

Hoogvliegers

Ontwikkeling naar professionele excellentie

Colofon

ISBN: 9789051798371

1^e druk, 2013

© Remco Coppoolse, Pierre van Eijl & Albert Pilot |Rotterdam University Press

Foto's: Emiel Bakker, Roy Borghouts, Josephine Lappia

De foto's van Emiel en Josephine zijn gemaakt tijdens Pressure Cooker 2009.

Uitgever: Josephine Lappia

Dit boek is een uitgave van Rotterdam University Press van Hogeschool Rotterdam

Backoffice Onderzoek & Innovatie

Postbus 25035

3001 HA Rotterdam

Exemplaren zijn bestelbaar via: <http://hogeschoolrotterdam.nl/publicaties>

Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke manier dan ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de auteurs en de uitgever.

This book may not be reproduced by print, photoprint, microfilm or any other means, without permission from the authors and the publisher.

Hoogvliegers ontwikkeling naar professionele excellentie

Onder redactie van
Remco Coppoolse
Pierre van Eijl
Albert Pilot

Rotterdam University Press
Hogeschool Rotterdam

2013

Rotterdam
University Press



Met bijdragen van

Janina Banis-den Hartog
Hanne ten Berge
Ellen van den Berg
Remco Coppoolse
Trijntje van Dijk
Simone van der Donk
Hanna Drenth
Pierre van Eijl
Melina Ghasseminejad
Stan van Ginkel
Mark Gellevij
Annemiek Grootendorst
Renske Heemskerk
Lea Hermsen
Djoerd Hiemstra
Nelleke de Jong
Martine Kamp
Margriet Kat
Tineke Kingma
Geert Kinkhorst
Eric Koertshuis
Yolanda Konincks
Leny Leferink
Jolise 't Mannetje
Wolter Paans
Albert Pilot
Renske Schamhart
Marco Snoek
Sanne Spil
Sandra Storm-Spuijbroek
Tjaart Theron
Lammert Tiesinga
Karin Truijen
Dammis Vroegindewei
Ron Weerheijm
Inge Wijkamp
Raymond ter Woord
Marca Wolfensberger

Het meisje met de vleugels

Er was eens een meisje dat vleugels kreeg, die groeiden uit haar schouderbladen. De burens spraken de ouders er op aan, dat ze die vleugels moesten afknippen, maar de ouders reageerden verbaasd en weigerden. Een poosje later zeiden de burens: "Als je ze dan niet wil afknippen, laat ze dan tenminste kortwieken". Weer weigerden de ouders en gingen de burens onverrichter zake naar huis. Nog enige tijd later kwamen de burens er weer op terug: "Wat doe je het kind aan?" De ouders zeiden: "We leren haar vliegen".

Uit: Suniti Namjoshi (1983). Feministische fabels. Amsterdam: Xantippe.

Inhoudsopgave

Voorwoord	9
<i>Marca Wolfensberger</i>	
1. Hoogvliegers nodig	11
<i>Remco Coppoolse, Albert Pilot en Pierre van Eijl</i>	
2. Talent en excellentie	17
<i>Pierre van Eijl, Renske Schamhart, Albert Pilot en Remco Coppoolse</i>	
3. Latent talent ontdekken en betrekken bij honoursonderwijs	35
<i>Pierre van Eijl, Eric Koertshuis, Ellen van den Berg, Sanne Spil, Tineke Kingma, Remco Coppoolse en Albert Pilot</i>	
4. Excellentieprofielen in het hoger beroepsonderwijs	57
<i>Remco Coppoolse, Trijntje van Dijk, Raymond ter Woord, Ron Weerheijm, Dammis Vroegindewei, Pierre van Eijl en Albert Pilot</i>	
5. Excellentie vanuit het perspectief van professionals	73
<i>Inge Wijkamp, Wolter Paans en Marca Wolfensberger</i>	
6. Varianten van honoursprogramma's	85
<i>Nelleke de Jong, Yolanda Konincks, Margriet Kat, Ron Weerheijm, Mark Gellevij, Janine Banis-den Hertog, Simone van der Donk, Jolise 't Mannetje, Karin Truijen, Pierre van Eijl, Remco Coppoolse en Albert Pilot</i>	
7. Vormgeving van honoursactiviteiten	97
<i>Pierre van Eijl, Lea Hermsen, Melina Ghasseminejad, Marco Snoek, Mark Gellevij, Janina Banis-den Hertog, Simone van der Donk, Jolise 't Mannetje, Karin Truijen, Tjaart Theron, Margriet Kat, Ron Weerheijm, Sandra Storm-Spuijbroek, Hanna Drenth, Martine Kamp, Remco Coppoolse en Albert Pilot</i>	
8. Honours teaching	127
<i>Remco Coppoolse, Marca Wolfensberger, Pierre van Eijl, Lea Hermsen, Hanne ten Berge en Geert Kinkhorst</i>	
9. Coachen van talenten	147
<i>Sanne Spil, Djoerd Hiemstra, Ron Weerheijm, Annemiek Grootendorst, Leny Leferink en Pierre van Eijl</i>	
10. Stimuleren van een honourscommunity	165
<i>Pierre van Eijl, Stan van Ginkel, Albert Pilot en Lea Hermsen</i>	

11. Student en docent in een honourscultuur	177
<i>Lammert Tiesinga</i>	
12. Kwaliteitszorg voor honoursprogramma's	195
<i>Pierre van Eijl, Albert Pilot en Renske Heemskerk</i>	
13. Didactisch handelingskader voor honoursdocenten	209
<i>Remco Coppoolse, Pierre van Eijl en Albert Pilot</i>	
Referenties	219
Over de auteurs	227
Website bij dit boek	235
Index	236

Voorwoord

Je staat op met een vrolijk gevoel. Vandaag wordt een mooie dag! De mensen groeten je op je tocht naar je werk. De deuren lijken open te zwaaien en zelfs de koffie uit het oude apparaat smaakt goed. Je voelt je hart kloppen, je hersens knarsen en je hebt de moed om je nieuwe idee te delen. Je weet waar je voor staat en wie je bent. Je beweging is vooruit richting morgen. Deze dag is een geweldige dag. We krijgen door de media een fantasiewereld voorgeschoteld en zien films waar *Hoogvliegers* genieten van een aaneenrijging van zulke dagen – een heel leven lang. We zien dan niet de positieve discipline die het vergt om verder te gaan – ook tijdens de weken waar de energie niet stroomt; we zien niet het buffelen dat vooraf ging aan het nieuwe winnende idee – de vrijdagavonden gevuld met werk terwijl anderen gaan chillen. We gaan dan voorbij aan de offers die gebracht zijn om het doel te bereiken. Het eenzijdige beeld van roem, succes of persoonlijke overwinning maakt het bijna onmogelijk om het doel te bereiken. Dit boek laat wel beiden kanten zien – zowel de vreugde van het succes als de weg er naar toe. Dat pad kan deels door het hoger onderwijs lopen en dit boek richt zich dan in het bijzonder op de tocht door het hoger onderwijs. Het boek *Hoogvliegers* geeft inzicht hoe studenten en docenten met elkaar leren wat professionele excellentie betekent en hoe ze met elkaar vorm geven aan professionele excellentie.

De laatste vijf jaar zijn op vele instellingen voor hoger onderwijs speciale onderwijstrajecten ontwikkeld om de goede en gemotiveerde student een passend aanbod te bieden. Deze trajecten dragen verschillende namen en worden dikwijls met honoursonderwijs aangeduid. Het hoger onderwijs staat hiermee in een lange traditie; Het Amerikaanse honoursonderwijs is bijna 100 jaar oud. De eerste Nederlandse honoursprogramma's ontstonden op Nederlandse universiteiten midden jaren negentig. Overal gaat honours hand in hand met een ambitieuze studiecultuur, ook in het hoger beroepsonderwijs. We kunnen wel zeggen dat er een stille revolutie heeft gewoed in ons hoger beroepsonderwijs. Nieuwsgierigheid, hard werken, gaan voor de persoonlijke overwinning of de beste willen zijn – we mogen er over spreken, over schrijven en over lezen.

Honourscursussen zijn een kweekvijver voor talent – zowel voor talentvolle studenten als voor honoursdocenten. Het bijzondere is dat honoursonderwijs zijn weerslag heeft op al het onderwijs van de school of instelling, waardoor iedereen zijn voordeel er mee kan doen. Het boek *Hoogvliegers* laat zien dat het hoger onderwijs een eigen gezicht heeft kunnen geven aan het honoursonderwijs met een specifieke gerichtheid op professionele excellentie.

De grote betrokkenheid van velen uit het netwerk van onderwijs in professionele excellentie maakt het mogelijk dat *Hoogvliegers* een behoorlijk volledig overzicht geeft welk belang de wereld van het hoger beroepsonderwijs heeft bij honoursonderwijs en professionele excellentie. Dit boek is zeer geschikt voor docenten omdat elk hoofdstuk theorie koppelt aan de onderwijspraktijk. Voorbeelden illustreren hoe een honoursklas kan functioneren. *Hoogvliegers* maakt duidelijk dat het lesgeven aan honoursstudenten echt een ander handelingsrepertoire vraagt en dat specifieke professionalisering van honoursdocenten op zijn plaats is.

Honoursonderwijs en een gerichtheid op het opleiden van excellente beroepsbeoefenaars veranderen de onderwijscultuur. Ook beleidsmakers kunnen hun voordeel doen met dit boek omdat ze snel en gemakkelijk inzicht krijgen in deze processen en de kracht van honoursonderwijs ook in de richting van het werkveld zullen herkennen. De beschreven literatuur leert

ons ook dat wanneer studenten samenwerken in een community, ze tot betere prestaties in staat zijn. Ook wijs bestuur van instellingen voor hoger onderwijs is nodig, waardoor studenten en docenten elkaar gaan vertrouwen en voldoende veiligheid gaan ervaren om verstandig risico's te nemen. Uitdaging kan geboden worden door kennis van zaken, diepgang en overzicht te koppelen aan specifiek didactisch handelen. Het lezen van *Hoogvliegers* kan studenten en docenten aanzetten dit zowel in een onderwijssituatie als in een teamvergadering toe te passen.

Studenten zijn bezig hun eigen samenleving vorm te geven. Zij maken hun eigen toekomst waarbij ze ook vorm geven aan het hoger onderwijs. Ik zie hierin het grote belang van onderwijs dat hen ondersteunt om de moed te vinden om te durven excelleren. *Hoogvliegers* laat voorbeelden zien hoe we met elkaar een onderwijsomgeving creëren waar je kan ontdekken wat je hart warmer doet kloppen; hoe de weg naar je droom te gaan. De samenleving is gebaat bij kritische en creatieve wereldburgers die positieve bijdragen willen leveren aan wetenschap, professies en samenleving om zo de toekomst vorm te geven.

Marca V.C. Wolfensberger

1. Hoogvliegers nodig

Remco Coppoolse, Albert Pilot en Pierre van Eijl



Waarom een boek over onderwijsprincipes gericht op ontwikkeling van professionele excellentie?

In het hoger onderwijs in Nederland zijn de laatste jaren veel onderwijsprogramma's ontwikkeld voor 'hoogvliegers', studenten die meer willen en meer kunnen dan het reguliere programma hun biedt. De universiteiten van Utrecht en Leiden zijn begin jaren '90 gestart met zogenoemde honoursprogramma's en andere universiteiten en hogescholen volgden met vergelijkbare programma's.

Er is in het laatste decennium een veelheid aan honoursprogramma's ontstaan met een eigen karakter. Die programma's zijn gericht op de kenmerken van excellente professionals in een beroepsdomein. Tal van onderwijsinstellingen werken aan de ontwikkeling van deze honoursprogramma's, op verschillende manieren, maar vaak met groot succes. Toch weten docenten van honoursprogramma's vaak niet hoe docenten van andere instellingen dit honoursonderwijs verzorgen. Om deze reden hebben we in dit boek de ervaringen gebundeld van een aantal hogescholen en universiteiten met honoursonderwijs, specifiek gericht op professionele excellentie.

Tegelijk hebben we geprobeerd met achtergrondinformatie en resultaten van wetenschappelijk onderzoek, meer diepgang te geven aan het denken over honoursonderwijs en de opgedane

ervaringen toegankelijk te maken voor een grotere groep geïnteresseerden. Een grote groep docenten in honoursonderwijs is bereid geweest om als auteur een bijdrage te leveren aan dit boek. Dat heeft ook een diversiteit opgeleverd aan voorbeelden van allerlei aspecten van honoursprogramma's, die gericht zijn op ontwikkeling van professionele excellentie.

Waar het allemaal mee begon

In 1922 nam Frank Aydelotte, toenmalig rector van het Swarthmore College in Pennsylvania, VS, het initiatief om een speciaal, kleinschalig en veeleisend studietraject (wat hij het 'honors program' noemde) op te zetten voor de gemotiveerde studenten die meer aankonden dan het reguliere programma. Twee jaar later bleken de studenten buitengewoon goed te presteren. Dit was de start van de honoursprogramma's, dat navolging kreeg op andere universiteiten en colleges in de VS. Met name Aydelottes boek *Breaking the Academic Lockstep* dat aan het einde van de Tweede Wereldoorlog verscheen, droeg bij aan de verspreiding van het gedachtengoed rondom honours. Tegenwoordig heeft zeker de helft van alle Amerikaanse hoger-onderwijsinstellingen een honoursprogramma. Vooral voor publieke universiteiten is het honoursaanbod belangrijk, omdat ze door het kleinschalige en hoogwaardige honoursonderwijs aantrekkelijk zijn voor studenten en ook voor docenten.

1.1 Nieuwe opvattingen over excellentie

Honoursonderwijs in het hoger onderwijs dat gericht is op excellentie in de professie, kan studenten stimuleren zich extra te ontwikkelen in een vakdomein, meer oog te krijgen voor een interdisciplinaire benadering van problemen en vernieuwingen te initiëren en te realiseren. Enerzijds gaat het er dus om studenten die meer willen en kunnen de kans te geven hun talent optimaal te ontwikkelen. Anderzijds gaat het erom te voldoen aan de maatschappelijke behoefte aan excellente professionals, die in staat zijn complexe maatschappelijke problemen aan te pakken vanuit gedegen vak kennis, met een brede, multidisciplinaire aanpak, met competenties op het gebied van communicatie en ondernemen, met een creatieve en vasthoudende instelling. Afgestudeerden uit dit onderwijs moeten in staat zijn in internationale teams te functioneren en zich wereldburger te voelen, en op termijn bij te dragen aan innovatie en duurzaamheid.

Honoursonderwijs kan aansluiten bij de wens om tot meer innovatie te komen in de economie en in de samenleving, waar vaak complexe problemen moeten worden opgelost. Uit onderzoek van de Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) blijkt dat hoge opleidingsniveaus en excellentie leiden tot economische winst.

In geen enkel ander land dat deelneemt aan de internationale vergelijking van Trends in International Mathematics and Science Study, is het verschil tussen de laagst en hoogst presterende leerlingen zo klein als in Nederland. Dit komt doordat in Nederland vrijwel alle leerlingen de basisniveaus beheersen en tegelijkertijd weinig leerlingen de hoogste niveaus beheersen. De gemiddelde en begaafde leerlingen lijken te weinig uitdaging te krijgen.

In Nederland stond lange tijd de studeerbaarheid en een hoog numeriek opleidingsrendement centraal ('hoger onderwijs voor velen'). Het gevolg was dat onderwijsinstellingen niet echt richtten op de topstudenten. Het was ongebruikelijk om studenten die het programma gemakkelijk aankonden, extra uit te dagen om zich verder te onderscheiden; het onderwijssysteem was vooral gericht op aandacht voor de achterblijvende student, zodat iedereen de eindstreep zou halen. Het gevolg daarvan is dat het opleidingsniveau in Nederland 'een hoogvlakte zonder pieken' is.

Dit beeld wordt dus bevestigd door onderzoeken van de OECD, en van het Centraal Planbureau (Onderwijsinspectie, 2013), waaruit blijkt dat de best presterende studenten in Nederland

zich in het onderwijs vaak onvoldoende voelen uitgedaagd en dat relatief weinig studenten op internationaal topniveau presteren. Uitblinken op school en in een studie was in Nederland vaak tamelijk ongewoon, waarbij de 'zesjescultuur' als kenmerkend genoemd werd. De opvatting dat gelijke kansen voor iedereen ook betekent dat het uitstijgen boven het gemiddelde niveau ongewenst is, droeg bij aan de zesjescultuur en hield die ook in stand. Veranderingen in die cultuur vroeg om veranderingen in de onderwijsorganisatie en om een andere benadering van het onderwijs door docenten en studenten.

Bij de introductie van honoursprogramma's is er daarom voor gekozen om studenten die meer in hun mars hebben, ander onderwijs te geven en extra uit te dagen.

1.2 Getalenteerde studenten

In de afgelopen jaren is bij een toenemend aantal studenten interesse zichtbaar in uitdagingen en extra ontwikkeling. Om dit te illustreren beschrijven we de activiteiten en prestaties van Floris Goes, een student Fysiotherapie aan Hogeschool Utrecht, die in een mail aan een begeleider een prachtige illustratie geeft van 'meer willen en meer kunnen'.

Uit een mail van Floris Goes aan zijn begeleider: uitdagingen in de professie

(...) Aangezien er weer de nodige ontwikkelingen zijn geweest breng ik je graag even op de hoogte.

1. De komende week rond ik mijn seniorstage in het CMH met goed gevolg af. Ik heb gisteren mijn eindbeoordeling met stagebegeleider en de docent gehad, waarbij ik op Senior 2 niveau ben beoordeeld en heb hiervoor een 8 gekregen, dus ben erg tevreden. Ik mag nu vrijstelling aan gaan vragen bij de examencommissie voor mijn tweede senior.
2. Later dit jaar zal er van mijn hand een boek uitkomen over shock wave therapie. Ik heb een stuk geschreven getiteld 'Huidige kennis op het gebied van shock wave therapie voor orthopedische indicaties'. Een literatuuronderzoek waarin ik 53 artikelen uit de laatste vijf jaar analyseer op het gebied van fundamenteel onderzoek en praktisch onderzoek. Dit levert iets meer dan 50 pagina's informatie op, waarin de laatste inzichten door mij uiteen worden gezet.
In de bijlage van dit document worden behandelprotocollen van intake - uitbehandeling in combinatie met flankerend beleid verstrekt evenals de hand-outs van de cursus 'Shock wave therapie in theorie en praktijk' die ik samen met een andere docent geef in het Nationaal Trainingscentrum echografie. Gezamenlijk vormt dit een bundel van ongeveer honderd pagina's die we als cursusboek en los beschikbaar maken, de vraag is nog in welke vorm (e-book of hard-copy), maar het komt in ieder geval de komende maanden beschikbaar.
3. Ik heb inmiddels vijf cursussen gegeven en de zesde staat al gepland. Ik heb naast fysiotherapeuten ook al enkele huisartsen en een chiropractor mogen ontvangen en wij zijn bezig met een vervolgcursus.
Ook mag ik mijzelf inmiddels gecertificeerd MSU echografist noemen en ga ik binnenkort een advanced course MSU echografie onder leiding van een hoogleraar starten.
Daarnaast adviseer ik steeds vaker fysiotherapiepraktijken bij de implementatie van shock wave therapie in hun praktijk, en ben ik nu voor het eerst gevraagd door een praktijk voor dierenfysiotherapie in Friesland om hen bij te staan in de implementatie.
Zeer recent heb ik een referaat gehouden op verzoek van de afdeling fysiotherapie voor de drie orthopedisch chirurgen van een Hospitaal over shock wave therapie. Zij waren geïnteresseerd in de onderzoeksmogelijkheden en hebben mij naar aanleiding van mijn presentatie benaderd om hier voor hen eens een opzet in te maken.
4. Andere innovaties in de zorg trekken tevens mijn aandacht. Met mijn bedrijf ben ik allerlei innovatieve projecten aan het opzetten. Zo werk ik voor een fabrikant van instrumenten om

hen met wetenschappelijke theorieën te ondersteunen en hun instrument met behulp van praktische kennis door te ontwikkelen.

Aangezien ik mij de komende maanden op mijn afstuderen wil gaan richten, lijkt het mij een mooi moment om bovenstaande zaken in een portfolio te stoppen met een reflectie van mijzelf. Ik denk dat ik de sterpunten aardig heb gedekt met mijn huidige producten. [zie paragraaf 4.2 voor het Sterrensysteem voor honoursonderwijs in Hogeschool Utrecht]:

- Vakbewame en reflectieve professional;
- Innovatie en Disseminatie;
- Leiderschapskwaliteiten;
- Gedrevenheid en visie.

Alleen voor internationaal perspectief zal ik nog iets meer moeten doen. Mijn plan is om mijn stuk ook in het Engels te schrijven. Een Europees bedrijf in België heeft mij gevraagd of ik wellicht internationaal cursussen wil geven en hen wil adviseren bij het doorontwikkelen van de apparatuur, daarnaast staat het congres in Colombia nog steeds op de planning.

Ik zal een portfolio in elkaar zetten en hier mijn eigen reflecties aan toevoegen, zodat het ingediend kan worden ter beoordeling, de komende week zal ik jou alvast het nodige materiaal opsturen. Vooruitlopend hierop heb ik enkele personen uit mijn netwerk gevraagd om een beoordeling over mij te schrijven en zij hebben toegezegd lovende woorden over mij te schrijven.

