (strategische partnerschappen) en stimuleert zij docenten om, in het kader van hun professionele ontwikkeling, met ondersteuning van Erasmus+ een docentenmobiliteit te ervaren.

2.1 De projecten: scholing en job-shadow

Deze casus beschrijft de internationale mobiliteiten van zes docenten die ongeveer drie jaar geleden een of meerdere keren naar het buitenland zijn geweest. Een docente Frans is de initiatiefnemer geweest. Zij beseftte dat ze eigenlijk maar weinig Frans sprak in haar lessen. Het leek haar daarom goed om in Frankrijk weer eens ondergedompeld te worden in de Franse taal en cultuur om daarna weer beter in staat te zijn het Frans meer in de les te gaan gebruiken. Zij heeft toen een Erasmus+ aanvraag ingediend om met een groep taaldocenten naar het buitenland te gaan voor een taalcursus. Vervolgens heeft ze veel docenten hiervoor enthousiast gemaakt door in de teams over de mogelijkheden te vertellen en erover op intranet te publiceren. De focus lag eerst op de talendocenten, maar dat is verbreed naar alle docenten. Samen met de geïnteresseerde collega-docenten heeft ze de individuele mogelijkheden en leervragen bekeken en actief naar interessante en relevante cursussen gezocht. De docenten wilden:

- Een cursus volgen om het werk beter te kunnen uitvoeren;
- Didactische vaardigheden (training docent) en taalvaardigheden (gesproken en geschreven) versterken (principe doeltaal=voertaal);
- Een job-shadowing doen om kennis te maken met de werkwijze in het buitenland en deze ook zelf te ervaren.

2.2 Betrokkenen

Voor deze casus zijn zes docenten geïnterviewd die in 2016-2017 naar het buitenland zijn geweest: drie docenten Frans (waaronder de coördinator), een dramadocente en twee docenten Engels. Zij hebben de volgende mobiliteiten uitgevoerd:

- Een cursus theater met maskers (in het Engels) bij The Trestle Theatre Company in Londen.
- Cursussen taaldidactiek specifiek voor docenten Frans als vreemde taal in Vichy, Clermont Ferrand, Montpellier en Lyon, in een internationaal gezelschap waarin alleen maar Frans werd gesproken (door Alliance Française en diverse universiteiten).
- Cambridge taalcursus Engels in Oxford
- Job shadow op een vo-school in IJsland (over formatieve toetsing)

De cursussen en job shadows duurden allemaal één week en werden uitgevoerd in de meivakantie of de herfstvakantie of tijdens projectweken of toetsweken (met inzet van een aantal eigen verlofdagen).

2.3 Ervaringen en impact

Impact op persoonlijk niveau

De docenten waren, zonder uitzondering, bijzonder positief over hun internationale ervaring en gaven aan dat ze door de mobiliteit extra enthousiast zijn geraakt over hun vak, hun leerlingen en de school. Het heeft voor meer zelfvertrouwen gezorgd, waarbij het hun eigen kunnen heeft bevestigd en versterkt, vooral de eigen taalvaardigheid. Daarnaast vonden de docenten het echt een waardering om weg te mogen gaan en te blijven leren, nieuwe internationale contacten en ideeën op te doen. Het heeft hen bijzonder gemotiveerd en trots gemaakt op hun eigen school.

'Het is gewoon een stukje waardering. Ik geef al heel lang les en ga over drie jaar met pensioen, maar ik wil altijd wat bijleren. Het kan altijd beter!'

De docenten geven ook aan dat ze door de internationale ervaring een heel nieuwe blik op de wereld krijgen. Deze open blik en bereidheid om te blijven leren draagt een docent uit in de lessen en dit heeft weer impact op de leerlingen.

'Ik heb veel aan de leerlingen verteld. Je merkt dan dat zij voelen dat je een docent bent die in ontwikkeling is, dat spreekt heel erg aan!'

'Ik heb het onderwijs in Nederland in veel breder perspectief leren zien.'

De taaldocenten gaven aan dat ze meer vrijheden hebben dan docenten in andere landen om hun eigen lessen in te richten, los van de lesmethode/het boek.

'Ik heb weer beseft hoe gelukkig we in Nederland mogen zijn dat we zoveel vrijheid hebben.'

Voor de niet-taaldocent was het ook bijzonder om te ervaren dat ze dacht dat ze wel voldoende Engels sprak, maar dat haar taalvaardigheid sterk vooruit is gegaan, vooral in de vaktaal.

'Alles was in het Engels. Ik spreek wel een beetje Engels, maar ik vond het best wel pittig. En nu heb ik echt die vaktaal geleerd! Ik vind ook wel dat ik die uitdaging aan moest gaan!'

Impact op het niveau van de lessen en het curriculum

De docent drama benadrukte de ondersteuning vanuit school, ook bij terugkomst. Zij kon het geleerde toepassen in haar drama-lessen en heeft van school de speciale maskers waarmee ze werkte tijdens de cursus, hiervoor mogen aanschaffen. De maskers worden nu al jaren op veel verschillende manier gebruikt, zowel in de lessen als bij presentaties en culturele dagen.

De docentenmobiliteit naar IJsland was gericht op de rol van formatief toetsen. Docenten merkten dat de context daar veel verschilt van de Nederlandse context, waardoor het niet één op één toepasbaar was. Ze hadden echter wel goede ideeën en een visie om het aan te laten sluiten bij de SSgN en hebben hierover een rapport gemaakt. Vanuit de SSgN werd vervolgens een conferentie georganiseerd over de visie en het onderwijs in IJsland. Hierdoor werden veel docenten geïnspireerd en zijn ze ook anders met formatieve toetsen gaan werken: meer gericht op persoonlijke feedback en minder op cijfers.

De taaldocenten zijn meer Frans of Engels (de doeltaal) gaan spreken in de lessen. Ze bouwen bepaalde routines in om niet in het Nederlands te hoeven praten, bijvoorbeeld bij het komen en weggaan van de leerlingen. Ze doen hun best om dit gedrag te verduurzamen. Ze hebben veel ideeën opgedaan voor activerende didactische werkvormen, zoals spelletjes met bewegen. Zo wordt het leren van de taal leuker en gebeurt het op een

onbewustere manier. De leerlingen voelen zich in zo'n speelse setting veiliger om de vreemde taal te spreken. Daarnaast zorgen deze werkvormen er ook voor dat docenten minder vastzitten aan een lesmethode of het boek en dit geeft hen een groot gevoel van autonomie.

'Ik ben meer alert geworden om Frans te spreken in de les, om duurzaam de doeltaal als voertaal te gebruiken. Ik heb nu veel routines opgebouwd die ik elke dag gebruik in de les.'

'Ik doe veel spelletjes met beweging erin.'

Een docente gaf aan dat ze, naast de taal, ook veel ict-vaardigheden had opgedaan.

'Ik heb veel nieuwe dingen geleerd, ook op technologisch gebied. Ik heb me helemaal verdiept in OneNote en gebruik dat nu nog steeds.'

Impact op het niveau van de organisatie

Als vervolg op de docentenmobiliteiten naar IJsland is er een groep docenten van de IJslandse school naar de SSgN (en andere scholen) gekomen om het Nederlandse onderwijssysteem te bekijken en van elkaar te leren. Later is nog een andere docent van de SSgN voor een ander thema (genderdiversiteit) naar dezelfde school in IJsland gereisd. Er is op die manier een structurele uitwisseling van kennis en ervaringen ontstaan tussen de beide scholen.

Tot slot is er veel aandacht voor disseminatie. De SSgN adviseert andere scholen, plaatst persberichten op de website en in de nieuwsbrief en deelt ervaringen op Facebook. Ook intern worden ervaringen uitgewisseld met de directie en wordt er besproken wat er met de opbrengsten gedaan kan worden. Verder stimuleert de school een internationale mobiliteit in het teamoverleg van alle secties. Dit heeft tot gevolg dat steeds meer nieuwe docenten zich uit zichzelf aanmelden. Ook docenten die al zijn geweest willen graag nieuwe studiereizen maken om zich verder te professionaliseren.

'In het begin waren het vooral de taaldocenten, nu ik ook als dramadocent. Ik zeg altijd tegen collega's: doe dit nou ook!'

'Ik ben al drie keer naar Frankrijk geweest. Je blijft dan actief en enthousiast. Maar ik ga ook in Nederland naar cursussen en bijscholingen. Dat is ook waardevol.'

'Ik zou elk jaar wel iets willen.'

2.4 Bevorderende en belemmerende factoren

Bij de SSgN gaan verschillende docenten naar het buitenland toe, maar toch voornamelijk taaldocenten. Het kan lastig zijn wanneer de nascholing tijdens reguliere schoolweken worden gepland, omdat er dan vervanging geregeld moet worden voor de lessen. Het is daarvoor belangrijk dat er vanuit de school meegedacht wordt en dat docenten laten zien dat ze het proberen (deels) in hun eigen tijd / in vakanties te plannen. De school denkt hierin wel mee. Het valt op dat de geïnterviewde personen dit zelf niet als belemmering zien. Zij vinden het geen probleem om in hun eigen tijd (vakanties, verlofdagen) naar het buitenland te gaan voor hun professionele ontwikkeling. Ze vertellen wel dat andere docenten om die reden juist niet gaan. Het is opvallend dat er vooral

vrouwen gaan. Dat kan ermee te maken hebben dat dit vooral de talendocenten zijn, maar ook zaken als motivatie worden genoemd.

'Vrouwen gaan gemakkelijker dan mannen. Mannen zeggen al gauw: ik ga niet in mijn eigen tijd, ik ga niet alleen, ik beheers mijn vak goed genoeg. De vrouwen willen wel: de ervaring, nieuwe dingen ontdekken.'

Een andere belemmering is dat het soms erg lastig is om een geschikte cursus te vinden voor docenten. Met name voor andere docenten dan taaldocenten is dit het geval, zoals wiskunde. De (vreemde)talendocenten vinden het min of meer vanzelfsprekend om naar het buitenland te gaan, maar dat is voor veel andere docenten (nog) niet zo.

