

EVALUATIE IMPACT ERASMUS+ HOGER ONDERWIJS

Deel 2 – Accenten en wensen vanuit het sectorteam en horizontale prioriteiten

Arie-Jan van der Toorn

Arie Gelderblom

Maarten de Rooij



COLOFON

DIT IS EEN UITGAVE VAN

SEOR BV

© SEOR BV / ROTTERDAM, AUGUSTUS 2025

Niets van deze uitgave mag op welke wijze dan ook worden verveelvoudigd zonder de voorafgaande toestemming van de uitgever en andere auteursrechthebbenden. SEOR is niet aansprakelijk voor gegevens die door derden werden verstrekt.

EVALUATIE IMPACT ERASMUS+ HOGER ONDERWIJS

DEEL 2 – ACCENTEN EN WENSEN VANUIT HET SECTORTEAM EN HORIZONTALE PRIORITEITEN

CONTACTPERSOON

Naam	Arie-Jan van der Toorn
Adres	Marconistraat 16, 3029 AK Rotterdam
Telefoon	06 409 881 21
Email	vandertoorn@seor.eur.nl

INHOUDSOPGAVE

MANAGEMENTSAMENVATTING	I
1 INLEIDING	1
1.1 Achtergrond van het onderzoek	1
1.2 Doel van het onderzoek	1
1.3 aanpak	2
2 INCLUSIE, DIGITALISERING EN OVERIGE HORIZONTALE PRIORITEITEN	4
2.1 Inleiding	4
2.2 Deelname aan Erasmus+ KA1 in het HO	4
2.3 Bijdrage Erasmus+ aan inclusie en diversiteit	7
2.4 Bijdrage Erasmus+ aan digitalisering	15
2.5 Bijdrage Erasmus+ aan andere horizontale prioriteiten	20
3 CENTRALE ACTIES	22
3.1 Inleiding	22
3.2 Ontstaan projecten en rol NA	23
3.3 Samenhang met andere onderdelen van Erasmus+	25
3.4 Outputs en resultaten van geselecteerde projecten van centrale acties	25
3.5 Rol in internationalisering en horizontale prioriteiten	27
4 LANGE TERMIJN IMPACT KA2	29
4.1 Inleiding	29
4.2 Case study 1: homo'poly: acceptatie en begrip van homoseksualiteit	29
4.3 Case study 2: Mentor your future: mentorschap als instrument in het hoger onderwijs	31
4.4 Case study 3: Researching the city: (Her)ontdekken van je eigen stad	33
4.5 Case study 4: Teaching European History: Europese samenwerking voor Europese geschiedenis	35
5 AANBEVELINGEN	38
I ONDERZOEKSVERANTWOORDING	39
II EXTRA TABELLEN EN FIGUREN	41

MANAGEMENTSAMENVATTING

Evaluatie Erasmus+ in het hoger onderwijs met speciale focus

Dit rapport beschrijft de onderzoeksresultaten van een van de onderdelen van de evaluatie van het Erasmus+-programma in het hoger onderwijs. Dit onderdeel heeft een speciale focus waarbij wensen en accenten van het sectorteam Hoger Onderwijs zijn meegenomen. Het onderzoek focust zich op een viertal onderdelen:

1. De vier horizontale prioriteiten inclusie, digitalisering, participatie en duurzaamheid.
2. Daarbij in het bijzonder aandacht voor de prioriteit inclusie en daarbinnen de inclusie top-up.
3. De rol van centrale acties.
4. De lange termijn impact van samenwerkingspartnerschappen

Dit onderzoek maakt gebruik van registratiegegevens van deelname aan Erasmus+, interviews met projectcoördinatoren- en partners van centrale acties en KA2-projecten, en een enquête onder voornamelijk Erasmus+-coördinatoren in het hoger onderwijs. De evaluatie betreft de periode 2014-2024, waarbij voor sommige onderdelen alleen de periode 2021-2024 relevant is (bijvoorbeeld de inclusie top-up).

Meer vrouwen en meer studenten met alfa-oriëntatie nemen deel aan Erasmus+

Met het oog op inclusie is in eerste instantie gekeken naar wat meetbare kenmerken van studenten die deelnemen aan Erasmus+. In vergelijking met de totale verdeling aan studenten zien we dat er relatief meer vrouwen zijn in de deelname aan Erasmus+. Ook zien we dat een aantal studies in de geesteswetenschappen, met name vormgeving, taal, kunst en cultuur meer dan evenredig vertegenwoordigd zijn in de deelnamecijfers aan Erasmus+. Informatica en zorg zijn daarentegen juist minder dan evenredig vertegenwoordigd.

Ook van de respondenten op de enquête ziet ongeveer een derde dat relatief meer vrouwen deelnemen aan Erasmus+. Voor veel respondenten is het echter lastig in te schatten welke andere groepen meer of minder vertegenwoordigd zijn. Instellingen hebben, bijvoorbeeld vanwege privacywetgeving, vaak geen inzicht in dit type informatie, waardoor men minder goed kan sturen op deelname van bepaalde groepen.

Bekendheid en gebruik inclusion top-up neemt toe, ruimte voor verbetering in implementatie

Sinds 2021 is het gebruik van de inclusion top-up toegenomen. Over de hele periode 2021-2024 hebben ongeveer 5.000 (11% van alle deelnemers) een inclusion top-up ontvangen. Instellingen geven aan dat de informatievoorziening de afgelopen jaren is verbeterd, en dat de bekendheid is toegenomen. Ook geeft men aan dat de inclusion top-up een belangrijk middel is om bepaalde doelgroepen te bereiken. Toch blijven er verbeteringen mogelijk in de uitvoering. Het beleid en de strategie rondom de inclusion top-up bij instellingen lijkt wat te zijn verbeterd, maar verder zijn de ontwikkelingen beperkt. Een deel van de respondenten vindt dat de budgetten verhoogd moeten worden. Blijkbaar loopt men daar vaak tegen grenzen aan. Verder vindt men dat de informatievoorziening vanuit het NA, maar ook de interne communicatie en communicatie richting studenten verbeterd moet worden. Ook vereenvoudiging van de bewijsvoering wordt door diverse respondenten genoemd als verbeterpunt.

Blended Intensive Programs (BIP's) zorgen voor innovatievere en toegankelijke projecten

Sinds de invoering van het digitaliseringsinstrument BIP's in 2021 hebben totaal ongeveer 3.800 studenten deelgenomen aan een BIP. Instellingen geven aan dat BIP's vooral aantrekkelijk zijn omdat ze het mogelijk maken om mobiliteit anders in te richten. Daarbij geeft meer dan de helft van de respondenten die te maken heeft gehad met een BIP aan dat inclusie en diversiteit beter tot zijn recht komt bij BIP's. BIP's geven meer dan normale mobiliteitsprojecten de mogelijkheid om het aanbod aan te passen aan studenten die anders niet zouden gaan. BIP's opereren daarmee duidelijk op het kruispunt tussen verschillende horizontale prioriteiten: met behulp van digitalisering worden meer innovatieve en meer toegankelijke projecten gestimuleerd.

Bijdrage Erasmus+ aan horizontale prioriteiten lastig in te schatten

De bijdrage van Erasmus+ aan de vier horizontale prioriteiten (inclusie, participatie, duurzaamheid, digitalisering) zijn over het algemeen lastig in te schatten voor de instellingen. Vaak hebben hogeronderwijsinstellingen al hun eigen beleid op deze thema's, en speelt Erasmus+ daar of een kleine rol in, of is het niet duidelijk welke bijdrage Erasmus+ daarin levert. Gemiddeld geeft zo'n 20-25% van de respondenten aan dat er een bepalende of aanzienlijke bijdrage van Erasmus+ op de horizontale prioriteiten is. Bij thema's rondom digitalisering liggen deze percentages nog wat lager, gemiddeld zo rond de 15%.

Centrale acties zijn belangrijk voor internationalisering, rol NA hierbij ligt vooral bij bekendheid en niet bij de concrete projectinitiatieven

De eerste prioriteit van instellingen is om de mogelijkheden van Erasmus+ te benutten – inclusief centrale acties - en niet zozeer om hierin onderling een sterke coherentie in aan te brengen. Toch worden in de interviews diverse voorbeelden gegeven dat afstemming plaatsvindt, bijvoorbeeld in het kader van een verantwoording van de aanvraag, of van een European University waarbij men is aangesloten.

Uit de interviews met projectcoördinatoren komt naar voren dat initiatieven voor een project in het kader van centrale acties vooral voortkomen uit netwerken die men reeds heeft met buitenlandse partners, zowel binnen als buiten het kader van Erasmus+ programma's. Het NA heeft hierin geen (grote) rol gespeeld. Bij de bredere kring van contactpersonen van Erasmus+ speelt het NA wel een rol in bekendheid geven aan de centrale acties.

De geïnterviewde coördinatoren van projecten van centrale acties wijzen op een breed veld van outputs. Opvallend is dat veel gewezen wordt op vernieuwingen in het onderwijs, de link met maatschappelijke vraagstukken en het bedrijfsleven, en de aandacht voor meer “zachte” competenties in het onderwijs. Tevens ziet men een belangrijke doorwerking in de internationalisering van het onderwijs, wat ook onderschreven wordt in de enquête onder contactpersonen. De rol in inclusie als horizontale prioriteit komt minder sterk naar voren bij de centrale acties.

Case studies laten mooie voorbeelden van impact KA2-projecten zien, wel twijfels bij externe impact

De vier case studies van samenwerkingspartnerschappen maken duidelijk dat samenwerkingspartnerschappen op het gebied van internationale contacten van hogeronderwijsinstellingen een belangrijke rol spelen. Vaak volgt er uit een KA2-project een vervolgproject dat voortbouwt op het eerdere thema, en waarbij een groot deel van de partners weer betrokken is. Projectpartners hebben vaak jaren na afloop van het project nog steeds contact met elkaar. In de persoonlijke ontwikkeling spelen KA2-projecten ook vaak een belangrijke rol, zowel inhoudelijk als bijvoorbeeld op het gebied van projectmanagement of samenwerking. De betrokken personen kijken vrijwel allemaal met veel voldoening terug op de projecten, en geven aan er persoonlijk veel van geleerd te hebben. Thematisch is het lastiger om de lange termijn impact van samenwerkingspartnerschappen in kaart te brengen. In de projecten worden vaak goede producten ontwikkeld, maar na het project wordt niet gemonitord in hoeverre daar nog gebruik van wordt gemaakt. Zodra de financiering stopt, is er vaak geen verantwoordelijke meer die verder gaat met de ontwikkelde producten. Gebruik van de producten hangt eigenlijk in alle projecten vooral samen met de betrokken personen in de projecten. Daarmee lijkt de externe lange termijn impact van KA2 projecten in veel gevallen beperkt of in ieder geval onduidelijk.

1 INLEIDING

1.1 ACHTERGROND VAN HET ONDERZOEK

Erasmus+ is hét EU-programma voor onderwijs en training, opleiding, jeugd en sport in Europa. Het programma biedt mobiliteits- en samenwerkingsmogelijkheden in zes hoofdgebieden: primair- en voortgezet onderwijs (po/vo); mbo; ho; volwasseneneducatie; jeugd en sport. Binnen deze sectoren is het hoger onderwijs qua financiering een belangrijke speler: In de afgelopen jaren ontving het hoger onderwijs steeds de meeste financiering. Meer dan de helft van het budget in Nederland gaat naar deze sector.¹

Enerzijds worden met het programma individuen ondersteund (bijv. studenten, docenten, jongeren, jeugdwerkers), anderzijds kunnen ook organisaties financiering krijgen voor onder andere ontwikkeling en netwerkactiviteiten. Het huidige programma loopt van 2021 tot en met 2027 en omvat drie kernacties (Key Actions, KA's). Twee KA's worden beheerd op gedecentraliseerd niveau door de nationale agentschappen (NA's), in Nederland ingevuld door Nuffic (onderwijssectoren) en NJI (Jeugd). De twee gedecentraliseerde acties zijn:

- KA1: leermobiliteit van individuen (uitwisseling voor studie of stage van studenten en docenten en ondersteunende staf, doorgaans binnen maar ook buiten Europa)
- KA2: partnerschappen voor samenwerking (samenwerkingspartnerschappen en kleinschalige partnerschappen)

De centrale acties worden beheerd op het niveau van de Europese Commissie. Acties die vallen onder KA3² zijn bedoeld om bij te dragen aan innovatieve beleidsontwikkeling op het gebied van onderwijs, training, jeugd en sport. Verder wordt er op centraal niveau ook aan 'capacity building' gedaan. De NA's hebben voor de centrale acties wel de taak om de informatie over deze acties te communiceren.

Het overkoepelende doel van het Erasmus+ programma is om door middel van leven lang leren de ontwikkeling van personen op het gebied van onderwijs en sport te verbeteren, om uiteindelijk bij te dragen aan duurzame groei, goede banen en sociale cohesie. Naast het centrale doel heeft het programma 4 horizontale prioriteiten waar ze zich op richten: inclusie en diversiteit, digitalisering, participatie en duurzaamheid. In het huidige programma legt Nederland via de nationale prioriteiten een speciale focus op inclusie en digitalisering.

Zoals bij elk Europees programma wordt de impact van het programma periodiek in kaart gebracht. In Nederland wordt dit impactonderzoek ieder jaar in een andere sector uitgevoerd. Recent zijn bijvoorbeeld impactstudies in volwasseneneducatie³ en in het mbo uitgevoerd.⁴ Dit jaar is het hoger onderwijs aan de beurt voor een impactevaluatie.

1.2 DOEL VAN HET ONDERZOEK

Voor de uitvoerbaarheid is er dit jaar voor gekozen om het onderzoek op te delen in twee studies. Deel 1 omvat de basisindicatoren die in elke impactstudie worden gemeten. Het gaat hierbij om de impact van het programma op deelnemers (studenten, docenten en organisaties), en de effectiviteit van het NA in het

¹ Country factsheets Erasmus+, <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/resources-and-tools/factsheets-statistics-evaluations/programme-and-country-factsheets/country-factsheets-2021/erasmus-in-the-netherlands-in-2021>

² Er zijn overigens ook centrale acties die onder KA2 vallen.

³ Ockham IPS en Artédurc (2023), Impact van Erasmus+ in volwasseneneducatie.

⁴ J. Veldman, B.- J. Buischool, S. Maltha (2024), Impact Erasmus+ op het mbo en op innovatie-initiatieven in het mbo. Uitgave Dialogic/Ockham-IPS.

realiseren van de doelstellingen. Dit rapport heeft betrekking op het tweede deel van het onderzoek. Het tweede deel komt tegemoet aan extra wensen en accenten die het sectorteam HO graag onderzocht ziet worden. Deze wensen en accenten betreffen:

- De vier horizontale prioriteiten inclusie, digitalisering, participatie en duurzaamheid.
- Daarbij in het bijzonder aandacht voor de prioriteit inclusie. Dit is ook in het hoger onderwijs een belangrijk aandachtspunt. Eén van de instrumenten voor het bevorderen van inclusie is de 'inclusie top-up'. Dit houdt in dat er voor personen met een economische belemmering of een belemmering vanwege gezondheidsproblemen extra financiële steun mogelijk is. De werking van dit instrument is een belangrijk thema in dit tweede deel van het onderzoek.
- Centrale acties. Ondanks dat dit op het niveau van de EC wordt beheerd, heeft het NA wel een rol om de centrale acties te stimuleren. Meer zicht op de werking van deze acties in het hoger onderwijs is daarom van belang.
- Storytelling. In impactonderzoeken wordt vaak impact op de korte termijn gemeten. Door middel van een aantal case studies op het gebied van samenwerkingspartnerschappen dient dit onderzoek een aantal lange termijn effecten via storytelling in beeld te brengen. De meer lange termijn geeft de mogelijkheid om de effecten samenhangend op een concrete en beeldende wijze over te brengen.

Het onderzoek geeft antwoord op de volgende onderzoeksvragen:

1. Horizontale prioriteiten
 - a. Wat is de impact van het Erasmus+ programma op de vier horizontale prioriteiten (inclusie, digitalisering, participatie en duurzaamheid) in het hoger onderwijs in Nederland?
2. Inclusie
 - a. Wat is de impact van het Erasmus+ programma specifiek op het gebied van inclusie?
 - b. Wat is de huidige stand van zaken rondom de implementatie van en aandacht voor het thema inclusie in Erasmus+ projecten in het hoger onderwijs?
 - c. Wat is de stand van zaken rondom de inclusie top-up in het hoger onderwijs? Waar staan we sinds de nulmeting met implementatie en wat is de effectiviteit?
 - d. Welke effecten hebben KA1 BIP's op de internationalisering in het hoger onderwijs en meer inclusie in het aanbod voor studenten hierbij?
3. Centrale acties
 - a. Wat zijn de opbrengsten van de centrale acties voor HO-instellingen en samenwerkingspartners?
 - b. In hoeverre is er een (wederzijdse) beïnvloeding tussen de decentrale (KA1 en KA2) en centrale acties? Dragen KA1 en KA2 acties bij aan deelname aan centrale acties?
4. Lange termijn impact KA2
 - a. Welke blijvende kwalitatieve meerwaarde (impact) heeft deelname aan een Erasmus+ partnerschapsproject?
5. Wat zijn de aanbevelingen over hoe het programma Erasmus+ en het NA de HO-instellingen op bovengenoemde punten nog beter kunnen ondersteunen?

1.3 AANPAK

Dit onderzoek bestaat uit vier onderzoeksactiviteiten. Allereerst is gebruik gemaakt van bestaande informatie over de (verschillende vormen van) uitwisseling in het kader van Erasmus+ in het hoger onderwijs. Daarbij is informatie over het type deelnemers aan KA1-activiteiten over de jaren bekeken en zijn vergelijkingen tussen verschillende subgroepen gemaakt (universiteit versus hogeschool, BIP's versus totaal aan deelname, etc.). Daarnaast zijn ook waar mogelijk vergelijkingen met de totale populatie in het hoger onderwijs gemaakt vanuit CBS-data.

Verder is in dit onderzoek een enquête op het gebied van de horizontale prioriteiten en specifiek ook op inclusie (waaronder de top-up) uitgevoerd onder Erasmus+-coördinatoren en projectleiders.

Daarnaast zijn enkele interviews uitgevoerd om zicht te krijgen op een aantal specifieke onderdelen, te weten de centrale acties en de lange termijn impact van KA2 projecten. Bij de interviews voor de centrale acties zijn (online/telefonische) gesprekken met coördinatoren van een zevental projecten in het kader van centrale

acties. Hierbij is rekening gehouden met spreiding over de verschillende onderdelen. In de selectie zijn projecten van de onderdelen Capacity Building in HE (1), Knowledge Alliances in HE (2), European Universities (2), Erasmus Mundus (1) en Jean Monnet (1) vertegenwoordigd. Tevens gaat het om 5 projecten die zijn gecoördineerd vanuit een Universiteit en 2 vanuit een hbo-instelling. Voor de lange termijn impact van KA2 projecten zijn 4 case studies uitgevoerd van 'good practice' projecten, waarbij zowel een interview met de Nederlandse projectleider, als interviews met buitenlandse partners zijn afgenomen.

2 INCLUSIE, DIGITALISERING EN OVERIGE HORIZONTALE PRIORITEITEN

2.1 INLEIDING

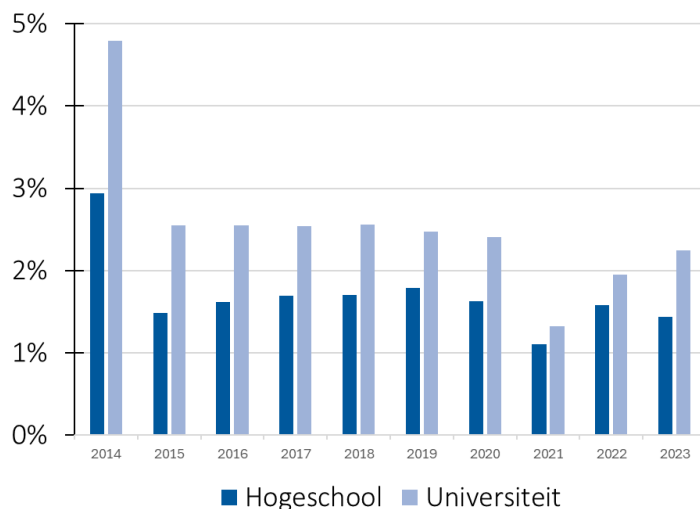
In dit hoofdstuk kijken we naar de impact van Erasmus+ op de vier horizontale prioriteiten van het programma. We staan daarbij in het bijzonder stil bij het thema inclusie en bij een aantal nieuwe onderdelen van het programma sinds 2021 zoals de inclusion top-up en de BIP's. We gebruiken in dit hoofdstuk enerzijds registratiedata van deelname aan Erasmus+ en anderzijds uitkomsten uit een enquête onder universiteiten en hogescholen.

2.2 DEELNAME AAN ERASMUS+ KA1 IN HET HO

Relatief meer deelname aan Erasmus+ vanuit universiteit dan vanuit hogeschool

In de periode 2014-2024 hebben in totaal 151.822 studenten uit het hoger onderwijs deelgenomen aan Erasmus+ KA1 (mobiliteit binnen en buiten Europa) in het HO. Hiervan was 49% universitaire student en 51% hogeschoolstudent. In dezelfde periode registreerde het CBS 7.789.150 ingeschreven studenten⁵, waarvan 42% universitair en 58% hogeschool. Naar verhouding is het jaarlijkse percentage universitaire studenten dat deelnam aan een Erasmus+ project dan ook iets hoger (2,25%) dan het jaarlijkse percentage deelnemende hogeschool studenten (1,73%). Dit is weergegeven in Figuur 2.1. Zoals te zien is, ligt het percentage universitaire studenten in elk jaar iets hoger.