Het verhaal van Floris Goes is exemplarisch, maar het staat niet op zichzelf. We hebben de afgelopen jaren tijdens het werken aan dit boek veel studenten gesproken met vergelijkbare verhalen over uitdagingen, maar ook verhalen over docenten die de ambitie van deze studenten in de weg staan, tot aan onduidelijkheid over beoordelingscriteria of opleidingen die bijzondere prestaties niet accepteren. De gemeenschappelijke noemer in deze verhalen is dat het studenten betreft die een hoger ambitieniveau hebben dan het niveau dat het reguliere curriculum hun biedt en ook de capaciteiten hebben om een hoger niveau te bereiken. Vervolgens bleken onderwijsorganisaties vaak nog niet toegerust om deze studenten te faciliteren in het volledig tot bloei te laten komen van hun capaciteiten. Hier ligt de uitdaging voor de medewerkers in het onderwijs, de lezers voor wie dit boek geschreven is.

1.3 Ontwerpprincipes van honoursprogramma's voor professionele excellentie

Bij het vormgeven van honoursprogramma's komt vaak de vraag naar voren in hoeverre ontwikkelen van talent en excelleren te leren zijn. Onzekerheid daarover leeft bij veel docenten, studenten, bestuurders en buitenstaanders. Ook de literatuur biedt daarover maar beperkte aanknopingspunten. De oorzaak daarvoor heeft te maken met drie factoren:

1. Het begrip professionele excellentie is in veel domeinen nog niet duidelijk genoeg gedefinieerd.
2. Het inzicht in ontwikkelingspaden van studenten in honoursprogramma's is (nog) maar beperkt.
3. Het ontbreekt onderwijsinstellingen aan praktische ontwerpaanwijzingen voor leeromgevingen waarin studenten zich kunnen ontwikkelen in de richting van excellentie in een professioneel domein.

Ten aanzien van deze drie factoren zijn wel enige aanknopingspunten te vinden in de literatuur, maar vaak ontbreekt de toetsing van die aanknopingspunten in de honourspraktijk. Het model van Wolfensberger (2011) geeft een interessante basis voor het vormgeven van

honoursprogramma's gericht op professionele excellentie. Dit model beschrijft hoe een student tot uitmuntende prestaties kan komen door een samenspel van studentkenmerken, doceerstrategieën, onderwijsomgeving, kansen en sociaaleconomische omstandigheden.

In dit model worden naast kenmerken van de studenten drie invalshoeken ('trunks') beschreven, die in een leeromgeving de impulsen geven aan studenten om te excelleren, namelijk:

1. honoursdidactiek waarbij de docent in interactie de student uitdaagt om uit zijn comfort-zone te komen;
2. bevlogen community's waarvan studenten en docenten deel uitmaken;
3. een vorm van gebonden vrijheid in het onderwijsaanbod, zodat de studenten veel vrijheid hebben om zelf keuzes te maken, maar waarbij ook duidelijkheid is over de kaders van het honoursprogramma waar zij aan deelnemen.

Geïnspireerd door dit model bestaat dit boek uit drie gedeelten. Het eerste gedeelte beschrijft de kenmerken van talent en het ontwikkelen van getalenteerde leerlingen naar excellente professionals (de hoofdstukken 2 tot en met 5). Het tweede gedeelte 'zoomt in' op de inrichting van de leeromgeving, honoursteaching en talentcoaching (de hoofdstukken 6 tot en met 9). Het derde gedeelte 'zoomt' weer uit naar de leer- en werkgemeenschap, de cultuur en de kwaliteitsborging van de honoursprogramma's. In het laatste hoofdstuk worden de inzichten van de eerdere hoofdstukken verwerkt tot een handelingskader voor honoursdocenten (de hoofdstukken 10 tot en met 13).

Het eerste gedeelte betreft de kenmerken van talent en talentontwikkeling

In hoofdstuk 2 beschrijven we welke kenmerken en benaderingen van talent en talentontwikkeling belangrijk zijn voor excellente professionals. In hoofdstuk 3 wordt aandacht besteed aan studenten van wie de talenten (nog) niet goed naar voren komen; die noemen we studenten met latent talent. Ondanks verschillen tussen de domeinen binnen het hoger onderwijs, blijkt er toch een patroon van kenmerken te zijn bij excellente professionals. Dit patroon is het startpunt voor het opzetten van honoursprogramma's om talenten van studenten verder te ontwikkelen. Ook beschrijven we drempels voor de ontwikkeling van de latente talenten en behandelen we manieren waarop studenten over deze drempels kunnen stappen.

In hoofdstuk 4 en 5 geven we inzicht in wat er wordt verstaan onder professionele excellentie en wat de kenmerken daarvoor zijn, vanuit respectievelijk het perspectief van de instellingen en het perspectief van de beroepsdomeinen.

Het tweede gedeelte betreft de inrichting van honoursprogramma's, honoursteaching en talentcoaching

In hoofdstuk 6 beschrijven we de verschillende soorten honoursprogramma's en de manier deze worden georganiseerd in relatie met excellentie in de professie. Via voorbeelden van programma's zetten we uiteen wat de oorspronkelijke gedachte was achter de programma-opzet en hoe die gedachte vorm heeft gekregen in relatie tot professionele excellentie. Gekeken wordt naar de duur van de extra talentontwikkeling, het (extra)curriculaire karakter ervan, de mogelijkheden van varianten, de 'lange lijnen van talentontwikkeling' en de inhoudelijke inkleuring (disciplinair, interdisciplinair).

In hoofdstuk 7 presenteren we verschillende soorten honoursactiviteiten en gaan we onder andere in op de manier waarop uitdaging vorm heeft gekregen, met als kernpunten de authenticiteit, de complexiteit, feedback en de mate van zelfsturing.

In hoofdstuk 8 bekijken we op welke manier de honoursdocent onderwijs geeft in een honoursprogramma: de 'honours teaching'. In hoofdstuk 9 wordt specifiek ingegaan op de docent en de studieloopbaanbegeleider in de rol van coach, gericht op talentontwikkeling.

Het derde gedeelte betreft community, cultuur en kwaliteitszorg voor honoursprogramma's

In hoofdstuk 10 en 11 geven we uitleg over de context waarin de studenten en docenten participeren, zoals de honourscommunity en de honourscultuur. Studenten en docenten werken vaak nauw samen in netwerken, met een dynamiek en verhoudingen die meer aan de beroepspraktijk refereren. Zo gaan de programma's uit van gelijkwaardigheid van docenten en studenten bij het werken aan projecten en het genereren van ideeën. Netwerken worden actief ingezet om gezamenlijk complexe problemen te bespreken en aan te pakken, waarbij bewust een breed assortiment aan competenties wordt betrokken. De proeftuinen die vaak ontstaan in dit soort programma's en de cultuur die zich daarbij ontwikkelt, kunnen doorwerken in reguliere programma's, waardoor een cultuurverandering kan ontstaan in de instelling als geheel.

In hoofdstuk 12 wordt de kwaliteitszorg en certificering van honoursprogramma's besproken. In dit hoofdstuk wordt ook aandacht besteed aan alumni (afgestudeerden) en wat zij kunnen betekenen voor het honoursprogramma.

In de slotbeschouwing, hoofdstuk 13, geven we een samenvattend beeld van de perspectieven, taken en rollen voor de docent in deze programma's. Ook wordt aandacht besteed aan talentactiviteiten als proeftuin voor onderwijsvernieuwing.

Verder zijn aan het eind van het boek alle referenties, de verwijzing naar de website bij dit boek en andere bronnen voor verdere informatie en contacten opgenomen.

Zolang niet uitdrukkelijk vrouwen bedoeld zijn, wordt in dit boek met *hij* en *zijn* verwezen naar studenten, docenten, en andere personen. De bedoeling is uitsluitend de leesbaarheid van het boek te bevorderen.

2. Talent en excellentie

Pierre van Eijl, Renske Schamhart, Albert Pilot en Remco Coppoolse

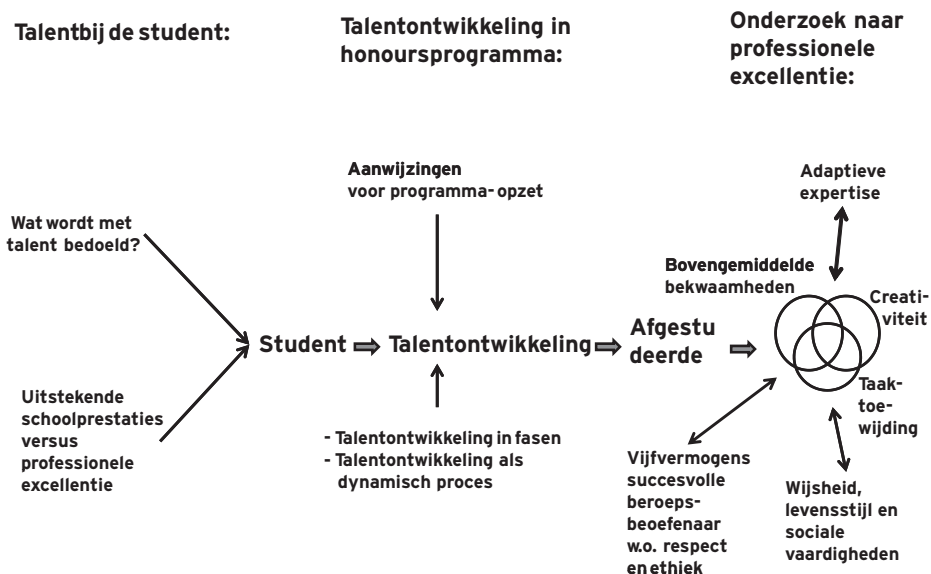


Honoursprogramma's zijn gericht op het ontwikkelen van talent en professionele excellentie. Het is belangrijk dat duidelijk is wat in de praktijk wordt bedoeld met die termen. Dit hoofdstuk gaat in op onderzoek naar kenmerken van talent en professionele excellentie. Dat onderzoek levert aanwijzingen op voor de inrichting van een honoursprogramma en voor de selectie van studenten voor dat programma.

2.1 Elementen van talent en professionele expertise

Bij het opzetten van een honoursprogramma, dat gericht is op ontwikkeling naar professionele excellentie, moet de instelling weten wat de kenmerken van professionele excellentie zijn. Die informatie heeft ze nodig voor het bepalen van de inhoud van het programma, voor het vormgeven van het programma en voor het selecteren van studenten. In dit hoofdstuk gaan we in op deze kenmerken. Figuur 2.1 geeft een overzicht van de elementen die een rol spelen bij talent en professionele excellentie en die in dit hoofdstuk zijn terug te vinden.

Het proces van talentontwikkeling binnen het onderwijs staat daarbij centraal. In dit hoofdstuk staat het proces van talentontwikkeling binnen het onderwijs centraal. Eerst gaan we in op wat in het onderwijs met talent bedoeld wordt en in hoeverre uitstekende schoolprestaties en professionele excellentie in elkaars verlengde liggen (links in figuur 2.1). Daarna behandelen we het onderzoek naar kenmerken van professionele excellentie (rechts in figuur 2.1). We gaan apart in op het belang van creativiteit bij professionele excellentie. Ook behandelen we het onderzoek naar het proces van talentontwikkeling (midden onder in de figuur). Tot slot



Figuur 2.1: Elementen van talent en professionele excellentie

geven we op basis van de gepresenteerde informatie aanwijzingen voor het opzetten van honoursprogramma's (midden boven in de figuur).

2.2 Wat wordt met talent bedoeld

Talent in het onderwijs geeft aan dat een student in potentie ergens goed in is. Volgens het *Van Dale groot woordenboek* betekent talent: natuurlijke begaafdheid op een bepaald gebied. In Nederland wordt deze definitie breed gebruikt met het uitgangspunt dat iedereen wel ergens talent voor heeft. In de context van het onderwijs wordt vaak gedacht aan de tien of vijftien procent van de studenten die meer talent voor iets hebben dan hun medestudenten in de klas of cohort (brief van OCW aan de Tweede Kamer, 26 augustus 2008). Talent heeft betrekking op verschillende begaafdheden. Naast linguïstische en wiskundige begaafdheden is er ook het talent om iets te creëren, is er muzikaal en sportief talent en wordt in toenemende mate het belang erkend van sociale intelligentie en het talent om sturing te geven aan de eigen en andermans ontwikkeling (Gardner, 1983). Toptalenten zijn studenten die op één of meer gebieden uitzonderlijk getalenteerd zijn in vergelijking met anderen.

Bij cognitieve talenten wordt ook wel het begrip intelligentie gebruikt. Om die intelligentie te meten, maken psychologen gebruik van intelligentietoetsen. Als het gaat om intelligentie, is er een zekere consensus tussen wetenschappers en de onderwijspraktijk over het gebruik van een IQ-test (IQ = intelligentiequotiënt) om de mate van cognitieve begaafdheid te herkennen. Er wordt daarbij, in navolging van Gagné (1995), vaak onderscheid gemaakt tussen begaafdheid (een IQ-score van 121 t/m 129) en hoogbegaafdheid (een IQ van 130 of hoger). Twee en een half procent van de bevolking heeft een IQ van 130 of hoger. Van de 1,5 miljoen leerlingen in het basisonderwijs zijn er in deze definitie ongeveer 37.500 hoogbegaafd. Dat

betreft gemiddeld ongeveer één leerling per klas. Rond de tien procent van de leerlingen heeft een IQ van 121 of hoger, dus gemiddeld drie of vier leerlingen per klas.

2.3 Relatie tussen talent en uitstekende schoolprestaties

Talent bij leerlingen en studenten leidt niet automatisch tot uitstekende schoolprestaties. Uit dit gegeven is te concluderen dat talentvolle studenten tot ontwikkeling komen door goed onderwijs en zich zo kunnen onderscheiden via uitzonderlijke leerprestaties. Om uitstekend te presteren binnen één of meer vakken zijn echter talent en uitdagend onderwijs alleen niet voldoende. Wetenschappers (bijvoorbeeld Mönks, 1985) wijzen op het belang van omgevingsfactoren zoals de school, de thuissituatie, vrienden en activiteiten in de vrije tijd bij het optimaal ontwikkelen van talent.

Programma Oog voor Talent

In het honoursprogramma Oog voor Talent van het Studium Excellentie van Hogeschool van Amsterdam staat het ontwikkelen van talent centraal. Bij uitdagend onderwijs kunnen talentvolle studenten tot ontwikkeling komen en zich zo onderscheiden via uitzonderlijke leerprestaties. Honoursstudenten die opgeleid worden tot excellente leraren in het basis- of middelbaar onderwijs onderzoeken samen met pedagogen in dit honoursprogramma hoe in diverse werkvelden omgegaan wordt met talent. De werkvelden die in het kader van het onderzoek bezocht worden, hebben erkende talenten in huis, zoals de productiemaatschappij van 'The voice of Holland', de Ajax Academie en het conservatorium. Onderzoeksvragen hierbij zijn: Wat is talent? Welke vormen zijn er? Hoe herken je talent en op welke manier kun je het tot ontwikkeling brengen? Hoe wordt talent geselecteerd in deze werkvelden?

Studenten krijgen tijdens het programma ook allerlei journalistieke vaardigheden en onderzoeksvaardigheden aangeleerd. Samen maken zij uiteindelijk een tijdschrift waarin zij al hun bevindingen in diverse artikelen beschrijven? Zie voor meer informatie: www.issuu.com

2.4 Samenhang tussen uitstekende schoolprestaties en professionele excellentie

Uit onderzoek naar de relatie tussen eindexamencijfers in het voortgezet onderwijs en succes in het hoger onderwijs komt een duidelijke correlatie tussen deze twee naar voren. Bij een hoog gemiddeld cijfer op het eindexamen is de kans groot dat een student met succes de studie afrondt. Toch doet een aanzienlijk aantal studenten met een relatief laag cijfer-gemiddelde het ook goed. De correlatie is beperkt en heeft dus een beperkte voorspellende waarde.

De Amerikaanse onderwijsonderzoekster Jenkins-Friedman (1986) stelt dat cijfergemiddelden en testcores voor cognitieve vaardigheden in het Amerikaanse onderwijs maar enkele van meerdere factoren zijn en slechts een indicatie geven voor de geschiktheid om uit te groeien tot een excellente professional. Ook andere factoren en bekwaamheden van de student zijn belangrijk.

De onderstaande tekst geeft een voorbeeld van een onderzoek naar de relatie tussen excellentie en intelligentie.

Onderzoek naar professionele excellentie in relatie met IQ en creatief gedrag

In een studie naar kenmerken en achtergronden van succesvolle wetenschappers vergeleken de onderzoekers twee groepen van professionele wiskundigen met elkaar: een groep van wetenschappers die bij collega's zeer hoog stonden aangeschreven en bijzondere onderzoekprestaties op hun naam hadden staan, en een controlegroep van minder hoog aangeschreven wiskundigen. Tussen deze twee groepen vonden de onderzoekers geen significante verschillen in IQ, maar wel verschillen in persoonlijke bekwaamheden die verband houden met 'creatief gedrag'. Soortgelijke resultaten zijn gevonden in onderzoek naar scheikundigen, psychologen, wetenschappelijk onderzoekers, kunstenaars en architecten (Jenkins-Friedman, 1986).

Hoge schoolcijfers zijn wel een indicatie voor het goed functioneren in de school maar voor excellentie in een professie is creativiteit ook een belangrijke factor. Goede schoolprestaties voorspellen dus niet professionele excellentie. Een beter begrip van wat professionele excellentie is, is nodig bij de opzet van daarop gerichte honoursprogramma's.

2.5 Het drieringenmodel van Renzulli

Uit onderzoek van de Amerikaanse psycholoog Renzulli (1978) naar professionals die door vakgenoten erkend worden om hun unieke prestaties en creatieve bijdragen, blijkt dat die professionals drie clusters van kenmerken hebben. Renzulli heeft dit gevisualiseerd in een drieringenmodel (zie figuur 2.2). De drie clusters van kenmerken zijn:

1. bovengemiddelde bekwaamheden (above average abilities);
2. bovengemiddelde taaktoewijding (above average task commitment);
3. bovengemiddelde creativiteit (above average creativity).

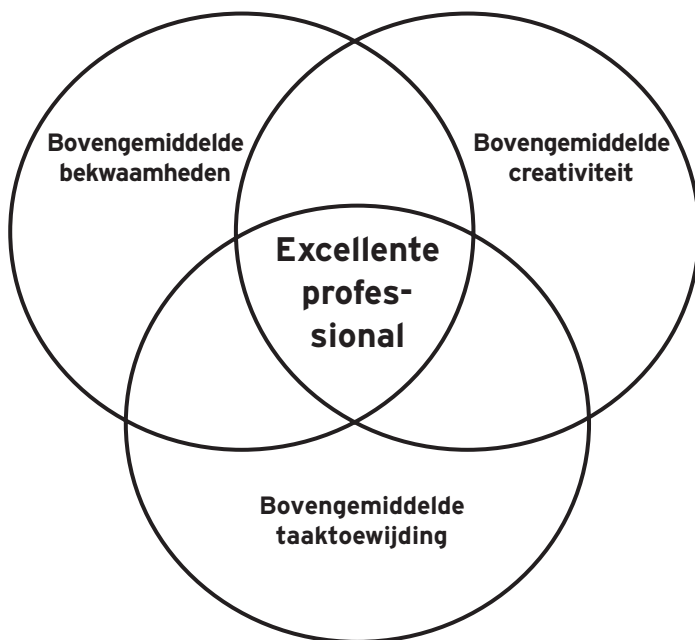
Deze clusters van kenmerken betreffen bovengemiddelde, maar niet per definitie superieure bekwaamheden, taaktoewijding en creativiteit.

Het is belangrijk erop te wijzen dat geen enkel cluster op zichzelf staat voor talentvol. Integendeel, onderzoek heeft uitgewezen dat de interactie tussen de drie clusters noodzakelijk is voor creatieve-productieve prestaties van professionals (Renzulli, 1978). De drie clusters worden hieronder toegelicht.

2.5.1 Bovengemiddelde bekwaamheden

Bovengemiddelde bekwaamheden kunnen betrekking hebben op allerlei soorten beroepen in uiteenlopende gebieden zoals scheikunde, wiskunde, sociale wetenschappen, rechten en religiewetenschappen, maar ook op meer specifieke gebieden zoals ballet, leiderschap of fotografie en choreografie, het maken van films en componeren van muziek.

Renzulli verwijst naar een groot aantal onderzoeken waaruit blijkt dat er nauwelijks verband bestaat tussen scores op IQ-testen en schoolresultaten aan de ene kant en professionele prestaties aan de andere kant. Wel blijkt volgens Renzulli uit een aantal reviews en onderzoeken dat prestaties op een groot aantal terreinen een bepaald minimumniveau van intelligentie veronderstellen. Boven dat minimumniveau is de relatie tussen schoolprestaties en professionele prestaties zwak. Bij wiskundigen en natuurkundigen is er wel enig verband. Bij schilders, beeldhouwers en ontwerpers is de relatie zelfs omgekeerd: hoe intelligenter de persoon, hoe slechter de prestaties. Volgens Renzulli (1978) is er consensus onder veel



Figuur 2.2: Drieringenmodel (Bron: Renzulli, 1978)

onderzoekers dat boven een IQ van 120 andere factoren, zoals taaktoewijding en creativiteit, dan intelligentie een grotere rol spelen.