De eerste stap naar een Erasmus+ aanvraag kan heel lastig zijn. De steun van het management moet nog worden verworven.

'Ik ben naar het management gegaan voor die Erasmus+ aanvraag. Nou, dat gaan we niet doen, dat is veel te veel gedoe, zeiden ze. De corrector bovenbouw zei: jij mag het stuk zelf wel schrijven! Toen ben ik bij personeelszaken gaan praten over het beleid, bij de financiële afdeling over het geld... '

Een goede voorbereiding en goed nadenken over wat je wilt bereiken wordt genoemd als een belangrijk succesfactor. Het formuleren van eigen leerdoelen en niet denken vanuit het aanbod van een cursuscatalogus. Ook is het belangrijk om vervolgens in het buitenland een open houding aan te nemen en je aan te passen aan lokale gebruiken en methodes.

'Het is belangrijk om te weten wat je wilt leren en om niet vanuit het aanbod uit een cursuscatalogus denken. Je moet eerst zelf een doel hebben!'

Eén van de belangrijke voorwaarden vooraf is de steun vanuit de directie. Een cursus of job shadow in het buitenland moet zijn ingebed in het personeelsbeleid van de organisatie. Het feit dat de school, naast de Erasmus+ subsidie, ook dagen beschikbaar stelt wordt als heel positief gezien, hoewel de meeste docenten ook bereid zijn om voor zeker de helft verlofdagen in te zetten (en soms zelfs een hele vakantieweek).

Soms zijn docenten als groep, in tweetallen of alleen op mobiliteit geweest. Vooral bij job shadowing vond met het heel prettig om samen met een collega te gaan, omdat het zo intensief is. Met een collega kun je uitwisselen, verwerken en samen bekijken op welke manier het geleerde kan worden toegepast in de eigen situatie. Omgekeerd vonden de taaldocenten juist dat je voor je taalvaardigheid beter alleen kunt gaan, omdat je met je collega's Nederlands blijft spreken. Als een docent voor taal en cultuur gaat, is een 'homestay', bij lokale mensen in huis, ook voor docenten aan te bevelen.

'Dus vooral job shadowing liever met z'n tweeën doen.'

'Ik ben alleen gegaan, maar er waren twee Nederlanders en die deden alles samen. Dat wil ik niet. Als je Erasmus+ beurs krijgt, ga dan alleen!'

Na afloop is het belangrijk om de ervaringen te laten bezinken, erop te reflecteren en te delen met collega's en leerlingen. Het na afloop contact houden met de (internationale) medecursisten of gastgezinnen wordt wel als waardevol genoemd, maar blijkt in de praktijk toch lastig te zijn.

3 Casus mbo – The Dutch Alliance: Samen werken aan een veilige school

De stichting The Dutch Alliance (TDA) is een strategisch netwerk voor internationale samenwerking op het gebied van het middelbaar beroepsonderwijs en een leven lang leren voor volwassenen, bestaande uit zes roc's en één aoc. TDA is van mening dat in een globaliserende wereld een duidelijke internationale dimensie niet meer mag ontbreken in zowel het beroepsonderwijs als de volwasseneneducatie. In de visie van TDA dient deze internationale dimensie aanwezig te zijn in de curricula van het onderwijs, in de professionele ontwikkelingsprogramma's van medewerkers en in de innovatieplannen van de onderwijsinstelling.

Om de internationale dimensie vorm te geven in curricula, ontwikkelingsprogramma's van medewerkers en innovatieplannen, organiseert TDA gezamenlijke internationale activiteiten voor medewerkers van haar leden, zoals studiereizen, trainingsprogramma's en internationale projecten met een sterke focus op de hoge kwaliteit van leeropbrengsten. Deze casestudy is gebaseerd op een studiereis naar Engeland over het thema 'radicalisering'. De thema's worden elke vier jaar vastgelegd in een koersplan dat gericht is op ontwikkelingen in het nationale onderwijsbeleid en ontwikkelingen in Europa.

Om te komen tot kwalitatief goede leeropbrengsten hanteert TDA een vaste opzet om de activiteiten binnen een internationale studiereis zo goed mogelijk vorm te geven, afgestemd op de leerdoelen van de deelnemers. Zo zorgt een projectteam voor de voorbereiding, de begeleiding tijdens de reis en het werk na terugkomst. Vervolgens kunnen medewerkers van de TDA-leden zich inschrijven op het thema van de studiereis. Een kerngroep bezoekt de organisaties in het land van bestemming om het programma zo goed mogelijk op de leerdoelen van de deelnemers te laten aansluiten. Ook zijn er voorbereidende bijeenkomsten in Nederland. De deelnemers aan de studiereis worden zorgvuldig geselecteerd: van hen wordt verwacht dat ze een proactieve leerhouding aannemen ten aanzien van het onderwerp. Ook tijdens de studiereis hebben de deelnemers een actieve rol. Dagelijks vindt er een evaluatie plaats waarin teruggeblikt wordt op de te behalen leerdoelen. Bij terugkomst vindt er een evaluatiebijeenkomst plaats, waar iedereen zijn/haar leeropbrengsten presenteert en aangeeft hoe zij dit in de eigen school verder gaan verspreiden en inzetten. Een jaar na terugkomst wordt er nog een terugkomdag georganiseerd, waarin de kennis over het thema opnieuw opgehaald wordt en de resultaten en opbrengsten van de studiereis met elkaar gedeeld worden.

3.1 Het project: studiereis Safeguarding

Radicalisering in het onderwijs is één van de trends die de onderwijsinstellingen binnen TDA op zich af zagen komen. De vraag 'Hoe ga je om met radicalisering en hoe kunnen wij de sociale veiligheid op school waarborgen' stond dan ook centraal in de studiereis naar het Verenigd Koninkrijk met als titel Safeguarding. Het Verenigd Koninkrijk heeft een lange voorgeschiedenis met radicalisering en een aantal scholen heeft, in het kader van preventie, effectieve methoden ontwikkeld. Deze zijn erop gericht om de sociale veiligheid te waarborgen en te versterken om zo de voedingsbodem voor radicalisering weg te halen.

"In Amsterdam werd het idee voor een studiereis over 'Safeguarding' gepitcht door de kerngroep van de TDA. Het leek ons een bijzonder leerzame en passende studiereis, aangezien er hier bij ons in Amsterdam-Noord duidelijke signalen zijn richting radicaliserende studenten."

Tijdens de studiereis Safeguarding werden verschillende scholen bezocht met een actief beleid op sociale veiligheid en waar trainingen worden gegeven aan alle medewerkers om te detecteren hoe radicalisering ontstaat. Een belangrijk onderdeel van de studiereis was het volgen van deze training 'Restorative justice'

waarin een specifieke gesprekstechniek werd aangeleerd. Daarnaast hebben er ook gesprekken plaatsgevonden met zorgcoaches van de scholen over hoe zij sociale veiligheid proberen te waarborgen, hoe zij omgaan met studenten waarbij radicalisering geconstateerd wordt en welk intern en/of extern netwerk zij onderhouden ten aanzien van het thema radicalisering.

“Het idee van de gesprekstechniek ‘restorative justice’ is om de dader/slachtoffer-verhouding weer in balans te krijgen.”

Tijdens de reis werd er iedere avond kort geëvalueerd. Dit ging onder andere over opvallende gebeurtenissen, irritaties, het bepalen van de focus en eventuele actieve bijsturing van het programma. Na afloop van de reis hebben alle deelnemers geëvalueerd en gepresenteerd wat zij hebben geleerd tijdens de reis en wat het hen heeft opgeleverd. Ook werd gevraagd hoe zij de nieuw geleerde inzichten gaan inbedden binnen hun onderwijsinstelling. De kerngroep bundelde de leeropbrengsten van iedereen en verspreidde deze weer onder alle deelnemers.

“Een simpele maar efficiënte manier om je leeropbrengsten bij terugkomst te blijven onthouden, is door de studiereis te associëren met één enkel woord. Ikzelf heb het woord rode loper gekoppeld aan deze reis. We moeten de rode loper uitrollen voor al onze studenten en medewerkers, we moeten ervoor zorgen dat iedereen zich veilig, thuis en welkom voelt binnen onze school.”

3.2 Betrokkenen

Voor deze casestudy zijn diverse deelnemers aan de studiereis Safeguarding geïnterviewd: twee coördinatoren vanuit de kerngroep die de studiereis organiseerden, één coördinator Sociale Veiligheid, één adviseur Onderwijs & kwaliteit en één coördinator Vroegtijdig Schoolverlaten.

3.3 Ervaringen en impact

Alle betrokkenen geven aan dat zij een grote impact zien en ervaren van de studiereis Safeguarding. Op individueel niveau geven zij aan dat ze veel geleerd hebben en geïnspireerd zijn geraakt om met dit thema op hun eigen school aan de slag te gaan.

‘Ik heb veel opgehaald over sociale veiligheid, vooral waar je meer aandacht voor zou moeten hebben’

‘Ik ben door de reis extra geïnspireerd geraakt. Ik stimuleer nu ook mijn collega’s voor een buitenlandervaring.’

‘Ik heb in Engeland geleerd dat het thema eigenlijk heel belangrijk is en veel verschillende aspecten heeft.’

‘Ik ben naar aanleiding van deze reis veel literatuur gaan lezen en op school hebben we een SharePoint site aangemaakt waarop we veel informatie met elkaar delen.’

Ook vonden ze het heel waardevol om met collega's van andere mbo-instellingen op pad te gaan.

'Het had echt meerwaarde was dat we niet als team gingen, maar dat in Londen diverse andere TDA-partners aanwezig waren. Het was een mooie kans om mensen van andere roc's te ontmoeten.'

Hoewel TDA een eigen certificaat van deelname verstrekt aan de deelnemers is het niet duidelijk of dit door alle scholen ook wordt erkend als een bewijs van erkenning van een leerervaring.