Figuur 2.1 Verdeling jaarlijks deelnamepercentage Erasmus+ universiteit en hogeschool



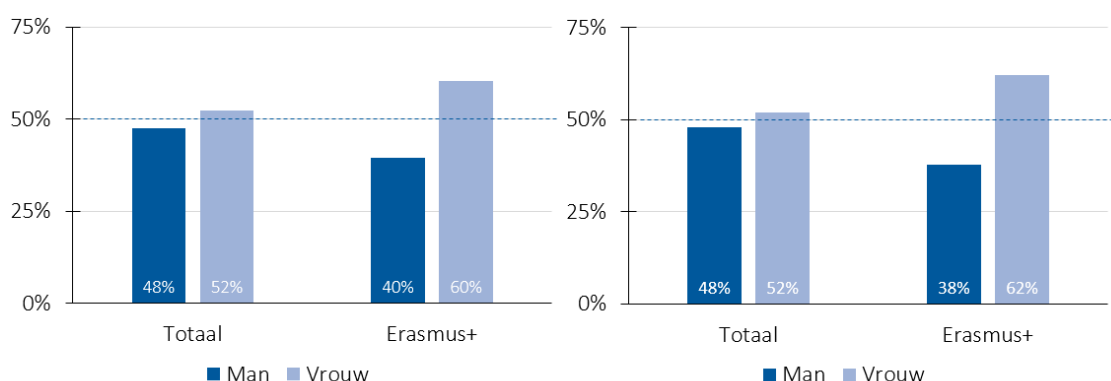
Bron: Registratiedata Erasmus+ verkregen via Nuffic, eigen bewerking SEOR

Minder dan evenredige vertegenwoordiging mannen in deelname aan Erasmus+

Van de 151.822 Erasmus+ deelnemers in de onderzochte periode, was 62% vrouw en 38% man. Landelijk ligt de verdeling tussen mannen en vrouwen in het hoger onderwijs dichterbij elkaar, met 52% vrouw en 48% man. Wanneer we dit afzonderlijk bekijken voor universitaire en hogeschool studenten, zien we ongeveer dezelfde percentages (Figuur 2.2). Net als in sectie 2.1 is de trend door de jaren heen relatief stabiel, met een structureel hogere Erasmus+ deelname van vrouwen dan mannen (zie bijlage II).

⁵ Hierbij zijn de inschrijvingen per jaar opgeteld.

Figuur 2.2 Verdeling naar geslacht voor universitaire (links) en hogeschool studenten (rechts) totaal



Bron: Registratiedata Erasmus+ verkregen via Nuffic, eigen bewerking SEOR

Meeste Erasmus+ deelnemers vanuit de studierichting Economie en Recht

Als derde is gekeken naar de verdeling van het aantal deelnemende studenten per onderwijsrichting over de jaren 2014-2024. De onderwijsrichtingen zijn geclassificeerd aan de hand van de ISCED-indeling voor hoger onderwijs, een door UNESCO ontwikkelde classificatie die opleidingen wereldwijd in tien brede categorieën onderbrengt⁶.

Tabel 2.1 en Figuur 2.3 geven samen inzicht in de verdeling van studenten over onderwijsrichtingen en hun deelname aan Erasmus+. Tabel 2.1 toont het jaarlijks gemiddelde aantal studenten en Erasmus+ deelnemers per onderwijsrichting. Zoals te zien is in de tabel, telt de studierichting *Recht, administratie, handel en zakelijke dienstverlening* het hoogste aantal studenten en Erasmus+ deelnemers voor zowel universitaire als hogeschool studenten. *Landbouw, diergeneeskunde en -verzorging* is landelijk de kleinste studierichting. Verder zijn *Dienstverlening* en *Onderwijs* relatief kleine richtingen binnen het universitaire onderwijs, terwijl het grote richtingen zijn binnen de hogescholen.

Figuur 2.3 laat de ontwikkeling in de landelijke verdeling (bovenste twee figuren) en de Erasmus+ verdeling (onderste twee) zien door de jaren heen. Zoals te zien is in de figuren is de landelijke verdeling relatief stabiel, terwijl de Erasmus+ verdeling enigszins fluctueert. Daarnaast zijn er enkele duidelijke verschillen tussen beide verdelingen, zoals het relatief grotere aandeel Erasmus+ deelnemers binnen *Vormgeving, kunst, talen en geschiedenis* en het kleinere aandeel binnen *Informatica*, zowel bij universiteiten als hogescholen. Deze over- en ondervertegenwoordigingen worden verder uitgediept in de volgende paragraaf.

Tabel 2.1 Totaal aantal studenten per onderwijsrichting (2014-2024)

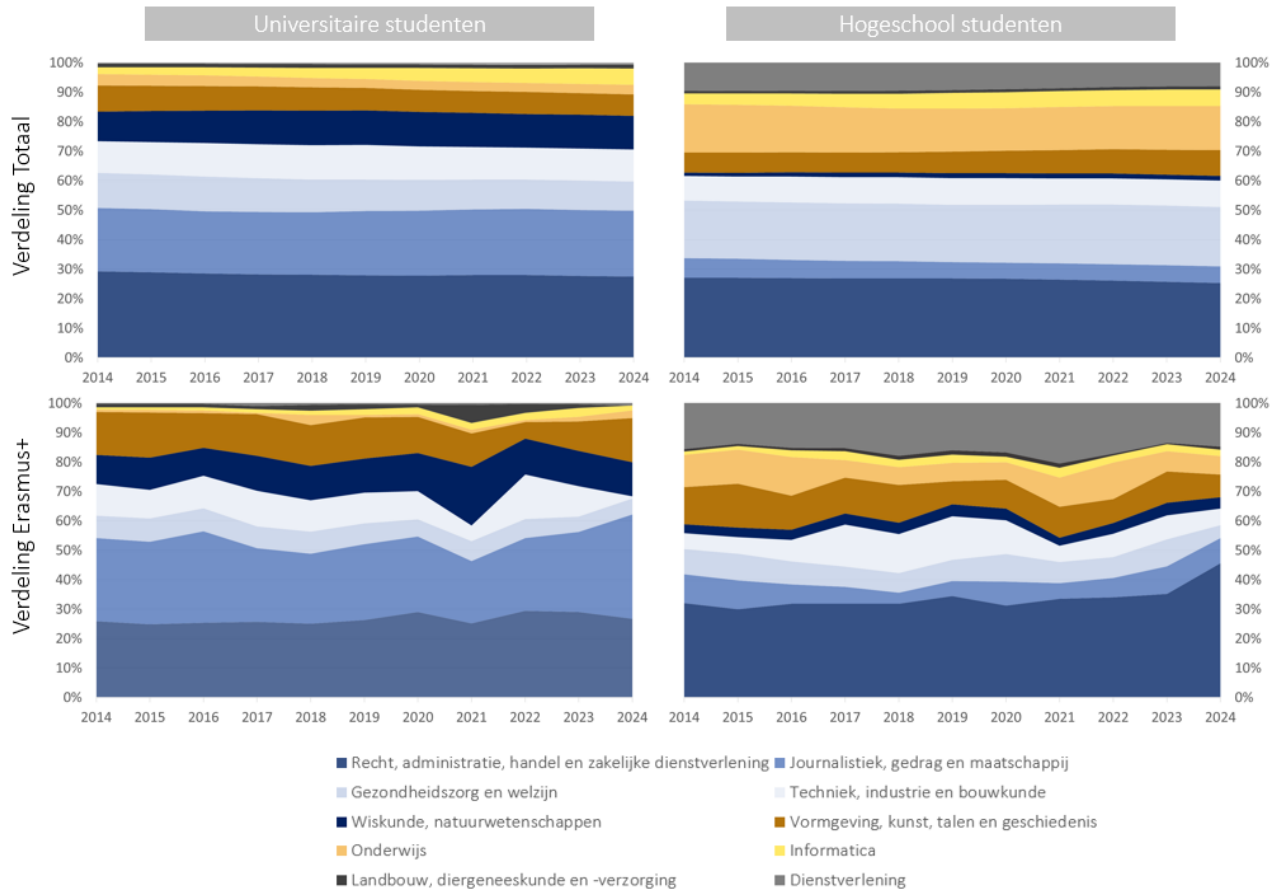
#	Studierichting	Universiteit				Hogeschool			
		Totaal	Erasmus+	Totaal%	Erasmus+%	Totaal	Erasmus+	Totaal%	Erasmus+%
01	Onderwijs	107.150	904	3%	1%	766.340	7.135	15%	9%
02	Vormgeving, kunst, talen en geschiedenis	255.240	9.395	8%	13%	380.290	8.891	8%	11%
03	Journalistiek, gedrag en maatschappij	714.440	19.817	22%	27%	295.120	5.836	6%	7%
04	Recht, administratie, handel en zakelijke dienstverlening	921.320	19.785	28%	27%	1.344.620	26.440	26%	33%
05	Wiskunde, natuurwetenschappen	369.920	8.809	11%	12%	76.900	2.871	2%	4%
06	Informatica	131.340	1.227	4%	2%	251.050	1.784	5%	2%
07	Techniek, industrie en bouwkunde	366.250	7.729	11%	10%	447.920	7.443	9%	9%
08	Landbouw, diergeneeskunde en -verzorging	41.070	1.264	1%	2%	48.770	811	1%	1%
09	Gezondheidszorg en welzijn	350.830	5.201	11%	7%	999.370	6.278	20%	8%
10	Dienstverlening	18.280	336	1%	0%	455.460	12.865	9%	16%

⁶ Zie o.a. [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=International_Standard_Classification_of_Education_\(ISCED\)](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=International_Standard_Classification_of_Education_(ISCED))

	Totaal	3.275.940	74.468	100%	100%	5.065.840	80.354	100%	100%
--	--------	-----------	--------	------	------	-----------	--------	------	------

Bron: Registratiedata Erasmus+ verkregen via Nuffic, eigen bewerking SEOR

Figuur 2.3 Verdeling studenten naar onderwijsinrichting



Bron: Registratiedata Erasmus+ verkregen via Nuffic, eigen bewerking SEOR

Meer dan evenredige deelname vanuit richting vormgeving, kunst en talen

Om over- en ondervertegenwoordiging van onderwijsrichtingen verder in kaart te brengen, is de verwachte verdeling van Erasmus+ deelnemers per onderwijsrichting berekend. Dit is gedaan door voor elk jaar de proportionele verdeling van studenten over de ISCED-categorieën, zoals gerapporteerd door het CBS, te bepalen. Vervolgens is deze proportie vermenigvuldigd met het totaal aantal Erasmus+ deelnemers in dat jaar. Op deze manier wordt een verwachte waarde verkregen die aangeeft hoeveel studenten per categorie zouden deelnemen aan Erasmus+ indien de verdeling exact overeen zou komen met de landelijke studentenpopulatie.

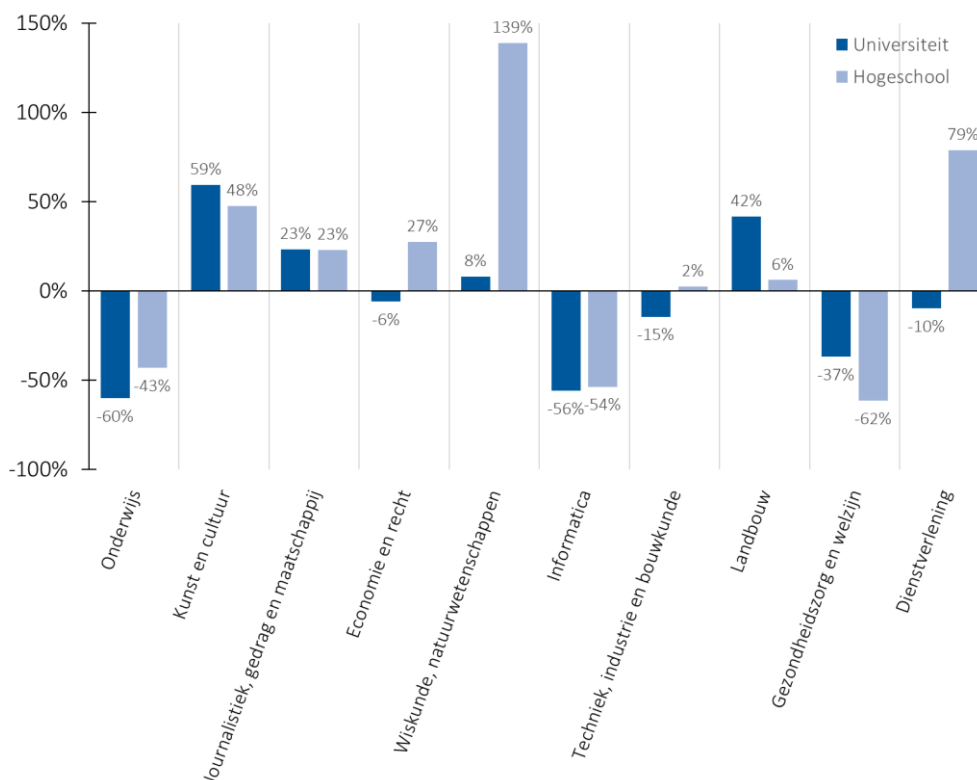
Deze verwachte aantallen zijn vergeleken met de daadwerkelijke aantallen Erasmus+ deelnemers per onderwijsrichting. Afwijkingen tussen beide waarden geven aan welke onderwijsrichtingen relatief over- of ondervertegenwoordigd zijn binnen het Erasmus+ programma. Om te bepalen of deze verschillen statistisch significant zijn, is een Chi-square test uitgevoerd. Daarnaast is de effectgrootte bepaald (Cramer's V) om inzicht te krijgen in de sterkte van de over- of ondervertegenwoordiging⁷. De gedetailleerde resultaten van deze

⁷ Zoals eerder vermeld wordt in de literatuur doorgaans een waarde rond 0.1 als een klein effect beschouwd, 0.3 als middelgroot en 0.5 als groot (e.g. Cohen, 1988). Omdat in deze analyse het overgrote deel van de waarden onder de 0.3 blijven, is een fijnmazigere indeling gehanteerd: effectgroottes tussen 0 en 0.1 worden als verwaarloosbaar beschouwd, tussen 0.1 en 0.2 als klein en tussen 0.2 en 0.3 als gematigd. De hoogste gradaties in de tabellen vallen dus ook nog binnen de categorie 'gematigd'.

analyse zijn weergegeven in bijlage II. Figuur 2.4 toont deze gemiddelde over- en ondervertegenwoordiging per onderwijsrichting over alle jaren, voor zowel universiteiten als hogescholen.

Voor universiteiten geldt een oververtegenwoordiging van de studierichtingen *Vormgeving, kunst, talen en geschiedenis* (02) en *Journalistiek, gedrag en maatschappij* (03). *Onderwijs* (01), *Gezondheidszorg en welzijn* (09), en met name *Informatica* (06) zijn juist ondervertegenwoordigd. Verder kent de richting *Landbouw, diergeneeskunde en -verzorging* (08) een sterke piek in 2021 en 2022. Voor hogescholen is de grootste oververtegenwoordiging te vinden binnen de richtingen *Wiskunde, natuurwetenschappen* (05) en *Dienstverlening* (10). *Informatica, Onderwijs, en Gezondheidszorg en welzijn* zijn, evenals bij universiteiten, ondervertegenwoordigd.

Figuur 2.4 Gemiddelde proportionele over- of ondervertegenwoordiging in deelname Erasmus+ per richting



Bron: Registratiedata Erasmus+ verkregen via Nuffic, eigen bewerking SEOR

2.3 BIJDRAGE ERASMUS+ AAN INCLUSIE EN DIVERSITEIT

2.3.1 Inclusie algemeen

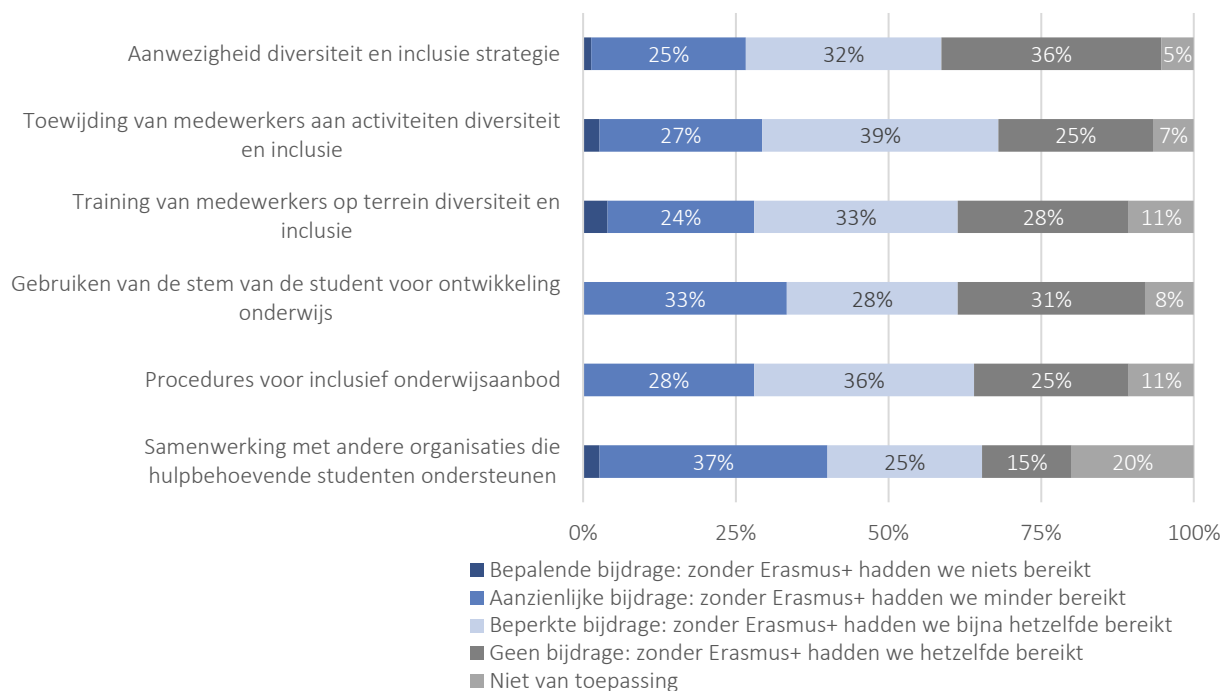
Voor deze evaluatie is een enquête uitgezet onder Erasmus+ coördinatoren en projectleiders bij hogeronderwijsinstellingen waarin onder andere vragen zijn gesteld over de bijdrage van Erasmus+ aan verschillende horizontale prioriteiten. In totaal hebben 67 respondenten van 39 unieke instellingen de enquête volledig ingevuld waarvan het merendeel actief was als Erasmus+ coördinator. Van de 67 respondenten bleken er drie geen ervaring met Erasmus+ te hebben, waardoor we uiteindelijk informatie hadden van 64 unieke respondenten.

Erasmus+ levert bij kwart van respondenten een aanzienlijke bijdrage aan aspecten rondom inclusie en diversiteit

Voor vrijwel alle aspecten rondom inclusie en diversiteit geeft minimaal een kwart van de respondenten aan dat Erasmus+ een aanzienlijke bijdrage heeft gehad. Voor 'het gebruiken van de stem van de student voor ontwikkeling onderwijs' en 'samenwerking met andere organisaties die hulpbehoevende studenten ondersteunen' gaat dit om meer dan een derde van de respondenten. De minste bijdrage lijkt Erasmus+ te leveren aan de aanwezigheid van een strategie rondom inclusie en diversiteit. Daar geeft meer dan een derde

aan dat men zonder Erasmus+ hetzelfde had bereikt. Dit heeft waarschijnlijk vooral te maken met het feit dat veel instellingen hier los van Erasmus+ al veel mee bezig zijn.

Figuur 2.5 Bijdrage Erasmus+ aan inclusie en diversiteit hoger onderwijs

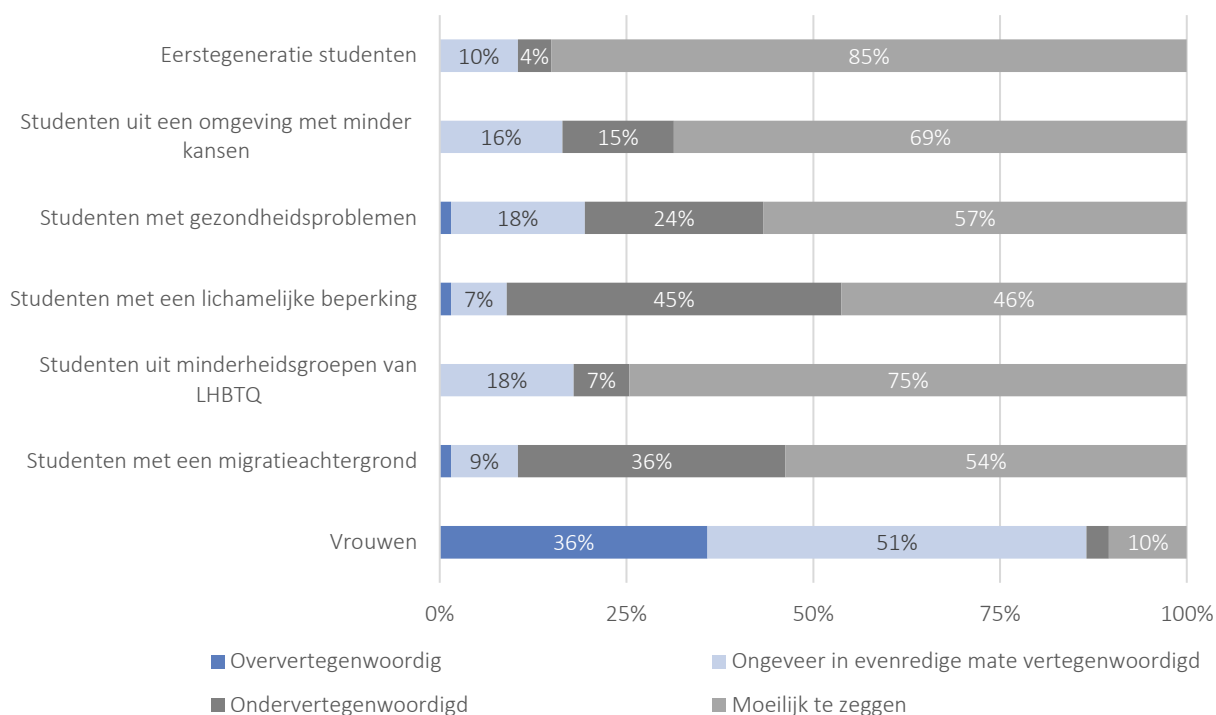


Bron: Enquête Erasmus+ coördinatoren en projectleiders bij hogescholen en universiteiten, SEOR (2025).

Weinig zicht op over- of ondervertegenwoordiging specifieke groepen

Als we kijken naar de over- of ondervertegenwoordiging van groepen, dan valt vooral op dat de respondenten hier over het algemeen weinig zicht op hebben. Dit kan bijvoorbeeld te maken hebben met het feit dat bepaalde informatie niet op centraal niveau bekend is bij de instellingen, onder andere vanwege AVG-eisen. Het is daarom dus lastig om een duidelijke conclusie te trekken over de onder- of oververtegenwoordiging van bepaalde groepen in Erasmus+ op basis van deze enquête. Meer dan een derde van de respondenten geeft aan dat vrouwen oververtegenwoordigd zijn in de deelname aan Erasmus+. Dit correspondeert met de deelnamecijfers waaruit inderdaad blijkt dat vrouwen gemiddeld gezien oververtegenwoordigd zijn. Voor zover men een ondervertegenwoordiging constateert, ligt dit vooral bij studenten met een lichamelijke beperking en studenten met een migratieachtergrond.