2.5.2 Bovengemiddelde taaktoewijding

Bij bovengemiddelde taaktoewijding (taakgerichtheid en doorzettingsvermogen) gaat het om gefocuste motivatie en energie om een bepaalde taak uit te voeren. Dit heeft betrekking op volharding, hard werken, toewijding, zelfvertrouwen, het geloof in het eigen vermogen om belangrijk werk te verrichten en grote fascinatie voor het werk. Uit onderzoek van Bloom en Sosniak (1981) blijkt dat bij kinderen al vanaf de leeftijd van 12 jaar deze taakgerichtheid is te herkennen (Renzulli, 2005). Veel studies tonen aan dat de grootste bijdragen in de samenleving worden geleverd door mensen die in staat zijn om zich gedurende een langere periode volledig te storten op een bepaalde taak. Uit een groot longitudinaal onderzoek van Terman en Oden (1959) blijkt dat de honderdvijftig meest en honderdvijftig minst succesvol presterende personen met een hoge IQ-score, vooral van elkaar verschillen in persoonlijkheid: doorzettingsvermogen, doelgerichtheid, prestatiemotivatie en zelfvertrouwen. Deze bevindingen worden volgens Renzulli bevestigd door verschillende uitgebreide onderzoeksreviews (Nicholls, 1972; McCurdy, 1960).

2.5.3 Bovengemiddelde creativiteit

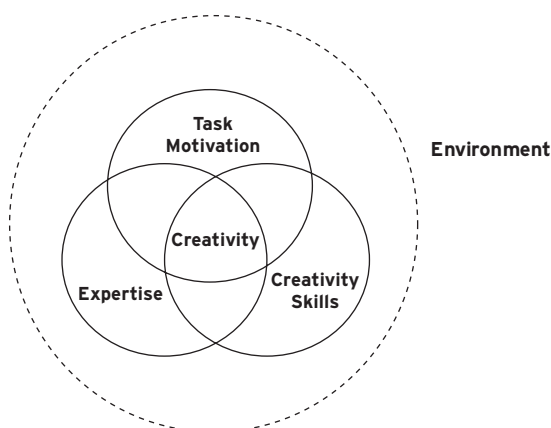
Bovengemiddelde creativiteit is in het onderzoek van Renzulli breder gedefinieerd dan het talent om divergent te denken (zoveel mogelijk verschillende oplossingen te bedenken), originele ideeën te hebben en op een oorspronkelijke manier naar de wereld te kijken. Bij bovengemiddelde creativiteit gaat het ook om het in staat zijn om daadwerkelijk vernieuwingen tot stand te brengen. Een voorbeeld is het ontwikkelen van originele materialen en producten

die een impact kunnen hebben op de groep mensen voor wie ze bedoeld zijn. Onderwijsituaties, die hier volgens Renzulli op gericht zijn, leggen de nadruk op het denkproces en de toepassing van informatie in een geïntegreerde, inductieve en op echte problemen gerichte werkwijze. De rol van de student verandert dan van de leerling die voorgeschreven lessen leert naar die van onderzoeker en ontwerper. Met andere woorden, bij de ontwikkeling van creatief-productief talent kunnen studenten hun bekwaamheden inzetten bij problemen en gebieden van studie die een persoonlijke relevantie voor hen hebben en die een passend niveau van uitdaging bieden. Renzulli (1998) merkt daarbij op dat het een triest feit is dat speciale talentprogramma's soms leerlingen die goed zijn in het schools leren en het maken van toetsen, hebben bevoordeeld ten koste van leerlingen die iets lager scoren op toetsen, maar die dergelijke scores ruim compenseren door een hoge mate van taaktoewijding en creativiteit. Onderzoek heeft aangetoond dat uiteindelijk deze personen zorgen voor de meest creatieve en productieve bijdragen aan hun latere werkvelden. In hoofdstuk 3 over latent talent, wordt hier verder op ingegaan.

Het belang van creativiteit in het werkveld wordt ondersteund door onderzoek van Theresa Amabile, een gerenommeerd onderzoekster op het gebied van creativiteit bij professionals. Creativiteit is volgens haar de belangrijkste bron van innovatie en zij beargumenteert dat innovatie van essentieel belang is voor duurzaam succes van organisaties (Amabile, 1997). Op dit kenmerk wordt apart ingegaan in de volgende paragraaf.

2.6 Creativiteit als kenmerk van de excellente professional

Creativiteit wordt van de drie factoren in het drieringenmodel van Renzulli (zie paragraaf 2.5) als de minst grijpbare ervaren. Teresa Amabile, onderzoekster aan de Harvard University, heeft creativiteit en de ontwikkeling daarvan bij excellente professionals nader onderzocht. Onder creativiteit verstaat Amabile: de productie van nieuwe en geschikte reacties, producten of oplossingen van een open taak. De reactie of het product is creatief in de mate waarin mensen die bekend zijn met het domein waarin het is geproduceerd, het als creatief zien. Amabile (2012) heeft in 1983 het viercomponentenmodel van creativiteit (zie figuur 2.3)



Figuur 2.3: Viercomponentenmodel voor creativiteit (Bron: Amabile, 2012)

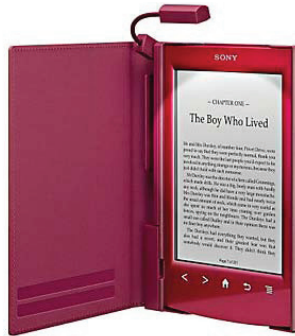
verder ontwikkeld op basis van twee belangrijke uitgangspunten. Allereerst gebruikt zij de notie dat er een continuüm is van lage en normale niveaus van creativiteit in het dagelijks leven tot aan de hoogste niveaus in historisch belangrijke uitvindingen, performances, wetenschappelijke ontdekkingen en kunstwerken. Het tweede uitgangspunt is dat er ook in het werk van een individu gradaties zijn van creativiteit.

In het componentenmodel wordt de mate van creativiteit gevormd door vier componenten:

1. *Expertise*. Deze component betreft domein-relevante vaardigheden en kennis, technische vaardigheden, intelligentie en talenten die relevant zijn voor het vakgebied waarin de probleemoplosser werkt.
2. *Creativity skills*. Deze component betreft voor de creativiteit relevante processen en vaardigheden. Cognitieve en persoonlijkheidsprocessen die bevorderlijk zijn voor nieuwe ideeën, zijn: onafhankelijk denken; durven nemen van risico's; kunnen verkennen van nieuwe invalshoeken bij probleemaanpak, in combinatie met een gedisciplineerde manier van werken en de vaardigheid in het genereren van ideeën. In figuur 2.3 zijn deze processen als 'creativity skills' aangegeven. Deze voor creativiteit relevante processen hebben bijvoorbeeld betrekking op het zich losmaken van standaard manieren van werken en waarnemen. De persoonlijkheidsprocessen hebben onder andere betrekking op zelfdiscipline en tolerantie voor ambiguïteit.
3. *Task motivation*. Deze component betreft de motivatie voor een taak, in het bijzonder de intrinsieke motivatie om zich bezig te houden met een activiteit. De motivatie kan bestaan uit interesse, plezier of een persoonlijk gevoel van uitdaging. Het gaat niet om extrinsieke motivatoren zoals beloningen, toezicht, concurrentie, beoordeling of richtlijnen voor de manier van werken. Uit onderzoek is gebleken dat sterke extrinsieke motivatoren de intrinsieke motivatie zelfs kunnen ondermijnen. Ondersteuning in de sociale omgeving versterkt de intrinsieke motivatie juist.
4. *Environment*. Deze vierde component betreft de omgeving, met name de sociale omgeving van een persoon. Uit onderzoek in organisaties is gebleken dat verschillende factoren de creativiteit kunnen stimuleren, zoals een positieve uitdaging in het werk en het werken in teams die op samenwerking gericht zijn, die een diversiteit aan vaardigheden bevatten en waarvan de deelnemers ideegericht zijn. Verder zijn van belang: vrijheid in de uitvoering van het werk van belang, supervisie die de ontwikkeling van nieuwe ideeën aanmoedigt en passende erkenning voor creatief werk. Factoren die de creativiteit kunnen blokkeren, zijn: harde kritiek op nieuwe ideeën, politieke problemen binnen de organisatie, nadruk op de status-quo, behoudend, risicomijdend topmanagement en buitensporige tijdsdruk.

Het componentenmodel geeft aan dat voor het bevorderen van creativiteit een combinatie van alle vier de componenten gewenst is: creativiteit is maximaal als een intrinsiek gemotiveerd persoon met een hoge domeinexpertise en hoge vaardigheid in creatief denken, in een omgeving werkt met veel support voor creativiteit.

Hierna staat een voorbeeld van creativiteitsontwikkeling bij professionals, in dit geval de uitvinding van de elektronische inkt van de e-reader, die bovenstaande componenten illustreert. Dit is een verkorte versie van een uitgebreidere beschrijving (Amabile, 2012).



Creativiteitsontwikkeling bij professionals

Het verhaal van de uitvinding van de eerste stabiele elektronische inkt (e-ink) voor een e-reader illustreert de componenten van de ontwikkeling van creativiteit in een organisatie. Het concept voor dit type e-reader en het oorspronkelijke idee voor de elektronische inkt (e-ink), kwamen van Joe Jacobson, een natuurkundige in het Media Lab van de Massachusetts Institute of Technology (MIT). Dit idee ontstond in 1995 toen Jacobson op een dag met een boek lag te relaxen op het strand en hij het boek uit had en verder niets meer te lezen had. Deze 'probleemidentificatie' bracht bij hem een creatief proces op gang. Jacobson bracht de rest van de middag door met het ontwikkelen van een basisconcept voor een elektronisch boek waarvan de inhoud draadloos en digitaal te ontvangen zou zijn en waarvan de elektrische impulsen in beelden zouden kunnen worden omgezet met behulp van tweezijdig gerichte (bistabiele) geleidende deeltjes. Dit idee was het eerste in een lange reeks ideeën die nodig was voor het uitvinden van de e-ink. Bij de ontwikkeling van de elektronische inkt werd Jacobsons domeinexpertise in de natuurkunde gecombineerd met de domeinexpertises van twee studenten die met hem samenwerkten. Deze studenten, Comiskey en Albert, brachten hun vaardigheden in van de domeinen netwerken respectievelijk werktuigbouwkunde en zij ontwikkelden aanvullende expertise in de chemie, optica en elektronica.

Vanaf de zomer van 1995, toen Jacobson het oorspronkelijke idee kreeg, tot en met januari 1997, toen Comiskey en Albert het eerste werkende prototype hadden gemaakt, werden zij gestimuleerd door een sterke intrinsieke motivatie om de e-ink te ontwikkelen. De werkomgeving van het MIT Media Lab was zeer bevorderlijk voor het werk van het team. Wetenschappers uit zowel de bèta- als de sociale wetenschappen werkten in het laboratorium, waar kruisbestuiving van ideeën gekoesterd werd. Er heerste een hoge mate van psychologische veiligheid, zodat mensen 'gekke ideeën' naar voren konden brengen zonder belachelijk te worden gemaakt. Verder was er een scala aan middelen om het experimenteren te vergemakkelijken. Zelfs bachelorstudenten kregen veel vrijheid in het lab om hun intuïtie te volgen.

Het componentenmodel van Amabile is uitgebreid onderzocht en is ook van toepassing gebleven op teams en hele organisaties. Het principe van de intrinsieke motivatie is een kernelement gebleven. Het idee dat extrinsieke motivatie schadelijk zou zijn, blijkt echter niet altijd te gelden. Indien een beloning iemands competentie bevestigt, bijvoorbeeld als erkenning van de waarde van zijn werk, of iemand in staat stelt om meer betrokken te zijn bij het werk waarvoor hij of zij enthousiast is (bijvoorbeeld door hen meer middelen ter beschikking te stellen om het werk effectief doen), dan kunnen deze extrinsieke beloningen intrinsieke motivatie

en creativiteit versterken. Deze vorm van extrinsieke motivatie wordt door Amabile (1993) motiverende synergie genoemd.

Het voorbeeld van de ontwikkeling van de elektronische inkt voor de e-reader, waarbij studenten en hun docent werkten aan een innovatie in een universiteitslaboratorium, kan inspiratie geven voor het opzetten van uitdagende honoursactiviteiten voor studenten. Creativiteit kan bevorderd worden door aan te sluiten op de intrinsieke motivatie van studenten en door deze aan te wakkeren. Het werken aan echte problemen en uitdagingen versterkt die motivatie. De docent kan een bron van inspiratie zijn; vrijheid in de vorm van een eigen inbreng en eigen keuzes zijn daar een onderdeel van. De stimulerende sfeer of de cultuur (zie hoofdstuk 11 over cultuur) is essentieel om het ontwikkelen van nieuwe ideeën te bevorderen en een veilig werkklimaat te creëren, waarin teamleden nieuwe ideeën kunnen bespreken en interactie wordt bevorderd tussen student en docent, in teams, in community's of met externen.

2.7 Adaptieve expertise bij professionals

In het verlengde van de ontwikkeling van creativiteit ligt de ontwikkeling van adaptieve expertise.

2.7.1 Routinematige expertise en adaptieve expertise

Voor excellente professionals, die iets zoals elektronische inkt voor een e-reader moeten ontwikkelen (zie paragraaf 2.6), is het hebben van adaptieve expertise van belang. Om nieuwe problemen aan te pakken is het volgens de onderzoekers Hatano en Inagaki (1986) namelijk nodig dat iemand behalve over 'routinematige expertise' ook over 'adaptieve expertise' beschikt. Zij definiëren routinematige expertise als: het in staat zijn om standaardopgaven snel en accuraat te doen zonder diepgaand begrip. Adaptieve expertise omschrijven zij als: het vermogen om betekenisvolle procedures flexibel en creatief toe te passen. Het verschil kan worden geïllustreerd met twee sushi-chef-koks: een chef-kok die iedere sushi perfect maakt maar dat routinematig doet met een beperkt aantal soorten sushi (routinematige expertise) en een andere chef-kok die regelmatig nieuwe typen sushi maakt (adaptieve expertise).

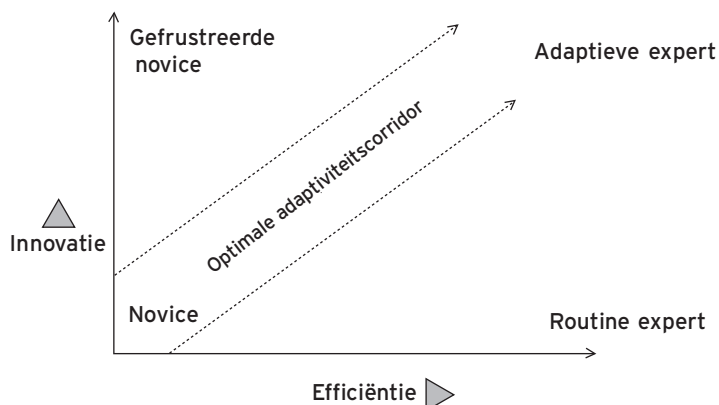
De twee typen expertise zijn in de praktijk niet strak gescheiden. Expertise kan worden gezien als een continuüm van adaptieve expertise. Aan de ene kant staat expertise die te karakteriseren is als 'routinematig vaardig', aan de andere kant expertise die als 'innovatief competent' beschouwd wordt.

Adaptiviteit stelt professionals ook in staat snel in te zien wanneer vaak gebruikte methoden niet werken in bepaalde situaties. Onderzoek van Schwartz, Bransford en Sears (2005) heeft aangetoond dat deze flexibiliteit kan uitmonden in betere resultaten dan bij de aanpak van meer routinematig werkende professionals. Het adaptieve vermogen kan bijvoorbeeld resulteren in het leveren van een betere technische 'trouble shooting', het vermijden van fouten en het stellen van accuratere medische diagnosen.

Schwartz e.a. (2005) hebben twee dimensies van expertise aangegeven, waarlangs de student en de professional zich kunnen ontwikkelen: efficiëntie en innovatie (figuur 2.4). In figuur 2.4 staat een modelmatige weergave van een ontwikkelingscorridor (een gebied voor optimale ontwikkeling) voor optimale adaptiviteit.

Toelichting bij figuur 2.4

Op de horizontale as staat de efficiëntie van het oplossen van problemen en op de verticale as het vermogen om te innoveren. Adaptieve expertise ontstaat in wat Schwartz e.a. (2005)



Figuur 2.4: Ontwikkelingscorridor voor adaptieve expertise (Bron: Schwartz e.a., 2005)

een 'ontwikkelingscorridor voor adaptiviteit' noemen; deze is gemarkeerd door de schuine stippellijnen.

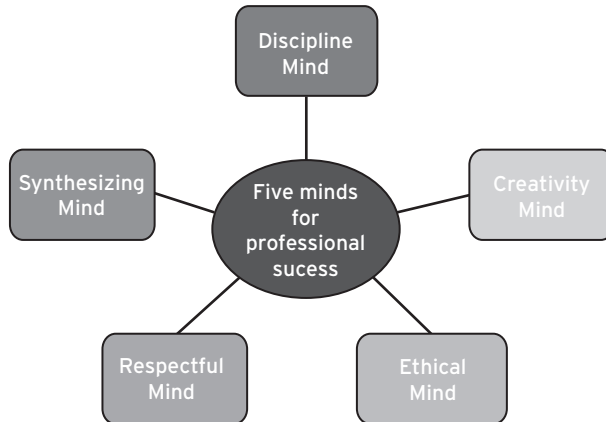
- Rechtsboven in de figuur staat de professional met adaptieve expertise die kan hoge niveaus van efficiëntie bereiken bij het nemen van beslissingen en tegelijkertijd innovatieve en flexibele manieren van denken gebruiken om oplossingen van problemen een nieuwe context te vinden.
- Linksonder staan de nieuwelingen, de novices, met een lage mate van efficiëntie en lage graad van innovatie.
- Rechtsonder staan de routinematig werkende professionals met een hoge mate van efficiëntie en een lage graad van innovatie.
- Linksonder staan de gefrustreerde novices met een lage mate van efficiëntie en grote motivatie voor innovatie.

Schwartz e.a. (2005) illustreren met figuur 2.4 dat het leertraject van de student en dus de instructie, gericht moet zijn op een balans tussen innovatie en efficiëntie.

2.7.2 Leertrajecten naar adaptieve expertise

Schwartz e.a. (2005) hebben in verschillende studies aangetoond dat eerst leren innoveren en daarna werken aan efficiëntie een betere ontwikkelingsweg is dan een traject in omgekeerde volgorde ('eerst goed, dan snel'). Op basis van deze bevindingen krijgen studenten eerst de gelegenheid te innoveren en proberen ze oplossingen voor nieuwe problemen te ontdekken zonder expliciete instructie over wat ze moeten doen. Daarna kunnen ze de voordelen van het routinematig oplossen van een probleem gaan ervaren. Op die manier lopen ze minder risico om een routinematig werkende professional te worden of een gefrustreerde nieuweling.

Schwartz e.a. benadrukken dat het nodig is om de twee dimensies efficiëntie en innovatie in het onderwijs te integreren. Alle professionals zijn immers efficiënte oplosers van routine-problemen maar ze moeten ook innovatief zijn als ze met een onbekend probleem te maken krijgen. Ook in een nieuwe situatie moeten ze dus in staat zijn om oplossingen te vinden. Voor honoursprogramma's kan dit betekenen dat studenten vanaf het begin regelmatig uitdagende opdrachten krijgen om hun adaptieve expertise te ontwikkelen.



Figuur 2.5: Vijf vermogens voor de toekomst (Bron: Gardner, 2006)

2.8 Vijf vermogens voor de toekomst

Een nog breder beeld van de professionele excellentie schetst de Amerikaanse ontwikkelingspsycholoog Howard Gardner, die de theorie over meervoudige intelligentie ontwikkelde. Hij spreekt in zijn boek *Five minds for the future* (2006) over vijf vermogens die nodig zijn om in de 21^{ste} eeuw een succesvol beroepsbeoefenaar te zijn. Zijn theorie is op de toekomst gericht, terwijl de eerder genoemde onderzoekers vooral de bestaande situatie onderzochten. Drie van deze vijf vermogens hebben betrekking op het intellect en twee hebben te maken met de persoon. Gardner onderscheidt de 'discipline mind', de 'synthesizing mind', de 'creativity mind', de 'respectful mind' en de 'ethical mind' (zie figuur 2.5).

De vijf vermogens voor de toekomst

1. De '*discipline mind*' betreft het vermogen om een discipline goed te beheersen. Dit kost volgens Gardner ongeveer tien jaar en vereist daarom een gedisciplineerde houding. Het beheersen van een discipline gaat verder dan het beschikken over een hoeveelheid kennis en vaardigheden, het vereist ook het continue verder ontwikkelen van kennis en vaardigheden. Deze continue ontwikkeling is van essentieel belang om succesvol te kunnen werken in een steeds veranderende maatschappij.
2. De '*synthesizing mind*' slaat op het vermogen om informatie te zoeken, te filteren, te verwerken, te combineren en te evalueren om dit vervolgens zinnig te kunnen vertalen naar andere situaties. In een maatschappij waarin door de ontwikkeling van de technologie steeds meer informatie steeds sneller op mensen afkomt, is dit vermogen van essentieel belang. Iemand die dit vermogen bezit, weet hoofd- en bijzaken van elkaar te scheiden en houdt zijn ogen gericht op het grote geheel.
3. De '*creativity mind*' omvat het vermogen om nieuwe dingen te zoeken, uit te proberen en te evalueren. In een maatschappij waarin bestaand werk zo veel mogelijk geautomatiseerd wordt, is het van belang nieuwe producten en processen te bedenken.
4. De '*respectful mind*' beschrijft het vermogen en de behoefte om mensen vanuit alle uithoeken van de wereld te leren kennen en daar een band mee op te bouwen. Dit houdt in dat iemand in staat moet zijn om vreemden met vertrouwen en respect en zonder vooroordeel tegemoet te treden. In een mondiale maatschappij waarin iemand gemakkelijk en frequent in contact komt met vele mensen uit diverse culturen, is dit vermogen van grote waarde.