'De erkenning van het geleerde? Dat is nog wel een punt van aandacht. Ze krijgen van ons wel keurig een certificaat. Bij ons kun je dat in je eigen archief zetten. Ik ga er van uit dat HRM daar ook naar kijkt. Ik heb daar geen zicht op.'

Het thema Sociale veiligheid is nog steeds actueel en belangrijk binnen de scholen van TDA. Heel concreet blijkt dat bijvoorbeeld de geleerde gesprekstechnieken nog steeds worden gebruikt. Maar er zijn ook heel dingen veranderd in het curriculum en in de hele school die te maken hebben met meer aandacht voor sociale veiligheid. Zo heeft een directeur van het Startcollege een project opgezet van en voor de 'bewoners' van zijn locatie in de stad, waarbij het de ambitie is met elkaar te zorgen voor een aantrekkelijke leer- en werkomgeving, waarin alle studenten, docenten en (facilitaire) medewerkers zich prettig, veilig en thuis voelen. Dat project is geïnspireerd op de Engelse methodiek Safeguarding, en uitgewerkt in een viertal uitgangspunten: de school is een aantrekkelijke leer en werkomgeving, de school is een veilige en sociale omgeving, de school is een oefenplaats voor democratie, inspraak en burgerschap en de school is een actieve partner in de omgeving. Als onderdeel hiervan worden alle medewerkers geschoold, ook de mensen van de beveiliging.

'Dat betekent bijvoorbeeld dat als je hier binnenkomt, mensen van de beveiliging beter op hun netvlies hebben hoe ze met studenten om moeten gaan. En dat is heel wat anders dan poortjes neerzetten, dat is heel wat anders dan een badge.'

Een andere uitvloeisel van de studiereis was dat het directieteam plus de voorzitter van het College van Bestuur een jaar later ook naar Londen is gegaan voor deze training. Gevolg is dat de aandacht inmiddels stevig verankerd is in beleid.

'Wij hebben namelijk bepaald in ons beleid dat iedere medewerker, of je nou conciërge bent, achter de counter staat, voor de klas staat of directeur bent: jij moet pedagogisch onderlegd zijn of het worden.'

Het blijkt dat iedere school een eigen invulling en vervolg aan deze studiereis heeft gegeven. Op een andere school is bijvoorbeeld een module ontwikkeld voor de eerste 100 schooldagen van de student, helemaal gericht op je thuis en welkom voelen op school, je plek en rol in de groep. Weer een andere school is aan de slag gegaan met posters en activiteiten om jongeren te verbinden. Op alle betrokken instellingen is sociale veiligheid is een bespreekbaar onderwerp geworden. Het is niet zo dat dit alleen te danken is aan die studiereis. Er waren al verschillende ontwikkelingen gaande.

'Ideeën hebben vele vaders. Soms zijn dat invloeden die wel degelijk uit die reis voortkomen. En waarvan men niet meer precies weet, komt het nou daardoor of komt het nou daardoor. Maar dat is voor mij niet belangrijk. Als je over impact hebt willen mensen soms een rechte lijn zien, maar zo denken wij niet. Wij denken veel meer in ontwikkelingen.'

Ook de andere TDA-partners hebben vergelijkbare studiereizen georganiseerd, nu in eigen verband. Ze gebruik wel de opzet, het format, van TDA, met een gedegen voorbereiding en selectie, omdat die kwaliteit garandeert. De opzet van deze studiereis is de basis geworden voor de professionalisering van medewerkers ook op andere thema's.

Een neveneffect van de studiereis is de profilering van de Nederlandse scholen in het Verenigd Koninkrijk. Hoewel vanuit de TDA de ambitie was om met name informatie op te halen, hebben de deelnemers ook veel expertise kunnen brengen aan de Engelse scholen. Enkele mbo-instellingen hebben inmiddels gasten uit Engeland ontvangen om kennis te delen.

De disseminatie heeft plaatsgevonden in de eigen regio van elke school en daarbuiten. Dit heeft ertoe geleid dat in de regio Rotterdam de vier mbo-instellingen bij elkaar zijn gekomen vanuit de behoefte om kennis en ervaring te delen. Ze hebben besloten om in het najaar samen naar Newcastle te gaan voor een studiereis die lijkt op Safeguarding. Het thema heet nu 'Stedelijke uitdaging'. Hetzelfde thema staat inmiddels op de mbo-beleidsagenda van de gemeente Amsterdam.

3.4 Bevorderende en belemmerende factoren

Uit de interviews zijn een aantal aandachtspunten en succesfactoren naar voren gekomen.

Aandachtspunten

- De verschillende contexten in Nederland en Engeland (VK). Zo zijn veel van de trainingen die in Engeland gevolgd zijn, daar wettelijk verplicht. Dit kan ertoe leiden dat Nederlandse en Engelse scholen minder gemakkelijk met elkaar te vergelijken zijn en dat deelnemers zelf een vertaalslag moeten kunnen maken tussen hetgeen ze in het buitenland zien en ervaren en de praktijk op school in Nederland. Sommige deelnemers gaven aan dat ze dit lastig vonden.
- Na de studiereis Safeguarding in 2015 vond initieel de evaluatie direct bij terugkomst plaats. Later heeft de kerngroep van TDA geleerd om ook een terugkomdag te organiseren, minimaal één jaar na dato, om te zien in hoeverre de resultaten van de studiereis al zijn ingebed.
- Het delen van leeropbrengsten kan altijd nog beter. Bijvoorbeeld door het actiever delen van nieuwsbrieven, ook met voormalig deelnemers.
- Zorg voor erkenning van de leerervaring als onderdeel van het persoonlijke ontwikkelingsplan van de medewerker.
- De voorbereidende bijeenkomsten worden zeer gewaardeerd en zouden er wellicht zelfs meer kunnen zijn, eventueel digitaal, om zo voorafgaand aan de studiereis elkaar al te leren kennen en ideeën met elkaar te delen. Ook kan er meer aandacht worden besteed aan de taal (Engels).

Succesfactoren

- Projectstructuur. De spin-off van projecten kan gemaximaliseerd worden door een goede structuur van het project met voorbereiding en terugkoppelingen (standaard format).
- Monitoring, reflectie en evaluatie. Het is belangrijk om voor, tijdens en na de studiereis continu te blijven leren. Tijdens de reis is continue (informele) monitoring van belang om ter plekke te kunnen bijsturen.

- Eigenaarschap. Om een project te laten slagen is het geven van eigenaarschap aan de deelnemers van cruciaal belang. De reis moet van de deelnemers zijn om zo verbinding te kunnen maken tussen de leerdoelen en de activiteiten.
- Draagvlak van bovenaf. Zowel het College van Bestuur als de directie moet achter de activiteiten staan en dit uitdragen in beleid. Om leeropbrengsten te laten landen is soms aanpassing of flexibilisering van beleid noodzakelijk.
- Goede selectie van buitenlandse partners. De buitenlandse partners die je bezoekt kunnen je project maken of breken.
- Goede selectie van deelnemers. De deelnemers zijn een afvaardiging van je onderwijsinstelling. Dus zorg dat mensen met expertise en verantwoordelijkheid deelnemen, geen gelukzoekers. Een leidinggevende kan hier een sturende rol in spelen.
- Verdelen van werklast. Een studiereis brengt ook extra werk met zich mee. Dit gaat niet alleen over de vervanging van lessen, maar ook over de voorbereiding en het nawerk dat voortvloeit uit een studiereis. Zorg ervoor dat de werklast van medewerkers goed is verdeeld zodat het niet enkel als een belasting wordt gezien maar als een effectieve activiteit voor je professionalisering.

4 Casus ho – University College Roosevelt: Versterking van het ‘Liberal Arts and Sciences’ onderwijs

The Best in Liberal Arts and Sciences Teaching Expanded and Reinforced (BLASTER) is een samenwerkingsverband van zes instituten voor hoger onderwijs in diverse Europese landen, die samen een Erasmus+ subsidie hebben aangevraagd om een groot project op het gebied van Liberal Arts and Sciences (LAS) onderwijs in Europa uit te voeren. In deze casus wordt de impact beschreven van het BLASTER project, op de deelnemende partners, waaronder het University College Roosevelt in Nederland.

4.1 Het project: ontwikkeling van instrumenten en versterking netwerk

Het project heeft als doel de kwaliteit en relevantie van het Europese bachelor onderwijs als geheel en LAS in het bijzonder, te versterken. Dit is relevant omdat er in Nederland en in Europa veel belangstelling is van universiteiten om ook een LAS opleiding te gaan ontwikkelen en aan te bieden.

Het BLASTER project is in eerste instantie opgezet door het consortium ECOLAS – European Colleges of Liberal Arts and Sciences –, een non-gouvernementele onderwijsadvies groep (met zo'n 30 leden) op het gebied van de ontwikkeling van bachelor onderwijs voor het Europa van de 21-e eeuw, in de context van de traditie van het LAS onderwijs. Een LAS bachelor opleiding kenmerkt zich door een breed, holistisch curriculum in de menswetenschappen, sociale wetenschappen en natuurwetenschappen, met een grote nadruk op kritische denkvaardigheden, creatieve vaardigheden en persoonlijke ontwikkeling. Daarnaast ligt de focus op het verwerven van academische vaardigheden, kennis en intellectuele gereedschappen die helpen om succesvol te zijn in welke verdere loopbaan of vervolgstudie dan ook.

Het University College Roosevelt had in dit project de rol van coördinator en werkte samen met de partners Leiden University College, University of Warwick (VK), Leuphana University Lüneburg (Duitsland), Vytautas Magnus University (Litouwen) en ECOLAS. Met veel partners bestond er al een samenwerking, maar dit was het eerste Erasmus+ strategisch partnerschap project. Het project liep van 2015 tot 2017 (2 jaar). Hierin hebben veel activiteiten plaatsgevonden in de diverse landen, zoals projectbijeenkomsten, bijeenkomsten van werkgroepen, multiplier events (met deelnemers uit meer landen dan de landen van de projectpartners) en pilot-trainingen voor docenten. Tussendoor vond er veel overleg plaats via Skype.