Figuur 2.6 Over- en ondervertegenwoordiging groepen



Bron: Enquête Erasmus+ coördinatoren en projectleiders bij hogescholen en universiteiten, SEOR (2025).

Instellingen kunnen specifieke doelgroepen vaak lastig identificeren

Aan de respondenten die een ondervertegenwoordiging van bepaalde groepen zagen, is vervolgens gevraagd welke belemmeringen voor deze groepen een rol spelen. In onderstaande tabel is per groep de top drie aan meest genoemde belemmeringen weergegeven. Wat opvalt is dat voor 3 van de 4 groepen het onvoldoende kunnen identificeren van de groepen om hen te stimuleren deel te nemen in de top drie staat. Het is voor het hoger onderwijs dus lastig om hier zelf actief een rol in te hebben. Verder geldt bij studenten met een lichamelijke beperking en gezondheidsproblemen dat er twijfel bij hen is of er voldoende rekening met ze zal worden gehouden. Bij studenten met een migratieachtergrond en uit een omgeving met minder kansen worden financiële belemmeringen genoemd en het feit dat ze vanuit hun omgeving weinig gestimuleerd worden om mee te doen.

Tabel 2.2 Top drie belemmeringen deelname ondervertegenwoordigde groepen volgens respondenten

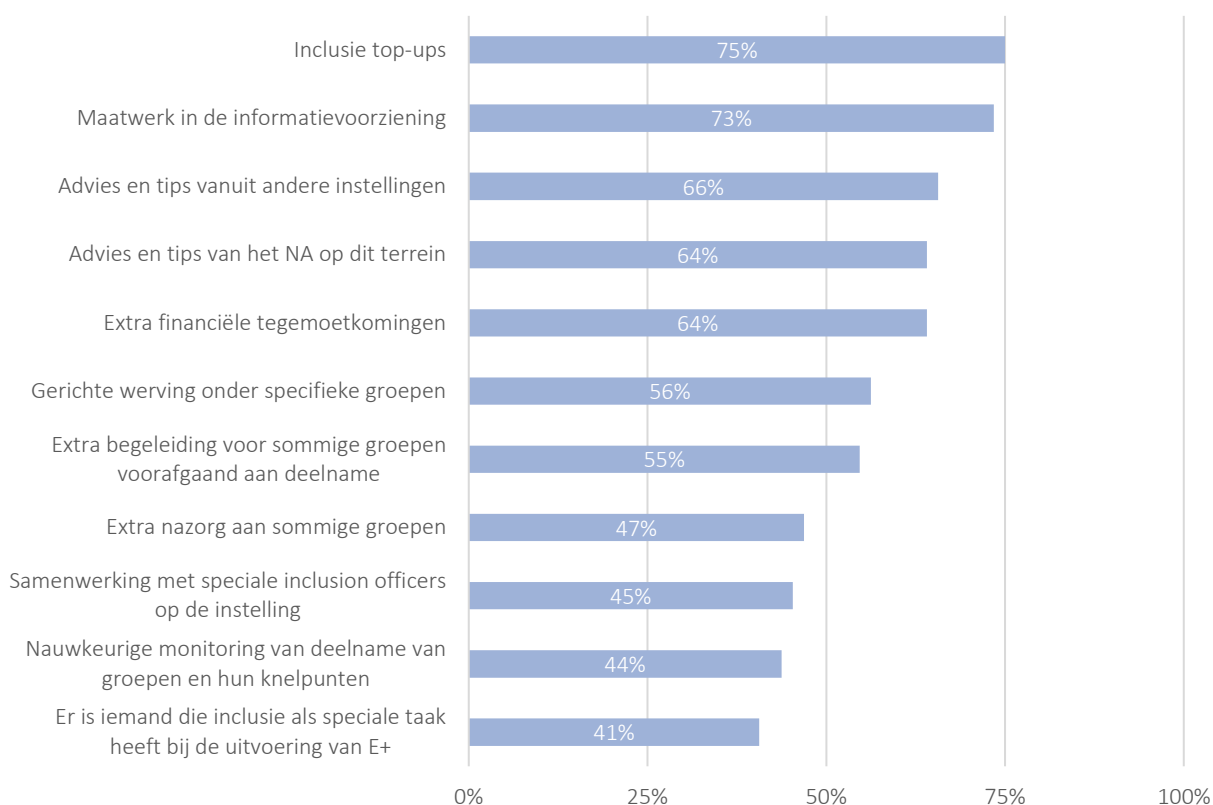
Groep	Belemmering 1	Belemmering 2	Belemmering 3
Studenten met een migratieachtergrond	Ze worden vanuit hun omgeving weinig gestimuleerd om mee te doen	Financiële belemmeringen	Ze denken wat vaker dat deelname ten koste van hun studie zal gaan
Studenten met een lichamelijke beperking	Er is bij hen twijfel of er voldoende rekening met ze zal worden gehouden	Ze kennen in hun omgeving te weinig voorbeelden van andere deelnemers	We kunnen deze groepen onvoldoende identificeren om hen te stimuleren
Studenten met gezondheidsproblemen	We kunnen deze groepen onvoldoende identificeren om hen te stimuleren	Er is bij hen twijfel of er voldoende rekening met ze zal worden gehouden	Ze kennen in hun omgeving te weinig voorbeelden van andere deelnemers
Studenten uit een omgeving met minder kansen	Financiële belemmeringen	Ze worden vanuit hun omgeving weinig gestimuleerd om mee te doen	We kunnen deze groepen onvoldoende identificeren om hen te stimuleren

Bron: Enquête Erasmus+ coördinatoren en projectleiders bij hogescholen en universiteiten, SEOR (2025). Toelichting: een aantal doelgroepen zijn hier niet getoond vanwege een te lage N.

Inclusion top-up belangrijk instrument voor tegengaan ondervertegenwoordiging

De inclusion top-up blijkt wel een instrument dat door driekwart van de respondenten wordt gebruikt in het tegengaan van ondervertegenwoordiging van groepen. Ook maatwerk in de informatievoorziening, advies en tips vanuit andere instellingen, advies en tips van het NA op dit terrein en andere extra financiële tegemoetkomingen worden door ongeveer twee derde van de respondenten (enigszins) benut. Samenwerking met speciale inclusion officers op de instelling, nauwkeurige monitoring van de deelname van groepen en het aanstellen van iemand met inclusie als speciale taak bij de uitvoering van E+ worden relatief wat minder vaak benut.

Figuur 2.7 **Maatregelen voor tegengaan ondervertegenwoordiging die enigszins tot veel worden benut**



Bron: Enquête Erasmus+ coördinatoren en projectleiders bij hogescholen en universiteiten, SEOR (2025).

2.3.2 Werking van de inclusie top-up

In de vorige paragraaf was al geconstateerd dat de inclusie top-up een belangrijke maatregel is als het gaat om het tegengaan van ondervertegenwoordiging van bepaalde groepen. Uit de enquête blijkt dat een groot deel (driekwart) van de respondenten ook bekend is met de inclusie top-up en hier actief een rol in heeft gehad in de uitvoering. In deze paragraaf bekijken we hoe vaak de inclusie top-up is gebruikt, welke personen hieraan deelnemen en wat de ervaringen van hoger onderwijsinstellingen zijn. Voor dit laatste aspect zijn aan de respondenten die ervaring hebben met de inclusie top-up vragen gesteld over de implementatie en de werking van de inclusie top-up. Deze resultaten kunnen vergeleken worden met een eerdere inventarisatie van de werking van de inclusie top-up in het hoger onderwijs.

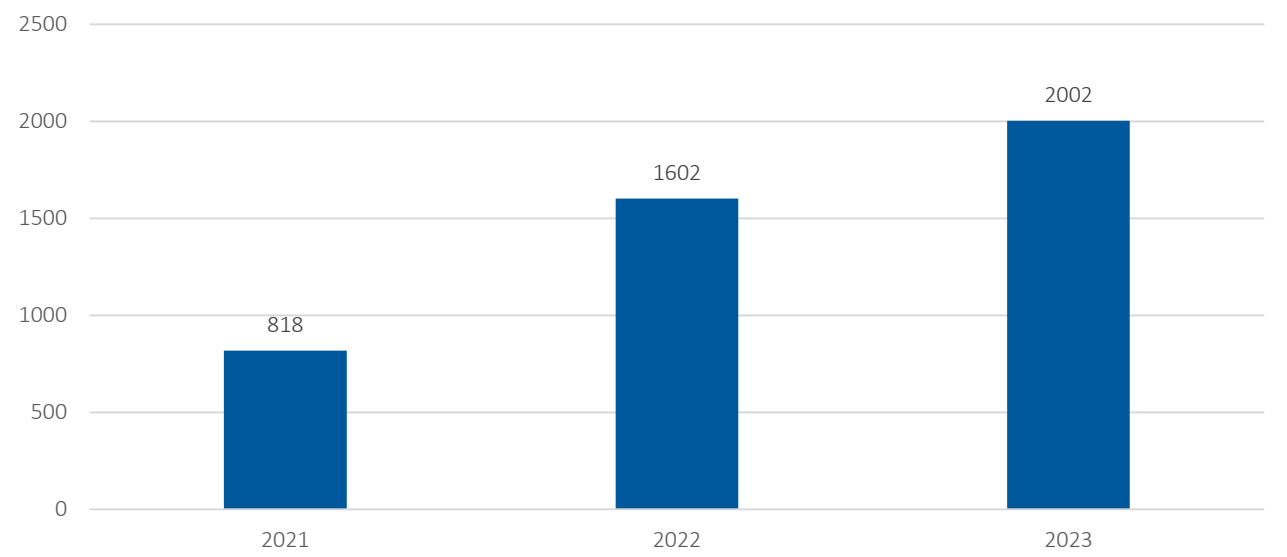
Gebruik inclusion top-up neemt toe

Over de periode 2021-2024 hebben ongeveer 5.000 studenten een inclusie top-up ontvangen.⁸ Dit betreft ongeveer 11% van de totale populatie die in dezelfde periode vanuit Nederlandse universiteiten en

⁸ Data over 2024 was ten tijde van de evaluatie nog niet volledig beschikbaar.

hogescholen hebben deelgenomen aan een mobiliteitsproject binnen of buiten Europa. We zien over de jaren een toename in het gebruik, zowel absoluut als relatief. In 2021 ontving ongeveer 8% van de totale Erasmus+ populatie een inclusie top-up, in 2023 was dit 13%.

Figuur 2.8 Aantal studenten met inclusie top-up per jaar



Bron: Registratiedata Erasmus+ verkregen via Nuffic, eigen bewerking SEOR

Studenten met inclusion top-up vaker vanuit hogeschool en vaker vrouw

In Tabel 2.3 is de verdeling van de inclusie top-up over hogescholen en universiteiten en naar geslacht weergegeven. De top-up is vaker toegekend aan hogeschoolstudenten (59%) dan aan universitaire studenten (41%). Ook ten opzichte van de verdeling van Erasmus+ deelnemers zien we dat de inclusie top-up relatief vaker wordt toegekend aan studenten van hogescholen (59% versus 52%). Ten opzichte van de verdeling van de totale populatie studenten over hogescholen en universiteiten, is de verdeling van top-ups wel nagenoeg hetzelfde. De top-up wordt daarnaast ook vaker toegekend aan vrouwen (65%) dan aan mannen (35%). Dit is relatief ‘schever’ dan de verdeling van alle Erasmus+ deelnemers (65% versus 62% vrouwen), en zeker ten opzichte van de verdeling van de totale populatie (65% versus 53% vrouwen).

Tabel 2.3 Verdeling deelname aan inclusie top-up naar geslacht en universiteit en hogeschool (2021-2024)

	Totaal	Erasmus+	Inclusie top-up
Universiteit	1.363.860	20.722	2.025
Hogeschool	1.918.010	22.566	2.960
Universiteit % Totaal	42%	48%	41%
Hogeschool % Totaal	58%	52%	59%
Vrouw	1.739.520	26.334	3.193
Man	1.542.240	16.327	1.712
Vrouw % Totaal	53%	62%	65%
Man % Totaal	47%	38%	35%

Bron: Registratiedata Erasmus+ verkregen via Nuffic, eigen bewerking SEOR

Weinig verschillen in studierichtingen personen met en zonder inclusie top-up

Tabel 2.4 zoomt in op het gebruik van inclusie top-ups per onderwijsrichting in de periode 2021-2024. Het toont de verdeling over studierichtingen binnen de top-up en maakt een vergelijking tussen de verdeling van alle deelnemers in Erasmus+ en de verdeling in het totale hoge onderwijs. Zoals in de tabel is te zien zijn er weinig verschillen tussen de verdeling over studierichtingen van mensen met een inclusie top-up en de verdeling van alle Erasmus+ deelnemers.

Tabel 2.4 Deelname aan inclusie top-up per onderwijsrichting in de periode 2021-2024

	Totaal	Erasmus+	Inclusie top-up
Dienstverlening	167.610	3.822	294
Onderwijs	320.370	2.390	284
Vormgeving, kunst, talen en geschiedenis	257.620	4.096	467
Journalistiek, gedrag en maatschappij	408.410	7.011	765
Recht, administratie, handel en zakelijke dienstverlening	874.200	13.827	1.474
Wiskunde, natuurwetenschappen	186.320	3.762	509
Informatica	176.060	1.108	170
Techniek, industrie en bouwkunde	320.010	3.697	536
Landbouw, diergeneeskunde en -verzorging	36.470	800	93
Gezondheidszorg en welzijn	520.420	2.913	406
Dienstverlening	5%	9%	6%
Onderwijs	10%	6%	6%
Vormgeving, kunst, talen en geschiedenis	8%	9%	9%
Journalistiek, gedrag en maatschappij	12%	16%	15%
Recht, administratie, handel en zakelijke dienstverlening	27%	32%	29%
Wiskunde, natuurwetenschappen	6%	9%	10%
Informatica	5%	3%	3%
Techniek, industrie en bouwkunde	10%	9%	11%
Landbouw, diergeneeskunde en -verzorging	1%	2%	2%
Gezondheidszorg en welzijn	16%	7%	8%

Bron: Registratiedata Erasmus+ verkregen via Nuffic, eigen bewerking SEOR

Maximale bedrag per top-up lijkt volledig te worden benut

Ondanks dat we vanuit de data geen directe informatie hebben over de hoogte van de toegekende inclusion top-up, kunnen we hier op basis van het totale bedrag wel een inschatting van maken. We zien dat in elk jaar het verschil tussen de gemiddelde hoogte van de toegekende studiebeurs verschilt met ongeveer 1000 euro tussen personen met en zonder een inclusion top-up. Daarnaast zien we dat het gemiddeld aantal dagen dat studenten in het buitenland zijn rond de 120-130 ligt (ongeveer 4 maanden). Gegeven het maximale bedrag van 250 euro per maand (8,33 euro per dag), is het verschil tussen de gemiddelde hoogtes van de toegekende beurzen vrijwel volledig te verklaren vanuit de inclusie top-up. Dit houdt wel in dat vrijwel iedereen de maximale hoogte van het inclusie top-up bedrag benut.

Tabel 2.5 Gemiddelde hoogte studiebeurs mobiliteit wel en geen inclusie top-up

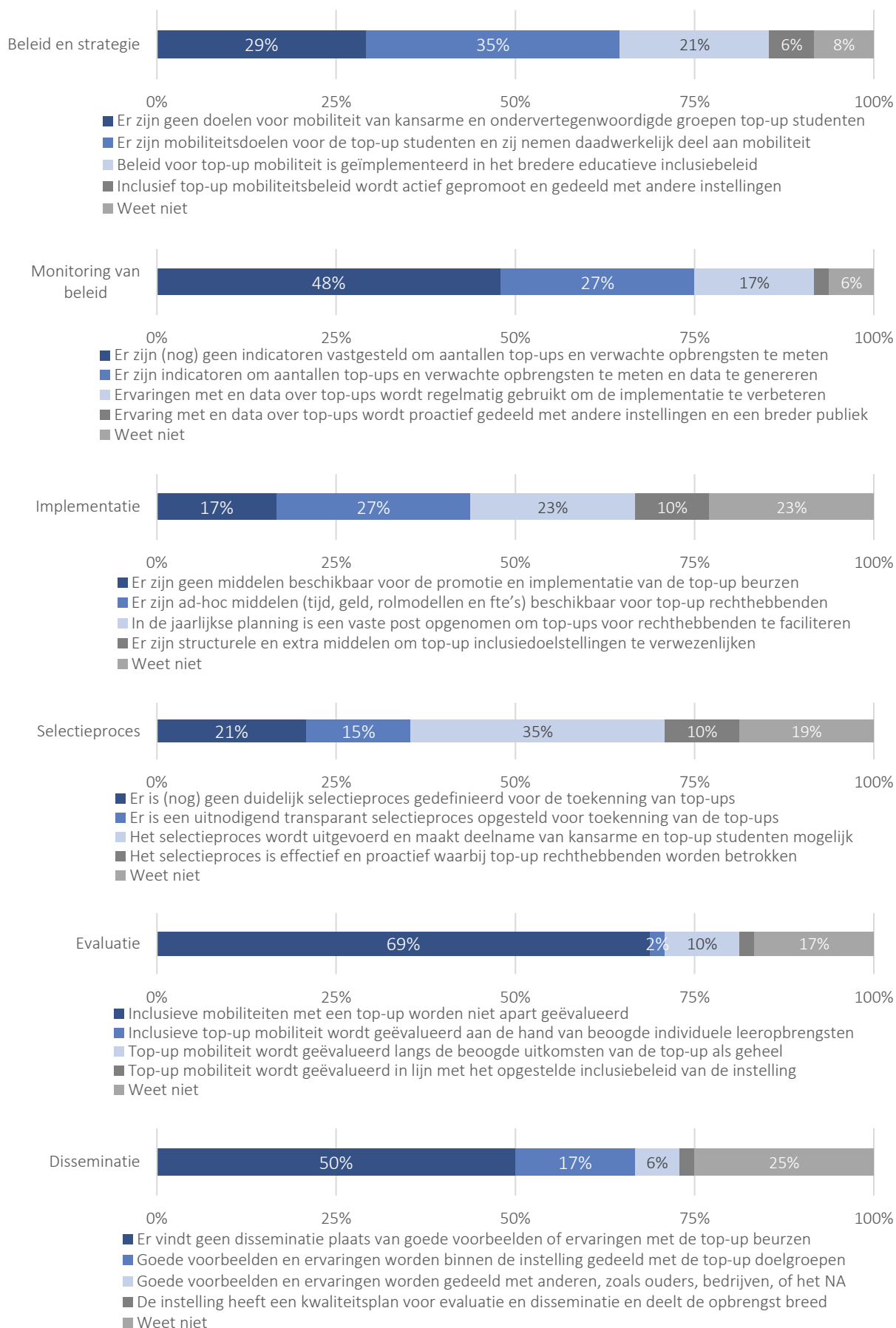
	2021		2022		2023	
	Gemiddelde hoogte beurs	Gemiddeld aantal dagen	Gemiddelde hoogte beurs	Gemiddeld aantal dagen	Gemiddelde hoogte beurs	Gemiddeld aantal dagen
Geen inclusie top-up	€ 1.525	119	€1.480	121	€1.614	125
Wel inclusie top-up	€ 2.675	129	€2.459	118	€2.690	127

Bron: Registratiedata Erasmus+ verkregen via Nuffic, eigen bewerking SEOR

Beleid, implementatie en selectieproces verder gevorderd dan monitoring, evaluatie en disseminatie

Figuur 2.9 geeft een indicatie wat de stand van zaken is bij de uitvoering van de inclusie top-up. Voor verschillende aspecten, zoals beleid, monitoring, implementatie, selectieproces en disseminatie, zijn oplopende schalen gemaakt door verschillende beschrijvingen van de situatie van de uitvoering. Hoe hoger men een keuze maakt in deze schaal, hoe verder men gevorderd is met de uitvoering. Uit de figuur komt naar voren dat men bij monitoring, evaluatie en disseminatie vaak nog minder ver gevorderd is. Bij beleid en strategie, implementatie en selectieproces is men vaak verder in de schaal gevorderd.

Figuur 2.9 Stand van zaken uitvoering inclusie top-up



Bron: Enquête Erasmus+ coördinatoren en projectleiders bij hogescholen en universiteiten, SEOR (2025).

Bij beleid en strategie en monitoring is enige positieve ontwikkeling te zien vergeleken met 2 jaar geleden

In 2022 zijn dezelfde vragen ook uitgezet onder instellingen voor hoger onderwijs. Dit geeft de mogelijkheid om te zien of er tussen 2022 en 2024 een ontwikkeling is te zien. Om dit meer compact in beeld te brengen zijn de schalen in onderstaande tabel benut om een soort gemiddelde score per item te maken. De minimumscore is 1 en het maximum (meest ver gevorderde stadium in schaal) is 4. Over het algemeen zijn de verschillen beperkt. Bij beleid en strategie en monitoring is enige positieve ontwikkeling te zien.

Tabel 2.6 Indicator uitvoering inclusie top-up, 2022 en 2024

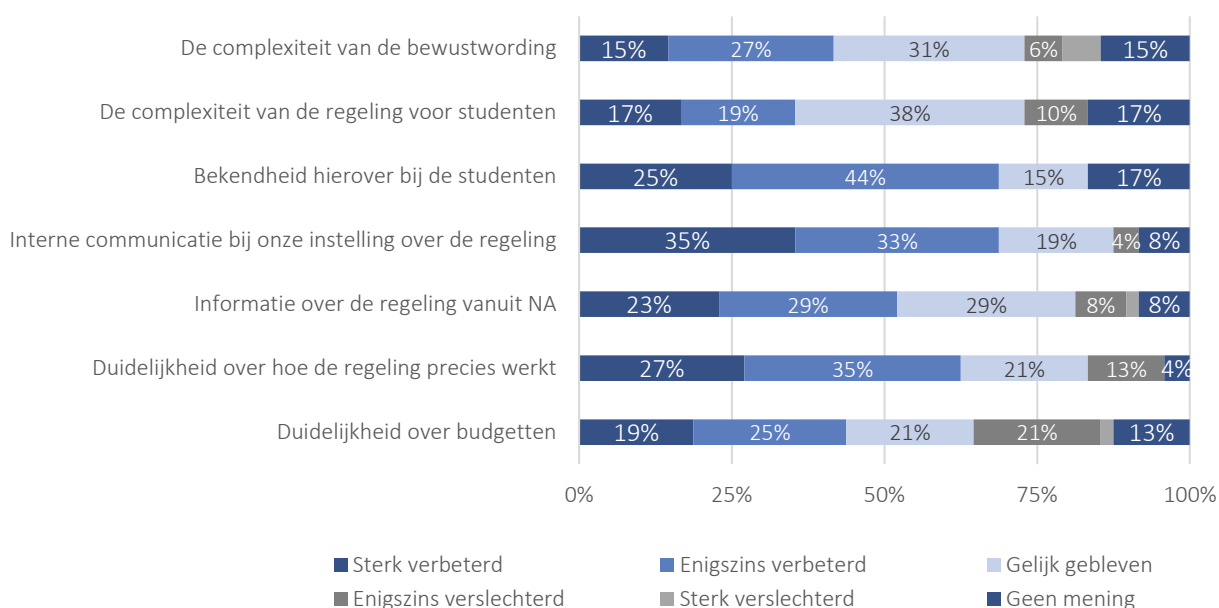
	2022	2024
	Gemiddelde	Gemiddeld
Beleid en strategie	1,8	2,0
Monitoring van beleid	1,5	1,7
Implementatie	1,9	1,9
Selectieproces	2,4	2,4
Evaluatie	1,4	1,3
Disseminatie	1,5	1,5
N	23	46

Noot: De schalen uit figuur 2.9 zijn vertaald naar gemiddelden die lopen van 1 (minimum) – 4 (maximum). “weet niet” telt niet mee voor dit gemiddelde.