5. Bij de *'ethical mind'* gaat het om de vraag: Wat voor soort professional wil ik zijn? En wat voor soort burger wil ik zijn? De professional met een *'ethical mind'* zoekt antwoorden op deze vragen en gedraagt zich in overeenstemming met die antwoorden. In een maatschappij waarin het ethische gezag van kerken en gezinnen afneemt, is het van belang dat instellingen aandacht besteden aan ethisch gedrag en dat bij studenten ontwikkelen.

Gardner geeft aan dat alle vijf de vermogens van belang zijn. Zij kunnen tegelijkertijd in één persoon aanwezig zijn, maar een gedifferentieerd profiel is ook mogelijk.

Het ontwikkelen van de vijf vermogens kan in zowel reguliere als honoursprogramma's van belang zijn. Aandacht voor de *'discipline mind'* en in mindere mate de *'synthesizing mind'* is bij veel onderwijsprogramma's terug te vinden. Aandacht voor de *'creativity mind'*, *'respectful mind'* en *'ethical mind'* is er veel minder, maar in sommige honours- en reguliere programma's zijn daarvoor al wel aanzetten te vinden.

2.9 Belang van wijsheid, levensstijl, creativiteit en de synthese daarvan

Net als Renzulli gaat de Amerikaanse psycholoog en psychometrist Robert Sternberg (2003) ervan uit dat er voor een succesvolle beroepsuitoefening meer nodig is dan een redelijke tot hoge score op een IQ-test. Volgens Sternberg zijn naast intelligentie in brede zin ook wijsheid en creativiteit nodig. Daarom heeft hij het WICS-model ontwikkeld (Sternberg, 2005). WICS staat voor wisdom, intelligence, creativity en synthesized.

Creativiteit is nodig om nieuwe ideeën te ontwikkelen, het betreft het analytisch vermogen om goede van slechte ideeën te onderscheiden en de praktische vaardigheden om de ideeën in de praktijk te brengen en anderen te overtuigen van de waarde van die ideeën.

Wijsheid heeft iemand nodig om af te kunnen wegen wat op korte en lange termijn de effecten van zijn ideeën zijn op zichzelf en zijn omgeving en om een goede afweging te kunnen maken tussen verschillende belangen. Een wijs persoon heeft volgens Sternberg niet alleen oog voor het eigen belang maar ook voor het overkoepelend belang.

Wijsheid, intelligentie en creativiteit leiden in combinatie tot succes. Vandaar de term *synthesized* in zijn model. Het zijn overigens niet de enige factoren die bepalen of een persoon succesvol is. Ook motivatie en energie spelen een rol. Deze factoren zijn volgens Sternberg echter situationeel: in een juiste omgeving kan iedereen gemotiveerd worden om te presteren.

Ook vervolgonderzoek van Renzulli, Kochler en Focharty (2006) sluit aan bij het thema *'wijsheid'*, zoals door Sternberg beschreven. In dit onderzoek kijkt Renzulli naar kenmerken die volgens hem belangrijk zijn voor studenten om zich (later) in te kunnen zetten voor de gemeenschap. Renzulli laat zich hierbij inspireren door de positieve psychologie, een benadering die zich richt op menselijke kracht en die *'het goede'* wil versterken; Seligman en Csikszentmihalyi zijn hiervan de grondleggers.

Renzulli onderscheidt naar aanleiding van zijn onderzoek zes kenmerken die van belang zijn voor wijsheid, een bevredigende levensstijl en geluk:

1. optimisme (hoop, positief gevoel over hard werken);
2. moed (psychologische en intellectuele onafhankelijkheid, morele overtuiging);
3. liefde voor een onderwerp of vakgebied;
4. engagement (inzicht, empathie);

5. fysieke en mentale energie (charisma, nieuwsgierigheid);
6. visie en gevoel voor richting en bestemming (gevoel dingen te kunnen veranderen, richting-gevoel, nastreven van doelen).

De laatste drie kenmerken kunnen nog enigszins in verband worden gezien met de component 'taaktoewijding' in het oorspronkelijke model van Renzulli, het drieringenmodel. De eerste drie kenmerken (optimisme, moed en liefde) stijgen daarboven uit.

De vijf kenmerken van Renzulli overlappen voor een deel de kenmerken van het model voor spirituele intelligentie van Zohar. Danah Zohar, een Amerikaanse psychologe, natuurkundige en filosofe, introduceerde in 2000 het begrip spirituele intelligentie. Ze doelt daarmee op de aanleg voor zingeving, visie en waarden. Het begrip spiritueel verwijst niet naar een georganiseerde religie. Het is afgeleid van het Latijnse 'spiritus', het hogere dat leven en vitaliteit geeft aan een systeem.

Daniel Goleman introduceerde in 1995 het begrip emotionele intelligentie als aanvulling op cognitieve intelligentie (Goleman, 1995). Emotionele intelligentie zou meer dan cognitieve intelligentie een indicator zijn voor maatschappelijk succes. Dit begrip werd onder een breed publiek bekend als het EQ. Emotionele intelligentie heeft vijf dimensies, te weten: zelfkennis, optimisme, vermogen om af te zien, empathie en sociale vaardigheden.

Veel van de begrippen die in deze paragraaf genoemd zijn, hebben een overlap met het Duitse begrip 'Bildung'. Het begrip Bildung werd in de 19^{de} eeuw naar voren gebracht door de Duitse geleerde en diplomaat Wilhelm von Humboldt (1767-1835). Bildung kan in het Nederlands vertaald worden als een algemene ontplooiing van alle menselijke kwaliteiten. Dus niet alleen het verwerven van algemene kennis maar ook het ontwikkelen van het vermogen tot moreel oordelen en *kritisch denken*.

Samenvattend: het beeld dat uit onderzoek naar kenmerken van excellente professionals naar voren komt, is dat de elementen uit het drieringenmodel van Renzulli van belang zijn maar dat er ook nog andere kenmerken en factoren zijn, zoals de ethiek en het respect die Gardner noemt. Deze zitten dicht bij het begrip wijsheid van Sternberg en het begrip zingeving dat Zohar noemt als onderdeel van spirituele intelligentie. Goleman benadrukt het belang van sociale vaardigheden.

Het is bij het opzetten en uitvoeren van honoursprogramma's maar ook in het reguliere onderwijs relevant al deze aspecten erbij te betrekken.

2.10 Fasen in talentontwikkeling

In een uitgebreid onderzoek onder 120 uitzonderlijk begaafde personen heeft een team van onderzoekers onder leiding van Benjamin Bloom (1985), interviews afgenomen om erachter te komen hoe het talent van deze mensen zich vanaf hun vroege jeugd tot hun dertigste levensjaar ontwikkeld heeft. De onderzoekers interviewden mensen uit de kunst, wetenschap en sport zoals concertpianisten, neurologen, wiskundigen en Olympisch kampioenen.

Het bleek dat het proces van talentontwikkeling bij hen grofweg in drie fasen was in te delen: de 'early years', de 'middle years' en de 'later years'. De onderzoekers karakteriseren deze drie fasen als de fasen van romance, precisie en generalisatie. We geven hierbij het voorbeeld van pianisten:

1. De fase van romance bij pianisten is de periode waarin ze zes tot twaalf jaar oud zijn. Het pianospelen wordt dan aangemoedigd, zodat ze als kind vooral plezier hebben in het pianospelen. Bij bijvoorbeeld neurologen en wiskundigen begint deze periode later, omdat die pas op de middelbare school te maken krijgen met onderwerpen die voor het vakgebied relevant zijn.
2. De fase van precisie betreft bij pianisten de periode na de romance-fase, als ze op een andere (betere) pianoleraar zijn overgestapt, die meer techniek met hen oefent.
3. De fase van generalisatie begint als de pianisten naar een nog betere pianoleraar gaan, tenminste, als ze daar de kans voor krijgen want de toelatingseisen daarvoor zijn hoog.

De periode van talentontwikkeling bij pianisten duurt dus zeker tien tot twintig jaar of nog langer. Pianisten die op zesjarige leeftijd zijn begonnen met oefenen, kunnen rond hun vijftiengste of dertigste echt 'doorbreken' als concertpianist. Bij wiskundigen liggen deze leeftijden anders en begint de eerste fase later, op het moment dat ze op school in contact komen met wiskunde. Bloom koppelt de drie fasen dan ook niet aan bepaalde leeftijden.

Interessant in dit verband is het onderzoek van Anders Ericsson (Ericsson e.a., 1993; Ericsson en Charness, 1994) die onderzocht hoeveel tijd topexperts nodig hadden om op topniveau te komen. Hij kwam uit op 10.000 uur weloverwogen oefening, 'deliberate practice' zoals hij het noemt. Onder alle soorten experts, zoals atleten, romanschrijvers en musici bleken er maar heel weinig personen in staat te zijn om meer dan vier of vijf uur achter elkaar geconcentreerd en weloverwogen te oefenen. De meeste experts reserveerden maar een paar uur per dag (meestal 's morgens) voor oefening en voor de voor hen meest veeleisende mentale activiteiten, zoals het schrijven over nieuwe ideeën.

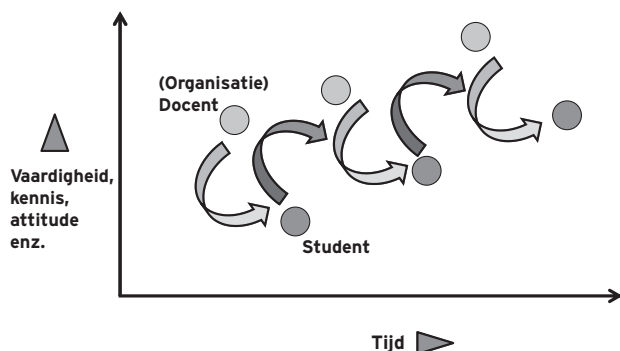
Het model van Bloom is later door anderen overgenomen met andere termen als initiële fase, ontwikkelingsfase en perfectiefase (Régner, 1993; Côté, 1999; Van Rossum, 2009). Die fase-ring wordt ook wel toegepast op trajecten waarin studenten aan een project werken. Ook hier is het belangrijk om in het begin interesse te ontwikkelen voor het projectonderwerp (initiële fase), waarna een fase van projectwerk met verdieping en uitwerking volgt (ontwikkelingsfase). Tegen het eind van een project ligt de nadruk op het toewerken naar een eindproduct van hoge kwaliteit (de perfectiefase). Iedere fase vraagt andere activiteiten en een andere instelling van de docent en de begeleider. Hierop komen we in hoofdstuk 9 over coachen van talent terug.

2.11 Talentontwikkeling als dynamisch proces

In een literatuurstudie naar talentontwikkeling bij jonge leerlingen, wijzen Van Geert en Steenbeek (2012^{a, b}) erop dat talent een dynamische en zich ontwikkelende eigenschap is. Talent van een student bestaat niet zonder talent van een volwassene (in een organisatie, bijvoorbeeld een docent). De student en de volwassene stuwten elkaar omhoog in een opwaartse spiraal. Ze noemen dit de positieve talentspiraal (zie figuur 2.6) zie ook Van Geert & Steenbeek, 2006.

Talent manifesteert zich vaak al, maar niet altijd, op jonge leeftijd. Het kan dan tevoorschijn komen (emmergen), maar even zo goed verdwijnen (Simonton, 1999). Mogelijk is er in het laatste geval sprake geweest van een negatieve talentspiraal.

De talentspiraal lijkt veel op de zogenoemde inspiratiespiraal die naar aanleiding van interviews met honoursdocenten werd opgesteld (Van Eijl, Wolfensberger & Pilot, 2006). Uit die interviews bleek dat de honoursdocenten vooral meededen aan het honoursprogramma omdat ze met deze studenten een gedeelde inhoudelijke interesse hadden en ze het leuk vonden om studenten te begeleiden die meer gemotiveerd zijn en meer kunnen.



Figuur 2.6: Positieve talentspiraal (Bron: Van Geert, 2012)

Uit onderzoek van Gellevis, Banis-Den Hertog, Van der Donk, 't Mannetje en Truijen (2012) onder honoursstudenten van de Saxionhogeschool komt een vergelijkbaar beeld naar voren (zie ook hoofdstuk 8 over honours teaching). Studenten gaven aan dat met name motivatie kenmerkend is voor de honoursstudent. Zij gaven verder aan dat het gaat om een specifiek soort motivatie, intrinsieke motivatie. Een echte honoursstudent zou volgens hen deel moeten nemen aan een honoursprogramma omdat hij of zij uitdaging zoekt en meer wil leren.

Karakteristiek voor honoursstudenten is verder hun eigen initiatief (Van Eijl, Wolfensberger & Pilot, 2006). Ze werken bij voorkeur in kleine groepjes, met andere gemotiveerde studenten, aan eigen ideeën en ze zijn erg zelfstandig in hun onderwerpkeuze en planning. De sturing bij de honoursactiviteiten is anders dan in het reguliere programma. Het begeleiden kost wat meer tijd doordat honoursstudenten bij een research-essay eerder een 'draft' naar een docent sturen, omdat ze feedback willen om op een hoger niveau te kunnen komen. Sommige docenten vinden dat ze minder sturing geven dan in een regulier programma en meer coach zijn, want een 'half woord' is genoeg voor deze studenten. Ze geven veel vrijheid, maar studenten moeten dan wel laten zien dat ze het kunnen; daarom zijn er wekelijks gesprekken. Soms produceren de honoursstudenten in vergelijking zijn er meer tussenproducten bij met reguliere studenten.

Honoursdocent:

"Bij de begeleiding van honoursstudenten instrueer ik minder dan bij reguliere studenten, maar stel ik meer vragen."

2.12 Aanwijzingen voor talentontwikkeling in een honoursprogramma

Uit onderzoek naar talent en professionele excellentie, zoals beschreven in dit hoofdstuk, komen diverse aanwijzingen en inzichten naar voren, die belangrijk kunnen zijn bij het opzetten en verzorgen van een honoursprogramma. We noemen de volgende aspecten:

- In de zoektocht naar talent in de context van het hoger onderwijs, wordt eerst gekeken naar de gemiddelde eindexamencijfers. Die geven een zekere indicatie voor iemands studiesucces op universiteit of hogeschool. Zeker bij studenten met een hoog cijfergemiddelde is er een relatief grote kans op studiesucces. Studieresultaten zijn echter niet zonder meer voorspellend voor excellentie in een professie. Andere bekwaamheden, zoals creativiteit, maken daarbij het verschil (Jenkins-Friedman, 1986).

- Professionals die door collega's worden gezien als creatief en productief, blijken over een combinatie van bekwaamheden te beschikken: bovengemiddelde capaciteiten in het betreffende domein, bovengemiddeld doorzettingsvermogen en bovengemiddelde creativiteit (het drieringenmodel van Renzulli). Bij de selectie van studenten voor een honoursprogramma en voor de opzet van het programma kunnen de kenmerken van excellente professionals een rol spelen. Enerzijds moet de instelling aansluiten op de bekwaamheden en interesses van de studenten, anderzijds moet de instelling gaandeweg het honoursprogramma toewerken naar bekwaamheden die aansluiten op de kenmerken van een excellente professional.
- Creativiteit kan bevorderd worden door aan te sluiten op de intrinsieke motivatie van studenten en deze verder te stimuleren (het viercomponentenmodel van Amabile). Er moet vrijheid in de vorm van eigen inbreng en eigen keuzes in een honoursprogramma gecreëerd worden. De docent kan dan een bron van inspiratie zijn. Ook de werksfeer of de 'cultuur' is essentieel om het opdoen van nieuwe ideeën te bevorderen.
- Creativiteit bij professionals is nodig om in een veranderende maatschappij expertise op een bepaald gebied in te zetten voor het oplossen van nieuwe problemen en voor het ontwikkelen van nieuwe werkwijzen. Om creatief te kunnen zijn, moeten professionals over adaptieve expertise beschikken. Ontwikkeling van adaptieve expertise bij studenten kan bevorderd worden door hen eerst te leren innoveren en daarna pas meer aandacht te besteden aan een efficiënte taakuitvoering (Schwartz, Bransford & Sears, 2005). Honoursprogramma's kunnen daar met open en uitdagende activiteiten een voortrekkersrol vervullen.
- Volgens de meervoudige-intelligentietheorie van Gardner (2006) is het voor de professies in deze tijd niet alleen gewenst om de discipline mind, de synthesizing mind en de creativity mind te ontwikkelen, maar ook de respectful mind en de ethical mind. Het onderwijs kan hierop inspelen door bijvoorbeeld de studenten te leren werken in een internationale context of met verschillende disciplines en culturen (wereldburgerschap) of te leren werken aan ethisch uitdagende problematieken. In veel honoursprogramma's wordt aan een aantal van deze aspecten aandacht besteed of wordt dat overwogen.
- In een proces van talentontwikkeling zijn fasen te onderscheiden, bijvoorbeeld een initiële fase, een ontwikkelingsfase en een perfectiefase (Bloom e.a., 1985). Die fasering wordt ook wel toegepast op het werken in een honourstraject. Iedere fase vraagt andere activiteiten en een andere instelling van de docent en de begeleider (zie ook hoofdstuk 9 over honours teaching en hoofdstuk 10 over coachen van talent).
- Bij talentontwikkeling stuwden de student en de docent elkaar omhoog op in een opwaartse spiraal: de positieve talentspiraal (Van Geert, 2012 ^{a, b}). Niet alleen de talenten van de student worden daarbij ontwikkeld, ook die van de docent.
- Honoursstudenten werken vaak bij voorkeur in kleine groepjes, bijvoorbeeld duo's, met andere gemotiveerde studenten. Ze blijken in hun onderwerpkeuze en planning zelfstandiger te zijn dan reguliere studenten.
- De sturing bij de honoursactiviteiten is anders dan bij het reguliere programma. Soms kost het begeleiden de docent meer tijd doordat honoursstudenten feedback willen om op een hoger niveau te kunnen komen. Soms kost het ook minder tijd doordat een 'half woord' van de docent genoeg is om de student verder te helpen. Sommige honoursdocenten geven veel vrijheid aan hun honoursstudenten, maar deze studenten moeten wel regelmatig tijdens voortgangsbesprekingen laten zien dat ze die vrijheid aankunnen.

Tot slot nog enkele opmerkingen ter relativering. Uit veel onderzoek en ervaring blijkt dat talent een relatief begrip is. Van professionals die in hun beroep uitblinken, was tijdens hun opleiding niet altijd duidelijk dat ze zouden doorgroeien tot een excellente professional. Ook blinken sommige professionals uit in een beroep waarvoor ze niet primair zijn opgeleid. Zo

begon de in dit artikel genoemde Teresa Amabile, toponderzoekster aan Harvard University in de VS op het gebied van creativiteit, oorspronkelijk met een bachelor in scheikunde. Ook timing in relatie met talent is belangrijk, zoals geïllustreerd door de quote van Johnny Carson, een beroemde Amerikaanse televisiepresentator.

Johnny Carson:

“Talent alleen brengt je geen succes. Net zo min als op het juiste moment op de juiste plek te zijn. Tenzij je er klaar voor bent. De belangrijkste vraag is dus: ben je er klaar voor?”

3. Latent talent ontdekken en betrekken bij honoursonderwijs

Pierre van Eijl, Eric Koertshuis, Ellen van den Berg, Sanne Spil, Tineke Kingma, Remco Coppoolse en Albert Pilot



Er zijn studenten met de nodige capaciteiten, die niet deelnemen aan honoursprogramma's. De vraag is hoe dit komt. Is het niet aantrekkelijk genoeg voor hen of zijn er drempels of andere factoren in het spel die hen ervan weerhouden om deel te nemen? Mogelijk zijn er studenten die zich niet realiseren dat ze voldoende talenten hebben om deel te nemen aan honoursonderwijs. In dit hoofdstuk gaan we hierop in en geven we aanwijzingen voor het ontdekken van studenten met latent talent en voor het betrekken van deze studenten bij honoursonderwijs.

We bespreken wat onder latent talent verstaan wordt en welke signalen kunnen duiden op talent. Daarna behandelen we vier betekenisvolle concepten die van belang zijn bij de ontwikkeling van latente talenten bij studenten: de mentale instelling ten aanzien van talent, de metacognitieve vaardigheden, de hersenwerking en de sociale factoren. Deze aspecten bepalen het profiel voor de student met latent talent.

In de praktijk van het onderwijs kan een student allerlei drempels ervaren die het moeilijk maken om deel te nemen aan honoursactiviteiten. Hiervan geven we een overzicht, met daarbij een aantal tips voor het slechten van de drempels. Ten slotte besteden we aan de hand van drie praktijkvoorbeelden aandacht aan manieren waarop studenten met latent talent kunnen worden betrokken bij honoursactiviteiten.