Het project heeft de volgende producten opgeleverd:

1. Een gids over het LAS onderwijs in de Europese Unie. Dit document is gericht op beleidsmakers en onderwijskundigen, beslissers in het hoger onderwijs, docenten en studenten. Het geeft een overzicht van de stand van zaken, de achtergronden en vier casestudies van succesvolle LAS modellen in Europa. Tot slot biedt het een stappenplan voor het ontwikkelen van een LAS curriculum.
2. Een training kit 'Learning and Teaching in the Liberal Arts', voor beginnende docenten.
3. Een handleiding voor bachelor research in LAS, voor studenten en hun begeleiders.

Deze producten zijn via de website van ECOLAS beschikbaar gesteld aan iedereen die ze wil gebruiken.

4.2 Betrokkenen

Voor deze casestudy zijn diverse betrokkenen uit verschillende landen en met verschillende rollen in het BLASTER project geïnterviewd: een onderwijsmanager van het Leiden University College, twee hoogleraren/onderzoekers Science van het University College Roosevelt, een hoogleraar/oprichter/bestuurslid van ECOLAS en een hoogleraar van de Universiteit van Lüneburg. Ze zijn allen zeer intensief bij het project betrokken geweest, hetzij als algemeen coördinator, hetzij als coördinator van een 'work package'.

4.3 Ervaringen en impact

Alle betrokkenen geven aan dat er door het project meer aandacht is gekomen voor culturele verschillen tussen het onderwijs in verschillende landen en ook voor variaties in onderwijssystemen. Ondanks die verschillen en variaties is het gelukt om materialen op te leveren die voor alle betrokkenen relevant zijn, zoals de toolkit en de werkboeken. Jaarlijks werden initiatieven van studenten bekeken en bij congressen was er ook de mogelijkheid om te evalueren of de materialen daadwerkelijk konden helpen.

De betrokkenen geven aan dat er interesse is in de opbrengsten. Mensen van andere universiteiten vragen ernaar.

'Recent kwam hier iemand langs uit Nieuw-Zeeland om te kijken hoe we het hier doen.
Ik heb het boekje gegeven en de handreiking.'

Hierbij werd aangegeven dat het boekje misschien wel wat beter bijgehouden had kunnen worden met updates in een online, interactieve vorm. Dat is voortschrijdend inzicht gebleken.

Een andere opbrengst is dat de betrokkenen worden gedwongen tot reflectie op hun eigen model, de eigen aanpak. Dat kon ook leiden tot een bevestiging van de gekozen insteek.

'Het heeft ons doen realiseren dat we goed bezig zijn!'

De betrokken onderzoekers geven aan dat er al veel gebeurde op het gebied van onderzoek binnen het LAS onderwijs. Er zijn echter enorme cultuurverschillen als het gaat om onderzoek op Bachelor-niveau. Daarin loopt Nederland echt voorop. Het BLASTER project heeft daar nog wat extra aandacht aan gegeven. Bijvoorbeeld door ook studenten te betrekken bij onderdelen van het project. Zij bleken geïnteresseerd en gemotiveerd om de handleiding voor onderzoek te gebruiken.

'Leuk om te zien dat studenten in korte tijd kwalitatief goede artikelen hebben
geschreven die geaccepteerd en gepubliceerd zijn.'

Een aantal betrokkenen geven aan dat ze het wel jammer vinden dat er uiteindelijk te weinig is gedaan met de opbrengsten van het project.

'Het doel van BLASTER is nooit helemaal doorgedrongen.'

'De presentatie in Den Haag was heel inspirerend voor collega's, maar er is nooit
teruggekoppeld gekregen wat ermee is gedaan.'

Betrokkenen kunnen niet aangeven wat er nu bij het University College Roosevelt naar aanleiding van de ervaringen in dit project concreet veranderd is. De indruk is dat bij deze instelling alles al behoorlijk goed op orde is en dat ze, in vergelijking met de andere instellingen in Europa, voorop lijken te lopen. De indruk bestaat dat

veranderingen op het niveau van het hele college en het curriculum sowieso erg langzaam en moeizaam gaan omdat de meeste LAS opleidingen onderdeel zijn van een groter geheel, een universiteit.

'The colleges still depend on universities and deans are usually reluctant to change any structure.'

Het bestuurslid van ECOLAS definieert de impact op zijn eigen professionele ontwikkeling als 'onmiskkenbaar groot'. Hij bekijkt de zaken nu meer bottom-up, op verschillende manieren. Het vergelijken van systemen en aanpakken heeft hem heel sensitief en bewust gemaakt van al die verschillen. Hierdoor is de focus van ECOLAS verschoven. Misschien ontvouwen zich nieuwe rollen. Zo zou bijvoorbeeld accreditatie en re-accreditatie (van LAS-opleidingen) wel eens een grote nieuwe uitdaging kunnen zijn voor ECOLAS of voor de eigen loopbaan van de betrokkene. Het project heeft hem zeker veel gebracht en aan het denken gezet hierover.

'An exhilarating professional experience!'

Als grootste opbrengst van BLASTER ziet hij de versterkte, duurzame samenwerking (zonder grote problemen!) tussen deze zes partners en de verwachting dat er nog veel communicatie zal blijven plaatsvinden tussen de betrokkenen, zoals onderzoekers, docenten en studenten. Hij is blij met de Europese ondersteuning door Erasmus+ en vindt het belangrijk om dat te benoemen.

'Realize it is sponsored by the EU and show that.'

Voor de Duitse partner in het project is een directe opbrengst geweest dat hij veel heeft geleerd over Erasmus+. Dit was zijn eerste ervaring, maar inmiddels is hij initiator en coördinator van diverse nieuwe Erasmus+ projecten. Hij heeft vooral geleerd dat het belangrijk is om de hele projectgroep te betrekken bij het schrijven van het projectvoorstel en om na, toekenning, meteen snel met alle betrokkenen bij elkaar te komen om dit opnieuw met elkaar te bespreken en een goede werkverdeling te maken. Het is allemaal heel veel werk, maar hij heeft veel geleerd van de projectpartners en heeft nog steeds contact met hen.

'For some people this is on top of their work: it's demanding!'

Voor zijn universiteit heeft het zeker ook veel opgeleverd: er is nu veel meer kennis over het LAS programma en directeuren zijn erin geïnteresseerd geraakt.

Voor alle betrokkenen was het hun eerste ervaring met E+. Het heeft geleid tot het opzetten van nieuwe projecten. Wel geven ze allemaal aan dat de opbrengsten van dit project beter geëvalueerd en gedeeld hadden moeten worden.

'Weinig mensen hebben de informatie van BLASTER opgepikt. Het materiaal is er, maar de doelgroep is te weinig bereikt.'

4.4 Bevorderende en belemmerende factoren

Een bevorderende factor was het netwerk dat de projectpartners al met elkaar hadden voordat ze aan het project begonnen. Daardoor wisten ze ook goed wat ze aan elkaar hadden en hoe ze konden samenwerken. Ze kwamen regelmatig samen en hielden ook online goed contact. Betrokkenen geven aan dat ze samenwerking cruciaal vinden voor vertrouwen en betrokkenheid. Voor de initiator en coördinator van een dergelijk project is voldoende kennis over de doelen en regels van het Erasmus+ programma cruciaal.

Als belemmerende factor werd vaak tijd genoemd. Voor de meeste betrokkenen was dit iets wat bovenop hun gewone onderwijs- en onderzoekstaak kwam. Dat maakte het soms lastig in te plannen. Ook bleek dat op het einde van het project de coördinator bij de instelling tijdelijk vertrokken was en er snel iemand anders gevonden moest worden. Deze moest zich in korte tijd inwerken. Ook op andere momenten vielen wel eens mensen uit en moesten anderen inspringen en zich dus inwerken. Dat is in een dergelijk complex proces erg lastig. Het was dan een uitdaging om iedereen goed betrokken te krijgen en/of te houden.

Ook geld was soms een probleem omdat de dagvergoeding van Erasmus+ niet voldoende was. Toch werd dit meestal onderling creatief opgelost (door bijvoorbeeld geen hotel te nemen, maar een eenvoudig hostel). Het gebrek aan tijd en geld laat zien dat de betrokken partners zich onvoldoende bewust waren van het feit dat een Erasmus+ subsidie bedoeld is als stimuleringssubsidie waarbij co-financiering (in tijd en geld) een noodzakelijke randvoorwaarde is.

De administratie van een dergelijk groot project met zoveel partners en bijzondere eisen en systemen van Erasmus+ werd als moeilijk ervaren. Er is gestart met werken in een zelfgemaakte online tool, maar dat bleek helaas niet ideaal. Er was geen ruimte meer om dit te verbeteren.

De Engelse taal was voor sommigen een belemmering, vooral bij het schrijven in het Engels. Er waren verschillen in niveaus van beheersing van de taal, maar gelukkig kon dit binnen de groep worden opgelost.

De definitie en verdeling van rollen was niet altijd helder, waardoor de verantwoordelijkheid van de taken niet altijd bij de juiste personen lag. Een goede organisatie en afstemming tussen betrokkenen is cruciaal. Daarnaast is het belangrijk dat de hoofdcoördinator goed geïnformeerd is en de verantwoordelijkheid draagt om anderen al vroeg in het proces te informeren. Bij zulke grote projecten is het een uitdaging om met een gedeelde visie te starten en iedereen op één lijn te krijgen en te houden, in alle fases van het project. Het was beter om daar in het begin wat langer bij stil te staan, vóór de eerste internationale bijeenkomst.

'Therefore, a clear shared vision and specific goals need to be defined in the beginning, to come back to in all stages of the project.'