Verbetering in informatievoorziening, bekendheid en complexiteit van de inclusie top-up

Rondom informatievoorziening, bekendheid en complexiteit van de regeling zien veel respondenten een verbetering in vergelijking met 3 jaar geleden. Dit geldt het sterkste bij bekendheid bij de studenten en interne communicatie over de regeling. Bij duidelijkheid over de budgetten is de verbetering minder sterk.

Figuur 2.10 Verbeteringen enkele uitvoeringsaspecten informatievoorziening en complexiteit inclusie top-up afgelopen 3 jaar

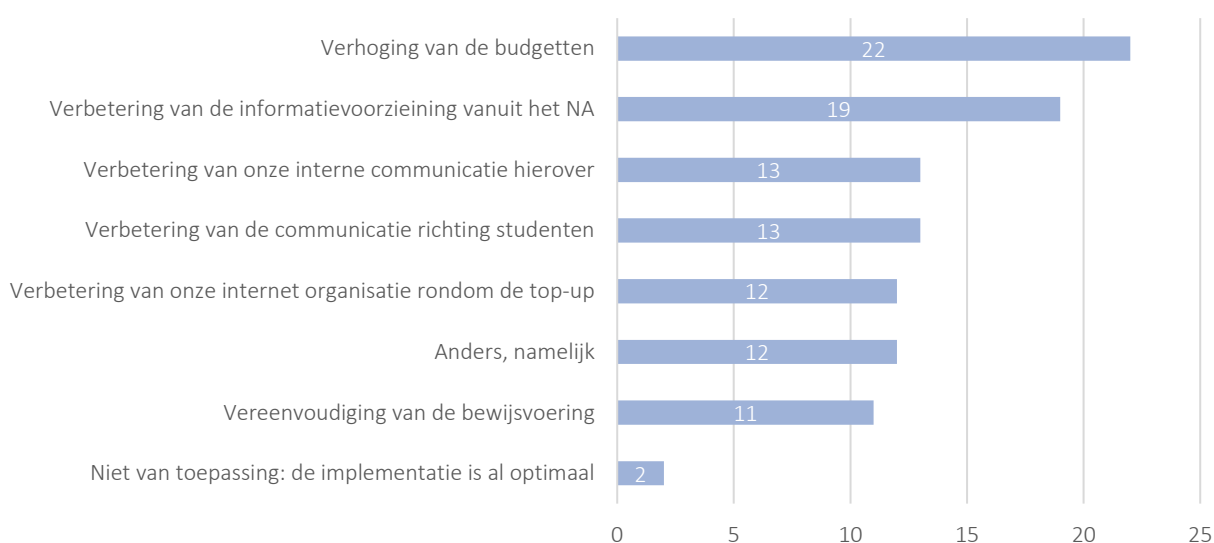


Bron: Enquête Erasmus+ coördinatoren en projectleiders bij hogescholen en universiteiten, SEOR (2025).

Ondanks de verbeteringen op het terrein van de informatievoorziening, zien nog vrij veel respondenten mogelijkheden voor (verdere) verbetering hierop. Het gaat dan vooral over verbetering van de informatievoorziening vanuit het NA, maar ook de interne communicatie en communicatie richting studenten. Over de informatievoorziening vanuit het NA zien we dat vrijwel uitsluitend Erasmus+-coördinatoren hier verbetering in wensen. Dit zijn ook voor een groot deel de personen die vinden dat op dit aspect geen verbetering of zelfs verslechtering heeft plaatsgevonden de afgelopen jaren (figuur 2.10). In open antwoorden in de enquête zien we dat respondenten met name worstelen met de duidelijkheid wie in aanmerking komt voor de inclusie top-up en de benodigde bewijslast hiervoor. Concreet wordt genoemd dat er meer richtlijnen nodig zijn voor de 'self-declarations' van personen. Het voorbeeld wordt gegeven dat iemand met dyslexie wel in aanmerking komt voor de top-up, terwijl een student die bijvoorbeeld veel mantelzorg verleent en dus vervangende zorg moet vinden als hij of zij aan Erasmus+ deelneemt niet in aanmerking komt. De vraag is in hoeverre deze aspecten direct door het NA kunnen worden opgepakt, of dat deze meer op centraal niveau in de afbakening van de top-up moeten worden geregeld. Feit is wel dat respondenten behoefte hebben aan meer ondersteuning op dit gebied.

De meest genoemde mogelijkheid voor verbetering is de verhoging van de budgetten. Blijkbaar loopt men daar vaak tegen grenzen aan, met name dat de budgetten niet voldoende meegroeien over de tijd. Ook vereenvoudiging van de bewijsvoering wordt door diverse respondenten genoemd. Bij de categorie anders zijn de antwoorden divers. Een aantal van deze antwoorden hebben betrekking op aanpassing of aanscherping van de doelgroep.

Figuur 2.11 **Mogelijkheden voor verbetering inclusie top-up (aantal respondenten dat mogelijkheid aankruist)**



Bron: Enquête Erasmus+ coördinatoren en projectleiders bij hogescholen en universiteiten, SEOR (2025). Noot: Meer dan 1 antwoord mogelijk. In totaal hebben 46 respondenten deze vraag ingevuld.

2.4 BIJDRAGE ERASMUS+ AAN DIGITALISERING

2.4.1 Digitalisering algemeen

Respondenten zien weinig bijdrage Erasmus+ op thema digitalisering

In de enquête is over een aantal thema's uitgevraagd in hoeverre Erasmus+ hier een (bepalende) bijdrage in heeft geleverd. Voor digitalisering gaat dit om aspecten zoals het bevorderen van mediawijsheid bij studenten en het gebruik van digitale middelen voor onderwijs- en leeractiviteiten.

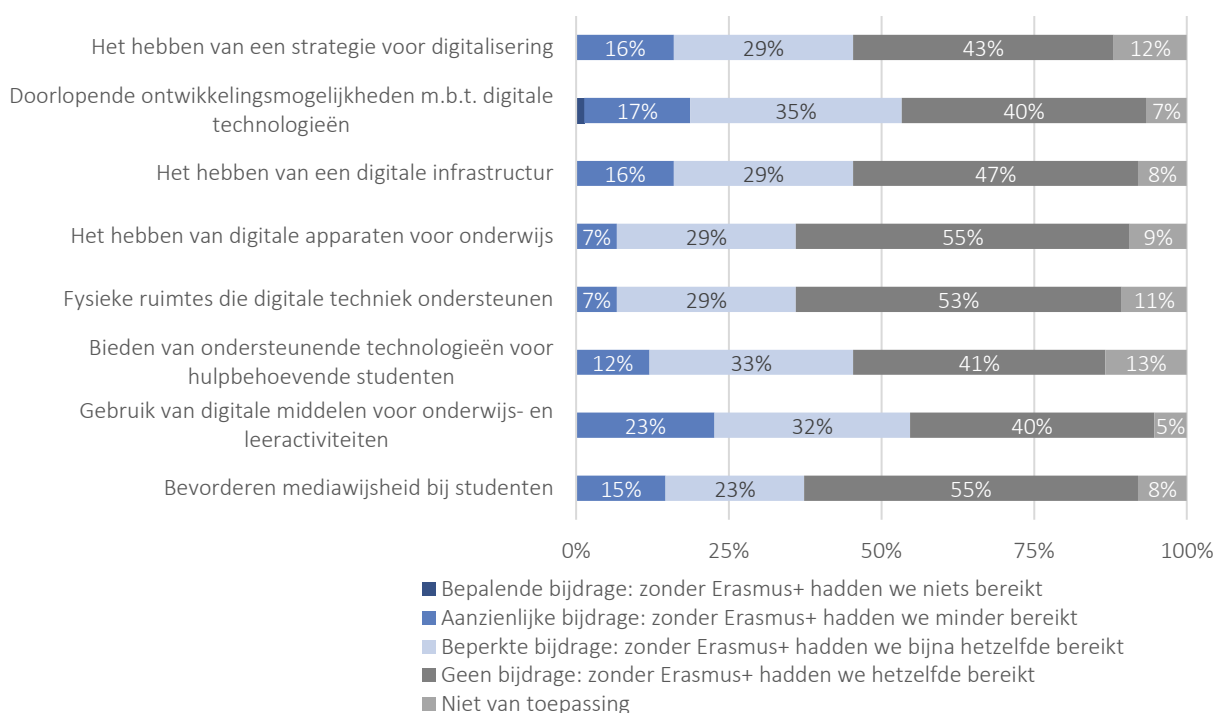
Als we inzoomen op de resultaten dan valt op dat vrijwel alle aspecten rondom digitalisering vrij laag scoren. Er is maar 1 aspect waar meer dan 20% van de respondenten een aanzienlijke bijdrage van Erasmus+ ziet: het gebruik van digitale middelen voor onderwijs- en leeractiviteiten. Voor de aspecten 'het hebben van digitale

apparaten voor onderwijs', 'fysieke ruimtes die digitale techniek ondersteunen' en 'het bevorderen van mediawijsheid bij studenten' wordt door meer dan de helft van de respondenten aangegeven dat Erasmus+ hier geen bepalende bijdrage in heeft.

Voor de duiding van deze resultaten is het belangrijk om op te merken dat een groot deel van de respondenten Erasmus+ coördinatoren zijn die met name zicht hebben op de werking van Erasmus+ in de gehele organisatie, en minder op de impact van individuele projecten. In de open antwoorden geven een aantal respondenten ook aan dat er binnen instellingen uiteraard al strategie en beleid aanwezig is op thema's als digitalisering, en dat Erasmus+ hier organisatiebreed slechts een beperkte rol in speelt. Uiteraard kan het goed zijn dat individuele projecten wel impact op bepaalde aspecten van digitalisering hebben. Uitsplitsing naar type respondent ondersteunt dit enigszins, omdat bijvoorbeeld projectleiders van individuele projecten wat vaker aangeven een bepalende bijdrage van Erasmus+ op deze aspecten te zien dan Erasmus+-coördinatoren (maar zij geven ook vaker aan er geen zicht op te hebben).

Bovenstaande bespiegelingen gelden overigens niet alleen voor het thema digitalisering, maar ook voor de andere horizontale prioriteiten. Ook op die thema's zien maar weinig respondenten een duidelijke impact van Erasmus+. Als we de aspecten rondom digitalisering vergelijken met andere horizontale prioriteiten, valt wel op dat aspecten rondom digitalisering relatief slechter scoren als het gaat om de bijdrage van Erasmus+ (zie figuren 2.5 (inclusie), 2.16 (participatie) en 2.17 (duurzaamheid)).

Figuur 2.12 Bijdrage Erasmus+ aan digitalisering hoger onderwijs



Bron: Enquête Erasmus+ coördinatoren en projectleiders bij hogescholen en universiteiten, SEOR (2025).

2.4.2 Werking van de Blended intensive programs

Een belangrijk instrument in het kader van de prioriteit digitalisering zijn de Blended Intensive Programme's (BIP's). In de Erasmus+ programmaperiode 2021-2027 werd deze nieuwe vorm van mobiliteit geïntroduceerd. Deze programma's bestaan uit korte, intensieve fysieke mobiliteit in het buitenland, gecombineerd met een verplichte virtuele component die online samenwerking en teamwerk faciliteert. Een BIP moet een toegevoegde waarde bieden ten opzichte van bestaande cursussen of trainingen die door de deelnemende hogeronderwijsinstellingen worden aangeboden en kan over meerdere jaren worden georganiseerd.

Daarnaast moeten er minimaal drie instellingen uit drie verschillende programmalanden aangesloten zijn bij de BIP. Het minimum aantal deelnemers was tot en met 2023 15 studenten, wat in 2024 is verlaagd naar 10.

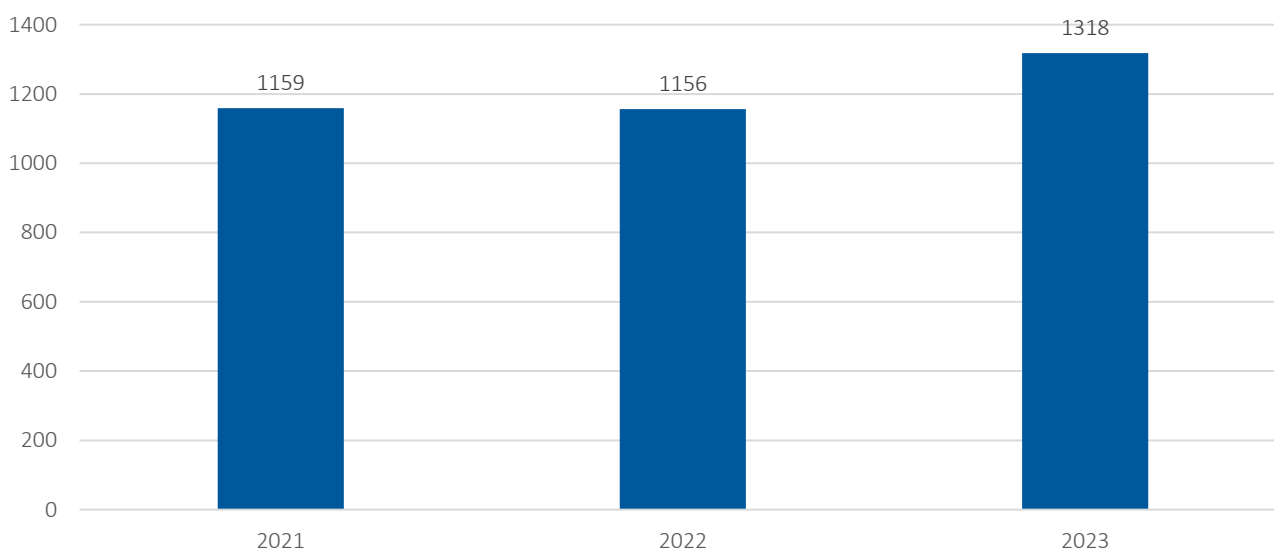
Door nieuwe en flexibelere mobiliteitsvormen mogelijk te maken die fysieke mobiliteit combineren met een virtueel deel, streven BIP's een aantal doelen na:

- Versterken van digitalisering van instituties en het versterken van digitale skills van deelnemers
- Introduceren van innovatieve manieren van lesgeven en studeren
- Versterken van de internationaliseringsstrategie van hogeronderwijsinstellingen
- Versterken van de internationale ervaring voor alle soorten studenten uit diverse achtergronden, studierichtingen en opleidingsniveaus.

Rond de 1.200 BIP-deelnemers per jaar

Over de periode 2021-2024 hebben ongeveer 3.800 studenten meegedaan aan een BIP.⁹ Dit betreft ongeveer 9% van de totale populatie die in dezelfde periode vanuit Nederlandse universiteiten en hogescholen hebben deelgenomen aan een mobiliteitsproject binnen of buiten Europa. We zien dat het gebruik redelijk constant blijft over de tijd. Relatief gezien nam de deelname in 2022 wat af (van 12% naar 8%) en in 2023 weer iets toe naar 9%. Uit de cijfers blijkt ook duidelijk dat BIP's afwijken van de 'normale' Erasmus+ mobiliteitsprojecten. Het gemiddeld aantal dagen uitwisseling ligt iets onder de 6 dagen voor BIP's terwijl dit bij de overige projecten boven de 130 ligt. Het gemiddelde bedrag aan grants ligt daardoor ook veel lager voor BIP's: gemiddelde ongeveer 500 euro voor BIP's tegenover gemiddeld ongeveer 1.700 euro voor overige mobiliteit.

Figuur 2.13 **Aantal BIP-deelnemers per jaar**



Bron: Registratiedata Erasmus+ verkregen via Nuffic, eigen bewerking SEOR

BIP opvallend vaak op hogescholen

In Tabel 2.6 is de verdeling van de deelname aan BIP over hogescholen en universiteiten en naar geslacht weergegeven. BIP wordt opvallend veel vaker op hogescholen (86%) dan op universiteiten (14%) ingezet. Een aantal hogescholen springen er hierbij uit: op de hogeschool van Amsterdam en de hogeschool Windesheim bestaat meer dan een derde van alle Erasmus+ projecten uit BIP's. De verdeling over mannen en vrouwen is gelijkjer dan bij het volledige Erasmus+ programma, en vrijwel exact gelijk aan de totale verdeling van mannen en vrouwen in het hoger onderwijs.

⁹ Data over 2024 was ten tijde van de evaluatie nog niet volledig beschikbaar.

Tabel 2.6 Verdeling deelname aan BIP's naar geslacht en universiteit en hogeschool (2021-2024)

	Totaal	Erasmus+	BIP
Universiteit	1.362.360	20.722	546
Hogeschool	1.918.030	22.566	3.278
Universiteit % Totaal	42%	48%	14%
Hogeschool % Totaal	58%	52%	86%
Vrouw	1.739.520	26.224	2.013
Man	1.542.249	16.327	1.801
Vrouw % Totaal	53%	62%	53%
Man % Totaal	47%	38%	47%

Bron: Registratiedata Erasmus+ verkregen via Nuffic, eigen bewerking SEOR

Verdeling deelnemers BIP over studierichtingen vergelijkbaar met alle E+ deelnemers

Tabel 2.7 zoomt in op de deelnemers aan BIP's per onderwijsrichting in de periode 2021-2024. Te zien is dat de verdeling over onderwijsrichtingen redelijk vergelijkbaar is tussen BIP-deelnemers en alle E+ deelnemers. De belangrijkste uitschieters vinden we in de richting zorg en de richting journalistiek. In de zorg zien we dat er relatief meer BIP-deelnemers zijn, meer vergelijkbaar met het aandeel zorgstudenten in het totaal. In de journalistiek zien we juist relatief minder deelnemers zowel ten opzichte van de deelnemers in Erasmus+ als het totaal.

Tabel 2.7 Verdeling BIP deelnemers over onderwijsrichtingen

	Totaal	Erasmus+	BIP
Dienstverlening	167.610	3.822	248
Onderwijs	320.370	2.390	252
Vormgeving, kunst, talen en geschiedenis	257.620	4.096	425
Journalistiek, gedrag en maatschappij	408.410	7.011	167
Recht, administratie, handel en zakelijke dienstverlening	874.200	13.827	1205
Wiskunde, natuurwetenschappen	186.320	3.762	150
Informatica	176.060	1.108	331
Techniek, industrie en bouwkunde	320.010	3.697	514
Landbouw, diergeneeskunde en -verzorging	36.470	800	32
Gezondheidszorg en welzijn	520.420	2.913	524
Dienstverlening	5%	9%	6%
Onderwijs	10%	6%	7%
Vormgeving, kunst, talen en geschiedenis	8%	9%	11%
Journalistiek, gedrag en maatschappij	12%	16%	4%
Recht, administratie, handel en zakelijke dienstverlening	27%	32%	31%
Wiskunde, natuurwetenschappen	6%	9%	4%
Informatica	5%	3%	9%
Techniek, industrie en bouwkunde	10%	9%	13%
Landbouw, diergeneeskunde en -verzorging	1%	2%	1%
Gezondheidszorg en welzijn	16%	7%	14%

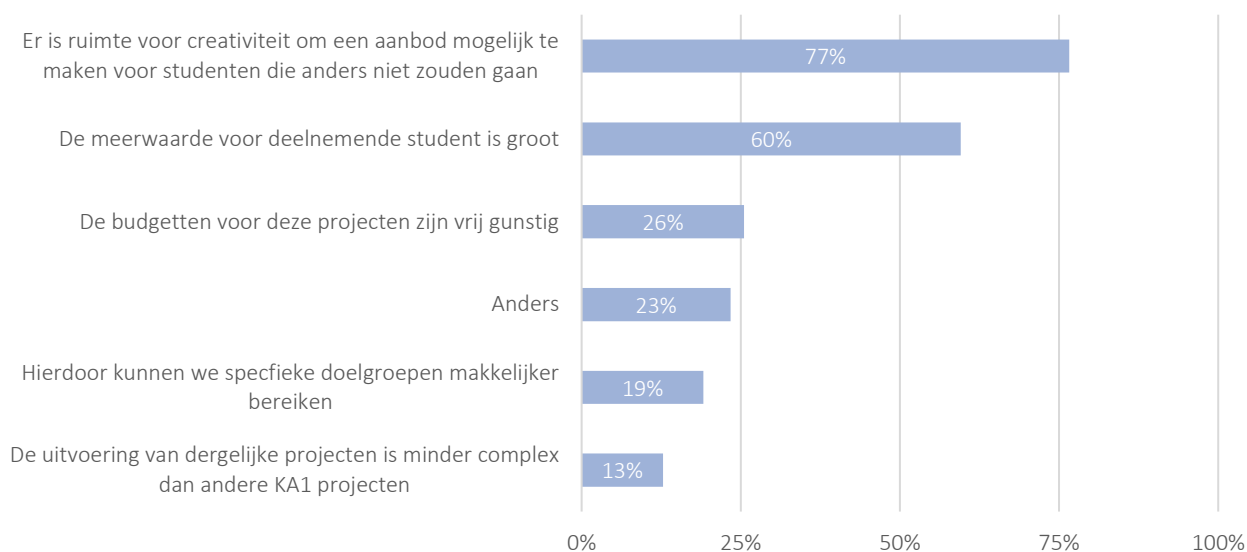
Bron: Registratiedata Erasmus+ verkregen via Nuffic, eigen bewerking SEOR

Mogelijkheid om mobiliteit anders in te richten belangrijkste reden om deel te nemen aan BIP's

Ongeveer driekwart van de respondenten betrokken geweest bij de uitvoering van een BIP in de afgelopen jaren. De belangrijkste reden voor respondenten om deel te nemen aan een BIP is omdat er in een BIP ruimte is voor creativiteit om een aanbod mogelijk te maken voor studenten die anders niet zouden gaan. Minder respondenten noemen daarbij ook een specifieke doelgroep. Degene die wel een specifieke doelgroep

noemen (9 respondenten) noemen met name studenten die vanwege andere verplichtingen (bijvoorbeeld door studie– of gezinsverplichtingen) of minder draagkracht niet voor langere tijd naar het buitenland kunnen. Daarnaast noemen de respondenten dat de meerwaarde van deelname aan BIP's voor studenten groot is.