"I have no special talents, I am only passionately curious."
(Albert Einstein)

3.1 Ontdekken en bereiken van de talentvolle studenten

Honoursprogramma's op hogescholen en universiteiten zijn bedoeld voor studenten die meer kunnen en willen dan het reguliere programma hun biedt. De studenten, hun docenten en externe betrokkenen hebben doorgaans veel waardering voor de resultaten van deze programma's. De belangstelling van studenten voor de honoursprogramma's is echter wisselend. Een aantal programma's trekt niet zoveel studenten als de instelling had beoogd. De verwachting dat vijf tot vijftien procent van de studenten van een cohort aan een dergelijk programma zou deelnemen, wordt vaak nog niet gerealiseerd; het percentage ligt soms nog onder de vijf. Het is mogelijk dat er nog veel studenten zijn met voldoende talent voor honoursprogramma's, maar dat die niet worden bereikt. In de onderwijspraktijk is het voor een docent ook niet altijd duidelijk of een student talent heeft, zoals duidelijk wordt uit de volgende voorbeelden.

Talent?

Bij een intakegesprek voor een honoursprogramma twijfelt één van de docenten eraan of de studente geschikt is. De studente laat weinig merken van ideeën of idealen en twijfelt nog over wat ze wil gaan doen. Ze straalt geen of weinig enthousiasme uit. Een docente die eveneens aanwezig is bij het intakegesprek, zegt dat ze goede cijfers haalt en zeker een kans moet hebben. De studente wordt toegelaten en eenmaal in het honoursprogramma blijkt ze tot bloei te komen.

Gebrek aan talent of inzet?

Een student komt met een interessant idee voor een onderzoek dat hij wil aanpakken en waarbij hij begeleiding nodig heeft. De instelling regelt dat hij daarbij begeleiding krijgt en hij maakt een start met zijn onderzoek. Daar blijft het bij, want bij volgende afspraken komt hij om uiteenlopende redenen niet of veel te laat opdagen. Wat is er aan de hand: gebrek aan talent of aan inzet?

Uit onderzoek onder 3.000 studenten van Van den Broek (ITS, Nijmegen) en De Jong (IOWO, Nijmegen) in 2006 bleek dat 48 procent van de hbo-studenten en 37 procent van de universitaire studenten vindt dat in het hoger onderwijs hun talent te weinig wordt benut. Zij zijn van mening dat docenten onvoldoende inspelen op hun talenten en dat het onderwijs niet uitdaagt tot extra presteren. Bijna negen van de tien studenten zijn bereid extra onderwijs te volgen, indien dit hun kansen op de arbeidsmarkt aantoonbaar verbetert. Ongeveer twee derde van de studenten geeft aan graag uit te blinken in de studie en een steeds zo hoog mogelijk resultaat te willen behalen. Dit laatste geldt overigens sterker voor vrouwelijke dan voor mannelijke studenten. Ook al kunnen vraagtekens gezet worden bij deze uitkomsten, het is toch een duidelijke indicatie dat een substantiële groep studenten meer wil en kan dan het reguliere programma biedt.

Het gebrek aan uitdaging wordt vaker door studenten verwoord en in sommige opleidingen blijkt dat wel degelijk veel studenten kunnen en willen deelnemen aan honoursactiviteiten. In het rapport over 2011 van de auditcommissie en de leading experts van het Sirius Programma (Auditcommissie Sirius, 2012) wordt in dit verband gesproken over een subtop van studenten:

"De auditcommissie heeft de indruk dat behalve door een gebrek aan zichtbaarheid van de honoursprogramma's deelname door studenten ook achterblijft omdat instellingen zich te veel focussen op de (enkele) briljante studenten en te weinig op de "subtop" van studenten ('first followers') die wel de potentie hebben maar die nog verder moeten ontwikkelen. De persoonlijke inzet van docenten en studieloopbaanbegeleiders zou in direct contact juist

deze studenten kunnen scouten en interesseren voor deelname aan een honoursprogramma. Hierin ziet de auditcommissie een belangrijke uitdaging voor de instellingen."

De in het citaat genoemde subtop bestaat uit studenten met 'latent talent'. De vraag is wat latent talent inhoudt.

3.2 Onderzoek naar latent talent

In hun studie 'Oog voor talent' (2010, blz. 24) beschouwen Verbiest en Dijk talent als 'leerpotentie', waarover zij in de context van het voortgezet onderwijs het volgende zegt:

"Talent is altijd aanwezig, maar is niet altijd zichtbaar. Een talent dat onzichtbaar is of niet tot ontwikkeling komt, is een latent talent. Een latent talent kan nog (verder) ontplooid en/of meer zichtbaar worden voor de persoon zelf en/of de omgeving."

Verbiest en Dijk onderscheiden drie soorten latent talent:

1. talenten die iemand zelf kent, maar die zijn omgeving nog nooit heeft gezien;
2. talenten die iemands omgeving bij hem ziet, maar die hij (nog) niet ontdekt heeft;
3. talenten die iemand en zijn omgeving (nog) niet ontdekt hebben.

In tabel 3.1 wordt de relatie tussen het zich bewust zijn van talent en het latent aanwezig zijn van talent weergegeven.

Verbiest en Dijk lichten dit verder toe met enkele voorbeelden: Er bestaan verschillende 'sluiers' die een talent kunnen verhullen. Voorbeelden hiervan zijn: een handicap, bescheidenheid, eenzijdige concentratie op verbale en logisch mathematische vermogens of het niet perfect beheersen van de Nederlandse taal, studenten, doordat zij in grote groepen onderwijs krijgen; en onderpresteerders, die wel voldoende presteren, maar onder hun niveau werken. Ook leeftijd kan een cruciale factor zijn. Een brutale leerling heeft het vermogen om zonder angst zijn eigen mening te geven. Een leerling die niet goed is in rekenen en wiskunde, weet wellicht soms een beginnende ruzie op het schoolplein te sussen.

Sligte, Bulterman-Bos en Huizinga (2009) geven naar aanleiding van hun onderzoek naar latent talent in het voortgezet onderwijs aan dat niet bij alle leerlingen talent op hetzelfde moment zichtbaar wordt, daarom stellen zij dat het in het voortgezet onderwijs belangrijk is te letten op laatbloeiers en niet te vroeg concluderen dat er sprake is van tekortschietende leerpotenties. Hun ervaring is dat talenten tot ontwikkeling komen wanneer het onderwijsaanbod ruimte geeft aan de creativiteit van de leerling. Een activerende didactiek met veel variatie is daarbij belangrijk. Ze komen tot de volgende aanbevelingen voor talentherkenning en talentontwikkeling:

- Onderwijs moet aansluiten bij de beleavingswereld van de leerlingen om hen te motiveren hun talenten te ontwikkelen.

Tabel 3.1: Talent en latent talent (Bron: Verbiest & Dijk, 2010)

	Voor individu Bewust	Voor individu onbewust
Zichtbaar voor omgeving	Talent	Latent talent
Niet zichtbaar voor omgeving	Latent talent	Latent talent

- Voor de motivatie is het belangrijk dat leerlingen zelf zeggenschap hebben in wat ze willen leren.
- Voor talentontwikkeling is een creatieve insteek belangrijk.
- Het bieden van open opdrachten is bij uitstek de gelegenheid voor getalenteerde leerlingen om te laten zien wat ze kunnen.

Volgens Renzulli (1998) hebben onderzoekers leerlingen en studenten die zijn geïdentificeerd als talentvol of hoogbegaafd, veel intensiever onderzocht dan degenen die niet erkend of geselecteerd werden vanwege bijzondere prestaties. Hij merkt op dat de algemene benadering van de studie van talentvolle personen de lezer gemakkelijk het beeld kan geven dat talent een 'gift' is die op magische wijze wordt versterkt aan een persoon op dezelfde manier als de natuur ons blauwe ogen, rood haar of een donkere huidskleur schenkt. Dit beeld wordt niet ondersteund door onderzoek. Integendeel, uit onderzoek blijkt duidelijk en ondubbelzinnig dat talent kan worden ontwikkeld bij sommige leerlingen en studenten als een geschikte interactie plaatsvindt tussen een persoon, zijn of haar omgeving en een aanleg voor een bepaalde activiteit. Soms is het nodig te zoeken naar een 'ingang' om een student op een zinvolle manier bij het leren te betrekken, zoals in het volgende voorbeeld.

Docent van een ICT-opleiding:

"Enige tijd geleden kwam een ICT-student bij me langs die problemen met zijn studie had. Het programmeren, een belangrijk deel van de ICT-studie, wilde maar niet lukken. Ik raakte in gesprek met hem en vroeg hem op een bepaald moment naar zijn interesses. De student vertelde over zijn belangstelling voor 'events'. Ik bedacht toen een programmeeropdracht die daar verband mee hield: een programma schrijven voor de belichting van een event. Voor de student maakte dit het programmeren ineens een stuk interessanter en het zette hem aan tot het daadwerkelijk programmeren, wat hij met succes afrondde."

Bijna alle menselijke vermogens kunnen verder worden ontwikkeld en daarom is het volgens Renzulli belangrijk om aandacht te vragen voor de studenten met latent talent ('potentially talented'), dat wil zeggen, degenen die het onder de juiste omstandigheden zouden kunnen 'maken'. In figuur 3.1 is dit gevisualiseerd in het drieringenmodel van Renzulli (1978) dat nu met een streepjeslijn is weergegeven.

In dit concept van latent talent ligt impliciet het idee besloten dat een talent op verschillende tijdstippen en onder verschillende omstandigheden naar voren kan komen. Het is de uitdaging om onderpresteerde en studenten uit kansarme milieus of uit een andere speciale populatie die niet adequaat kan worden getest door middel van traditionele testprocedures, te betrekken bij talentontwikkeling.

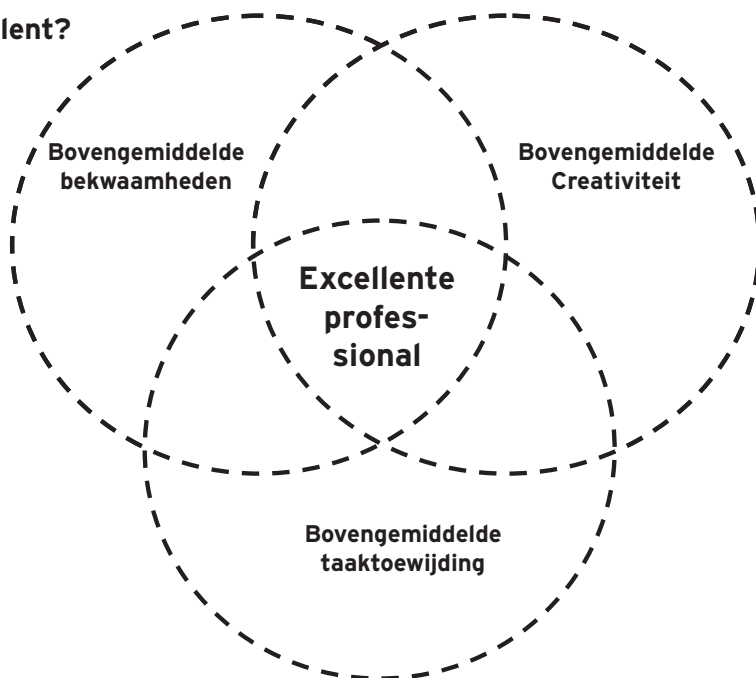
3.3 Signalen van latent talent

Bij een inventarisatie van signalen bij studenten met mogelijk latent talent onder studieloopbaanbegeleiders (SLB-ers) op Hogeschool Utrecht (Hansen, 2012) kwamen verschillende signalen naar voren. Het betreft hier signalen van studenten die zich niet hebben opgegeven voor een honoursprogramma, maar daar mogelijk wel de capaciteiten voor hebben.

We noemen de volgende signalen uit de inventarisatie:

- *Schoolresultaten als signaal:*
 - Een student haalt bovengemiddelde cijfers.
 - Een student doet (extra) dingen, vergelijkbaar met een honoursactiviteit.

Latent talent?



Figuur 3.1: Latent talent

- Een student heeft al positieve ervaringen opgedaan met uitdagende onderdelen in het reguliere programma, die meer inzet vragen.
- *Schoolactiviteiten en -gedrag als signaal:*
 - Een student heeft niet alle beschikbare tijd nodig voor de studie, hij houdt dus naast de studie nog veel tijd over.
 - Een student wil extra dingen doen.
 - Een student ervaart onvoldoende uitdaging.
 - Een student verveelt zich in de studie.
- *Attitude als signaal:*
 - Een student heeft voldoende zelfdiscipline om tijd en energie goed in te zetten voor de studie maar ook voor andere dingen.
 - Een student straalt uit dat hij ambitie heeft. Een student wil misschien meer dan de studie op dat moment biedt.
 - Een student heeft behoefte aan een competitie-element.
- *Interesse in honoursactiviteiten als signaal:*
 - Een student heeft positieve ervaringen opgedaan met instapcursussen voor honourstrajecten.
 - Een student heeft aan activiteiten van het honoursprogramma meegedaan of aan vergelijkbare activiteiten.

Bij het zien van de opgesomde signalen of andere signalen die op latent talent kunnen duiden, kan een SLB-er of docent daarop inhaken. De SLB-er kan de student dan wijzen op

honoursactiviteiten, voorbeelden van deze activiteiten geven, attenderen op de aanwezigheid van een honourscommunity (zie hoofdstuk 10), iets vertellen over de waarde van het doen van een honoursactiviteit en ingaan op de vragen van de student, zodat duidelijker wordt of honoursactiviteiten interessant zijn voor die student.

3.4 Relatie tussen mindset en talentontwikkeling

De Amerikaanse psychologe Carol Dweck is wereldberoemd om haar onderzoek (Dweck, 2006) naar de relatie tussen motivatie (mentale instelling) en prestaties. De inzichten die zij verwierf in haar onderzoek, zijn heel goed toe te passen in het onderwijs aan studenten met latent talent.

Dweck merkte tijdens haar onderzoek dat succesvolle mensen van bijleren houden, zelf uitdagingen zoeken, inspanning waarderen en niet opgeven wanneer er hindernissen opduiken. Ze richtte zich daarom in haar onderzoek op de opvattingen van studenten over hun intelligentie en op de invloed die deze opvattingen hebben op hun gedrag. Ze kwam tot de ontdekking dat er ruwweg twee groepen studenten (en leerlingen) zijn te onderscheiden:

1. de groep met een vast idee over talent als iets wat iemand nou eenmaal heeft en wat onveranderbaar is; dit heet de fixed mindset;
2. de groep studenten die van mening is dat iemand door studie zijn vermogens verder kan ontwikkelen; dit heet de growth mindset.

Uit haar onderzoek bleek dat de opvattingen van studenten over hun intelligentie een grote invloed hadden op hun motivatie om te leren. Studenten met een fixed mindset zijn vooral bezig met hoe slim ze zijn. Zij geven de voorkeur aan taken die ze al goed kunnen uitvoeren en vermijden taken waarbij ze fouten kunnen maken waardoor ze minder intelligent zouden lijken. Studenten die van mening zijn dat hun intelligentie zich verder kan ontwikkelen, dus studenten met een groei-mindset, gaan meer in op uitdagingen en willen hun vaardigheden vergroten, zelfs als hun dat in eerste instantie niet is gelukt.

Onderzoek naar effect van de fixed en growth mindset op vorderingen in het leren

Carol Dweck voerde een acht weken durend interventieprogramma uit, waarin studenten studievaardigheden leerden en leerden hoe ze kunnen leren om slimmer te worden. De hersenen werden aan hen beschreven als een spier die sterker wordt naarmate die meer wordt gebruikt. Een controlegroep kreeg dezelfde training, maar aan hen werd niet geleerd dat intelligentie te ontwikkelen is. In slechts twee maanden tijd lieten de studenten van de eerste groep meer dan de studenten in de controlegroep, verbetering in cijfers en studiegewoonten zien (Dweck, 2006).

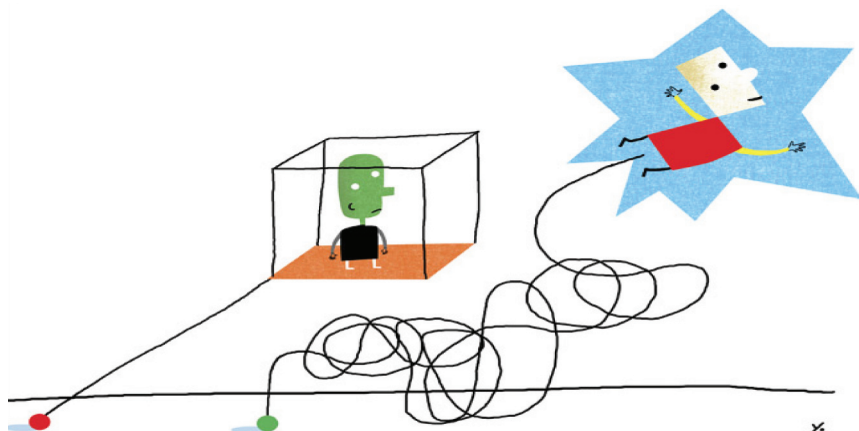
Hieruit concludeerde Dweck dat motivatie belangrijk is. Zij zegt hierover:

“De studenten kregen bij dit onderzoek meer energie doordat ze het idee hadden dat ze hun vermogens konden beïnvloeden.”

Dweck herinnert aan een onderzoek waarbij een jongen betrokken was, die de aanvoerder van een groepje onruststokers in de klas was:

“Toen we begonnen met het presenteren van dit idee dat de hersenen getraind kunnen worden, keek hij me met tranen in zijn ogen aan en zei: “Je bedoelt dat ik niet dom hoeft te zijn?”

Dweck (2006) beschrijft dat daarna ‘een vuur in hem was aangestoken’.



Figuur 3.2: Student met een fixed mindset en growth mindset (Bron: New York Times, James Yang, 2008)

Dweck ontdekte ook dat een bepaalde mindset te bevorderen is door een bepaald type feedback te geven. Uit haar onderzoek bleek dat constructieve feedback van de docent op inzet en werkwijze van de student, belangrijk is voor talentontwikkeling. Studenten worden daarmee aangemoedigd om uitdagingen aan te gaan en zich in te zetten om lastige problemen aan te pakken.

Deze feedback kan voor studenten met latent bemoedigend zijn om hun talenten te onderkennen en verder te ontwikkelen. Hun growth mindset kan op die manier gestimuleerd. Het bevestigen aan studenten dat ze talent hebben en slim zijn, kan echter ook het tegenovergestelde effect hebben, een fixed mindset bevorderen en leiden tot het vermijden van uitdagingen en tot ander risicomijdend gedrag. Voor het onderwijs in honoursprogramma's, maar ook in reguliere programma's is dus het geven van de juiste feedback van belang om talentontwikkeling te stimuleren.

3.5 Relatie tussen metacognitieve vaardigheden en talentontwikkeling

Een deel van de verklaring voor de groei van de vermogens van studenten met een groei mindset (zie paragraaf 3.4) is mogelijk te vinden in de ontwikkeling van hun metacognitieve of zelfregulatieve vaardigheden. Metacognitieve vaardigheden zijn vaardigheden die iemand nodig heeft om een taak goed uit te voeren, zoals het grondig analyseren van een taak, het stellen van doelen, het plannen van wat hij gaat doen en het evalueren tijdens en na een taak. Daarnaast worden ook wel genoemd het reflecteren op het eigen leerproces en op groepsprocessen en het bewaken van en omgaan met emotionele blokkades. Bijvoorbeeld bij leestaken, kijken goede studenten naar de tussenkopjes of ze lezen eerst de conclusie van een tekst. Het gaat er volgens de onderzoeker Veenman om dat de student erover nadenkt of hij de stof beheerst als hij iets gelezen heeft en dat hij bekijkt of hij iets handig heeft aangepakt of juist niet. Het tegenovergestelde van metacognitieve vaardigheden is de aanpak van 'trial and error'. "Dat is," schrijft Veenman, "typisch iets wat zwakke beginners doen: ze pakken bijvoorbeeld gewoon een formule en proberen of dat werkt. Als het niet werkt nemen ze de volgende formule. Ze denken niet na wat het probleem is en welke formule daarbij hoort."

Iedereen heeft metacognitieve vaardigheden, alleen heeft de een er meer dan de ander. Uit onderzoek van Veenman, Wilhelm & Beishuizen (2004) blijkt dat metacognitieve vaardigheden zich tussen het 8^{ste} en het 22^{ste} levensjaar bijzonder sterk ontwikkelen. Met goede metacognitieve vaardigheden kan volgens Veenman iemand een beperkt IQ compenseren; zo iemand kan net zo goed presteren als een hoogbegaafd persoon met zwakke metacognitieve vaardigheden. Metacognitieve vaardigheden kunnen, in tegenstelling tot intelligentie, getraind worden.

Onder studenten blijkt een enorme spreiding te bestaan in het beheersen van metacognitieve vaardigheden. Uit recent onderzoek (Van Haaren e.a., 2011) blijkt dat van een groep intellectueel hoogbegaafde vwo-leerlingen (IQ hoger dan 130) bijna de helft zwak scoort op metacognitieve vaardigheden. Vermoedelijk daagt het niveau van het onderwijs op het voortgezet onderwijs hen onvoldoende uit om deze vaardigheden te ontwikkelen. Dat houdt een risico in bij hun overgang naar het hoger onderwijs, dat wél een beroep op metacognitieve vaardigheden doet. Het hebben van onvoldoende ontwikkelde metacognitieve vaardigheden kan dan verklaren waarom studenten die voordien succesvol waren in het voortgezet onderwijs, toch studievertraging ondervinden of zelfs uitvallen bij het hoger onderwijs. De resultaten van dit onderzoek laten zien dat er geen sprake is van een productie-deficiëntie (wel kunnen, maar niet willen of niet doen), maar van een gebrek aan metacognitieve vaardigheden, dat kan worden verholpen door uitgebreide metacognitietraining.