5 Casus ve – ITTA: Werken met vrijwilligers in het taalonderwijs voor nieuwkomers

In diverse Europese landen worden vrijwilligers ingezet voor integratie van migranten. Taalvrijwilligers bieden migranten ondersteuning in het leren van de tweede taal. Een aantal Europese partners heeft de rol van deze taalvrijwilligers versterken: minder vrijblijvendheid, meer training en een duidelijkere rol naast de docent. Daarover gaat het project Working with volunteers in migrant language education: roles and competences (VIME).

5.1 Het project: toolkit werken met taalvrijwilligers

Het project Working with volunteers in migrant language education: roles and competences (VIME) stelde zichzelf tot doel: het optimaal inzetten van vrijwilligers in het Nederlands als Tweede Taal-onderwijs (NT2) om zo het taalonderwijs voor migranten te bevorderen. Het project reageert hiermee op de instroom van migranten in Europa en de daarmee samenhangende behoefte naar goede ondersteuning en ondersteuners bij het leren van een nieuwe taal. Tijdens het project (2016-2018) lag de focus op de inzet van taalvrijwilligers ten behoeve van het taalonderwijs aan migranten.

De projectleiding werd gedaan door het Instituut voor Taalonderwijs en Taalonderzoek Amsterdam (ITTA), een particuliere organisatie die valt onder de Universiteit van Amsterdam. In het project werkten zij samen met zeven Nederlandse en Europese projectpartners. De Nederlandse partners waren het ROC West-Brabant en de Stichting Het Begint met Taal. De Europese projectpartners zijn het Deense Slagelse Sprogcenter; het Britse Institute of Education van de University of London; het Britse East London Advanced Technology Training; het Sloveense ljudska univerza Zalec (UPI) en het Sloveense Univerza V Ljubljani.

Alle projectpartners vonden elkaar in dezelfde maatschappelijke uitdaging binnen de Europese context: namelijk de noodzaak voor het inzetten van vrijwilligers voor integratie van migranten door migranten ondersteuning te bieden in het leren van de tweede taal. Er spelen twee problemen bij het inzetten van deze taalvrijwilligers. Ten eerste worden de vrijwilligers vrijblijvend ingezet en worden deze vrijwilligers nauwelijks of niet getraind. Ten tweede werken vrijwilligers en professionele docenten niet goed samen omdat er onduidelijkheid is over de rol van de vrijwilliger.

Als antwoord op dit probleem ontwikkelden de projectpartners samen een toolkit voor (het werken met) taalvrijwilligers. De VIME Toolkit bestaat uit een model waarmee de inzet van vrijwilligers naast en in samenwerking met professionals, op het gebied van taal en geletterdheid verbeterd kan worden'. Ook bevat de Toolkit informatie over de verschillende rollen die de taalvrijwilliger in kan nemen, zonder op de stoel van de docent te gaan zitten en bevat de toolkit kernmaterialen om taalvrijwilligers te trainen.

De projectpartners beogen daarmee een professionele inzet van vrijwilligers binnen het NT2-onderwijs als onderdeel van de volwasseneneducatie. Let wel, het gaat hier niet om het professionaliseren van vrijwilligers naar de functie van docent. Met professionele inzet wordt bedoeld dat de vrijwilliger wordt getraind ('geprofessionaliseerd') om zo van meerwaarde te zijn náást de formele rol van de docent en in samenwerking van de docent. Daarmee gaat de beoogde impact verder dan de 'professionalisering' van de vrijwilliger. De bedoeling is namelijk het versterken van de hele sector van het NT2-onderwijs waarbinnen docenten (professionals) en vrijwilligers, in samenwerking en vanuit hun eigen specifieke rol, bijdragen aan optimaal

onderwijs aan migranten. Daarmee is de het project niet alleen gericht op de formele kant van het onderwijs, maar juist op het samenspel tussen formeel en non-formeel onderwijs.

Omdat de beoogde impact vraagt om een nieuwe kijk op de professionele rol en inzet van vrijwilligers is het project niet alleen gericht op het trainen van individuen, maar ook op de erkenning op het beleidsniveau van de rol van vrijwilliger naast die van professional. De beoogde impact is daarmee door de projectpartners beschreven op meerdere niveaus, van individueel tot (Europees) beleidsniveau (en alle tussenliggende niveaus). Om deze impact te bereiken bevat de VIME Toolkit ook een handleiding op beleidsniveau voor beleidsmakers in de volwasseneneducatie.

5.2 Betrokkenen

Voor deze casestudy zijn betrokkenen van het project VIME geïnterviewd die allemaal een andere vorm van betrokkenheid hadden bij VIME. Het gaat om projectpartners, docenten/trainers, vrijwilligers, cursisten, beleidsmakers (zowel landelijk als gemeentelijk) en de partijen die door de projectpartners van VIME 'third circle parties' worden genoemd. Deze 'third circle parties' zijn vertegenwoordigers (stakeholders) uit de verschillende Europese landen die in de volwasseneneducatie werken. Deze vertegenwoordigers zijn niet officieel partner in het project, maar dienen tijdens de projectduur als een soort klankbordgroep die feedback kan geven op de ontwikkelde materialen. In totaal is er met tien betrokkenen van het project gesproken. Niet alle geïnterviewden waren direct betrokken bij de uitvoering van het project. Sommigen waren indirect betrokken en zagen hun werkzaamheden daarom niet altijd als afgeleide van het Erasmus+ project VIME.

5.3 Ervaringen en impact

De ervaringen van de betrokkenen van VIME zijn positief en alle betrokkenen benoemen dat er sprake is van impact. Betrokkenen geven aan dat het wel lastig is om deze impact te duiden omdat het project nog niet lang geleden is afgerond en omdat er ook betrokkenen zijn geïnterviewd die niet officieel onderdeel uitmaakten van het project. Wel onderkennen alle betrokken het belang van de inzet van vrijwilligers en de non-formele kant van het onderwijs. Uit de interviews blijkt dat de resultaten van dit project betrekking heeft op het vormgeven van deze non-formele invulling van onderwijs. Alle geïnterviewden erkennen het toegenomen belang van het non-formele onderwijs dat naast het formele onderwijs mogelijkheden biedt tot meer aandacht voor de leervraag van de cursist (migrant), maatwerk en differentiatie.

Zoals eerder genoemd blijkt uit de interviews dat het duiden van de impact niet eenvoudig is, met name op beleidsniveau komt de impact het minst duidelijk naar voren. Wel worden er indicatoren van impact op beleidsniveau genoemd door de geïnterviewde projectpartners. Ook gaven de geïnterviewden aan het lastig te vinden om een duidelijk verband te zien tussen het project VIME en veranderingen in hun eigen werkwijzen en de werkwijzen in de sector. Dit heeft er vooral toe mee maken dat ze de producten van VIME hebben geïntegreerd in bestaande materialen en werkwijzen. Juist de integratie van de materialen kan gelezen worden als een belangrijk resultaat omdat het project daarmee laat zien aan te sluiten bij de bestaande onderwijspraktijk en werkwijzen. In deze paragraaf wordt achtereenvolgens de impact op het niveau van projectpartners, beleidsmakers, 'third circle parties', trainers/docenten, vrijwilligers en cursisten.

Projectpartners

De projectpartners noemen dat er in alle bij VIME betrokken landen weinig kaders zijn voor het invullen van het taalonderwijs voor migranten en dat VIME een optie heeft gegeven voor bruikbare kaders. Dat was erg belangrijk voor de partners uit de verschillende landen, die allemaal met hun eigen uitdagingen kampten met betrekken tot het taalonderwijs. De partners omschrijven de impact als dat de partners vanuit hun eigen achtergrond en ontwikkelfase vorm kon geven aan het non-formele onderwijs in hun land door de inzet van vrijwilligers in verschillende rollen. Elk land heeft hier ook gebruik gemaakt van third circle parties: de eerder genoemde stakeholders uit de betrokken landen. De partners hebben de ontwikkelde materialen ook door deze partijen laten checken en gebruiken.

‘Die samenwerking in Europees verband, daar leer je echt heel van. En ik heb ook dingen gehoord die ik nog niet wist en die ik kon toepassen in mijn eigen werkveld. Ook mensen buiten het projectteam waren geïnteresseerd. Mijn leidinggevende was bijvoorbeeld heel betrokken bij de resultaten.’

‘De betrokkenheid van de ‘third circle parties’ was heel belangrijk voor de resultaten voor ons project en het vinden van de best mogelijke aansluiting bij de praktijk.’

De impact voor de projectpartners is vooral omschreven als het versterken van hun Europese en nationale netwerken en samenwerkingen. Deze Europese samenwerking in het project kwam goed tot stand omdat voorafgaand aan het project duidelijk was dat de landen in grote lijnen met dezelfde situatie kampten en dezelfde impact wilden bereiken: een heleboel vrijwilligers die willen helpen en migranten die een nieuwe taal goed en effectief willen leren. Om aan deze impact bij te dragen stelde het project zich tot doel, als uitkomst, om de rol van vrijwilligers te versterken in het taalonderwijs van migranten zodat migranten effectiever de taal kunnen leren en dat vrijwilligers ook gemotiveerd blijven om een rol te spelen in het taalonderwijs. Het Europese netwerk is versterkt, ondanks de verschillende contexten van de projectpartners. De contexten van de landen verschilden met name op het gebied van de mate waarin beleidskaders aanwezig waren, de hoeveelheid (financiële) middelen, de schaal waarop vrijwilligers al werden ingezet of niet en ervaring van de sector met het inzetten en trainen van vrijwilligers. Het gezamenlijke, achterliggende vraagstuk was echter voor alle landen gelijk én de binnen het project ontwikkelde oplossing werd door de verschillende projectpartners en landen gedragen. Hierdoor is het netwerk vanuit de verschillende contexten versterkt. Het netwerk is vooral versterkt doordat het gezamenlijke vraagstuk én de binnen het project ontwikkelde oplossingen werden erkend door alle projectpartners, ondanks hun verschillende contexten.