Figuur 2.14 Redenen voor deelname aan BIP's

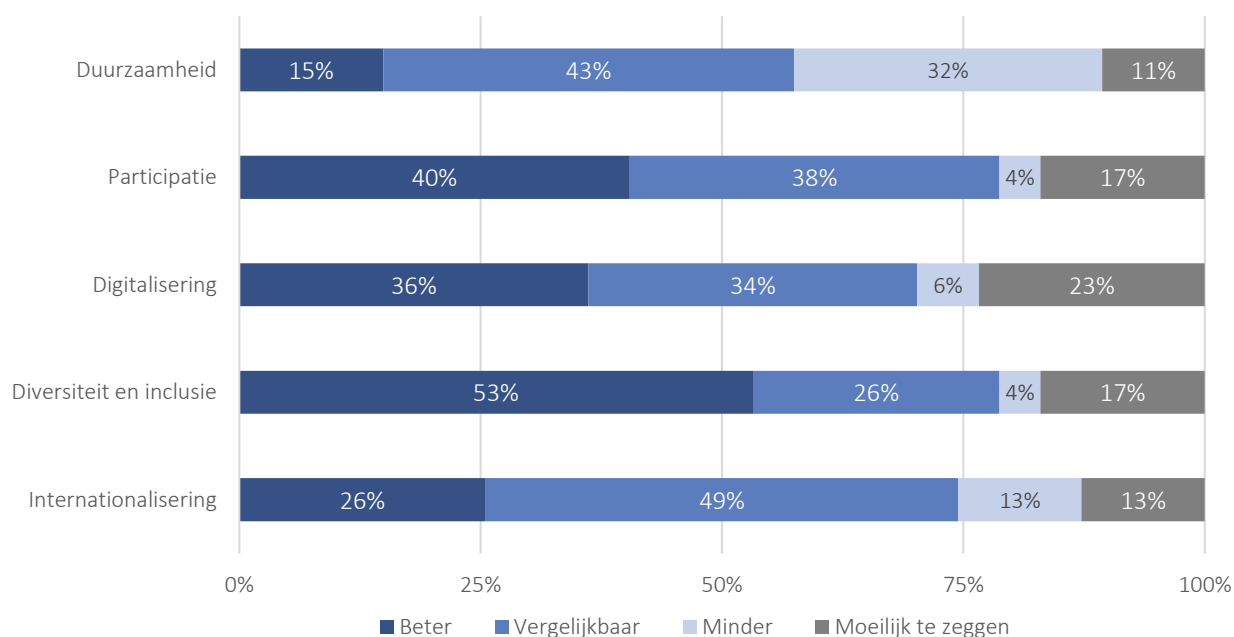


Bron: Enquête Erasmus+ coördinatoren en projectleiders bij hogescholen en universiteiten, SEOR (2025).

Met name inclusie en diversiteit beter tot zijn recht binnen BIP's

Een aantal van de (horizontale) prioriteiten van het Erasmus+ programma komen volgens een deel van de respondenten beter tot zijn recht in de BIP's. Uitschieter hierbij is inclusie en diversiteit, waarvan meer dan de helft van de respondenten aangeeft dat dit beter tot zijn recht komt binnen BIP's. Dit komt overeen met de hierboven genoemde belangrijkste reden om deel te nemen: meer mogelijkheden om het aanbod aan te passen aan studenten die anders niet zouden gaan. Ook participatie en digitalisering komen volgens meer dan een derde van de respondenten beter tot zijn recht in BIP's. Duurzaamheid komt daarentegen volgens een derde van de respondenten juist minder goed tot zijn recht in BIP's. Dit kan te maken hebben met het feit dat de mobiliteit kort is. Eerder zagen we al dat de BIP's gemiddeld slechts zo'n zes dagen duren, tegenover meer dan 130 dagen voor overige Erasmus+ projecten.

Figuur 2.15 Mate waarin Erasmus+ prioriteiten beter tot zijn recht komen in KA1 BIP's in vergelijking met andere KA1 activiteiten



Bron: Enquête Erasmus+ coördinatoren en projectleiders bij hogescholen en universiteiten, SEOR (2025).

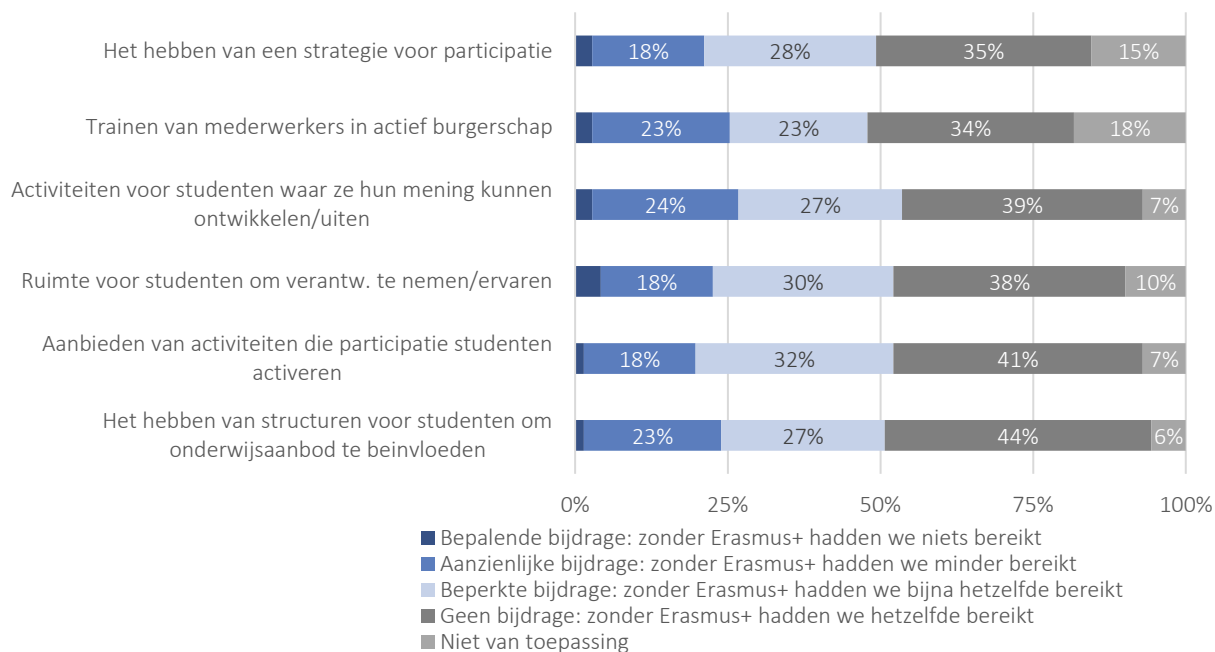
2.5 BIJDRAGE ERASMUS+ AAN ANDERE HORIZONTALE PRIORITEITEN

Weinig verschillen in bijdrage Erasmus+ aan horizontale prioriteiten, lastig om effecten in te schatten

Over het algemeen zien we redelijk dezelfde orde van groottes als het gaat om de inschattingen van effecten op de horizontale prioriteiten van Erasmus+. Op veel aspecten geeft 20-25% aan dat Erasmus+ een aanzienlijke bijdrage heeft gehad. Daarbij zien we in de toelichting op de enquête dat een aantal respondenten aangeeft dat het lastig is om goed in te schatten wat de resultaten precies zijn. Het zijn vaak ontwikkelingen die niet duidelijk te kwantificeren zijn. Op veel aspecten is er binnen instellingen vaak al iets aanwezig, en dit wordt bij een deel van de instellingen versterkt door Erasmus+.

Op het gebied van participatie levert Erasmus+ een wat belangrijkere bijdrage dan op het thema digitalisering (figuur 2.12), en ongeveer vergelijkbaar met inclusie (figuur 2.5). De belangrijkste bijdragen lijken te liggen op de aspecten 'Activiteiten voor studenten waar ze hun mening kunnen ontwikkelen/uiten', 'Het hebben van structuren voor studenten om onderwijsaanbod te beïnvloeden' en 'Trainen van medewerkers in actief burgerschap'. Toch moet ook hier worden geconstateerd dat het merendeel een beperkte of geen bijdrage van Erasmus+ ziet op de verschillende aspecten rondom participatie.

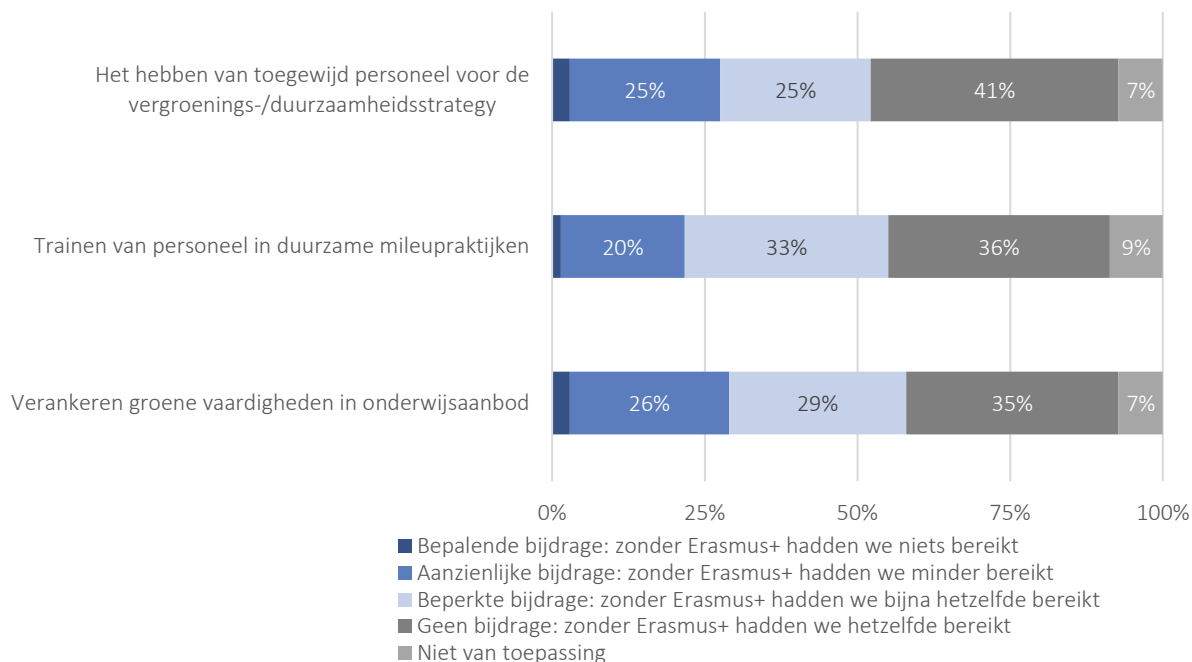
Figuur 2.16 Bijdrage Erasmus+ aan participatie hoger onderwijs



Bron: Enquête Erasmus+ coördinatoren en projectleiders bij hogescholen en universiteiten, SEOR (2025).

Ook voor duurzaamheid zien we vergelijkbare uitkomsten als bij de thema's participatie en inclusie: bij de meeste aspecten levert Erasmus+ voor 20-25% van de respondenten een aanzienlijke of bepalende bijdrage.

Figuur 2.17 Bijdrage Erasmus+ aan duurzaamheid hoger onderwijs



Bron: Enquête Erasmus+ coördinatoren en projectleiders bij hogescholen en universiteiten, SEOR (2025).

3 CENTRALE ACTIES

3.1 INLEIDING

De centrale acties worden beheerd op het niveau van de Europese Commissie. Centrale acties zijn bedoeld om bij te dragen aan innovatieve beleidsontwikkeling op het gebied van onderwijs, training, jeugd en sport. De onderdelen van de centrale acties zijn terug te vinden in Tabel 3.1.

Tabel 3.1 Onderdelen centrale acties Erasmus+ in hoger onderwijs

Onderdeel centrale acties	Toelichting
Alliances for Innovation	Partnerschappen voor innovatie zijn erop gericht het innovatievermogen van Europa te vergroten door middel van samenwerking en kennisoverdracht tussen het hoger onderwijs, het middelbaar beroepsonderwijs en de bredere sociaaleconomische context, evenals het bevorderen van onderzoek. Een variant hiervan is een partnerschap met bedrijven.
Capacity building in higher education	In een capaciteitsopbouwproject werken hoger onderwijsinstellingen uit meerdere EU-lidstaten en andere landen die aangesloten zijn bij het programma samen aan verbetering van het hoger onderwijs in één of meerdere 'Andere landen die niet aangesloten zijn bij het programma'.
Erasmus Mundus	Erasmus Mundus is onderdeel van de Erasmus+ partnerschappen voor excellentie (Key Action 2) en focust op transnationale masterprogramma's op hoog niveau. Dit betreft zowel de ontwikkeling van als deelname aan deze programma's.
European Universities	"Europese universiteiten" zijn internationale netwerken van Europese hogeronderwijsinstellingen, die een langetermijnstrategie delen en de Europese waarden en identiteit bevorderen. Het initiatief van de Europese Commissie is bedoeld om de mobiliteit van studenten en onderwijsmedewerkers te vergroten (studenten kunnen bijvoorbeeld een diploma behalen door studies in verschillende EU-landen te volgen). Ook de kwaliteit, het inclusieve karakter en het internationale concurrentievermogen van het Europees hoger onderwijs wordt hiermee bevorderd. Elk netwerk bestaat uit gemiddeld zeven instellingen voor hoger onderwijs uit alle delen van Europa.
Jean Monnet	Jean Monnet-acties in het hoger onderwijs ondersteunen wereldwijd onderwijs en onderzoek op het gebied van EU-studies. EU-studies gaan over Europa als geheel, met nadruk op de verschillende dimensies van de Europese Unie.
Teacher Academies	Erasmus+ Teacher Academies brengen instellingen voor initiële en voortgezette lerarenopleidingen samen. Zij werken samen om de kwaliteit van de initiële lerarenopleiding en de ondersteuning van leraren tijdens de beginjaren van hun loopbaan te verbeteren.
Virtual exchanges	Bij virtuele uitwisselingsprojecten vinden de activiteiten online plaats, maar worden het interculturele dialoog en de ontwikkeling van soft skills toch bevorderd.
Centres of Vocational Excellence (CoVEs)	CoVEs brengen een breed scala van lokale, regionale en nationale partners uit verschillende landen bij elkaar om samen 'skills ecosystemen' te ontwikkelen die bijdragen aan regionale ontwikkeling, innovatie, industrieclusters en slimme specialisatiestrategieën, evenals aan sociale inclusie.
Innovatieve beleidsontwikkeling	Innovatieve beleidsontwikkeling vanuit Erasmus+ richt zich op het realiseren van de doelstellingen van de Europese beleidsagenda, om slimme, duurzame en inclusieve groei van de Europese economie te stimuleren.

Bron: zie ook <https://www.erasmusplus.nl/centrale-acties/>

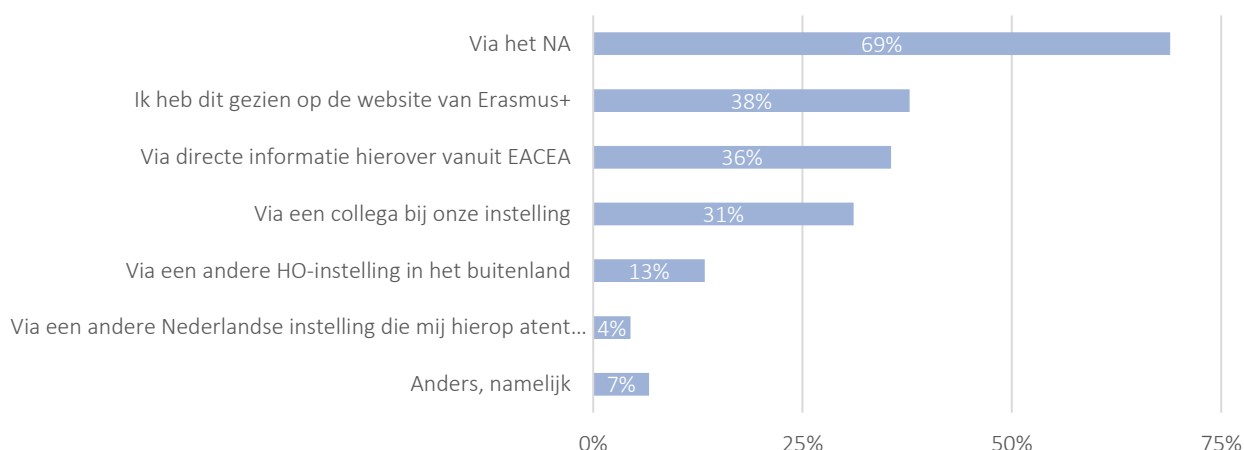
Ondanks dat dit op het niveau van de EC wordt beheerd, heeft het NA wel een rol om de centrale acties te stimuleren. Meer zicht op de werking van deze acties in het hoger onderwijs is daarom een onderdeel van dit onderzoek. We gaan in dit kader in op de vraag hoe dergelijke projecten ontstaan en wat de rol van het NA hierin is (3.2), wat de samenhang is binnen het geheel van Erasmus+-activiteiten (3.3), outputs en resultaten (3.4) en de plaats van horizontale prioriteiten (3.5). Hierbij maken we gebruik van de enquête onder Erasmus+ contactpersonen en een aantal diepte-interviews bij projectcoördinatoren van 7 projecten die zijn gespreid over verschillende onderdelen van de centrale acties.

3.2 ONTSTAAN PROJECTEN EN ROL NA

De meeste contactpersonen uit de enquête kennen de centrale acties, waarbij het NA een belangrijke rol speelt

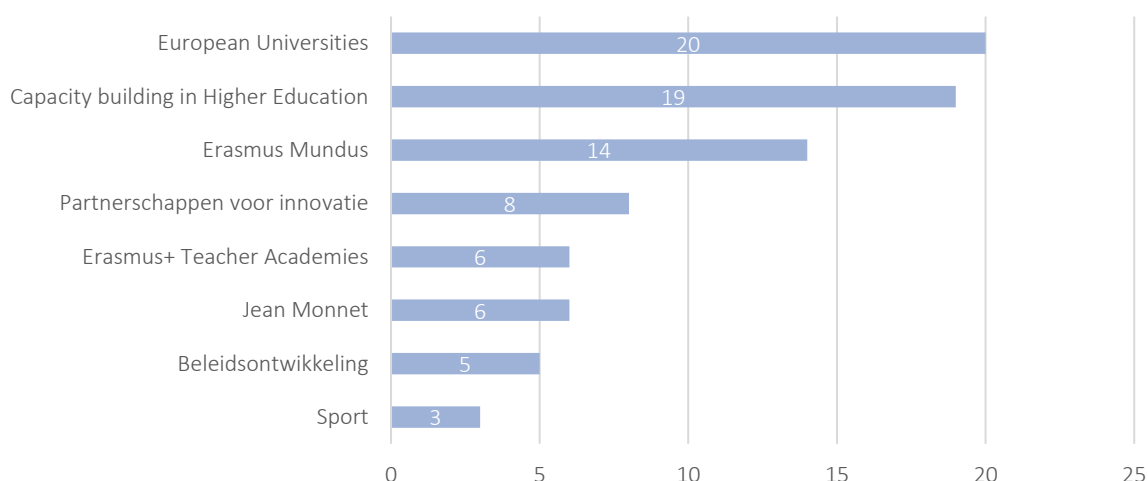
70% van de respondenten van de enquête is (enigszins) bekend met centrale acties. Hiervan was ongeveer de helft ook daadwerkelijk betrokken bij de uitvoering van een centrale actie (totaal 24 respondenten) (figuur 3.2). Hierbij gaat het in de meeste gevallen om het onderdeel European Universities. Daarnaast heeft men ook nogal eens betrokkenheid bij het onderdeel Capacity Building in HE. Als personen uit de enquête betrokken zijn bij centrale acties, betreft dit vaak meerdere acties. Uit figuur 3.1 blijkt dat het NA een belangrijke rol speelt bij de algemene bekendheid geven aan centrale acties bij de respondenten van de enquête.

Figuur 3.1 Manier waarop respondenten bekend zijn geworden met centrale acties



Bron: Enquête Erasmus+ coördinatoren en projectleiders bij hogescholen en universiteiten, SEOR (2025).

Figuur 3.2 Type centrale actie waar respondenten bij de uitvoering betrokken zijn (N=24)



Bron: Enquête Erasmus+ coördinatoren en projectleiders bij hogescholen en universiteiten, SEOR (2025).