Mogelijk kan *expliciete* training van metacognitieve vaardigheden bij een aantal studenten een merkbare verbetering in prestaties brengen. Dit zou studenten met latent talent kunnen stimuleren in het zichtbaarder maken en ontwikkelen van hun bekwaamheden. Volgens Veenman geven docenten vooral *impliciet* aandacht aan deze vaardigheden door het goede voorbeeld te geven. Ze leggen echter niet expliciet uit aan studenten wat het nut is van deze vaardigheden. Juist studenten die zwak zijn op het gebied van metacognitie hebben expliciete instructie nodig, anders pikken ze het niet op. Misschien kunnen studenten met een latent talent door training van metacognitieve vaardigheden zichtbaarder worden. Deze training hoeft niet voorafgaand aan een honoursprogramma plaats te vinden, metacognitieve vaardigheden kunnen ook tijdens een honoursprogramma een punt van aandacht zijn als studenten voor lastige problemen een nieuwe aanpak moeten ontwikkelen.

3.6 Relatie tussen hersenwerking en talentontwikkeling

Uit onderzoek blijkt dat de hersenen van mensen niet statisch zijn maar een zekere plasticiteit (vormbaarheid) hebben (zie bijvoorbeeld Kahn, 2011). Dat is een belangrijk gegeven omdat de hersenen een essentiële schakel zijn in leer- en denkprocessen. De hersenen hebben het vermogen om te groeien en te veranderen als gevolg van ontwikkelingsprocessen, leerprocessen of ervaringen. Ook bij volwassenen kunnen er bij leerprocessen nog nieuwe hersencellen bij komen of kunnen contacten tussen hersencellen beter worden als van die verbindingen vaak gebruik gemaakt wordt.

Dit kenmerk van de hersenwerking krijgt nog een extra dimensie door de variabiliteit (veranderlijkheid) in hersenwerking. Zo wijst onderzoeker in educational neuro science Todd Rose van Harvard University in een lezing op de conferentie van de National Collegiate Honors Council (Rose, 2012) bijvoorbeeld op de mythe van de gemiddelde student. Hersenonderzoek laat namelijk zien dat er een grote variatie is bij mensen wat betreft hun hersenwerking. Geen twee mensen hebben dezelfde hersenwerking, zelfs eenenige tweelingen niet. Al bij eenvoudige taken, zoals het kijken naar een plaatje, zijn grote delen van de hersenen actief en de manier waarop die actief zijn, verschilt per persoon.

Daarmee wordt ook het topografische model van de hersenen waarbij iedere plek een eigen functie heeft, wat gerelativeerd, want bij een bepaalde taak is een netwerk van hersencellen verspreid over verschillende gebieden actief en niet alleen een specifieke plek. De manier waarop hersenen actief zijn, blijkt sterk samen te hangen met de context waarin iemand functioneert. Afhankelijk van het doel waar een student zich op richt en de situatie waarin hij studeert, kan zijn aandacht ergens op gefocust worden en worden neurale netwerken in bepaalde gebieden wel of niet actief. Volgens Rose (2012) impliceert dit voor studenten dat hun talenten, afhankelijk van de omstandigheden (de context), juist wel of juist niet zichtbaar kunnen worden. Het ontdekken van latent talent kan dus bevorderd worden door het veranderen van de context. Studenten met talent voor organiseren zullen waarschijnlijk minder goed zichtbaar worden in onderwijs dat niet gericht is op organiseren. Dat geldt voor allerlei talenten die van belang zijn in honoursprogramma's (en in reguliere programma's), bijvoorbeeld op het gebied van ondernemen, onderzoek doen, ontwerpen en samenwerken.

3.7 Het excellentiemodel van YoungWorks

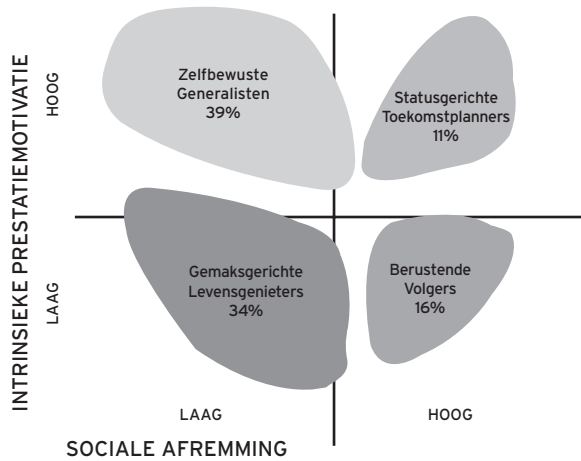
Bij een onderzoek van jongerencommunicatiebureau YoungWorks (2011) naar de beleving van excellentie bij een groep van 1.337 jongeren uit het voortgezet en hoger onderwijs bleek dat uitblinken op dat moment nog geen belangrijke rol speelde in hun leven. Dit betekent niet dat ze afwijzend staan tegenover excellentie, maar wel dat ze er weinig actief mee bezig zijn. Veel jongeren vinden het moeilijk om over hun eigen excellente gedrag en topprestaties te praten, dit voelt voor hen als opscheppen. Er lijkt een soort taboe te liggen op excellentie onder jongeren. Om jongeren te laten uitblinken, is het volgens YoungWorks belangrijk dit taboe te doorbreken en excellentie tot een meer geaccepteerd onderwerp te maken. Dit kan voor studenten een aansporing zijn om hun bekwaamheden, waaronder latente talenten, meer over het voetlicht te brengen.

De analyse van de resultaten vatten de onderzoekers van YoungWorks samen in hun excellentiemodel (zie figuur 3.3). Het excellentiemodel is een model, waarin de intrinsieke prestatiemotivatie en de gevoeligheid voor sociale afremming tegen elkaar worden afgezet. Op die manier onderscheiden de onderzoekers vier typen jongeren, namelijk: zelfbewuste generalisten (39 procent), gemaksgesichte levensgenieters (34 procent), berustende volgers (16 procent) en statusgerichte toekomstplanners (11 procent). De zelfbewuste generalisten en de statusgerichte toekomstplanners zijn het meest van allen op excelleren gericht. Opvallend is het hoge aandeel zelfbewuste generalisten van 39 procent. Samen met de statusgerichte toekomstplanners vormen zij de helft van jongeren met een relatief hoge score voor intrinsieke prestatiemotivatie. Mogelijk zijn het juist jongeren of studenten uit deze groep die interesse kunnen ontwikkelen voor extra talentgerichte activiteiten zoals honoursprogramma's.

Een aantal factoren is van belang bij intrinsieke prestatiemotivatie. Zo blijkt uit dit onderzoek dat een concreet einddoel jongeren stimuleert. Wanneer duidelijk is waar ze het allemaal voor doen, zullen ze zich er eerder vol voor inzetten. Wanneer jongeren het nut van een activiteit niet inzien, raken ze gedemotiveerd. Naast relevantie is ook plezier in de taak belangrijk om jongeren geprikkeld te houden. De vorm van een activiteit moet daarom zo goed mogelijk aansluiten bij de behoeften en interesses van jongeren. De meeste jongeren hebben er veel voor over om ergens in uit te blinken wanneer ze het echt interessant vinden.

Veel jongeren zijn onzeker over hun eigen kunnen en geloven niet dat ze zelf kunnen uitblinken. Dit werkt ontmoedigend. Deze jongeren durven er pas volledig voor te gaan als ze zeker

EXCELLENTIEMODEL



Figuur 3.3: Excellentiemodel (Bron: YoungWorks, 2011)

zijn van een goede kans van slagen. Erkenning door anderen speelt een belangrijke rol bij het wegnemen van hun onzekerheid.

Zo kan steun en bevestiging van ouders of docenten jongeren helpen om door te gaan met wat ze doen en hier beter in te worden. Om hun kinderen te motiveren voor excellentie moeten ouders of docenten actief interesse tonen, bevestiging geven en excellentie zo veel mogelijk faciliteren. Ook leeftijdsgenoten zijn belangrijk: wanneer excellentie leeft onder leeftijdsgenoten, kan dit jongeren aanzetten tot uitblinken. Een positief excellentie-klimaat zorgt dat jongeren elkaar onderling stimuleren en, soms door middel van concurrentie, tot het hoogst haalbare niveau 'pushen'.

Uiteraard speelt het onderwijs en dus de docent een belangrijke rol in het bevorderen van excellentie. Kwalitatief goed onderwijs is de basisvoorwaarde voor uitblinken. Zonder een goede onderwijsstructuur kan de leerling geen excellentie bereiken. Op de meeste onderwijsinstellingen is excellentie nog geen uitgekristalliseerd beleidsthema en dat merken leerlingen en studenten. Veel jongeren vinden dat ze niet voldoende worden uitgedaagd. Jongeren hebben behoefte aan lesstof die echt aansluit op hun niveau en interesse. Daarnaast missen ze aanvullende programma's of extra opdrachten. Uit het onderzoek blijkt dat jongeren wel degelijk interesse hebben in projecten en initiatieven die competitie bevorderen en uitblinken meer zichtbaar maken.

Tot slot constateren de onderzoekers van YoungWorks dat jongeren onderling sterk verschillen in hun beleving van en motivaties voor excellentie. Wat voor de een geldt, geldt niet voor de ander. De hier besproken sociale factor, maar ook de eerder besproken factoren mentale instelling, metacognitieve vaardigheden en variabiliteit in hersenwerking kunnen allemaal van belang zijn om talenten van studenten beter te onderkennen of de ontwikkeling ervan te stimuleren.

3.8 Profiel van de student met latent talent

De aspecten uit de vorige paragrafen leveren een profiel op van studenten met latent talent. Bij honoursprogramma's in het hoger onderwijs gaat het om deelname van studenten die meer willen en kunnen dan het reguliere programma hun biedt. Vaak willen deze studenten dat 'niet meer van hetzelfde, maar anders'.

Studenten met latent talent kunnen omschreven kunnen worden als studenten die *misschien* meer willen en kunnen. Mogelijk hebben ze belangstellingen en *ontwikkelingsmogelijkheden* in zich, die kunnen uitgroeien tot kwaliteiten die als talent zijn te benoemen. De ontwikkelingsmogelijkheden van studenten zijn niet statisch, want na verloop van tijd kunnen nieuwe ontwikkelingsmogelijkheden naar voren komen.

Bij selectiecriteria voor honoursprogramma's wordt meestal naar vier aspecten gekeken: studievoortgang, cijfers, motivatie en overige criteria (bijvoorbeeld buitenschoolse activiteiten en aanbevelingen). In navolging hiervan zijn voor studenten die *misschien* meer kunnen en willen, vergelijkbare maar ruimere criteria te hanteren. Ruimer, omdat er sprake kan zijn van onderpresteerders, studenten van wie de belangstelling elders ligt of die om wat voor reden dan ook niet opvallen qua cijfers of studievoortgang. Eén en ander is in een profiel voor de student met latent talent samengevat:

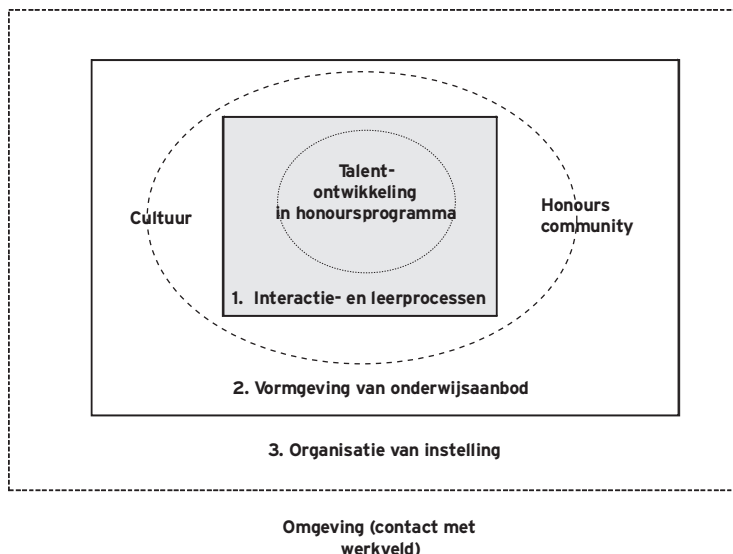
1. De student maakt een redelijke tot goede studievoortgang.
2. De student haalt gemiddelde tot bovengemiddelde cijfers.
3. De student is in zekere mate gemotiveerd *maar heeft belemmeringen om te beginnen aan een honoursactiviteit*. Signalen voor deze belemmeringen zijn behoefte aan uitdaging, verveling in de studie, tijd over en interesse die niet aansluit bij het aanwezige aanbod van honoursactiviteiten.
4. De student heeft in een ander verband (ook buitenschools) laten zien meer te kunnen en te willen.

3.9 Drempels voor talentontwikkeling

Het bij speciale programma's betrekken van studenten met (latent) talent is in de praktijk van het hoger onderwijs niet altijd even gemakkelijk. Studenten en docenten ervaren tal van drempels om hun talenten in te zetten bij honoursactiviteiten. Wat zijn die drempels voor talentontwikkeling bij een student? Met andere woorden, wat maakt dat de instelling studenten die meer aankunnen dan het reguliere programma van hen vraagt, vaak niet opmerkt?

Om hier meer zicht op te krijgen, is Hogeschool Utrecht met 25 docenten en studenten die betrokken waren bij honoursactiviteiten, nagegaan wat drempels voor het ontwikkelen van latent talent kunnen zijn. Deze drempels hebben we hier voor de overzichtelijkheid geordend naar drie procesniveaus in de organisatie (zie ook figuur 3.4):

1. Drempels in interactie- en leerprocessen. Die drempels betreffen aspecten in de interactie tussen de docent en de student en tussen de student en de medestudenten.
2. Drempels in de vormgeving van het onderwijsaanbod. Die drempels betreffen de vormgeving van het curriculum, de tijd die beschikbaar is voor de begeleiding van studenten en de tijd die de student heeft voor studie en extra studie-activiteiten.
3. Drempels in de organisatie van de instelling. Die drempels betreffen de organisatie van de faculteiten en de onderwijsinstelling, sociale drempels, culturele en omgevingsdrempels.



Figuur 3.4: Procesniveaus in relatie met talentontwikkeling

Ad 1 Drempels in de interactie- en leerprocessen

Het eerste niveau gaat over aspecten bij de student zelf, die een drempel kunnen zijn voor talentontwikkeling. Daartoe gaan we in de paragrafen 3.4 t/m 3.7 in op de drempels in de mentale instelling van de student, metacognitieve vaardigheden, hersenwerking en sociale factoren.

Als drempels die studenten ervaren, zijn onder andere genoemd: angst om te beginnen aan een honoursactiviteit (mogelijk een fixed mindset), te weinig zelfvertrouwen, niet iets durven wat je onderscheidt van anderen (sociale afremming), onduidelijkheid over wat het oplevert en te weinig motivatie. Studenten met latent talent blijven onder de radar doordat ze hun talent onvoldoende voor het voetlicht brengen of doordat hun talent niet wordt opgemerkt of gewaardeerd door de onderwijsorganisatie (niveau 1 in figuur 3.4). In een verdere verkenning gaven studenten aan behoefte te hebben aan meer ruimte voor eigen initiatieven, terwijl docenten aangaven dat het streven naar excellentie bij hen ook tot onzekerheid kan leiden binnen hun (traditionele) rol en opvatting van vakdeskundige. Wat gebeurt er als een docent in contact komt met een student die met iets excellents komt, zoals in het volgende voorbeeld. Stimuleert dat beiden of gebeurt er iets anders?

Schakelmoment bij de docent bij begeleiding van een talentvolle student

Een student komt bij een docent met een verslag dat uitgebreide statistische analyses bevat op een manier die voor de docent nieuw is. De vraag voor deze docent is hoe hij deze situatie zodanig kan aanpakken dat de student wordt aangemoedigd bij zijn talentontwikkeling. De docent komt op het idee (het schakelmoment) de student te vragen zijn analyses aan hem uit te leggen. Die werkwijze blijkt te functioneren en leidt voor beiden tot een zinvolle activiteit.

De docent heeft hiermee een drempel overwonnen door zich kwetsbaar op te stellen én het talent van de student wordt door de docent erkend en gewaardeerd. In een dergelijke situatie ontstaat er een lerende cultuur, waarin zowel de talenten van de studenten als die van de docenten ten volle kunnen worden benut voor het leveren van excellente prestaties.

Als drempels bij docenten is het vaakst genoemd dat zij te weinig weten over de mogelijkheden van het honoursprogramma en andere mogelijkheden voor (extra) talentontwikkeling, en dat ze te weinig betrokkenheid voelen. Sommige docenten staan er niet voor open: "...ook dat nog...". Ook kan de docent het gevoel hebben dat zijn autoriteit in gevaar komt door talentvolle studenten; voorstellen en initiatieven van deze studenten kunnen bij docenten een angst voor het onbekende oproepen. Soms worden docenten ook door hun leidinggevende afgeremd; juist deze docenten willen dat hun leidinggevende hen aanspreekt vanuit een ontwikkelingsgerichte benadering, net zoals hun studenten dat willen.

Ad 2 Drempels in de vormgeving van het onderwijsaanbod

Docenten geven aan dat de factor tijd een belangrijke beperking is (niveau 2 in figuur 3.4). Zij hebben gewoon geen tijd beschikbaar binnen hun vele onderwijstaken. De vraag is dan of het over tijd gaat voor het ontwikkelen van honoursactiviteiten voor studenten of de tijd die zij besteden aan de honoursstudent, die vaker aan de deur klopt en zichtbaarder is dan de reguliere student.

Een aantal van deze drempels is gelokaliseerd op opleidingsniveau, waar dichtgetimmerde curricula te weinig ruimte bieden voor de ontwikkeling van talenten bij studenten, anders dan het behalen van het reguliere bachelorniveau. Factoren die in dit verband als drempels worden ervaren, zijn de knellende opleidingsprofielen, de vaste structuur van het aantal lesweken per blok en de vaste beoordelingscriteria. Al deze factoren beperken de ruimte voor de ontwikkeling van de student binnen het reguliere onderwijsaanbod.

Ad 3 Drempels in de organisatie of omgeving

De directe omgeving van de student, maar ook de cultuur van de organisatie (zie ook hoofdstuk 11 over cultuur) heeft invloed op het enthousiasme van een student. Onduidelijkheden over het civiele effect van een honoursdiploma of -certificaat wordt ervaren als remmend voor het ontwikkelen van talent (niveau 3 in figuur 3.4). In de directe omgeving van de student is enthousiasme van ouders, vrienden en studiegenoten een belangrijke factor voor de student.

Rolmodellen en getalenteerde medestudenten werken motiverend voor studenten die interesse hebben in extra uitdaging; resultaten en prestaties van medestudenten kunnen dus een belangrijke bron van inspiratie zijn. Een groep van honoursstudenten (de honourscommunity, zie hoofdstuk 10) kan daarbij een rol spelen: zichtbaar in activiteiten, een sfeer van herkenning creërend en toegankelijker voor andere studenten, docenten en SLB-ers door het gemak van hun onderlinge contacten en interacties. Sociale media zijn daarin belangrijk. Uitspraken van ouders zoals "Doe maar vooral wat je moet doen!" kunnen remmend werken op de studenten. Ook kan er bijvoorbeeld een voorbeeld zijn van een falende student, dat demotiverend werkt.

Een aantal keren wordt de 'zesjescultuur' genoemd ('een zesje is prima!'), de sociale cultuur onder studenten onderling en de hokjescultuur. De cultuurovergang voor de student van afhankelijkheid naar meer vrijheid in een honoursprogramma is groot. Een citaat uit een interview met studenten illustreert dat: "In het voortgezet onderwijs en nu in het hbo staat het hele onderwijsprogramma al klaar en hoeft het alleen maar gevolgd te worden."

Het kost studenten tijd, energie en ruimte om te komen tot het perspectief van zelf-creëren, dat wil zeggen, zelf initiatief nemen, iets nieuws doen en activiteiten in de studie ondernemen die niet door de docent of instelling worden voorgeschreven en waarvan de uitkomst niet vastligt. Die stap is groot; deze kan misschien gemakkelijker gezet worden in een pre-honoursprogramma (een meer gestructureerd honoursprogramma) of in opdrachten binnen het reguliere programma die meer uitdaging bieden. Ook gaven studenten aan dat, gezien vanuit hun perspectief, de beloning soms niet opweegt tegen de benodigde inspanningen.

Samengevat kan gezegd worden dat drempels voor talentontwikkeling te vinden zijn bij alle onderdelen in het onderwijs: student, docent, opleiding, organisatie en omgeving. De eerder genoemde factoren sociale afremming en mentale instelling ten aanzien van het eigen talent, zijn in die drempels goed herkenbaar. De factoren ontwikkeling van metacognitieve vaardigheden en variabiliteit in hersenwerking zijn wat meer verborgen. Wat kan op basis van deze inzichten gezegd worden over het profiel van een student met latent talent? Op basis van deze inzichten over effectieve omgang met latent talent besluiten we deze paragraaf met een uitspraak van Plato:

"Never discourage anyone who continually makes progress, no matter how slow."

3.10 Overwinnen van drempels voor talentontwikkeling

Tijdens de inventarisatie van drempels voor latent talent (zie paragraaf 3.9) is ook geïnventariseerd welke ideeën studenten en docenten hebben om drempels te overwinnen. Hieronder geven we een aantal voorbeelden. Ook staan er verder in dit boek diverse voorbeelden van het werven, selecteren en betrekken van studenten bij honoursonderwijs, die hier ook op aansluiten.