‘Alle partners waren zeer betrokken, deskundig en actief vanuit hun eigen perspectief en context. Iedereen had duidelijk iets te brengen.’

Trainers en docenten

De trainers en docenten geven aan dat de ontwikkelde trainingen en modellen goed aansloten bij het bestaande materiaal en een duidelijkere invulling gaven aan de verschillende rollen die een vrijwilliger kan hebben. Met name de coachende rol van vrijwilligers als aanvulling op de docentrol werd als zeer waardevol ervaren. De geïnterviewde trainers en docenten gaven aan die rollen nog steeds te gebruiken in hun trainingen. De trainers en docenten gaven aan gevoed te zijn met nieuwe materialen en hebben hierdoor handvatten om de verschillende rollen van vrijwilligers te expliciteren.

'VIME ging echt over de coachende rol van de vrijwilliger die anders is dan de rol van docenten. Bijvoorbeeld de VUT-methode van vooruitkijken, uitwerken en terugkijken. Daar heb ik zelf ook van geleerd.'

'Ik merkte in de trainingen voor de taalvrijwilligers dat er een wereld voor hun open ging.'

De geïnterviewde trainers en docenten geven aan dat ze niet altijd zicht hebben in hoeverre de ontwikkelde trainingen en modellen ook verspreid zijn bij andere collega's in de sector. Wel worden de trainers en docenten nog regelmatig gevraagd om trainingen voor vrijwilligers te verzorgen, bijvoorbeeld in de gemeentes.

'Ik neem de VIME-materialen mee in de voorbereidingen voor nieuwe trainingen.'

Vrijwilligers

De geïnterviewde vrijwilligers geven aan dat in de trainingen duidelijk werd dat ze een andere rol hadden dan de docent en kregen handvatten om die andere rol in te vullen. Betrokken vrijwilligers geven ook aan dat ze zich bewust zijn dat ze geen docent zijn, maar een andere, non-formele rol vervullen, bijvoorbeeld de rol van gespreksleider. Vrijwilligers noemen dat ze rust ervaren doordat zij niet de rol van docent hoeven te vervullen, maar juist een vertrouwde omgeving kunnen creëren waarin de migranten de taal beter kunnen leren toepassen. In de trainingen kwamen zaken voorbij die al bekend waren, maar ook nieuwe dingen.

'Eigenlijk de dingen die ik al wist en die zijn nog een keer benoemd. Ook het besef dat iedere vrijwilliger en alle deelnemers heel verschillend zijn, dus dat het altijd vraagt om maatwerk.'

'Feedback geven was ook een heel belangrijk onderdeel van de trainingen. Dat was heel inspirerend en herkenbaar.'

'Het ging in die training eigenlijk ook over vooroordelen. Ik merkte dat andere vrijwilligers best veel vooroordelen hadden over de leerders, terwijl de vragen van de deelnemers zo verschillend zijn, totaal onvergelijkbaar'.

Vrijwilligers noemen dat de verschillende rollen, zoals bijvoorbeeld de coachende rol, ook beter past bij hun eigen motivatie. Eén van de vrijwilligers noemt dat ze als vrijwilliger vooral andere mensen wilde leren kennen en dat ze dit in haar rol als taalcoach vorm kan geven.

'Het gaat er mij nu om dat ik als vrijwilliger niet de docent uithang, maar dat ik weet wat de leerbehoefte van mijn deelnemer is.'

Beleidsmakers

Nederlandse beleidsmakers op gemeentelijk en landelijk niveau waren op de hoogte van het project VIME. Een resultaat daarvan is geweest dat het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap een extra subsidie heeft toegekend aan VIME om ook invulling te geven aan de vrijwilligers in het NT1-onderwijs (Nederlands als eerste taal). De geïnterviewde beleidsmaker gaf aan dat het een goed project was, maar vraagt zich af in hoeverre het opgestelde beleidsdocument daadwerkelijk wordt gebruikt door de doelgroep beleidsmakers. De geïnterviewden gaven zelf aan geen gebruik te maken van de handleiding uit de VIME toolkit.

'Het model is gelanceerd maar daarna nooit meer teruggekoppeld aan mij. Tijdens het project was er sprake van goede promotie en achteraf heb ik vast een verslag gekregen. Maar ik heb geen idee waar en hoe het nu wordt gebruikt.'

Wel noemt één van de projectpartners dat er een verandering lijkt te hebben plaatsgevonden in het discours: de projectpartner ervaart dat de inzet van vrijwilligers, naast de inzet van de professionals, nu wel onderwerp van gesprek is in beleidskringen.

'Ik ervaar wel dat het discours is veranderd. Ik denk dat men nu meer nadenkt over het ontwikkelen van een strategie voor vrijwilligerswerk.'

5.4 Bevorderende en belemmerende factoren

De geïnterviewden is ook gevraagd wat de belemmerende dan wel succesfactoren waren met betrekking tot het bereiken van de impact. De volgende factoren werden genoemd:

Belemmerende factoren

- Door meerdere geïnterviewden werd genoemd dat de terugkoppeling en evaluatie een belemmerende factor was. Met name de geïnterviewden die niet direct betrokken waren bij het project hebben weinig of geen contact gehad met de projectpartners na de uitgevoerde activiteiten, zoals de trainingen. De betrokkenen hebben hierdoor weinig zicht op hoe de producten verder zijn ontwikkeld en wie er gebruik van maakt en hoe.
- Beperkte betrokkenheid op beleidsniveau werd door de projectpartners als belemmerende factor ervaren. De stand van zaken wat betreft het beleid is niet bekend en beleidsmakers namen zelf geen actieve rol in het meenemen van good practices, zoals VIME, in het beleid.
- De beperkte projectduur en daarmee beperkte financiering werd als een belemmering ervaren. Na afronding van het project, is er geen budget of tijd meer om de overgang te maken naar implementatie van de projectresultaten in beleid of bestaande werkzaamheden en de projectresultaten verder te verspreiden. In de sector volwasseneneducatie wordt het gebrek aan middelen en tijd als een sterke belemmerende factor ervaren omdat er in de sector niet veel geld beschikbaar is.
- Een andere belemmerende factor die is genoemd, is dat het opzetten en uitvoeren van een project relatief veel papierwerk en managementtaken met zich meebrengt. Een dergelijk groot internationaal project vergt een goede projectleiding en projectadministratie volgens de geïnterviewden.
- Beperkte disseminatieactiviteiten worden ook genoemd als belemmerende factor. Een aantal geïnterviewden gaven aan niet op de hoogte te zijn van de hoeveelheid en het type disseminatieactiviteiten en welke stakeholders positief en actief hebben gereageerd op de materialen.

Succesfactoren

- De samenstelling van het projectteam werd als succesfactor genoemd. Binnen het team werkten partners vanuit de praktijk en het beleid samen aan een helder, gemeenschappelijk doel. Dit doel werd, ondanks de verschillende contexten van de projectleden en -landen, door iedereen gedragen. Er was een prettige sfeer tijdens de projectmeetings. Tussentijds vonden er ook nog Skype-meetings plaats.
- Een positieve factor was de betrokkenheid van en de aansluiting bij de sector volwasseneneducatie, en daarmee het non-formele onderwijs, waaronder ook de betrokkenheid van third-circle-parties. Door betrokkenheid van de sector werden de producten kwalitatief goed en sloten ze aan bij de praktijk.
- Ook werd er veel aandacht besteed aan de aansluiting tussen het project en de praktijk. Binnen het project werden in eerste instantie goede, bestaande praktijken en methoden verzameld en deze werden samengevoegd zodat de bestaande materialen elkaar zouden versterken. Vervolgens werd er op basis van de vergelijking van bestaande praktijken de rollen van taalvrijwilligers op expliciet omschreven en van elkaar onderscheiden. Het expliciet omschrijven van de rollen en bijbehorende taken was een vernieuwend element, maar kwam wel direct voort uit wat er in de praktijk al op kleine schaal plaatsvond. Hierdoor werd het innovatieve element niet overschat en ontstond er een goede aansluiting van het project met het werkveld.
- De projectpartners benoemden het projectleiderschap door ITTA (Nederland) een belangrijke succesfactor. Het leiderschap was krachtig en gericht op samenwerking. Ook nam ITTA verantwoordelijkheid voor het bewaken van de voortgang en het betrekken van de partners in die voortgang. Tot slot pakte het goed uit dat Nederland het projectleiderschap op zich had genomen omdat Nederland het meest ontwikkeld en ervaren bleek in het trainen van vrijwilligers.
- Inhoudelijk werd ook de positieve en constructieve houding als grote succesfactor genoemd. Door het denken in kansen en het bestuderen van goede voorbeelden was iedereen positief en constructief ingesteld.

6 Analyse, conclusies en aanbevelingen

Uit de vijf onderzochte praktijkvoorbeelden blijkt dat de ervaren impact van de door Erasmus+ ondersteunde projecten zeer divers is. In dit afsluitende hoofdstuk bekijken we wat de aanvragers met hun Erasmus+-project willen bereiken, welke activiteiten ze hiervoor inzetten en, voor zover we daar wat over kunnen zeggen, in hoeverre ze daarin slagen. Voor de interpretatie van de gegevens is het belangrijk om op te merken dat we ons baseren op interviews met betrokkenen over de door hun ervaren impact.

We zien enerzijds dat de impact van de projecten veelal veel breder is dan wat er bij aanvang mee beoogd wordt. Anderzijds zien we dat er veel verschillende factoren bijdragen aan die impact, in een complexe realiteit waarin er méér speelt dan alleen het project. De projecten maken veelal deel uit van een breder beleid van een (of meerdere) onderwijsinstelling(en) en andere organisaties om een bepaalde ontwikkeling tot stand te brengen. De projecten dragen bij aan die ontwikkeling, waarbij de impact zoals een van de ondervraagden beeldend zei, vele 'vaders' heeft.