Projecten ontstaan vanuit bestaande Europese netwerken en eerdere (Erasmus+) projecten

Uit de interviews met coördinatoren van projecten blijkt dat deze groep al een langere geschiedenis heeft met internationale samenwerking en daarbij al eerder in internationale samenwerkingsverbanden, andere of vergelijkbare Erasmus+ programma's (inclusief een enkele keer ook KA2) of programma's via Nuffic hebben

gewerkt. Ze kennen het NA Erasmus+ wel, maar de totstandkoming van projecten komt met name voort uit de contacten die er al via deze vorige activiteiten waren. Hieronder volgt een kort overzicht hiervan:

- **KA2 project als basis.**
 - o Bij een project is er een duidelijke verbinding met een eerder Erasmus+ KA2 project dat werd geleid vanuit Oostenrijk. Hierdoor kende men de partners op een vergelijkbaar terrein. Door de maatschappelijke druk op de zorg wilde men zorginstellingen bij een nieuw project betrekken en de opleiding daarmee ook meer praktijkgericht maken. Hierbij paste het programma Alliances for Innovation. Bij het indienen heeft men geprofiteerd van de kennis die is opgedaan met indienen van een KA2 programma en de eisen die aan een dergelijk project verbonden zijn. Tevens maakte men gebruik van kennis van Alliances for Innovation die intern bij andere onderdelen van de instelling aanwezig was. De aanvraag werd begeleid door interne adviseurs.
- **Eerdere vergelijkbare projecten binnen Erasmus+ centrale acties als basis.**
 - o Bij een instelling met een Jean Monnet leerstoel had men al eerder ervaring hiermee. Deze kennis van eerdere leerstoelen is samengebracht voor een nieuwe aanvraag. Sowieso worden onderzoekers die zich bezighouden met Europa ook samengebracht in een zogenaamde “EU-hub”, die ondersteuning heeft verleend in de aanvraag.
 - o Bij een Erasmus Mundus project heeft men hieraan voorgaand al meerdere vergelijkbare projecten binnen deze centrale actie gekend. In een nog eerder stadium werkte men met “Curriculum Ontwikkel Projecten”, wat ook een soort centrale actie was.
 - o Bij een project voor Capacity building dat sterk gericht is op samenwerking met Afrikaanse Universiteiten ligt de aanleiding in een eerder Erasmus+ project, waar dit min of meer een vervolg op is, met deels nieuwe partners. Daarvoor waren er reeds contacten met enkele partners via een Nuffic-project.
- **Bestaand Europees netwerk als basis.**
 - o De twee European University projecten hadden beide al een langere historie met een samenwerkingsverband tussen universiteiten dat daarmee een goede basis vormde voor een aanvraag. De toegenomen internationale concurrentie op het gebied van prestige, onderzoekstalent en financiering vormt een prikkel om samen te werken. Het programma bood een mogelijkheid tot verdere ontwikkeling van de internationale samenwerking en innovatie van onderwijs. Bij de praktische informatie over de call noemt men interne afdelingen die zich richten op financiering (“grants offices”), maar ook informatie vanuit het Ministerie van OCW en Neth-ER¹⁰.
 - o Bij een project binnen het onderdeel Alliances for Innovation waren er al contacten via een Europees netwerk waarbij conferenties werden georganiseerd. Het idee van het project is ontstaan via een presentatie in het kader van een good practice competitie over het gebruik van video's in het beroepsonderwijs. Vanuit de wens om dit breder beschikbaar te krijgen, is een aanvraag ingediend bij het onderdeel Alliances for Innovation. Met een aantal partners is recentelijk ook een nieuw KA2-project gestart, met duidelijk inhoudelijke raakvlakken.

De projecten zijn dus een vervolg van eerdere (Erasmus+) projecten of reeds bestaande netwerken. De concrete informatie over een call verloopt nog wel eens via speciale afdelingen op de instellingen gericht op mogelijkheden voor financiering, of soms via een partner. Sommige respondenten geven aan dat denkbaar is dat informatievoorziening van het NA mogelijk een rol hierbij heeft gespeeld, maar zijn hiervan niet op de hoogte. Anderen geven aan dat het NA hierin geen rol heeft gespeeld. Wel kent men het NA en vindt soms informatie uitwisseling plaats. Bij een van de projecten hoort een stage bij het onderwijsprogramma en deze stage geschiedt soms bij het NA.

¹⁰ <https://www.neth-er.eu/nether/over-neth-er>

3.3 SAMENHANG MET ANDERE ONDERDELEN VAN ERASMUS+

De eerste prioriteit van de instellingen ligt op het benutten van de middelen van de verschillende Erasmus+ programma's en niet op onderlinge coherentie hiervan

De reactie op een call/mogelijkheid voor financiering is vaak pragmatisch voor een onderwijsinstelling. Als men een mogelijkheid ziet, wordt deze vaak intern verspreid, door een aparte afdeling of subsidie-adviseurs. Het accent ligt dan op het zichtbaar maken van mogelijkheden van (co-)financiering van activiteiten. Daarbij ligt dan niet zozeer een accent op onderlinge consistentie tussen verschillende Erasmus+ projecten, of het opbouwen van een coherent geheel aan projecten. Met deze meer pragmatische blik benut men naast Erasmus+ ook andere programma's, zoals Horizon of subsidies vanuit het European Institute of Technology. Wanneer dergelijke subsidiemogelijkheden vanuit Erasmus+ worden opgepikt bekijkt men dit toch vooral vanuit een eigen specifiek gezichtspunt waar men zelf op de instelling mee bezig is en niet zozeer vanuit een bredere totaalvisie op de inzet van Erasmus+ middelen binnen de instelling.

Verbindingen vinden echter wel plaats; soms gebeurt dit via de European Universities

Maar er zijn voorbeelden waar tussen de Erasmus+ programma's en projecten wel verbindingen worden gemaakt. Bij de invulling van de aanvraag gaat men bijvoorbeeld soms in op hoe dit zich verhoudt tot andere of eerdere Erasmus+ projecten.

De meeste geïnterviewden zijn werkzaam op een instelling die betrokken is bij een European University Alliance. Deze Alliance functioneert soms als een paraplu waarbij andere acties en activiteiten van Erasmus+ bij elkaar gebracht worden. De mate waarin dit gebeurt verschilt echter. Zo zijn de partnerschappen van de Alliances soms weer duidelijk anders dan bij andere centrale acties. Diverse keren wordt benadrukt dat besluitvorming over University Alliances vooral op strategisch niveau (CvB) wordt genomen en daarmee meer top-down zijn, met een risico dat de samenwerking op andere niveaus moeizaam vorm krijgt. Er worden wel allerlei initiatieven ontplooid om de samenwerking ook meer in de organisatie vorm te laten krijgen, zoals workshops en mogelijkheden voor uitwisseling.

Er zijn echter ook concrete voorbeelden waarbij de European University Alliance meer verbonden is met de andere centrale acties en onderdelen van Erasmus+. Bij een van de projecten in het kader van een Alliance for Innovation, is een vroegere coördinator hiervan nu projectleider van een werkgroep bij de European University Alliance van de instelling. Vanuit de partners van deze themagroep is een onderzoeksproject gestart met steun van het Horizon-programma. Bij een andere Alliance heeft een workshop plaatsgevonden waarbij Erasmus+ coördinatoren uit het consortium samen kwamen om hun projecten te presenteren en onderzoekers de mogelijkheid te geven meer te leren over de nieuwste Erasmus+ projecten. Dit bood deelnemers de kans om contacten te leggen en samenwerkingsmogelijkheden te verkennen voor toekomstige Erasmus+-voorstellen. Soms is er ook structurele samenwerking tussen de "Grant Offices" om gezamenlijk naar financieringsmogelijkheden (inclusief Erasmus+) te kijken.

KA1 wordt soms benut als mogelijkheid om mobiliteit van studenten tussen de partner-organisaties te ondersteunen. Dit wordt niet altijd voldoende geacht. In sommige interviews worden voorbeelden gegeven van aanvullende faciliteiten om mobiliteit van studenten te vergemakkelijken, zoals gastgezinnen.

Er worden ook knelpunten genoemd in de afstemming die uit het programma zelf voortkomen

Een van de respondenten benadrukt dat ook vanuit het Erasmus+ programma zelf weinig regie plaatsvindt om onderdelen aan elkaar te verbinden. Deze respondent geeft aan dat centrale acties en het nationale programma ieder weer eigen doelen en aansturing kennen, wat het lastig maakt om deze aan elkaar te verbinden. Een andere respondent benadrukt dat de financiële verantwoording een belemmering is om meerdere elementen van Erasmus+ bij elkaar te brengen. Iedere financiering vraagt weer eigen kengetallen en de (schijn van) dubbele financiering moet vermeden worden. Het is dan veel makkelijker om geheel losstaande financieringsmogelijkheden te benutten.

3.4 OUTPUTS EN RESULTATEN VAN GESELECTEERDE PROJECTEN VAN CENTRALE ACTIES

Tijdens de interviews wordt een breed gevarieerd spectrum aan outputs en resultaten geschetst bij de geselecteerde projecten van centrale acties:

- *Onderzoekspublicaties en vervolgonderzoek.* Bij diverse projecten zijn onderzoekspublicaties een belangrijke output. Een voorbeeld dat wordt genoemd is een veel geciteerd artikel over pedagogische modellen achterliggend aan onderwijs dat wordt ondersteund door video's¹¹. De projecten krijgen binnen het onderzoek vaak weer een vervolg door bijvoorbeeld promovendi.
- *Internationalisering instellingen en studenten.* De projecten hebben een impuls gegeven aan verdere internationalisering van de eigen instelling. Zo wordt in een project het voorbeeld gegeven dat door het project docenten meer gewend zijn geraakt om colleges in het Engels te geven en ook om te werken met studenten uit verschillende Europese landen. Bij een project wordt ook voor de instellingen als voordeel genoemd dat ondersteunend personeel van verschillende instellingen meer samenwerken, met daaraan gepaarde kennisuitwisseling. Voor de studenten ziet men veel voordelen van het internationale element van de projecten, waarbij de omgang met andere culturen veel terugkomt. Tevens profiteren zij van diverse onderwijsinnovaties en de aandacht voor zachte competenties (zie verderop).
- *Innovaties in het onderwijs.* Voorbeelden hiervan zijn interdisciplinaire samenwerking, het benutten van video-interactie in het onderwijs, meer praktijkgericht leren, micro-credentials. Tevens worden voorbeelden genoemd waarbij studenten mogelijkheden worden geboden voor meer flexibele samenstelling van hun curriculum. Om dit mogelijk te maken maakt men gebruik van digitale platforms ("virtuele campus") en begeleiding door studieadviseurs die de consistentie van een pakket bewaken. (Verdere) digitalisering van het onderwijs komt sowieso regelmatig terug als resultaat.
- *Aandacht voor zachte competenties.* In diverse interviews wordt benadrukt dat de projecten ook innovatief zijn in de zin dat veel nadruk gelegd op het verwerven van meer zachte competenties, zoals leiderschap, teamwork, taalprogramma's, interculturele oefeningen. Dit is dan ook integraal onderdeel van studieprogramma's waarbij men voor dergelijke onderdelen ook studiepunten krijgt. De aandacht voor competenties wordt gezien als een bijdrage aan een betere voorbereiding voor de arbeidsmarkt vanuit het onderwijs. Een van de projecten werkt ook met de mogelijkheid van vrijwilligerswerk, wat voor de student praktische vaardigheden oplevert en ook een directe bijdrage aan de samenleving biedt.
- *Inbreng van bedrijven en maatschappelijke vraagstukken.* Een andere rode draad die terugkomt is dat in de projecten samenwerking met bedrijven en de inbreng van praktische vraagstukken vanuit bedrijven en samenleving terugkomt. Een van de projecten werkt bijvoorbeeld met zogenaamde challenge-based learning, waarbij concrete maatschappelijk vraagstukken in het onderwijs worden geïntegreerd. In een ander project werd digitale onderwijscontent ontwikkeld in samenwerking met bedrijven. Een leerpunt hierbij was dat bij een dergelijke opzet, niet te veel bedrijven betrokken dienen te zijn, omdat het dan lastiger wordt om iedere partij een geschikte en voldoende plek te geven. Een van de projecten onderhoudt systematisch contact met alumni en gebruikt dit om het eigen onderwijsprogramma te verbeteren. Alumni worden ook samengebracht met studenten, zodat de laatsten een beter beeld krijgen van de arbeidsmarkt en de werkpraktijk. Soms wordt in de projecten ook scholing van werkenden als doelstelling genoemd, maar dit blijkt lastig te implementeren, omdat dit een doelgroep is, waar men minder mee vertrouwd is.

Bij de outputs worden tegelijkertijd een aantal kritische kanttekeningen geplaatst. Sommigen geven aan dat het programma te weinig tijd biedt voor onderzoek. Consequentie is dat de tijdsdruk hoog is, en ook werkzaamheden in eigen (vrije) tijd worden verricht. Tevens wordt opgemerkt dat een strak voorstel weinig flexibiliteit biedt, terwijl flexibiliteit gedurende de rit juist van groot belang is voor de totstandkoming van innovaties.

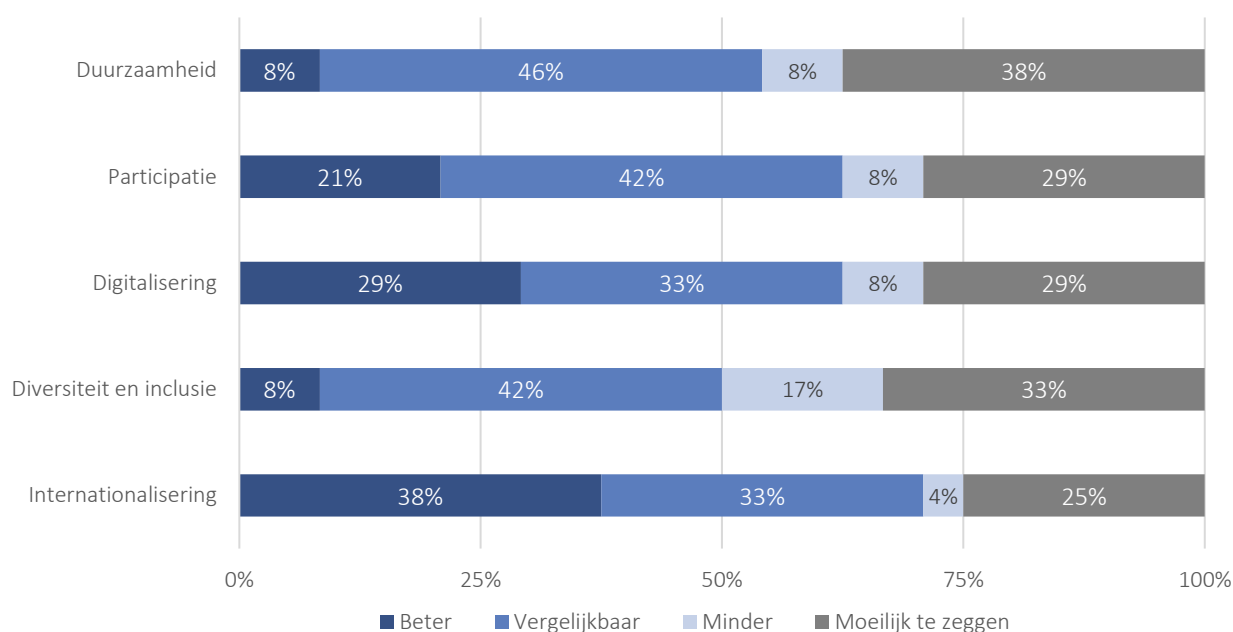
¹¹ Ramos, J. L., Cattaneo, A. A. P., de Jong, F. P. C. M., & Espadeiro, R. G. (2021). Pedagogical models for the facilitation of teacher professional development via video-supported collaborative learning. A review of the state of the art. *Journal of Research on Technology in Education*, 54(5), 695–718.

3.5 ROL IN INTERNATIONALISERING EN HORIZONTALE PRIORITEITEN

De centrale acties zijn bij uitstek een speerpunt bij internationalisering

In de vragenlijst wordt door bijna 40% aangegeven dat internationalisering bij centrale acties (nog) beter tot zijn recht komt dan bij andere onderdelen van het Erasmus+-programma. Slechts 4% vindt dat dit minder het geval is. De centrale acties bieden versterking van het netwerk, maar werken ook intern door doordat personeel van verschillende internationale instellingen elkaar ontmoet en via het onderwijs ook meer vertrouwd raakt met doceren in het Engels en het lesgeven aan studenten uit meerdere landen. Het programma van European Universities wordt ook vanuit de top van de hogeronderwijsinstellingen als speerpunt en vehikel gezien voor internationale samenwerking. Dit is een manier om op dit vlak “niet de boot te missen”. Maar ook bij andere onderdelen wordt opgemerkt dat vanuit de leiding van de universiteit wordt erkend en opgemerkt dat deze van belang zijn voor de internationale uitstraling. Zo werd men bij een bezoek van een CvB in Azië geconfronteerd met de vraag of de eigen universiteit een Erasmus Mundus programma heeft. Vanaf dat moment zagen zij de meerwaarde van Erasmus Mundus als onderdeel van de internationaliseringsstrategie van de universiteit. Ook een Jean Monnet leerstoel draagt bij aan een internationale uitstraling en biedt prestige voor een instelling.

Figuur 3.3 Mate waarin Erasmus+ prioriteiten beter tot zijn recht komen in centrale acties



Bron: Enquête Erasmus+ coördinatoren en projectleiders bij hogescholen en universiteiten, SEOR (2025).

Ook digitalisering komt goed tot zijn recht bij de centrale acties

Bij de horizontale prioriteiten in figuur 3.3 ligt de balans nog het meest gunstig bij digitalisering. Deze uitkomst uit de enquête spoort ook met de belangrijke rol die digitalisering heeft in de projecten van de diepte-interviews. In deze projecten uit de centrale acties komen allerlei vormen van digitalisering terug: online leren, het gebruik van video's, digitale tools om een eigen curriculum samen te stellen ("virtuele campus"), digitale ruimtes voor overleg, etc.. Juist deze digitale tools zijn passende vormen om als internationaal netwerk en consortium gemeenschappelijke ruimtes te creëren.

Inclusie en diversiteit krijgt wel aandacht, maar springt minder naar voren bij de centrale acties

Opvallend is dat inclusie en diversiteit in tabel 3.3 relatief het minst gunstig naar voren komt. Toch geeft men in diverse interviews aan dat dit element wel aandacht krijgt. Men wijst in dit kader op de opzet van de projecten, waarin verschillende elementen zijn opgenomen die gunstig zijn voor diversiteit. Het gaat dan bijvoorbeeld om de aandacht voor online leren, en meer flexibele vormen van opbouw van het curriculum, welke meer mogelijkheden voor flexibiliteit biedt en daarmee maatwerk dat afgestemd is op de behoeften

van deelnemers. Tevens benadrukt men diverse keren dat het bij elkaar brengen van verschillende culturen in het consortium en in de lessen een positief effect heeft op de (visie op) diversiteit. In enkele gevallen heeft men bepaalde regels en uitgangspunten rondom diversiteit ook op schrift gesteld of wordt gedacht aan het aanstellen van een specifieke functionaris voor dit terrein. Een andere instelling geeft het voorbeeld dat men ook kritisch kijkt naar het lesmateriaal. Een college over dekolonisering wordt juist gegeven door iemand vanuit een Afrikaans land.

In een aantal interviews wordt wel erkend dat inclusie en diversiteit een lastig punt blijft. Internationale deelnemende studenten, en zeker die van buiten Europa, komen toch vaak van een bovenlaag. Een andere respondent geeft aan dat instellingen en docenten vooralsnog weinig ingesteld zijn op verschillen in culturen bij studenten met een migratieachtergrond. Bij een van de projecten geeft men ook aan dat in de communicatie over het project geen extra aandacht wordt besteed aan faciliteiten om kwetsbare groepen te ondersteunen. Deze faciliteiten zijn meer in algemene zin wel aanwezig op de instelling. Een van de respondenten vraagt ook aandacht voor de toegenomen mentale problemen bij studenten.

4 LANGE TERMIJN IMPACT KA2

4.1 INLEIDING

In dit hoofdstuk wordt de lange termijn impact van samenwerkingspartnerschappen aan de hand van een viertal casestudies geïllustreerd. In de opzet hebben we nadrukkelijk een aantal projecten geselecteerd die na afronding werden aangemerkt als 'good practice'. Het doel van de case studies, en daarmee dit hoofdstuk, is om de lange termijn impact van deze projecten op te halen en weer te geven. Het is goed om op te merken dat dit dus nadrukkelijk niet gaat om een representatief beeld van de lange termijn impact van samenwerkingspartnerschappen. Het is puur een illustratie van hoe lange termijn impact er uit kan zien in het kader van Erasmus+ samenwerkingspartnerschappen in het hoger onderwijs. Bij de case studies is gesproken met zowel de Nederlandse projectleider, als met twee buitenlandse partners in het project. Hieronder bespreken we de cases afzonderlijk per paragraaf, waarbij we kort ingaan op de achtergrond van het project, en vervolgens met name de lange termijn impact van de projecten illustreren.

4.2 CASE STUDY 1: HOMO'POLY: ACCEPTATIE EN BEGRIP VAN HOMOSEKSUALITEIT

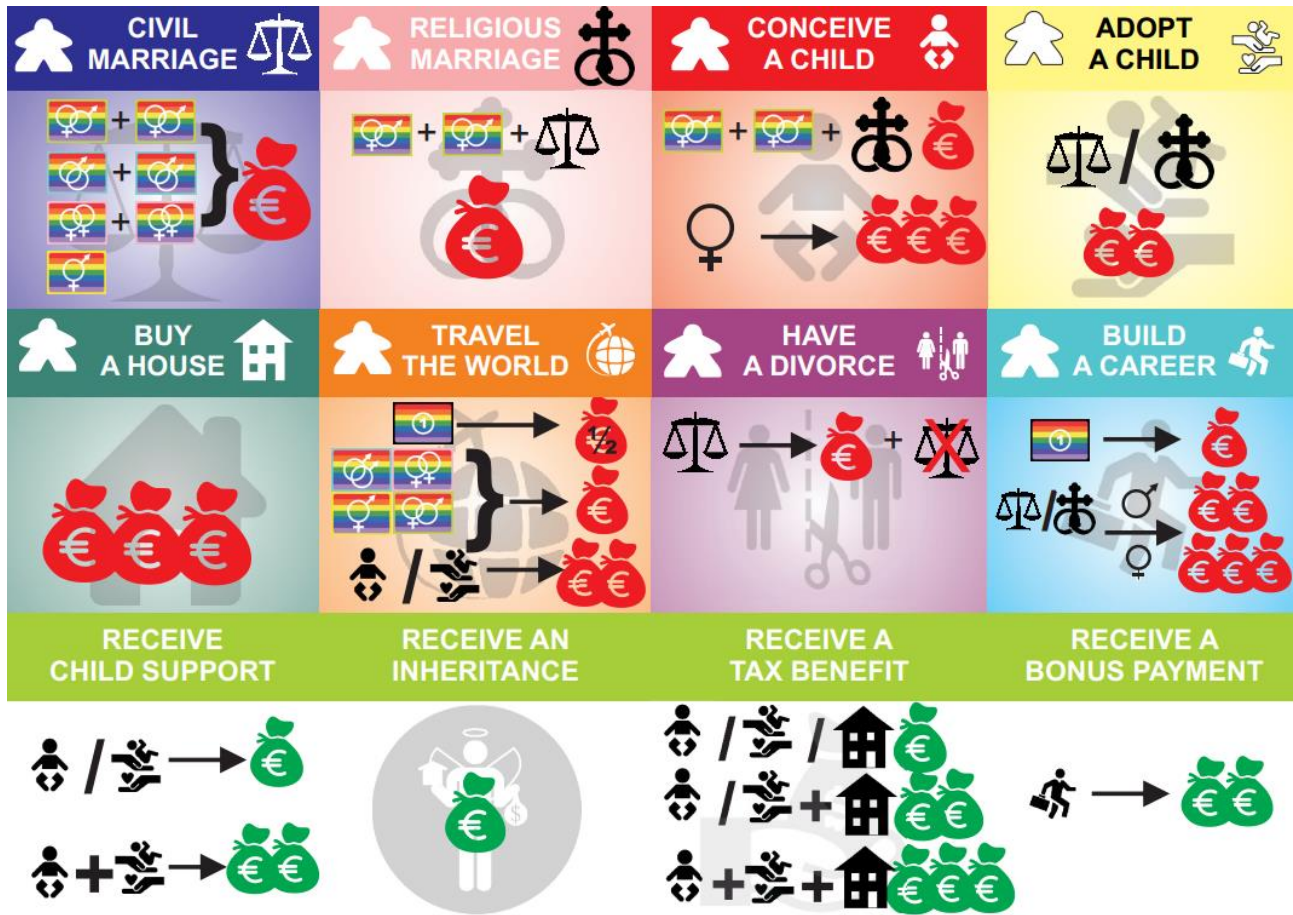
Project in vogelvlucht

- **Uitgangspunt:** Ongelijkheid ten aanzien van gender en de LHBTIQ+ gemeenschap.
- **Doel van het project:** meer begrip creëren voor homoseksualiteit
- **Activiteiten in het project:**
 1. Comparatieve studie naar beelden over homoseksualiteit in verschillende landen.
 2. Twee onderwijsmodules hoger onderwijs (Gender & Homoseksualiteit, Homoseksualiteit & Migratie).
 3. Didactisch materiaal waar leerkrachten op middelbare school mee aan de slag konden. Belangrijk element hiervan was het spel Homo'poly. Daarnaast waren er ook debatvormen om het gesprek aan te gaan over het thema.
 4. Disseminatie: website, digitale nieuwsbrief, multiplier event.
- **Partners in het project:** Het project had in totaal 15 partners, wat vrij uniek is voor een KA2 project. Het doel was om in elk land zowel een hogeronderwijsinstelling als een middelbare school deel te laten nemen. Dit is in alle landen behalve in Turkije gelukt. De deelnemende landen waren: Nederland, België, Duitsland, Spanje, Polen, Hongarije, Engeland, Turkije.