Manieren om drempels weg te nemen zijn onder andere:

- erkennen en communiceren dat er latent talent is; erkennen dat veel studenten de talenten hebben om succesvol mee te doen met honoursactiviteiten, maar dat zij geen honoursactiviteit binnen hun bereik zien of daar om een andere reden niet toe komen;
- latent talent scouten en betrekken bij honoursactiviteiten; actieve manieren gebruiken om niet-honoursstudenten bij honoursactiviteiten te betrekken; vaak verloopt het scouten via mond-tot-mond-reclame, maar ook vele andere vormen zijn mogelijk;
- honoursactiviteiten zichtbaarder maken met nieuwe communicatievormen die aansluiten bij de studentencultuur; nieuwe vormen van communicatie gebruiken, waarbij honoursstudenten zelf een grote rol spelen (train docenten in het omgaan met social media);
- duidelijkheid geven over de praktische kant van het honoursprogramma; duidelijk zijn over de vraag waarvoor een honourskwalificatie wordt gegeven (dus welke inspanning of welk resultaat nodig is); duidelijk maken of een honourskwalificatie zowel binnen als buiten het reguliere curriculum kan worden verdiend;
- inhoud en structuur van het aanbod aan honoursactiviteiten krachtig ontwikkelen; aanbod laten aansluiten op de 'zone van naaste ontwikkeling', dus op datgene waar de student aan toe is en waartoe hij of zij zich uitgedaagd door voelt. Ook voor latente talenten moet er voldoende structuur in het onderwijs zijn om aan het denken gezet te worden en gestimuleerd te worden zonder gedemotiveerd te raken. Relatief open opdrachten, keuzes, coaching en constructieve feedback zijn daar belangrijk bij. Het leren kan dan het karakter krijgen van een geleid ontdekkingsproces waarbij de coach de studenten niet zozeer instrueert, maar begeleidt bij de ontwikkeling van eigen ideeën en, waar nodig, hen op ideeën brengt of hen bijstuurt in hun ontwikkeling.

- docenten als inspiratiebron zijn essentieel in honoursonderwijs; zij zijn degenen die studenten enthousiasmeren en begeleiden. Zij ook kunnen duidelijk maken wat de honoursactiviteiten de student opleveren. De match tussen student en docent kan versterkt worden door bijvoorbeeld de student een docent te laten kiezen bij een honoursactiviteit. De docent kan de groei mindset, die belangrijk is voor talentontwikkeling, versterken;
- meer betrekken van het werkveld en de buitenwereld; betrekken van het werkveld voor het verkrijgen van complexe, uitdagende opdrachten;
- organisatie, beleid en beeldvorming over honoursprogramma's naar buiten toe versterken; per studiejaar kan de instelling bijvoorbeeld de beste studenten belonen of een 'Student-van-het-jaar-lezing' of een 'exposure' van resultaten van honoursstudenten organiseren.

Studenten die niet strikt aan de criteria van een honoursprogramma voldoen, kunnen toch betrokken worden bij het programma, als zij de kans krijgen om voorwaardelijk aan honoursactiviteiten mee te doen. Daarna kan gaandeweg gekeken worden of dit een goede keuze is (zie ook paragraaf 3.11).

3.11 Latent talent betrekken door een pre-honourstraject

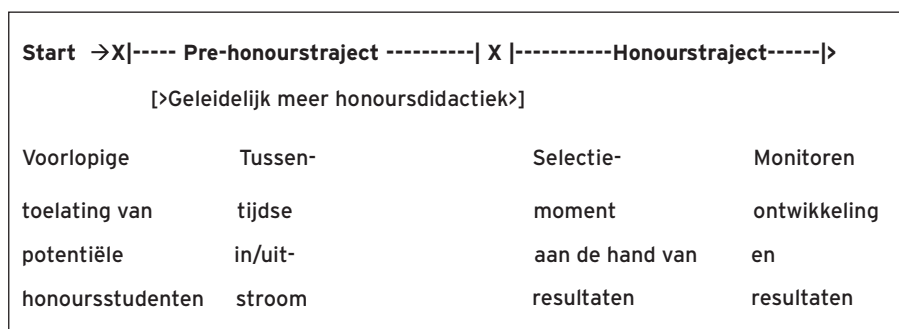
Voor het slechten van drempels en het betrekken van studenten met (latent) talent bij honoursactiviteiten is bij een aantal opleidingen een voorbereidend traject voor een honoursprogramma (pre-honourstraject) opgezet. Voor dit voorbereidende traject gelden doorgaans milde toelatingseisen, zodat mogelijk latent talent niet van tevoren wordt afgeschrikt. In het voorbereidende traject krijgen studenten geleidelijk te maken met een 'honoursdidactiek', met meer open vragen en complexere opdrachten, meer ruimte voor eigen invulling en initiatief en meer feedback op (het organiseren van) de eigen voortgang. Studenten kunnen zo nagaan of de uitdagingen die een honoursprogramma biedt, bij hen passen. Tegelijkertijd krijgen ook de docenten van dit traject een indruk van de capaciteiten van de deelnemende studenten en daarmee van hun geschiktheid voor het honoursprogramma. Aan het eind van het voorbereidend traject kan de instelling gericht selecteren en kunnen docenten en studenten keuzes maken.

Austin (1986) beschrijft voor de Amerikaanse situatie de mogelijkheid van een pre-honourstraject (zie figuur 3.5) in het begin van de bachelorstudie. Dit traject heeft de volgende kenmerken, die ook voor de Nederlandse situatie relevant zijn:

- Studenten kunnen een andere aanpak proberen, die past bij een honoursprogramma.
- Er is ruimte voor communityvorming en meer contact met de docent.
- Werken in een pre-honourstraject kan meer zelfvertrouwen geven maar ook tot zelfselectie leiden, als een student merkt dat de gevolgte aanpak of de cultuur binnen een honoursprogramma voor hem of haar niet geschikt is.
- Aan het eind van het pre-honourstraject kan de student met zijn of haar bereikte resultaten de docenten laten zien de uitdagingen van een honoursprogramma aan te kunnen.
- De duur van een pre-honourstraject kan een half tot een heel jaar zijn.

3.12 Voorbeeld van een pre-honoursprogramma

Hogeschool Edith Stein heeft een pre-honoursprogramma in het junior-honoursprogramma bij het Twente TOP-programma opgezet. Het doel van dit programma is een honourstraject te bieden voor getalenteerde studenten die leraar in het basisonderwijs willen worden en de intentie hebben hun carrière binnen het leraarsberoep vorm te geven.



Figuur 3.5: Opzet van een pre-honourstraject

3.12.1 Oorspronkelijke selectie van potentiële honoursstudenten

Aanvankelijk werden potentiële honoursstudenten voor het Twente TOP-programma geselecteerd op basis van een intake-assessment van een dag. Dit assessment omvatte de meting van zowel de intellectuele vaardigheden als de sociale vaardigheden. Bovendien werd aandacht besteed aan de emotionele stabiliteit van de kandidaten. Deze laatste twee aspecten zijn van belang voor de beroepsuitoefening van een leraar in het basisonderwijs.

De bedoeling van het totale assessment was om kandidaten te selecteren, die de potentie hadden om uit te groeien tot excellente leraar en teacher leader. De praktijk leerde echter dat heel veel potentiële studenten in deze procedure afvielen. Bovendien werden er ook studenten toegelaten, van wie later bleek dat ze niet geschikt waren voor het beroep van leraar in het basisonderwijs. De ongeschiktheid was toe te schrijven aan persoonskenmerken en niet aan intellectuele capaciteiten. Blijkbaar was de assessmentprocedure niet valide.

3.12.2 Bijgestelde procedure voor toelating van potentiële honoursstudenten

Studenten worden tegenwoordig op een wezenlijk andere manier voor het TOP-programma geselecteerd. In het eerste jaar volgt een grote groep propedeusestudenten (ongeveer een derde van de studenten) een junior-honoursprogramma. Deze studenten worden hiervoor via een assessment over zelfsturing geselecteerd. Daarnaast dienen zij minimaal een havo-diploma te hebben met een gemiddelde van een 7 of de doorstroomminor vanuit het mbo met zeer goed gevolg te hebben doorlopen.

In het junior-honoursprogramma leren de studenten om te gaan met zelfsturing en de hogere eisen die aan TOP-studenten gesteld worden. In totaal maken zij negen open opdrachten die als basis dienen voor een bewijsportfolio ten behoeve van toelating tot het TOP-programma in het tweede studiejaar.

3.12.3 Selectie aan het einde van het pre-honourstraject

De studenten verdedigen het portfolio aan het einde van het jaar ten overstaan van een panel dat bestaat uit instituutsopleiders (docenten van de hogeschool), een schoolopleider (basis-schoolleraar met een mentortaak) en medestudenten. Bovendien moet de student, om tot het TOP-programma toegelaten te worden, de propedeuse in een jaar gehaald hebben.

Met deze manier van selecteren krijgen de studenten de mogelijkheid om zich te oriënteren op de manier van werken binnen het TOP-programma en daarmee vertrouwd te raken. Het geeft de opleiding de gelegenheid om de selectie op basis van beroepsrelevante taken te ver- richten, waarin de relatie met conceptuele verdieping expliciet wordt gelegd.

De eerste ervaringen met deze manier van selecteren leren dat aanzienlijk meer studenten tot het TOP-programma worden toegelaten en dat studenten een bewustere en weloverwo- gen keuze maken.

3.12.4 Geleidelijk meer honoursdidactiek

Bij iedere opdracht in het junior-honoursprogramma leren de studenten om in vier fasen een ontwerpproces te doorlopen: de verkenningsfase, de ideeënfase, de realisatiefase en de oogstfase (zie ook figuur 3.6).

Na het doorlopen van deze fasen bespreken de studenten met hun begeleider waar zij staan in hun ontwikkeling en spreken ze weer een nieuw leerdoel af. Deze fasen zijn niet bedoeld als een dwingend stappenplan, de studenten kunnen in elke fase beginnen; uiteindelijk moeten de studenten wel alle activiteiten in elke fase gedaan hebben.

De studenten leren op deze manier om zichzelf te sturen, waarbij het reflecteren op basis van feedback de motor is. De studenten leren dit vooral door open opdrachten uit te voeren, die zich zo veel mogelijk afspelen in de reële context van het beroep en waarin zij kunnen samen- werken met medestudenten. Keuzevrijheid is essentieel, zowel bij het kiezen van opdrachten als bij het maken van de opdrachten.



Figuur 3.6: Fasen bij het werken aan de open opdrachten (Bron: MeVOLUTION)

Voor de begeleiding van dit proces van leren en ontwikkelen is het weer essentieel dat elke student een coach, tutor of mentor heeft, die goed in staat is de balans te handhaven tussen docentsturing en zelfsturing door de student. De open opdrachten nemen in de loop van de opleiding in complexiteit toe. Voor een deel is er een vast aanbod van colleges, workshops en coaching on the job kunnen plaatsvinden, verzorgd door vakspecialisten. De studenten tonen zelf aan waar zij staan in hun ontwikkeling door middel van leer- en ontwikkelbewijzen in het MeVOLUTION e-portfolio (Oosterhuis, 2013), dat tot stand komt via reflectie en feedback.

3.13 Voorbeeld van vroegtijdig (latent) talent ontdekken

Hogeschool van Amsterdam heeft twee honoursprogramma's opgezet: het Studium Excellentie in het eerste en tweede jaar en het Honourstraject in het derde en vierde jaar. Het Studium Excellentie heeft tot doel om latente talenten te ontdekken en het Honourstraject om studenten met erkende talenten door te laten ontwikkelen. Het voorbeeld deze paragraaf is afkomstig van het domein Onderwijs en Opvoeding.

3.13.1 Werving en toelating van kansrijke studenten

Om latente talenten te identificeren, heeft Hogeschool van Amsterdam ervoor gekozen om het Studium Excellentie open te stellen voor iedereen. Alle eerste- en tweedejaarsstudenten die de motivatie hebben om een extra-curriculaire uitdaging aan te gaan, mogen meedoen, ongeacht cijfers of eventuele studieachterstand. De selectie van studenten begint pas bij het honoursprogramma in het derde studiejaar.

De mentor speelt een grote rol bij de werving van de juiste studenten. Iedere reguliere opleiding kent het onderdeel meta-werk of studieloopbaanbegeleiding. In dit vak is een opdracht opgenomen om studenten te laten nadenken over de vraag of het honoursprogramma iets voor hen zou kunnen zijn. Daarnaast kent dit onderdeel drie momenten op jaarbasis waarop de mentor een individueel gesprek heeft met de studenten. Op basis van wat de mentor ziet, hoort en ervaart van de studenten, kan hij hun aan- of afraden om deel te nemen aan het Studium Excellentie.

Het communicatieteam van de projectgroep excellentie legt ook klassenbezoeken af. Het bezoekt iedere eerste- en tweedejaarsklas om informatie te geven over het honoursprogramma. Studenten kunnen dan direct vragen stellen en krijgen een folder mee. Uit evaluaties blijkt dat het directe contact met een honoursdocent, iemand van het excellentieteam of een student die al eerder heeft deelgenomen, het meeste resultaat oplevert.

3.13.2 Honoursdidactiek

Het Studium Excellentie bestaat uit deelprogramma's. Ieder programma kent drie excellentie-waardepunten. Per jaar worden er twee of drie programma's aangeboden. De student mag zelf kiezen aan welke programma's hij deelneemt. Wanneer hij twee programma's met een voldoende heeft afgerond, krijgt hij een Studium Excellentie-certificaat. Dit certificaat heeft een waarde van zes excellentie-waardepunten.

Elk programma is opgebouwd uit een vaardigheidslijn en een inhoudelijk thema. De afronding van een programma omvat een authentieke opdracht, die gepresenteerd wordt aan een groter publiek: de exposure. Hierdoor wordt tevens draagvlak gecreëerd bij docenten en worden potentiële honoursstudenten warm gemaakt voor deze programma's.

Bij het programma 'Jeugd en Beeldvorming' bestond het inhoudelijke thema uit de beeldvorming over en van de jeugd in de maatschappij. De vaardigheidslijn bestond uit enerzijds het organiseren van een fototentoonstelling met eigen werk en anderzijds het zelf werk produceren en onderbouwen. Het uiteindelijke resultaat was een prachtige tentoonstelling op de begane grond van het onderwijsgebouw, waar iedereen binnenkomt en naar buiten gaat. Het beeldmateriaal is vervolgens gebruikt in de gangen van opleidingen, waardoor de exposure nog steeds gaande is.

Het programma 'Debat en opvoeden in de school' kende een inhoudelijke lijn over opvoeden in de school met thema's als ouderparticipatie op school, educatief partnerschap en perspectieven van docenten over hun taak in de opvoeding. De vaardigheidslijn bestond uit het leren argumenteren en debatteren. De afronding was een debat in het centrum van het onderwijsgebouw, in samenwerking met het Nederlands Debat Instituut, waarbij studenten en docenten waren uitgenodigd om te komen kijken.

3.13.3 Tussentijdse uitstroom

Naast de voordelen van een lage toegangsdrempel heeft het open karakter van het Studium Excellentie als nadeel dat er de nodige uitval is na de eerste bijeenkomst. Studenten geven aan dat de redenen van stoppen persoonlijk van aard zijn of dat de extra inzet toch groter is dan ze hadden verwacht. Bij de studenten die het programma afronden, komen ook onverwachte pluspunten naar voren zoals van een studente die zegt: "Zonder het Studium Excellentie had ik niet meer op deze school gezeten." Zij had uit het Studium Excellentie motivatie gehaald voor het reguliere programma.

"We are what we repeatedly do. Excellence therefore is not an act but a habit."
(Aristoteles)

3.14 Voorbeeld van ontwikkeling van latent talent tijdens het honoursprogramma

Veel honoursprogramma's hebben de bedoeling om niet meer van hetzelfde te bieden maar iets anders dan studenten gewend zijn. Dit betekent tegelijkertijd dat voortdurend vermogens of talenten van studenten moeten worden aangesproken, die ze tot ontwikkeling moeten brengen. Een voorbeeld van dergelijke programma's is het multidisciplinaire honoursprogramma 'Social Innovation' van Hogeschool Windesheim (Dekker & Kingma, 2012). Studenten werken hier voor het eerst in hun schoolloopbaan in multidisciplinaire groepen aan een strategisch vraagstuk met een bedrijf als opdrachtgever. Het is daarbij de vraag of ze voldoende (latente) talenten in zich hebben en deze talenten succesvol kunnen ontwikkelen.

3.14.1 Honoursdidactiek

De totale groep die dit honoursprogramma volgt, bestaat uit 28 studenten afkomstig van verschillende opleidingen, evenredig gespreid over Economie, Techniek, Zorg & Welzijn en Educatie. Deze brede spreiding is nodig om studenten te laten ervaren hoe ze in een projectgroep als enige vanuit de eigen discipline kunnen samenwerken met andere disciplines. Zo krijgen ze zicht op en ervaren ze wat er komt kijken bij het samenwerken met verschillende disciplines. Juist de inbreng van de verschillende disciplines maakt dat de studenten steeds over de grenzen van het eigen vakgebied heen moeten kijken. Dit heeft een leerproces opgeleverd met zeer rijke leerervaringen. Studenten worden uitgedaagd om de perspectieven van elke individuele student mee te nemen in de aanpak van het vraagstuk. Gaandeweg het programma moet blijken of studenten dit vermogen verder hebben kunnen ontwikkelen.

Aangezien de studenten verschillende lesroosters hebben, moeten zij andere vormen van samenwerking en kennis delen aanboren dan ze gewend zijn. De studenten plannen hun activiteiten vanuit de deadlines en vanuit de eisen aan het eindresultaat. Zij blijken niet van geplande stappen te houden die bedacht zijn door anderen, omdat die voor hen slechts een invuloefening vormen.

De inbreng van elke vakdiscipline is mede bepalend voor het eindresultaat. Samen moeten ze bij de bedrijfsopdracht tot een gedragen toekomstscenario komen. Studenten wegen af wat, gezien de context van de organisatie, de impact is van het economische, technische en sociale aspect.

3.14.2 Tussentijdse evaluatie

Bij de evaluatie na een half jaar realiseren de studenten zich dat ze een bijzondere prestatie hebben geleverd in vergelijking met hun klasgenoten uit de reguliere programma's. Zij zien dat zij in het honoursprogramma op een ander niveau met elkaar hebben leren samenwerken. Verreweg de meeste studenten geven bij de verschillende evaluatiemomenten aan dat zij tijdens dit honoursprogramma multidisciplinair hebben leren samenwerken en uitgedaagd zijn tot het vinden van andere invalshoeken en antwoorden. Ze zijn uitgedaagd tot creatief produceren.

3.14.3 Tussentijdse uitstroom

Deze benadering in het honoursprogramma blijkt niet voor alle studenten te werken. Na een aantal maanden vielen er in dit eerste experimentele jaar bijvoorbeeld enkele studenten af, die voor het eerst in hun leven geconfronteerd waren met het moeten 'leren leren' van de in paragraaf 3.5 besproken metacognitieve vaardigheden. Door de soorten opdrachten en de individuele feedback hadden sommige studenten voor het eerst ervaren dat het leren hen niet zo gemakkelijk afging als bij een reguliere opleiding: ze moesten echt nadenken en echt een leerproces aangaan. Het was verrassend dat ook twee vwo-ers waren gestopt, omdat zij voor het eerst tegen het feit waren aangelopen dat zij moesten 'leren leren'. De feedback op de opzet van de individuele producten vroeg om breder en dieper na te denken over hun opzet. Het programma deed een beroep op hun doorzettingsvermogen om een onbekend leerproces aan te gaan. Dat bleek niet voor iedereen weggelegd.

3.15 Aanwijzingen voor het zoeken en betrekken van latent talent bij honoursonderwijs

Het lijkt erop dat veel honoursprogramma's zich nog te veel focussen op de enkele briljante studenten en te weinig op de 'subtop' van studenten (first followers) die wel de potentie hebben maar die dat nog moeten ontdekken en verder ontwikkelen.

Een talent dat onzichtbaar is of niet tot ontwikkeling komt, is een latent talent. Schoolresultaten, schoolactiviteiten, activiteiten buiten school, houding en gedrag kunnen allemaal signalen zijn van latent talent.

Factoren van belang voor de ontwikkeling van (latent) talent zijn onder andere:

- bevorderen van een growth mindset bij de student over het eigen talent;
- versterken van de metacognitieve vaardigheden om effectief aan complexe en relatief open taken te kunnen werken;
- rekening houden met de grote individuele verschillen tussen studenten, die onder andere met de hersenwerking samenhangen;
- waar mogelijk verminderen van de sociale remmingen die een student ervaart.

Honoursstudent over talentontwikkeling:

“Wie wil investeren, kan excelleren.”

Latent talent wordt soms niet zichtbaar door drempels bij de student, de docent, het onderwijsprogramma of de organisatie. Talrijk zijn de tips om de drempels te slechten en studenten met latent talent te betrekken bij honoursactiviteiten. We noemen de volgende tips:

- Erken en communiceer dat er latent talent is.
- Zoek studenten met latent talent op en betrek deze studenten bij honoursactiviteiten.
- Maak honoursactiviteiten zichtbaarder door nieuwe communicatievormen te gebruiken, die aansluiten bij de studentencultuur.
- Wees duidelijk over de praktische kant van het honoursonderwijs, zodat potentiële honoursstudenten beter weten waar ze aan beginnen.
- Ontwikkel de inhoud en de structuur van het honoursaanbod zodanig dat deze goed aansluiten bij de doelgroep. Bied bijvoorbeeld een pre-honourstraject aan.
- Stimuleer docenten als inspiratiebron voor het honoursonderwijs.
- Betrek het werkveld en de buitenwereld bij het programma.
- Versterk de organisatie, het beleid en de beeldvorming over excellentie.