We gaan in dit hoofdstuk in op de vragen voor welke doelen de Erasmus+-middelen worden ingezet, welke activiteiten worden uitgevoerd om die doelen te bereiken en wat uiteindelijk de opbrengsten van de activiteiten zijn. In onze conclusie differentiëren we zoveel mogelijk naar welke impact met welke soort activiteit wordt ervaren. We sluiten dit hoofdstuk af met een aantal aanbevelingen die volgen uit de succesfactoren en knelpunten die betrokkenen bij de projecten aanwijzen.

6.1 Waarvoor worden de middelen van Erasmus+ ingezet?

Onderwijs- en trainingsinstellingen hebben diverse doelen met de Erasmus+-projecten. Rode draad is dat de doelen via professionalisering van medewerkers bereikt worden. Dit geldt vooral voor de projecten gericht op mobiliteit van medewerkers (KA1-projecten). De projecten in het po, vo en mbo vallen hieronder. Bij de casussen in het ho en ve, die gericht zijn op strategische samenwerking (KA2), is professionalisering van onderwijsmedewerkers meer een indirect doel of is het gericht op personen en organisaties die buiten het projectteam zelf vallen.

De onderwijsinstellingen in het po, vo en mbo hebben de directe professionalisering van de deelnemende medewerkers voor ogen. Medewerkers nemen deel aan activiteiten waarin zij vaardigheden ontwikkelen of verbeteren, zoals vaardigheid in een vreemde taal en het lesgeven daarin, of op kennis en kunde in het signaleren en voorkomen van radicalisering. In alle gevallen hebben de onderwijsinstellingen hiermee een hoger doel, dat op het niveau van de organisatie ligt. In het po betreft het een basisschool die zich wil profileren als een school met een internationaal karakter waar er veel aandacht is voor Engels en die gecertificeerd is voor vroegtijdig vreemde-taalonderwijs Engels. Voor de vo-school was een van de doelen het behalen en behouden van het predicaat 'excellente school'. In beide gevallen is dit ook gelukt. In de mbo-casus zijn medewerkers geprofessionaliseerd om bijdrage aan een veilige school te kunnen leveren door het voorkomen van radicalisering.

De impact die de instellingen voor hoger onderwijs (ho) en volwasseneneducatie (ve) voor ogen hebben, ligt veelal buiten de eigen onderwijsinstellingen. Deze beide casussen zijn gericht op het ontwikkelen van strategische samenwerking. Het doel in de ho-case is om de Liberal Arts and Sciences (LAS) als studierichting verder te ontwikkelen bij diverse instellingen in Europa. De casus in de volwasseneneducatie (ve) is gericht op het ondersteunen van vrijwilligers in hun rol bij de taalontwikkeling van nieuwkomers en daarmee hun

integratie. Beide projecten zijn meer in indirecte zin gericht op professionalisering, aangezien in beide gevallen instrumenten zijn ontwikkeld, die gericht zijn op de ontwikkeling van een breder publiek van niet bij projecten betrokken onderwijsprofessionals en vrijwilligers, in Nederland (ve) of Europa (ho).

6.2 Wat wordt er in de projecten Erasmus+ gerealiseerd?

Binnen de mobiliteitsprojecten die in het po en vo zijn uitgevoerd, zien we dat scholen verschillende activiteiten inzetten om hun hogere doel, de schoolontwikkeling, te behalen. Het gaat om een studiereis (po), scholingsactiviteiten zoals cursussen en trainingen en om job-shadowing (po en vo). Een voor de hand liggende reden om voor professionalisering naar het buitenland te gaan is de ontwikkeling van het vreemdetaalonderwijs. We zien dat dit in zowel het po en vo een belangrijke reden is voor een studiereis of scholing. Maar ook zetten de scholen met Erasmus+-projecten in op de ontwikkeling van andere onderwijskundige expertise, zoals formatief toetsen of ontdekkend leren. Job-shadowing wordt veelal voor de ontwikkeling van andersoortige, niet aan taal gerelateerde expertise, ingezet. De studiereis van mbo-instellingen naar Engeland is ook gericht op het opdoen van specifieke kennis die in het buitenland voor handen is, in dit geval over een aanpak om te komen tot een veilige school waarin alle leerlingen zich thuis voelen en radicalisering kan worden voorkomen.

De concrete opbrengsten in het ho en de ve zijn de instrumenten die in deze projecten ontwikkeld zijn. Zo is in het VIME-project (ve) een toolkit ontwikkeld om vrijwilligers beter in te kunnen zetten bij de taalontwikkeling van migranten. In het BLASTER-project (ho) zijn diverse instrumenten ontwikkeld waarmee kennis over LAS-bacheloronderwijs voor een breder publiek toegankelijk wordt.

6.3 En wat levert het op?

Deelnemers aan Erasmus+-projecten in dit onderzoek noemen een brede waaier aan resultaten van de projecten, voor henzelf als deelnemers, voor de instelling en zelfs voor daarbuiten. Om de diverse soorten resultaten te ordenen maken we gebruik van de typologie die ontwikkeld is op basis van het literatuuronderzoek naar de impact van internationalisering (zie kader).

1. Professionele ontwikkeling:

- heeft geleerd van goede voorbeelden;
- attitude ten opzichte van onderwijs, trainen is veranderd;
- heeft kennis gemaakt met nieuwe leermethoden;
- heeft nieuwe vakspecifieke vaardigheden aangeleerd;
- heeft nieuwe vakkennis opgedaan;
- heeft kennis gemaakt met nieuwe beoordelingsmethoden;
- vaardigheid in buitenlandse taal is toegenomen;
- ICT-vaardigheden zijn toegenomen;
- organisatorische en leiderschapsvaardigheden zijn toegenomen.

2. Persoonlijke ontwikkeling:

- de tevredenheid met baan is toegenomen;
- de carrièremogelijkheden zijn toegenomen.

3. Interculturele ontwikkeling:

- sociale, taalkundige en/of culturele competenties zijn toegenomen;
- cultureel bewustzijn en uitdrukingskracht zijn toegenomen;
- kennis van onderwijssystemen in andere landen is toegenomen.

4. Impact op eigen organisatie:

- kennis en vaardigheden zijn gedeeld met docenten en management;
- internationalisering is beter ingebed in eigen curriculum en de mobiliteit van andere docenten en studenten is toegenomen;
- er hebben zich veranderingen in de organisatie, het management voorgedaan;
- er worden nieuwe onderwijsthema's gehanteerd;
- er worden nieuwe leermethodes, benaderingen gehanteerd.

5. Samenwerking:

- het professioneel netwerk is vergroot;
- de samenwerking met arbeidsmarktorganisaties is geïntensiveerd;
- de samenwerking met maatschappelijke organisaties is geïntensiveerd;
- de samenwerking met partnerinstituut of -organisatie is geïntensiveerd.

Uit: Verbeek 2019

Uit de casusbeschrijvingen blijkt dat er vooral impact wordt ervaren op het gebied van de professionele ontwikkeling van het individu en op het organisatieniveau. Van de projecten waarin de professionalisering 'direct' betrekking had op de deelnemers aan activiteiten, namelijk de mobiliteitsprojecten in het po, vo en mbo, is het voor de deelnemers makkelijker om resultaten voor henzelf en hun werkomgeving te noemen dan bij de samenwerkingsprojecten in ho en ve. Wat vooral bij het ho een rol speelt is dat er in mindere mate doelen geformuleerd zijn voor specifieke personen of organisaties, maar dat de beoogde impact meer gericht is op algemeen gebruik van de opbrengsten. Juist op het gebruik van de ontwikkelde instrumenten door derden is niet altijd goed zicht.

Docenten in het po en vo zien veel waarde van de deelname aan de Erasmus+-projecten voor hun professionele ontwikkeling. Zij hebben hun kennis van de vreemde taal waarin zij lesgeven verder ontwikkeld en ze zeggen

meer didactische mogelijkheden en leermiddelen te hebben gekregen. Hierdoor staan ze zelfverzekerder voor de klas en voelen ze zich autonomer. In de les gebruiken ze de doeltaal meer. Ook op andere onderdelen van het leraarschap hebben ze zich verder ontwikkeld, zoals kennis van formatief toetsen (vo), gesprekstechnieken om radicalisering te voorkomen (mbo).

Voorbeelden van persoonlijke ontwikkeling zijn dat docenten meer enthousiasme voelen voor hun leerlingen en hun vak en zeggen dat ze trotser zijn op de school (vo). Voorbeelden van professionele en persoonlijke ontwikkeling voor de individuele betrokkene worden in de ve en de ho case minder vaak genoemd. Wel geeft een deelnemer aan dankzij het samenwerkingsproject veel kennis te hebben opgedaan over het samenwerkingsverband, wat heeft geleid tot de wens om daar in de toekomst meer uit te halen, wellicht ook met het oog op een verdere stap in de eigen loopbaan.

Docenten noemen diverse resultaten die onder de noemer interculturele ontwikkeling geschaard kunnen worden, zoals de taalontwikkeling bij docenten die geen vreemdetaalonderwijs geven en het in een breder perspectief kunnen zien van het Nederlands onderwijs en daarbij de sterke en minder sterke punten ervan kunnen herkennen. Ook de eye-opener over het relatieve belang van een perfect Engelse uitspraak kan hieronder geschaard worden. Het zijn niet zozeer de cursussen maar eerder de job-shadowing en het werken en leren in een internationale setting in algemene zin die bijgedragen aan de interculturele ontwikkeling. Een aantal deelnemers wijst op culturele verschillen en daarmee gepaard gaande uitdagingen waarmee ze tijdens de activiteiten te maken hebben gehad. Bij enkele voorbeelden van job-shadowing was dit het geval. Zaken op de scholen die bezocht waren, waren anders, soms minder goed, georganiseerd dan de Nederlandse deelnemers verwacht hadden. Het leren omgaan met dergelijke uitdagingen zou als een, wellicht onbewuste, interculturele opbrengst kunnen worden opgevat.