Voorbeeld van een output: het spel Homo'poly

Een belangrijk element van het didactische materiaal dat leerkrachten konden gebruiken om leerlingen vertrouwd te maken met het thema was het spel Homo'poly. Zoals de naam al doet vermoeden is het spel geïnspireerd op het bekende spel Monopoly. Leerlingen moesten in dit spel 8 stadiën doorlopen, waarbij de leerling elke keer een andere rol moest aannemen. De rollen varieerden op het gebied van gender en seksuele oriëntatie. Het doel van het spel is om de 8 verschillende stadia allemaal te doorlopen. De stadia zijn verschillende 'life events': Een burgerlijk huwelijk, een religieus huwelijk, het krijgen van een kind, het adopteren van een kind, het kopen van een huis, een wereldreis maken, scheiden en het opbouwen van een carrière. Verschillende events brengen verschillende kosten en opbrengsten met zich mee, net als in het originele Monopoly spel. Je kan alleen een actie voltooien als je daar voldoende geld voor hebt, wat weer afhankelijk is van je rol (gender en seksuele oriëntatie). Het achterliggende doel van het spel is om te laten zien dat het voor verschillende mensen veel complexer of juist minder complex is om verschillende doelen te bereiken. Hieronder een voorbeeld van materiaal dat is ontwikkeld voor dit spel:

Figuur 4.1 Voorbeeld materiaal van Homo'poly spel



Bron: <https://homopoly.eu/learn/didactical-materials/homo-poly-the-game>

Impactverhaal 1: verbeterd inzicht in situatie homoacceptatie in verschillende landen

Een belangrijke impact die ook op de langere termijn nog van invloed is, is een beter inzicht in de situatie rondom de acceptatie van homo's in verschillende landen. Tijdens het project stuitte men in een aantal landen op behoorlijk wat weerstand. Zo mocht in Polen de naam van het project niet op de site van de deelnemende middelbare school vermeld worden, omdat dit op weerstand stuitte in de gemeenschap. In Turkije is het zelfs niet gelukt om een middelbare school als partner in het project deel te laten nemen. Er zijn veel pogingen gedaan bij verschillende middelbare scholen, maar de link met LHBTIQ+ was voldoende voor scholen om af te zien van deelname. Dit had niet alleen te maken met angst voor de reactie van ouders, maar ook voor de reactie van het ministerie van onderwijs. Van tevoren was al wel ingeschat dat het thema lastig zou zijn voor scholen, maar men had toch wel de hoop dat er minstens 1 school bereid zou zijn om mee te doen. Dat dit uiteindelijk niet is gelukt was een grote teleurstelling, maar ook een eyeopener. Op dit moment is er nog steeds veel te winnen op dit terrein, maar er is vanaf het Homo'poly-project bij een aantal van de deelnemende partners wel wat in gang gezet. Bij de partner in Turkije (private universiteit) is in ieder geval steeds meer aandacht gekomen voor inclusie en diversiteit. Het Homo'poly project wordt hierbij echt als een startpunt gezien, waarbij het project met name blootlegde dat er nog veel werk aan de winkel was.

Impactverhaal 2: vervolgproject samenwerkingspartnerschap All-In

Een direct voortvloeisel uit het Homo'poly project is een nieuwe Samenwerkingspartnerschap genaamd 'All-Incl!'. Een deel van de partners uit het Homo'poly project zijn ook in dit project weer aangehaakt. Een van de aanbevelingen uit het Homo'poly project was om ook buiten de schoolmuren te kijken en breder de gehele community te betrekken. Het vorige verhaal maakt duidelijk dat de community (bijvoorbeeld ouders) vaak een belangrijke invloed heeft, en dat het nodig is om deze stakeholders te betrekken als je iets wilt veranderen. Omdat de samenwerking tussen de projectpartners in Homo'poly zo goed was, zijn direct na de afsluitende conferentie al plannen gemaakt voor dit vervolgproject. In dit vervolgproject is de middelbare school de

belangrijkste doelgroep, en daarbij de community rondom de middelbare school. Inmiddels is ook dit project succesvol afgerond en is men zelfs bezig met een derde project rondom dit thema.

Limitaties; lastig om gebruik outputs goed te blijven monitoren na afronding van het project

Tijdens het Homo'poly project was uiteraard bekend welke scholen meededen, en wie het materiaal gebruikte dat is ontwikkeld. Of het materiaal nog steeds gebruikt wordt is helaas niet meer bekend. De modules voor universiteiten worden in ieder geval door een aantal deelnemende projectpartners nog wel gebruikt, maar dat hangt vooral vast aan de betrokken persoon, en is voor zover bekend niet geïnstitutionaliseerd. Ook het gebruik van het beschikbaar gestelde materiaal voor middelbare scholen wordt niet meer gemonitord. Het materiaal is openbaar beschikbaar, maar of en in welke mate hiervan gebruik wordt gemaakt is niet bekend. Aangezien het project al 5 jaar geleden is afgerond, is het begrijpelijk dat het gebruik van het materiaal niet meer actief wordt gepromoot en gemonitord. Toch is dit wel een gemiste kans, omdat nu niet goed bekend is of het materiaal ook daadwerkelijk iets teweeg brengt, en het ook tot nut is voor de middelbare scholen.

4.3 CASE STUDY 2: MENTOR YOUR FUTURE: MENTORSCHAP ALS INSTRUMENT IN HET HOGER ONDERWIJS

Project in vogelvlucht

- **Doel van het project:** Enerzijds studenten laten zien welke contributies ze kunnen leveren aan sociale inclusie door het zijn van een rolmodel. Anderzijds hogeronderwijsinstellingen laten zien wat de waarde van mentoring is, zowel voor de mentor als de mentee (persoon die wordt geholpen door de mentor).
- **Activiteiten in het project:**
 1. Twee trainingsmethodes voor studenten: de ene gericht op creëren van bewustzijn voor welke positie je als student hebt in de maatschappij, de ander gericht op vaardigheden die je moet hebben om een mentor te zijn.
 2. Methode ontwikkeld voor onderwijsinstellingen om mentoring als instrument te implementeren (manual/gids).
- **Partners in het project:** Het project had in totaal 6 partners met daarin een mix tussen onderwijsinstellingen, uitvoerende/specialistische organisaties op het gebied van mentoring en een accreditatieinstelling. De partners kwamen uit Nederland, Duitsland, Spanje, Bulgarije, Cyprus en Frankrijk.

Voorbeeld van een output: trainingsmodules voor studenten

Alle ontwikkelde trainingsmodules en richtlijnen zijn online beschikbaar. Op de site <https://www.mentoryourfuture.eu/>, alsmede op de [projecten database van het Erasmus+ programma](#) kunnen deze documenten kosteloos worden gedownload. Onderstaande figuur toont een deel van de training module 'Student Mentor Training Method for Civic Engagement'. Naast deze documenten zijn op de website ook meerdere [impactverhalen](#) te vinden van (oud-)mentoren en coördinatoren over wat de waarde van mentoring voor hen is.

Figuur 4.2 Voorbeeld output trainingsmodule Mentor Your Future



Training Lessons

LESSON 1: INTRODUCTION TO MENTORING.

GOAL: Gain an understanding of what it means to be a mentor.

EXPECTED OUTCOMES:

1. Understanding friendship as a bond, feeling of attachment and sense of equality.
2. To become aware of partner's goal and expectations significance in mentoring relationship.

GROUP: 6 – 20 HEI students without mentor experience

TOTAL TIME: 60 minutes

TRAINING MATERIALS: colored stickers, flipchart, poster paper, markers

INTRODUCTION: SOME THEORETICAL POINTS.

The focus in this lesson is by using self-reflection and sharing experiences, the participants to understand the essence of student mentoring given in the definition: Student mentoring is a process of helping and guiding another person to support their personal growth; an informal learning, social knowledge transfer and psychosocial support of the personal development in an academic environment.

Deeper understanding of the mentoring process comes through discussing the meaning of friendship and applying it in the reality of mentor-mentee expectations.

1. WARMING UP DISCUSSION – 5 minutes

What is a Mentor?

The trainer asks – What do you think a Mentor is?

Then take a minute and let each participant write down on a sticker a word, a phrase or a sentence what comes first in her/his mind as an answer. Let everyone stick hers/his on a board or on the wall where the written ideas could be seen. Read out loud the answers about the meaning of the term Mentor.

The trainer summarizes:

A **mentor** is someone who takes time to listen to and care for others. Typically, a mentor is able to help because he or she is willing to share his or her unique life experiences and knowledge. Many successful people have had a mentor to help them reach goals in areas like education, employment, recreation, and family life. Without this extra help, their goals could have been more difficult to reach. A person, who benefits from having a mentor, is known as a **mentee**.

14

Bron: <https://www.mentoryourfuture.eu/toolkit/>

Impactverhaal 1: ontwikkelde methodes blijvend gebruikt binnen organisaties

Een van de partners in het programma was de mentororganisatie Big Brothers Big Sisters Bulgarije. Dit is een uitvoerende organisatie dat zich volledig richt op het verbinden van mentoren en mentees. De belangrijkste taak van deze organisatie in het project was het ontwikkelen van het trainingsprogramma voor studenten. Omdat de organisatie zelf actief is op het gebied van mentoring, hadden zij de juiste expertise om mee te werken aan de ontwikkeling van deze modules. Ondanks deze jarenlange ervaring was het opstellen van deze methodes leerzaam voor de organisatie. De in het project ontwikkelde methode is de standaard geworden binnen de Big Brothers Big Sisters Bulgarije.

Ook bij de Nederlandse partner in het project hebben de ontwikkelde trainingsmodules blijvende impact. Een aantal opleidingen binnen de Nederlandse onderwijsinstelling heeft de trainingen opgenomen in het curriculum. Daarnaast heeft mentoring ook een plek gekregen in het beleid rondom het ondersteunen van nieuwe studenten. Ouderejaars studenten hebben de mogelijkheid om mentor te zijn van eerstejaars studenten. Ook biedt de instelling de ruimte aan studenten om ook buiten de instelling mentor te worden, bijvoorbeeld op een middelbare school.

Impactverhaal 2: grotere bewustwording van de mogelijkheid om mentoring in te zetten

In het hele project lag de focus op het vergroten van de bewustwording dat mentoring ook in het hoger onderwijs als een instrument kan worden ingezet, bijvoorbeeld in de begeleiding van nieuwe studenten. Ondanks dat deze bewustwording lastig te meten is, geven de partners aan dat deze wel degelijk is vergroot. Er zijn hier ook een aantal voorbeelden van. Zo is het thema tijdens het project voor het eerst besproken tijdens een event van het Europese Parlement, en hebben een aantal van de partners hier ook actief aan meegedaan. Ook is het thema in een aantal landen zoals Cyprus en Frankrijk mede door inzet van de partners op de landelijke beleidsagenda gekomen.

Impactverhaal 3: verbeterde (internationale) samenwerking

Alle gesproken projectpartners waren positief over de samenwerking binnen het project. Een direct voortvloeisel hieruit is dat er een nieuw Erasmus+ project is gestart met voor een deel dezelfde partners. Ook dit project is gericht op mentoring, maar focust daarin met name op internationale studenten. Internationale studenten zijn vaak de mentees, maar in dit project wordt juist de meerwaarde van de rol als mentor voor internationale studenten belicht. Een tweede duidelijk voorbeeld van verbeterde samenwerking dankzij het project, is het feit dat de Bulgaarse partner dankzij het project veel betere banden heeft met de lokale medische universiteit. Voor het project waren de samenwerkingen tussen de Bulgaarse partner en de universiteiten zelden duurzaam, en was het lastig om mentorschap op de universiteiten goed te promoten en zodoende mentoren te werven. In het kader van het Mentor Your Future project is er een hechte samenwerking ontstaan met de medische universiteit, waar beide partijen tot op de dag van vandaag de vruchten van plukken.

Limitaties: externe impact lastig in kaart te brengen

De hierboven beschreven impactverhalen laten duidelijk de toegevoegde waarde van het project zien bij de deelnemende partners. In hoeverre het project ook bredere uitwerking heeft op andere (onderwijs)instellingen is niet duidelijk. Ondanks de voorbeelden van de grotere bewustwording is niet bekend of de ontwikkelde methodes en richtlijnen ook op andere instellingen worden benut. De projectpartners hebben er tijdens en na het project wel veel aan gedaan om zoveel mogelijk partijen te vertellen over de mogelijkheden. Of deze acties ook daadwerkelijk iets teweegbrengen is (helaas) niet bekend.

4.4 CASE STUDY 3: RESEARCHING THE CITY: (HER)ONTDEKKEN VAN JE EIGEN STAD

Project in vogelvlucht

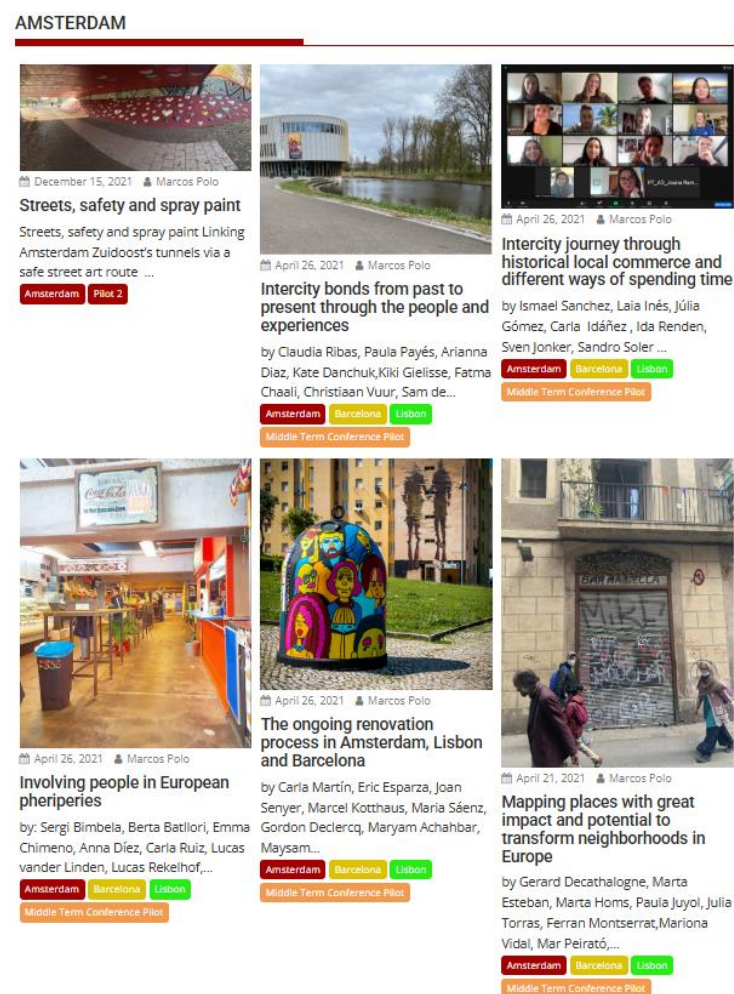
- **Doel van het project:** Creëren van actieve betrokkenheid van studenten, leraren en instellingen in de lokale wijken/buurtten in de stad om zo stereotypen over buurtten te overwinnen.
- **Activiteiten in het project:**
 1. 3 pilots waarin studenten tijdens een semester onderzoek deden naar hun eigen wijken/buurtten en de resultaten deelden met studenten van andere steden
 2. Twee training events voor docenten om de pilots uit te voeren.
 3. Implementeren van een online samenwerkingsomgeving tussen de verschillende partners

4. Disseminatie in de vorm van een kennishub (website) en een IMAGE Summit event.
- **Partners in het project:** Het project had in totaal 5 partners, allemaal hogeronderwijsinstellingen. De partners kwamen uit Nederland, Oostenrijk, Spanje, Frankrijk en Portugal.

Voorbeeldoutput: studenten schrijven over hun ervaringen

Een belangrijk onderdeel van het project was dat studenten in drie verschillende pilots onderzoek deden naar hun eigen wijk/buurt aan de hand van de IMAGE-methodologie. De uitkomsten van deze onderzoeken door studenten zijn allemaal verzameld op de site www.cityimaginaries.com. Hier zijn onder andere blogs over de verschillende onderzoeken geschreven, en er is ook een documentaire gemaakt over het gehele project. Onderstaande afbeelding toont de voorbeelden van de blogs over Amsterdam zoals die op de site zijn weergegeven.

Figuur 4.3 Voorbeeldoutput uitkomsten pilots studenten Researching the City



Bron: <https://cityimaginaries.com/>

Impactverhaal 1: Pilots hebben blijvende impact op deelnemers

Voor de deelnemers, zowel de studenten, de docenten en andere betrokkenen vanuit universiteiten, heeft het project een blijvende indruk achtergelaten. De deelnemers zijn veel meer betrokken geraakt bij de directe omgeving van de universiteit, en de manier van kijken naar deze plekken is veranderd. In de interviews werden voorbeelden genoemd van studenten waar nog steeds contact mee is, die vaak terugkomen op de ervaringen over het project. Uiteraard verschillen de ervaringen per persoon, sommige studenten waren vanaf het begin enthousiast, bij andere bleef dat wat achter. Ook was een les dat veranderingen over een beeld van de stad niet in 1 semester bestendigen, daar is vaak langer de tijd voor nodig. Voor de projectdeelnemers heeft het

project ook op het gebied van samenwerking veel leerpunten gekend. Er waren verschillende digitale oplossingen om tot een vloeiende samenwerking te komen, wat zeker tijdens de coronacrisis behulpzaam was.

Impactverhaal 2: Methode van researching the city wordt nog steeds toegepast

In ieder geval in Amsterdam en Barcelona is de methodologie van het project standaard praktijk geworden in een aantal opleidingen. Bij een aantal vakken in Amsterdam worden studenten gestimuleerd om de stad actief te verkennen. Er zijn initiatieven ondernomen zoals stadstours voor docenten en het ontwikkelen van lesmateriaal dat studenten helpt om stedelijke vraagstukken te analyseren. Ook in Barcelona zijn er een aantal seminars waarin studenten aan de slag gaan op basis van de methodologie van het project. Daarbij wordt de impact zelfs wat verbreed: men focust zich namelijk niet alleen meer op de periferie, maar betreft heel de stad erbij. Het Researching the city project heeft een wezenlijke invloed gehad op hoe men de seminars organiseert.

Impactverhaal 3: Verbeterde contacten met lokale organisaties

In meerdere steden zoals in Barcelona en Wenen is de samenwerking tussen de betrokken universiteit en de lokale organisaties versterkt. In Barcelona zijn alle organisaties die betrokken waren bij het Researching the city project nu stageplekken voor studenten. Een direct gevolg hiervan is ook dat de universiteit zich veel meer verbonden voelt met de directe omgeving. In Wenen heeft men tijdens het project nauwe contacten opgebouwd met organisaties in het domein van stadsontwikkeling. De partner in Wenen had een specifieke rol in het project omdat het met name betrokken was vanuit het perspectief van projectmanagement. Zij waren daarbij onder ander verantwoordelijk voor het platform van informatieuitwisseling tussen de projectpartners, en hebben de app ontwikkeld waarin studenten 'iconic places' in hun stad konden identificeren. Het thema stadsontwikkeling was voor deze partner eigenlijk onbekend terrein, maar in het project kwam men erachter dat hier veel interessante uitdagingen zitten, ook op het gebied van projectmanagement. Aan het eind van het project is de ontwikkelde app ook overhandigd aan de stadsontwikkelaars, omdat die hier geïnteresseerd in waren. De contacten met organisaties op het gebied van stadsontwikkelingen zijn er nog steeds, bijvoorbeeld op het gebied van stages en opdrachten voor studenten.

Limitaties: lastig om actieve community in stand te houden

Een van de ideeën van het project was dat de website zou dienen als een soort actieve community waarin mensen die met behulp van de IMAGE methodologie hun stad verkennen met elkaar in verbinding konden blijven. Al tijdens het project kreeg de site echter een wat andere focus, namelijk meer de rol van delen van projectinformatie in plaats van een actieve community. Dit kwam met name omdat de projectdeelnemers (waaronder de deelnemers aan de pilots) op andere manieren met elkaar communiceerden (via het online samenwerkingsplatform en via WhatsApp). Daarnaast geldt dat het zonder financiering lastig is om een actieve community in stand te houden. Er moet iemand verantwoordelijk blijven en zonder financiering is dat lastig.

4.5 CASE STUDY 4: TEACHING EUROPEAN HISTORY: EUROPESE SAMENWERKING VOOR EUROPESE GESCHIEDENIS

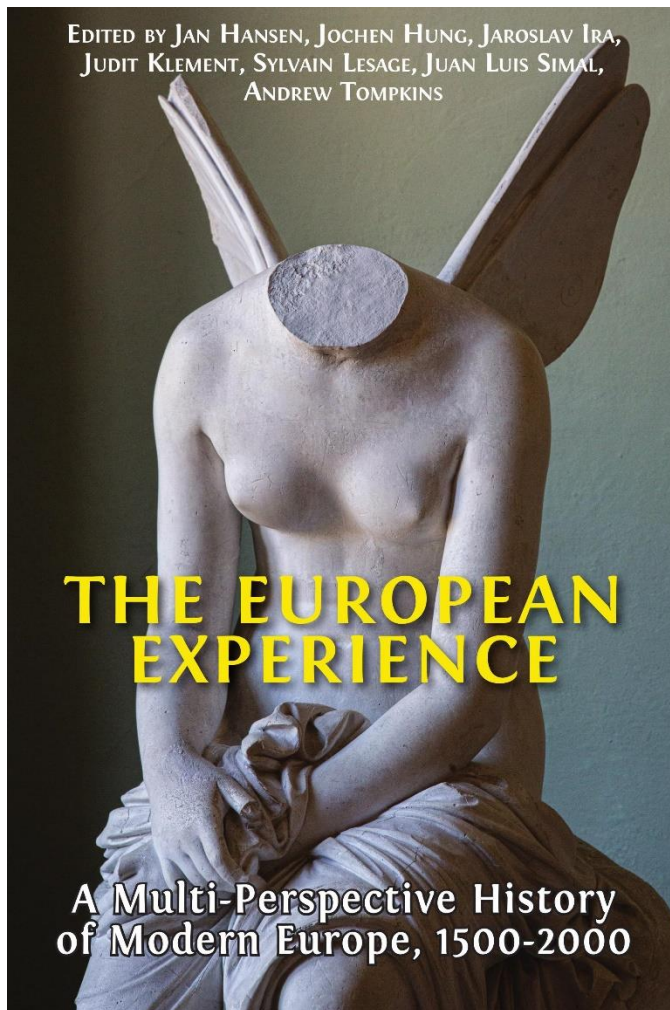
Project in vogelvlucht

- **Doel van het project:** Promoten van internationalisering door het maken van innovatief en toegankelijk onderwijsmateriaal. Met het maken van een studieboek geschreven door een breed scala aan Europese academici draagt het project bij aan het stimuleren en promoten van Europa's diverse culturele erfgoed.
- **Activiteiten in het project:**
 1. Ontwikkelen van een open access studieboek over Europese geschiedenis
 2. Ondersteunend lesmateriaal bij het studieboek zoals online colleges
 3. Online collectie met primaire bronnen in originele taal en vertaald naar het Engels, geïntegreerd op de website Historiana
- **Partners in het project:** Het project had in totaal 8 partners, waarvan 7 universiteiten en de European Association of History Educators (EUROCLIO). De partners zaten in Nederland, Spanje, Duitsland, Engeland, Tsjechië, Hongarije, Frankrijk.

Voorbeeldoutput: studieboek over Europese geschiedenis

De output waar dit hele project om draaide is het studieboek over Europese geschiedenis. Het boek telt 29 hoofdstukken verdeelt over 7 thema's. Elke paragraaf binnen elk hoofdstuk is geschreven door minimaal 2 verschillende wetenschappers. In totaal kent het boek 122 verschillende schrijvers. Het boek is zowel online als fysiek uitgebracht. Online is het boek 'open access', dat wil zeggen dat iedereen hier vrije toegang toe heeft. Onderstaande afbeelding toont de cover van het boek.

Figuur 4.4 Studieboek ontwikkeld in het project Teaching European History



Impactverhaal 1: boek wordt ook in 2025 nog regelmatig gebruikt

Het voordeel van een open access boek is dat er automatisch informatie over het aantal views en downloads wordt bijgehouden.¹² Via Google Books is het boek over de periode 2023-2025 in totaal meer dan 30.000 keer bekeken, en via verschillende sites is het boek meer dan 20.000 keer gedownload. Ook in de eerste maanden van 2025 is het boek al 7.000 keer bekeken in Google Books, wat aangeeft dat er nog steeds gebruik van wordt gemaakt. Ook verschillende gesprekspartners geven aan het boek actief te gebruiken in hun lessen. Een kanttekening hierbij is wel dat er geen voorbeelden zijn van dat het boek daadwerkelijk in het curriculum terecht is gekomen. Het gebruik van het boek is daardoor sterk afhankelijk van de betrokken personen in het project. Zij gebruiken het boek actief in hun lessen, maar doordat het niet is bestendigd in het curriculum van opleidingen is het de vraag of dit duurzaam is. Redenen voor het feit dat het boek niet in curricula van vakken is opgenomen, is enerzijds gelinkt aan het feit dat dit voor universiteiten vaak veel tijd kost. Het aanpassen van

¹² Zie: <https://www.openbookpublishers.com/books/10.11647/obp.0323>

het curriculum betekent vaak ook aanpassing van toetsen en opdrachten aan studenten, en universiteiten doen dit niet zomaar. Daarnaast wordt ook als reden genoemd dat het boek open acces is en er dus geen commerciële uitgever achter zit. De commerciële uitgeverijen hebben vaak meer mogelijkheden om literatuur te promoten bij universiteiten dan dat de uitgeverij van dit boek kan doen. In de praktijk wordt het boek vaak gedownload en gelezen door individuele studenten die naast verplichte literatuur zich willen verdiepen in dit onderwerp, bijvoorbeeld voor een opdracht of scriptie. Daarbij valt op dat er een hoog aantal downloads vanuit Amerika is (ongeveer een derde van alle downloads).

Impactverhaal 2: project draagt bij aan internationalisering van lessen

Met name voor een aantal universiteiten waarbij nog veel lessen in de nationale taal werden gegeven, heeft dit project direct bijgedragen aan de internationalisering van de lessen. Het boek is geschreven door een breed scala aan Europese schrijvers, en ook volledig in het Engels. Veel studieboeken over Europese geschiedenis waren of in de lokale taal of komen van Amerikaanse schrijvers. Het ontwikkelde studieboek heeft hier verandering in gebracht. Bij de vakken waar dit boek door de projectdeelnemers nu gebruikt wordt, is er dus een meer diverse en meer internationale blik op Europese geschiedenis gekomen. Zoals in het vorige punt benoemd hangt dit helaas wel sterk samen met de betrokken personen van het project, en wordt het boek niet breed en standaard op universiteiten gebruikt.

Limitaties: gebruik van de output hangt sterk af van betrokken personen

Zoals al een aantal keer aangestipt in de impactverhalen is het ontwikkelde boek niet opgenomen in de curricula van universiteiten. Dit was wel een van de doelen van het project: dat het boek in ieder geval op een aantal Europese Universiteiten de standaard zou worden in vakken rondom Europese geschiedenis. Er zijn al een aantal redenen genoemd waarom dit niet helemaal tot zijn recht kwam. Daarbij komt ook in dit project terug, net als in de eerdere case studies, dat monitoring van de resultaten na het project niet plaatsvindt. Het zou kunnen dat het boek toch op een aantal universiteiten wel is opgenomen in het curriculum, maar dat is niet bekend.

5 AANBEVELINGEN

Op basis van dit onderzoek worden een aantal aanbevelingen gedaan rondom de thema's die in dit rapport aan de orde zijn gekomen. Sommige van deze aanbevelingen zijn programmabreed en overstijgen het niveau van het NA. Wel kan het NA een belangrijke rol spelen in het agenderen van deze punten bij de Commissie.

1. Maak het framework voor horizontale prioriteiten concreter en realistischer

Uit het onderzoek blijkt dat de bijdrage van Erasmus+ aan de horizontale prioriteiten op instellingsniveau bescheiden is. Voor een deel komt dit doordat veel zaken bij universiteiten zelf al aandacht hebben, en dat de rol van Erasmus+ daarbij lastig te onderscheiden is. In de nationale evaluatie van het Erasmus+ programma in Nederland werd ook al geconstateerd dat een meer concreet en realistisch framework nodig is om instellingen te begeleiden in de vertaling van de prioriteiten in concrete acties. Er moet realisme zijn over wat Erasmus+ op bepaalde thema's nog kan bijdragen ten opzichte van wat universiteiten zelf al doen, en er moeten concrete voorbeelden zijn van hoe die bijdrage er dan uit kan zien. Deze concrete voorbeelden zouden vooral ter inspiratie moeten dienen. Het programma biedt immers ruimte om creatief met horizontale prioriteiten aan de slag te gaan.

2. Bekijk de mogelijkheden van monitoring en evaluatie inclusie top-up op centraal niveau

De aspecten monitoring en evaluatie van de inclusie top-up zijn nog vrij beperkt uitgewerkt bij individuele instellingen, en hier is ook weinig ontwikkeling zichtbaar ten opzichte van twee jaar geleden. Instellingen noemen ook dat men beperkte registratiemogelijkheden heeft mede vanwege privacywetgeving. Een mogelijkheid om deze problemen tegen te gaan is door informatie over inclusie breed en specifiek de inclusie top-up op te halen via surveys op programmaniveau. Hierbij kan bijvoorbeeld gekeken worden naar surveys die worden uitgevoerd in het kader van het RAY-netwerk in de jeugdsector. Daarbij is het ook nuttig om de perceptie van studenten die een inclusion top-up hebben gehad mee te nemen. Tegelijkertijd kleven aan deze methode ook de nodige nadelen. Het kost vaak veel tijd en geld om voldoende respons te behalen in deze grootschalige enquêtes. Ook is het risico dat je in dit type enquêtes te algemene indicatoren ophaalt. Toch is het nuttig om deze manier van bevraging vanuit centraal niveau te onderzoeken, omdat de monitoring en evaluatie op dit moment heel beperkt blijft.

3. Zoek naar mogelijkheden waar decentrale en centrale acties elkaar kunnen versterken

Uit het onderzoek blijkt dat centrale acties nogal eens vrij los opereren van decentrale KA1 of KA2 acties. Er is dus ruimte voor het programma om organisaties meer bewust te maken van het belang van de wisselwerkingen en coherentie tussen verschillende acties. Denk hierbij bijvoorbeeld aan KA2 projecten die goed passen binnen een bredere context en doelstellingen van een European University. Hierbij dient dan wel aandacht te zijn hoe dit goed in de administratieve en financiële verantwoording afgegrensd kan worden. Tevens is denkbaar dat partners vanuit decentrale acties een nieuw project starten in een passende centrale actie, of andersom. Hier zijn we ook voorbeelden van tegengekomen.

4. Vergroot de bredere impact van KA2 projecten

De case studies over de langere termijn impact van KA2-projecten laten zien dat deze een positieve lange termijn impact hebben op internationale relaties, maar dat het gebruik van ontwikkelde producten vaak beperkt is. Dit sluit ook aan bij de conclusies van de evaluatie Erasmus+ in het mbo, waarbij werd opgeroepen tot een betere inbedding van producten na afronding van het project. Ook voor het hoger onderwijs is dit een belangrijke aanbeveling: kijk hoe geborgd kan worden dat producten ook na afronding van het project benut blijven. Zeker als er een vervolgproject plaatsvindt, zou beter gekeken moeten worden hoe de ontwikkelde producten in dit vervolgproject een plek krijgen.

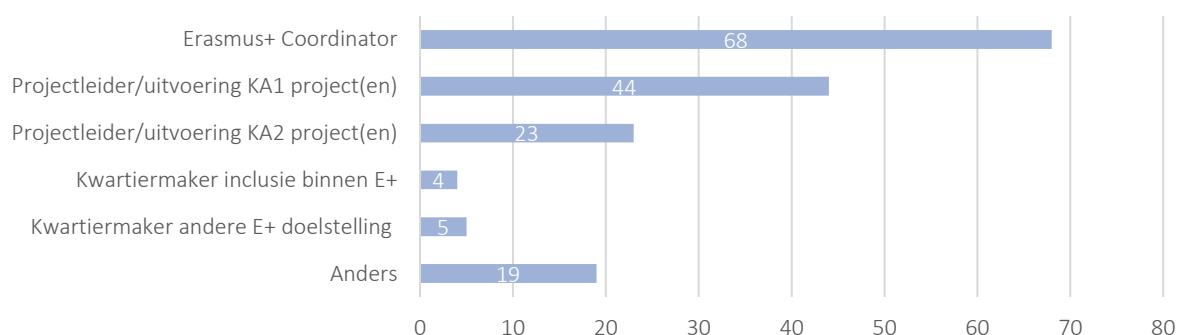
I ONDERZOEKSVERANTWOORDING

I.1 ENQUÊTE ONDER HOGESCHOLEN EN UNIVERSITEITEN

Voor dit onderzoek is een enquête uitgevoerd onder Erasmus+ coördinatoren en projectleiders op hogescholen en universiteiten in Nederland. De enquête is opgesteld door SEOR en uitgezet door Nuffic onder de relevante contactpersonen. Daarbij is ook gebruik gemaakt van de sneeuwbalmethode waarbij personen gevraagd werden de enquête door te zetten naar volgens hen relevante personen. In totaal heeft dit een respons van 67 personen opgeleverd, die werkzaam zijn bij 39 unieke instellingen. 3 van deze personen gaven in de enquête aan toch geen ervaring met Erasmus+ te hebben, en hebben daarom geen verdere vragen in de enquête gekregen. De verdeling over hogescholen en universiteiten was redelijk gelijk: 34 personen waren werkzaam bij een hogeschool, en 30 personen bij een universiteit.

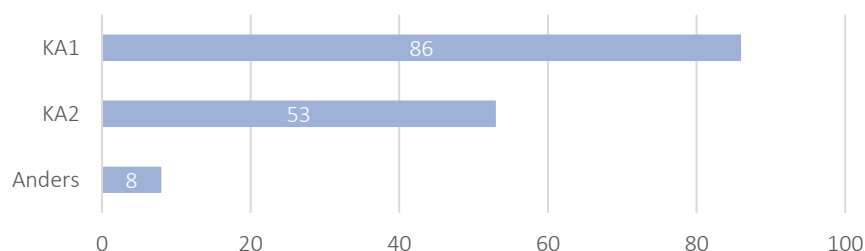
De meeste respondenten hadden ervaring met Erasmus+ als coördinator. Qua projecten hadden de meeste respondenten ervaring met KA1 projecten. Ook een grote groep had ervaring met zowel KA1 als KA2 projecten.

Tabel I.1 Ervaring respondenten met Erasmus+



Noot: meerdere antwoorden mogelijk

Tabel I.2 Ervaring respondenten met type projecten



Noot: meerdere antwoorden mogelijk

I.2 LIJST MET GEÏNTERVIEWDE PERSONEN

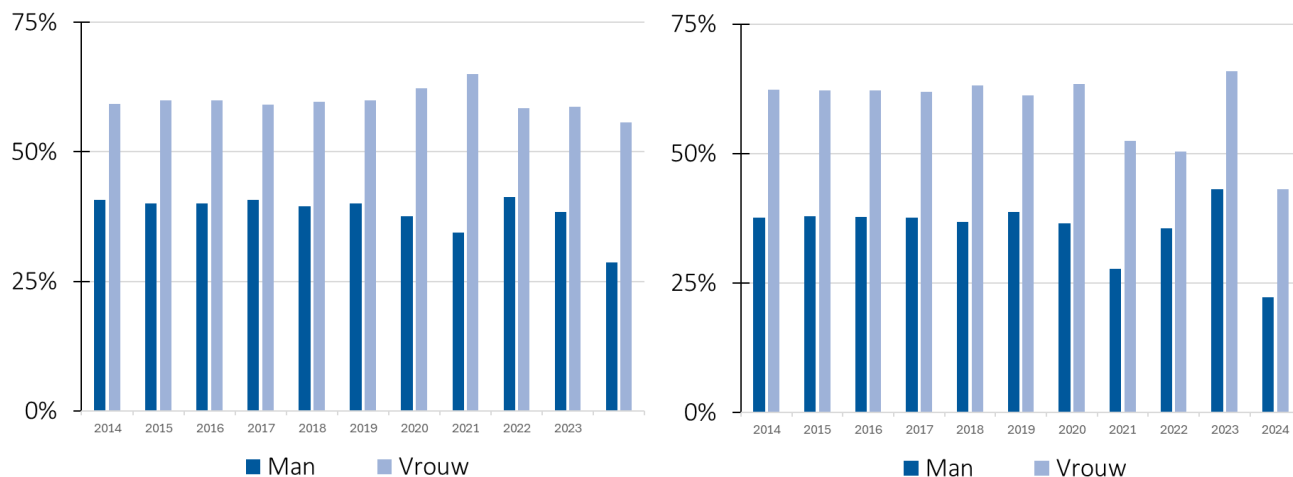
In dit onderzoek zijn in totaal 18 personen¹³ gesproken over enerzijds de centrale acties en anderzijds de samenwerkingspartnerschappen. De inhoud van dit rapport is mede tot stand gekomen op basis van gesprekken met onderstaande personen. De interpretaties en conclusies zijn echter uitsluitend opgesteld door het onderzoeksbureau en vertegenwoordigen niet noodzakelijkerwijs de standpunten van de geïnterviewden.

¹³ Hiervan heeft 1 persoon aangegeven anoniem te willen blijven. De lijst bevat dus 17 personen.

Rijksuniversiteit Groningen – prof. dr. Margriet van der Waal en prof. dr. Robert Wagenaar
Vrije Universiteit – Colette Gerards
Universiteit Leiden – prof. dr. Armin Cuijvers
Universiteit Twente – Mari Andela
Aeres – prof. dr. Frank de Jong
Hanzehogeschool – dr. ir. Andrea Werkman en dr. Sandra Jorna-Lakk
Katholieke Universiteit Leuven/Universiteit Maastricht – Prof. Dr. Oliver Holz
Izmir University of Economics – Prof. Dr. Nesrin Oruç Ertürk
Hogeschool van Amsterdam – Dr. Núria Arbonés Aran
Fachhochschule des BFI Wien – Prof. (FH) Mag. Christian Steinreiber
Blanquerna – Universitat Ramon Lull – Aleksandra Krtolica Lukic - Sashka
NHL Stenden Hogeschool – Afke Bruinsma
Accreditation Council for Entrepreneurial and Engaged Universities (ACEEU) – Aventia Wilona Jülich
Big Brothers Big Sisters of Bulgaria – Lena Karnalova
Universiteit Utrecht – Dr. Jochen Hung
Institute of World History, Charles University – Jaroslav Ira, Ph.D.
Eötvös Loránd University (ELTE) – Dr. Judit Klement

II EXTRA TABELLEN EN FIGUREN

Figuur II.1 Verdeling naar geslacht voor universitaire (links) en hogeschool studenten (rechts) per jaar



Tabel II.1 Proportionele over- of ondervertegenwoordiging 1: Universitaire studenten

#	Studierichting	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	μ
01	Onderwijs	-75%	-72%	-71%	-88%	3%	-75%	-72%	-60%	-76%	-54%		-60%
02	Vormgeving, kunst talen en geschiedenis	86%	94%	49%	80%	74%	78%	56%	44%	-29%	28%	91%	59%
03	Journalistiek, gedrag en maatschappij	30%	28%	42%	14%	8%	18%	17%		14%	25%	63%	23%
04	Recht, administratie, handel en zakelijke dienstverlening	-8%	-12%	-11%	-10%	-12%	-7%		-11%				-6%
05	Wiskunde, natuurwetenschappen	-12%		-16%				14%	77%	8%			8%
06	Informatica	-82%	-79%	-74%	-68%	-61%	-48%	-42%	-41%	-39%	-23%	-57%	-56%
07	Techniek, industrie en bouwkunde		-14%		8%		-7%	-15%	-53%	35%	-8%	-93%	-15%
08	Landbouw, diergeneeskunde en -verzorging					57%	28%	-24%	391%	142%		-96%	42%
09	Gezondheidszorg en welzijn	-29%	-27%	-28%	-32%	-31%	-34%	-46%	-37%	-40%	-52%	-50%	-37%
10	Dienstverlening	-51%	-46%	-42%	82%					-50%			-10%

Tabel II.2 Proportionele over- of ondervertegenwoordiging 2: Hogeschool studenten

#	Studierichting	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	μ
01	Onderwijs	-27%	-24%	-13%	-61%	-60%	-59%	-61%	-35%	-19%	-55%	-59%	-43%
02	Vormgeving, kunst talen en geschiedenis	69%	100%	54%	63%	70%		31%	40%	8%	43%		48%
03	Journalistiek, gedrag en maatschappij	68%	67%	14%		-36%	-12%	40%		11%	62%	46%	23%
04	Recht, administratie, handel en zakelijke dienstverlening	21%	13%	20%	20%	19%	29%	17%	26%	27%	32%	72%	27%
05	Wiskunde, natuurwetenschappen	99%	108%	125%	145%	152%	173%	156%	79%	137%	179%	158%	139%
06	Informatica	-77%	-74%	-54%	-39%	-50%	-43%	-60%	-31%	-52%	-51%	-56%	-54%
07	Techniek, industrie en bouwkunde	-39%	-36%	-18%	62%	50%	67%	30%	-36%		-8%	-36%	2%
08	Landbouw, diergeneeskunde en -verzorging		-28%			39%	54%	49%	52%	-39%	-55%		6%
09	Gezondheidszorg en welzijn	-56%	-54%	-61%	-65%	-66%	-64%	-53%	-64%	-64%	-54%	-78%	-62%
10	Dienstverlening	73%	53%	68%	70%	98%	77%	85%	127%	89%	50%	64%	79%

Blauw: Oververtegenwoordiging, Grijs = Ondervertegenwoordiging, Wit = Niet significant (Chi-square test). Schaduw is gebaseerd op de effectgrootte van Cramér's V, waarbij 0-0.1 → Verwaarloosbaar effect (lichtste kleur), 0.1-0.2 → Klein effect (middelste kleur), 0.2-0.3 → Gematigd effect (donkerste kleur).

Dit rapport doet verslag van onderzoek dat is uitgevoerd in opdracht van Nuffic.

De verantwoordelijkheid voor de inhoud berust bij SEOR BV. Het gebruik van het materiaal in dit rapport is toegestaan, mits de bron duidelijk wordt vermeld. Vermenigvuldiging en/of openbaarmaking in welke vorm dan ook is uitsluitend toegestaan na schriftelijke toestemming van SEOR BV.

Het onderzoek is uitgevoerd door SEOR BV.

Dit rapport is een uitgave van SEOR BV - Marconistraat 16, 3029 AK Rotterdam

In opdracht van Nuffic

www.seor.nl