De ontwikkeling op individueel niveau werkt op verschillende manieren door in de organisatie. Ten eerste wordt er een positieve impact op het personeel gemeld. Een gezamenlijke studiereis heeft bijgedragen aan de teambuilding en het draagvlak voor strategische keuzes van de school (po). Docenten voelen zich gewaardeerd door de school vanwege de mogelijkheid om zich in het buitenland te ontwikkelen (vo).

De internationalisering heeft op de scholen ook nieuwe aandachtspunten voor het onderwijs opgeleverd, zoals het gebruik van ict en onderzoekend leren in het po, formatief toetsen in het vo en de aanpak om radicalisering tegen te gaan in het mbo, die tot veranderingen in het curriculum hebben geleid.

Heel concrete impact op schoolniveau voor de profilering zijn het behalen van het EarlyBird-certificaat (po), het predicaat excellente school (vo), de groei van school (po) of een profilering als veilige school waar iedereen welkom is (mbo). Vooral van deze laatste drie vormen van impact wordt gezegd dat er uiteraard ook heel veel andere factoren van invloed zijn. Impact op de onderwijsresultaten van leerlingen en studenten kan ook beschouwd worden als impact op organisatieniveau.

Ook werken de resultaten door in het beleid van de onderwijsinstellingen. Zo zijn bij een mbo-instelling de uitgangspunten van de aanpak voor een veilige school en tegen radicalisering onderdeel gaan uitmaken van het schoolbeleid. Doordat het directieteam ook is meegegaan, is de aanpak goed geborgd in de school. De Erasmus+-projecten hebben onderwerpen kunnen agenderen, zowel binnen als buiten de school. De ho-casus laat zien dat er binnen de eigen onderwijsinstelling meer aandacht is gekomen voor LAS. In het ve heeft het VIME-project geleid tot meer aandacht voor de rol van vrijwilligers bij de taalontwikkeling van nieuwkomers en tot extra financiering van OCW om het gedachtengoed ook uit te werken voor het NT1-onderwijs. De aanpak voor een veilige school en tegen radicalisering vraagt samenwerking met partners buiten de school, en is zodoende ook op de gemeentelijke agenda terecht gekomen en in een breder perspectief geplaatst.

Ook worden er vormen van impact genoemd die wat lastiger in deze typologie passen, zoals maatschappelijke impact binnen en buiten de school, bijvoorbeeld het agenderen van thema's, en de impact op leerlingen in de vorm van hogere leeropbrengsten. Omdat deze opbrengsten iets zeggen over de kwaliteit en de maatschappelijke impact van de school, beschouwen we ze als opbrengsten op organisatieniveau.

In zowel de samenwerkingsprojecten (ho, ve) als in de mobiliteitsprojecten (po, vo, mbo) zijn er opbrengsten in de samenwerking. In diverse gevallen versterken relaties en netwerken zich na de eerste ontmoetingen in het kader van een door Erasmus+ ondersteund project. De partners in het BLASTER-project (ho) zeggen dat hun netwerk, dat al bestond, verder is versterkt. In het VIME-project (ve) is de samenwerking met zowel nationale als internationale partijen versterkt. De mobiliteitsprojecten, in het bijzonder de job-shadowing, mondden uit in blijvende contacten en tegenbezoeken van de bezochte (onderwijs)instellingen. Verder zien de mbo-instellingen dat de Nederlandse scholen zich in het buitenland hebben kunnen profileren dankzij de contacten die tijdens de studiereis zijn opgedaan.

6.4 Conclusies en aanbevelingen

Uit de gesprekken die een aantal jaren na afsluiting van de projecten Erasmus+ met betrokkenen zijn uitgevoerd, blijkt dat er door de betrokkenen de nodige impact wordt ervaren en dat die impact breder is dan wat er bij aanvang met het project werd beoogd. Er is een aantal verschillen aan te wijzen tussen mobiliteitsprojecten en samenwerkingsprojecten. De mobiliteitsprojecten beogen bepaalde doelen op het niveau van de onderwijsinstellingen te behalen door in te zetten op professionalisering van medewerkers. De impact op de professionele ontwikkeling van deelnemers lijkt duidelijk aanwezig te zijn en deze werkt door op het niveau van de organisatie. Vooral van studiereizen en cursussen kunnen deelnemers hele concrete resultaten in de professionele ontwikkeling benoemen. Bij job-shadowing blijkt dat moeilijker te benoemen. Wel lijkt er de nodige interculturele ontwikkeling bij job-shadowing te zijn, zoals een breder perspectief en, wellicht is dat een onbewuste en onverwachte impact: het omgaan met culturele verschillen en uitdagingen die aanvankelijk als een probleem worden ervaren. De impact voor individuele deelnemers werkt door in de organisatie.

Bij de samenwerkingsprojecten, waarin bepaalde instrumenten worden ontwikkeld, kan het moeilijker zijn voor betrokkenen om na een aantal jaren aan te geven wat de impact voor hun is geweest. Dit komt voornamelijk doordat er vaak een focus is op de concrete producten die moeten worden opgeleverd en niet zozeer op de professionele ontwikkeling van specifieke personen of organisaties. De instrumenten zijn ontwikkeld voor breder gebruik en er is niet altijd zicht op het gebruik ervan door derden. De deelnemers ervaren wel impact op de samenwerking en op hun eigen ontwikkeling door deelname aan het internationale samenwerkingsverband.

Als we de casussen met elkaar vergelijken blijkt dat de succesfactoren en knelpunten heel divers zijn, maar ook overeenkomsten vertonen over de diverse sectoren heen. We noemen ze hier niet allemaal, omdat ze in de casusbeschrijvingen ook al aan de orde zijn geweest. We beperken ons tot de punten die door meerdere betrokkenen zijn genoemd en waarop instellingen beleid kunnen voeren.

- Betrokkenen hebben het als positief ervaren als de plannen voor het Erasmus+ project werden ondersteund door het management of het beleidsniveau van de instelling. Het meekrijgen van het management in de startfase is belangrijk. Gerelateerd hieraan vonden betrokkenen het ook van belang dat het hele team werd meegenomen in de ontwikkeling die beoogd werd, en dat dit niet beperkt bleef tot enkele individuen. Een goede borging in de organisatie kan ook de risico's verkleinen voor de voortgang van een project of voor het voortzetten van een ontwikkeling in de instelling, die door personeelsverloop kan worden veroorzaakt. Deze betrokkenheid van het management en de teams is ook nodig bij de buitenlandse partnerscholen: Nederlandse deelnemers aan job-shadowing hebben het als knelpunt ervaren dat bij enkele buitenlandse partnerscholen het project niet breed gedragen werd binnen de school
- Het is van belang dat de beoogde impact ingebed is of wordt in het beleid van de school. Professionalisering heeft meer impact als die aansluit bij de onderwijspraktijk en bij activiteiten in de eigen onderwijsinstelling in Nederland. Bij ontwikkelingen op het gebied van bijvoorbeeld het tegengaan van radicalisering moet de school ook in het beleid stappen willen zetten om het geleerde te implementeren.
- Het kiezen van de juiste partners wordt als belangrijke succesfactor genoemd. Daarvoor is het van belang de partners te kennen. Wanneer projecten worden ontwikkeld in bestaande netwerken is dat een voordeel.
- Het selecteren van de juiste personen voor een project of een professionaliseringsactiviteit is van belang: past het bij de ontwikkeling van het individu en van de organisatie? Is de persoon bereid en in staat om zich voldoende voor te bereiden en na afloop het geleerde te delen en te implementeren? Kan de instelling daar ook de tijd en ruimte voor bieden?
- Het is van belang om gedurende en na de activiteiten oog te hebben voor de opbrengsten: monitoring tijdens en evaluatie na het project. Zo kan gereflecteerd worden op het geleerde. Reflectie wordt als waardevol ervaren.
- Na afloop van het project is het belangrijk om de contacten te onderhouden en elkaar te informeren over de opbrengsten. Dit geldt zeker voor de ontwikkeling van instrumenten. Het monitoren van gebruik en ervaringen ermee is van belang, evenals het communiceren daarover aan de ontwikkelaars en andere betrokkenen. Zij willen weten wat ermee gebeurt, of ze gebruikt worden. Wanneer dit uitblijft, ervaren betrokkenen minder impact voor de langere termijn.

6.5 Tot slot

In dit kwalitatieve onderzoek zijn een aantal concrete Erasmus+ projecten van vijf verschillende sectoren van onderwijs en training onder de loep genomen die de professionalisering van onderwijsmedewerkers als focus hadden. Per project zijn een groot aantal betrokkenen bevestigd naar de impact hiervan. In alle gevallen was de toon van deze gesprekken positief en konden concrete duurzame resultaten worden genoemd op de personen, de organisaties en daarbuiten: soms verwacht en al benoemd als projectdoel, maar soms ook onverwacht en verrassend anders dan voorzien. Als belangrijkste succesfactoren kwamen naar voren een goede inbedding in het beleid van de onderwijsinstelling, ondersteuning door het team en het management, een goede voorbereiding, een goede monitoring en evaluatie/disseminatie, het onderhouden van het nieuwe netwerk aan contacten en het faciliteren van de deelnemers van Erasmus+ projecten in tijd (voor, tijdens en na afloop). Bij het ontbreken van een of meer van deze zaken worden knelpunten ervaren en is de ervaren impact minder helder. De resultaten van dit onderzoek en in het bijzonder de genoemde succesfactoren kunnen dienen als inspiratie en ondersteuning voor nieuwe projecten Erasmus+, met als doel om nóg meer impact te bereiken voor de betrokken medewerkers en instellingen en daarmee uiteindelijk ook voor de leerlingen en studenten.

Colofon

Titel	PROFESSIONALISEREN OVER DE GRENS
Auteur	Karel Kans, Marianne Driessen, Hannah Achterbosch, Mariola Gremmen
Jaar	2020
Uitgave	Nationaal Agentschap Erasmus+, Den Haag/Den Bosch