Honoursstudent over latent talent betrekken:

“Denk in mogelijkheden en niet in grenzen!”

4. Excellentieprofielen in het hoger beroepsonderwijs

Remco Coppoolse, Trijntje van Dijk, Raymond ter Woord, Ron Weerheijm, Dammis Vroegindewij, Pierre van Eijl en Albert Pilot



In de honoursprogramma's van diverse instellingen voor hoger beroepsonderwijs zijn de competenties of kwaliteiten samengevat in een excellentieprofiel. Instellingen hanteren het excellentieprofiel op verschillende manieren, waarbij het gemeenschappelijke is dat het fungeert als een kompas gedurende het programma voor de excellerende student, de begeleiders en de beoordelaars.

In dit hoofdstuk zetten we de kern van de verschillende excellentieprofielen van acht hogescholen uiteen en vergelijken we de profielen onderling. Dit hoofdstuk zoomt in op de excellentieprofielen vanuit het perspectief van de onderwijsinstelling en in hoofdstuk 5 beschrijven we vervolgens hoe excellentie wordt benaderd vanuit het perspectief van de beroepsbeoefenaren.

4.1 Verkenning van competentieprofielen

Excellentieprofielen beschrijven wat excellente studenten typeert. De profielen beschrijven wat de beroepsgroep kan verwachten van studenten die het honoursprogramma hebben afgerond. Juist om die reden hechten onderwijsinstellingen veel belang aan de gekozen beschrijvingen in de profielen. De instelling laat zien welke 'kleur' studenten hebben, die deze instelling verlaten. Voor een deel van de studenten is de aansluiting van het profiel op de naderende beroepspraktijk een argument om deel te nemen aan de honoursprogramma's.

De volgende excellentieprofielen van hogescholen zijn bekeken.

Het excellentieprofiel van *Saxion Hogeschool* gaat uit van een 'reflective professional' wanneer ze het uitstroomprofiel van excellente studenten beschrijft. De reflective professional is nader neergezet aan de hand van een competentieset, die laat zien dat de student vakinhoudelijk overstijgend, professioneel inspirerend en maatschappelijk bewust is, een wetenschappelijke attitude en reflectief vermogen heeft en in staat is zich te profileren.

Die profilering wordt in het profiel van Saxion Hogeschool de 'gedifferentieerde profielontwikkeling' genoemd: een student is onderscheidend, bijvoorbeeld in het voeren van ondernemerschap of door het doen van vernieuwend onderzoek.

Het vakinhoudelijke overstijgende aspect blijkt uit het feit dat een student zich heeft gespecialiseerd en/of zich brede vakinhoudelijke kennis uit eigen en andere disciplines heeft eigen gemaakt. Ook heeft de student het vermogen nieuwe, creatieve oplossingen voor complexe vraagstukken te ontwikkelen.

Met professioneel inspirerend wordt bedoeld dat de student leergierig is en in staat is collega-professionals te inspireren tot verdere, nieuwe ontwikkeling.

Reflectief vermogen heeft betrekking op het in drie 'loops' kunnen reflecteren: de monodisciplinaire reflectie op de professionele persoonlijkheid, de trans-disciplinaire reflectie op de directe professionele omgeving in relatie tot de collega's en het team of de organisatie, en de reflectie op en trans-disciplinaire ontwikkeling over de professie. Deze drie stappen in reflecteren en leren worden single, double en triple loop leren genoemd.

In het profiel van *Hogeschool Rotterdam* is excellentie verbonden aan innovatieve bijdragen aan de ontwikkeling van de beroepspraktijk. Excelleren houdt in 'het in samenwerking met anderen realiseren van innovatieve oplossingen die van praktische betekenis zijn voor de aanpak van maatschappelijk relevante vraagstukken'.

Behalve op de kwalificaties uit het bachelorprofiel van de eigen opleiding, wordt de student in het honoursprogramma ook beoordeeld op zijn innoverend handelen, dat is uitgewerkt in vijf competenties: vernieuwingsgerichtheid, vaaggerichtheid, vermogen tot multidisciplinair samenwerken, interactief leervermogen en kenniscreatie. De kern in het programma, de Innovation Labs, is het werken aan complexe, weerbarstige vraagstukken van maatschappelijk belang voor de lokale community. De andere competenties van de excellente professional worden door de eisen waaraan een opdracht moet voldoen, verder ontwikkeld en aangesproken. Kern van het profiel is het innovatieve karakter, gekoppeld aan complexe vraagstukken uit de realiteit: multidisciplinair samenwerken in teamverband als noodzaak. Ook hier moet 'innovatie' op drie niveaus gelezen worden: eigen persoon, eigen beroepsuitoefening en vakgebied.

Hogeschool van Amsterdam kent een profiel van de excellente student, dat het talent dat de student in aanleg laat zien en de richting waarin de student zijn talenten kan ontwikkelen, typeert. Er zijn drie typen excellentie onderscheiden: generieke excellentie, beroepsspecifieke excellentie en excellentie met betrekking tot kennisontwikkeling. Bij al deze typen zijn profielkenmerken aan de orde. Die profielkenmerken zijn:

1. vakmanschap, waarin de student laat zien dat hij geïnteresseerd is in en betrokken is bij actuele complexe gebeurtenissen in het beroep, zowel in binnen- als buitenland;
2. gedrevenheid, die zich uit in nieuwsgierigheid, initiatief, zelfstandigheid en doorzettingsvermogen;
3. innovatief vermogen, wat inhoudt dat de student in staat is vernieuwend en 'out-of-the-box' te denken, het voortouw neemt en ondernemend is;

4. interdisciplinaire samenwerking, waarbij de student als actor expertise en samenhang aanbrengt tussen de inbrengen uit andere expertiseterreinen bij het oplossen van complexe vraagstellingen;
5. reflectief vermogen, wat betekent dat de student zelfstandig stuurt op de eigen leervragen en die van de professionele omgeving, daarop systematisch reflecteert en de eigen ontwikkeling voortvarend en succesvol ter hand neemt.

Binnen *Hanzehogeschool* is het excellentieprofiel het vertrekpunt geweest voor het profiel van een T-shaped professional: een breed georiënteerde specialist. Specialisatie vindt plaats door verdieping in de vakachtergrond en breedheid betreft omgevingsgerichtheid, wendbaarheid en flexibiliteit. In focusgesprekken die de opleiding heeft gehouden met het werkveld, kwamen kenmerken naar voren zoals leiderschap, ondernemerschap en creativiteit. In hoofdstuk 5 gaan we in op de manier waarop Hanzehogeschool excellentieprofielen nader uitwerkt.

Binnen *Hogeschool Utrecht* is het profiel van de excellente beroepsbeoefenaar vormgegeven in een sterfiguur met vijf competenties (figuur 4.1). Hogeschool Utrecht beschrijft een excellente professional als iemand die in staat is de beroepsuitoefening vanuit een breed (internationaal) perspectief te beschouwen, expliciet bij te dragen aan de verdere professionalisering van het beroep; daardoor ontstaat bij uitstek de mogelijkheid dat hij vanuit de actuele uitoefening van het beroep doorgroeit naar sleutelfuncties in de beroepsomgeving.

De vijf competenties zijn: de student is in hoge mate vakbekwaam, is innovatief en levert daardoor een bijdrage aan de professionalisering, plaatst het beroep en de werkzaamheden in een internationaal perspectief, is gedreven om zijn eigen kwaliteit van de beroepsuitoefening en die van de beroepsgroep te optimaliseren, vertoont leiderschapskwaliteiten, waaronder plannings- en samenwerkingsvaardigheden, in de beroepscontext waarbinnen hij participeert.

Avans hogeschool noemt in het profiel ook kenmerken van een excellente professional. *Avans* geeft aan dat, wanneer studenten aan deze kenmerken voldoen, ze in staat zijn om zich snel



Figuur 4.1: Excellente competenties in Hogeschool Utrecht

in te werken in nieuwe situaties. De drie categorieën kenmerken zijn: de student is cognitief en intellectueel vaardig, is sociaal communicatief en heeft een aantal attitudekenmerken zoals ambitie en doorzettingsvermogen.

NHL Hogeschool heeft als focus innovatie en ondernemingszin in multidisciplinaire contexten. Studenten ontwikkelen vier competenties: imagineering, waarin zij sensitiviteit inzetten om ervaringen om te zetten in ideeën en idealen; kanscreatie, waarbij zij ideeën en externe ontwikkelingen taxeren en omvormen tot kansrijke concepten; onderzoek van concepten, waarbij zij onderzoeken op welke wijze de doelstellingen van concepten gehaald worden; realisatie, waarbij zij een idee, concept of product realiseren en geaccepteerd krijgen. Met dit profiel studeren zij af als Excellente NHL-ers, beroepsbeoefenaars die over de grenzen van hun vakgebied heen kunnen samenwerken met anderen, om met behulp van nieuwe technologieën oplossingen te zoeken voor de problemen van de toekomst.

Hogeschool Windesheim legt in haar profiel het accent op het multidisciplinair kunnen samenwerken met verschillende disciplines, waarbij creativiteit en 'out-of-the-box' denken centraal staan. Door het ontwikkelen van deze competenties levert de excellente professional een bijdrage aan innovatie. Binnen de vierjarige hbo+-opleiding ligt het accent op het verbinden van denken en doen in een internationale context. Ook hier is de multidisciplinaire aanpak van en de bijdrage aan een veranderingsproces leidend in het profiel. Voor beide trajecten zijn ook doorzettingsvermogen en intellectuele vaardigheden van groot belang.

4.2 Vergelijking van de excellentieprofielen

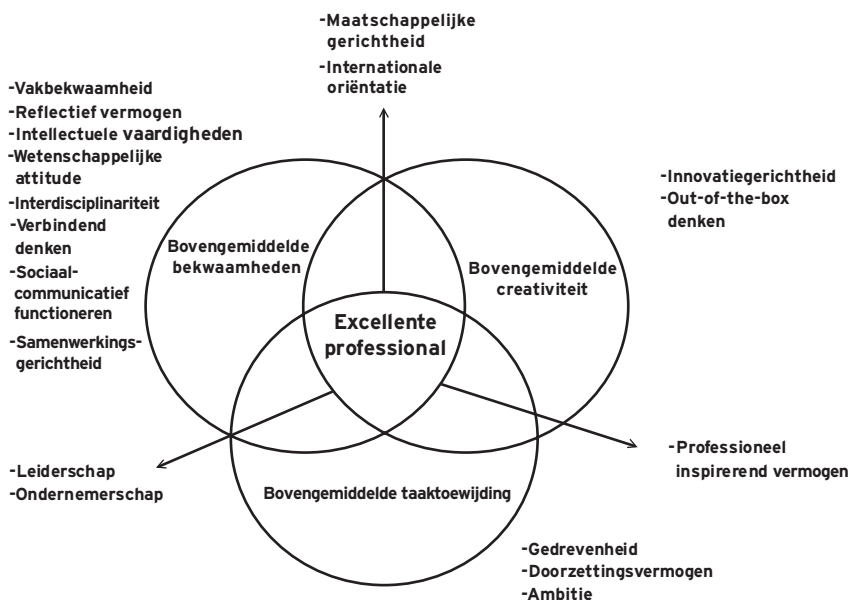
In de excellentieprofielen van de verschillende hogescholen valt een aantal zaken op. Zo kiezen veel hogescholen voor een generiek profiel, waar ruimte wordt gelaten aan de verschillende beroepsopleidingen of domeinen om dit profiel verder uit te werken met voor hen belangrijke aspecten. Er zijn wel accentverschillen in de kleur van de uitwerking, zoals meer aandacht voor competenties die impact hebben in de eigen professie of voor competenties die de eigen professie overstijgen. Wat ook opvalt is dat, ondanks de accentverschillen in de mate van uitwerking van de profielen en de kleur, de profielen onderling zeer goed vergelijkbaar zijn en bepaalde kernen steeds terugkeren. Op die overeenkomsten en verschillen zoomen we dieper in.

Uit de vergelijking tussen de excellentieprofielen komt een aantal kernbegrippen naar voren. Tabel 4.1 geeft daar een overzicht van. Een gemeenschappelijk kenmerk in de profielen is een sfeer van innovatiegerichtheid naast een gedegen uitoefening van de eigen professie. In die uitoefening van de professie is een excellente professional iemand die vanuit meerdere dimensies naar problematiek kijkt en aansluitend daarop met stakeholders vanuit andere disciplines kan samenwerken. Daarbij heeft de excellente professional een maatschappelijke gerichtheid en de nodige intellectuele vaardigheden en is hij gedreven. Bij enkele hogescholen spelen ook internationale oriëntatie, ondernemerschap en leiderschapskwaliteiten mee in de profielen.

Vaak genoemde begrippen in de excellentieprofielen van instellingen zijn in figuur 4.2 als een 'cloud' geplaatst rond het drieringenmodel van Renzulli met de drie kenmerken van professionele excellentie (zie hoofdstuk 2). Deze cloud geeft een beeld van het 'landschap' van kenmerken van een excellente professional en kan het voor een instelling en opleiding gemakkelijker maken om het eigen instellingsprofiel te plaatsen in een groter geheel.

Tabel 4.1: Kenmerken in excellentieprofielen van hbo-instellingen

Kenmerken	Saxion	HU	HvA	HR	Avans	Hanze	NHL	Windesheim
Algemene kenmerken	Wetenschap- pelijke attitude Reflectief ver- mogen	Reflectief vermogen Gedreven	Gedrevenheid Reflectief vermogen	Interactief leervermogen Vernieuwings- gericht	Cognitief- intellectueel Sociaal- communicatief Positieve attitude	Flexibel, creativiteit		Creatief Out-of-the- box denkend
Micro	Vakinhoud- elijk overstijgend	Reflectief vermogen Vakmanschap	Vakmanschap Innovatief vermogen	Innovatief vermogen		Specialist		
Meso	Inspirerend	Innovatief leiderschap	Interdisciplinaire of Inter- disciplinaire samenwerking	Innovatie beroepspraktijk Co-creatie		Leiderschap Ondernemer- schap	Onderne- merschap Multi- discipli- nariteit	Multidisci- plinair Innovatief
Macro	Maatschap- pelijk bewust	Internationale oriëntatie		Omgevings- bewust		Omgevings- gericht		Internation- aal perspec- tief



Figuur 4.2: Excellentiebegrippen uit instellingsprofielen gerelateerd aan het drieringsmodel (Gebaseerd op: Renzulli, 1977)

We lichten een paar zaken uit de figuur:

- Linksboven staat *vakbekwaamheid* maar daar staan ook vakoverstijgende competenties gericht op *interdisciplinair* werken. Verder staan daar het *reflectief vermogen* gericht op het zichzelf kunnen aanzetten tot leren en ontwikkelen, wat in alle profielen in verschillende bewoordingen terugkomt. Ook staan er competenties op het gebied van *sociaal-communicatief functioneren*, *verbindend denken* en *samenwerken*. Ze zijn allemaal in verband te brengen met de bovengemiddelde bekwaamheden uit het drieringsmodel van Renzulli.
- *Maatschappelijke gerichtheid* en *internationale oriëntatie* zijn apart bovenaan gezet omdat ze het drieringsmodel overstijgen. Hetzelfde geldt voor *ondernemerschap* en *leiderschap*, die eventueel met de bovengemiddelde bekwaamheden in verband te brengen zijn.
- *Innovatiegerichtheid* en *out-of-the-box denken* zijn verbonden met creativiteit.
- *Professioneel inspirerend vermogen* is niet goed in het drieringsmodel te plaatsen en daarom ook apart geplaatst.
- Aan taaktoewijding zijn *gedrevenheid*, *doorzettingsvermogen* en *ambitie* gerelateerd.

De begrippen uit de instellingsprofielen zijn dus min of meer te koppelen aan de drie kenmerken van een excellente professional uit het drieringsmodel van Renzulli. De excellentieprofielen van de afzonderlijke instellingen sluiten volledig of bijna volledig aan bij de drie basiskenmerken van het drieringsmodel. Toch staan er kwaliteiten in de excellentieprofielen die dit model in zekere mate overstijgen, zoals de vraag- en omgevingsgerichtheid, de internationale oriëntatie, het ondernemer- en leiderschap en professioneel inspirerend.

Alle hogescholen kiezen voor richtinggevende termen zoals reflectief, innovatief, multidisciplinair samenwerken, gedrevenheid en vakbekwaamheid, waardoor een kompas ontstaat

voor de gebruiker maar er ruimte is voor een opleidingsspecifieke invulling. De mate van gedetailleerdheid varieert in de instellingsprofielen (zie tabel 4.1). Een aantal profielen is gedetailleerd uitgewerkt en een aantal profielen is slechts op hoofdlijnen uitgezet. De meeste profielen bevinden zich wat betreft gedetailleerdheid tussen deze twee uiteinden in. De mate van gedetailleerdheid bepaalt de ruimte die er is in de onderwijsprogramma's om het eigen profiel verder uit te werken. Iedere hogeschool legt haar eigen accenten in de profielen. Hogeschool Rotterdam noemt bijvoorbeeld het werken aan maatschappelijk belangrijke zaken met de lokale community als belangrijk en de Hanzehogeschool legt de nadruk op een professional die breedte en (deel)specialisatie in zijn profiel combineert.

4.3 T-shape profiel voor excellente professionals

Aan de hand van de 'cloud' (figuur 4.2) van excellentiebegrippen uit de instellingsprofielen hebben we onderzocht of we een hanteerbare, modelmatige weergave konden opstellen van de genoemde overeenkomsten in de excellentieprofielen. Het streven hierbij was om gemeenschappelijke kenmerken in de profielen van de excellente professional te vinden met als doel meer duidelijkheid te geven aan zowel de instellingen als het werkveld (Renique & Veenendaal, 2012).

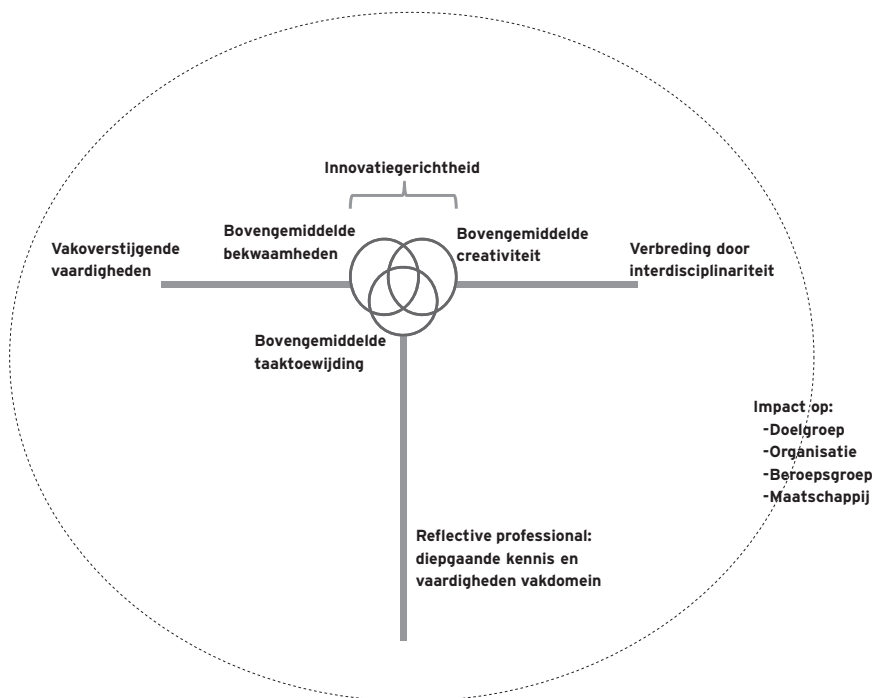
Om extra input te krijgen over wat de kern van excelleren in het hbo is, is de cloud van gemeenschappelijke excellentiebegrippen van de profielen voorgelegd aan een groep van studenten, werkveldvertegenwoordigers en opleidingsvertegenwoordigers (Renique & Veenendaal, 2012). Aan hen hebben we gevraagd kernelementen van de excellente professional te benoemen. Daarbij hebben we gevraagd om ook aandacht te besteden aan de impact die een excellente professional kan hebben op de eigen organisatie en de beroepsgroep. Een variëteit aan kenmerken kwam naar voren:

- Een aantal van de kenmerken die deze groep personen heeft genoemd, heeft rechtstreeks verband met de reflectieve professional, zoals vakmanschap, deskundigheid, reflecterend, voortdurend eigen praktijk verbeterend (denk aan bovengemiddelde bekwaamheden in het drieringenmodel, zie hoofdstuk 2) en reflectief zijn naar zichzelf en naar anderen.
Daarnaast zijn als kernelementen ook doel- en resultaatgerichtheid genoemd en metacognitieve vaardigheden, dat wil zeggen, in staat zijn om de eigen aanpak en strategie voortdurend en vanuit het doel redenerend aan te passen.
- Het gegeven van de metacognitieve vaardigheden sluit aan bij een andere groep genoemde kenmerken, zoals nieuwsgierig, leergierig, open mind, out-of-the-box denkend, origineel, creatief en kritisch denkend (denk aan creativiteit in het drieringenmodel).
- Nauw hierbij aansluitend zijn de kenmerken van innovatief willen zijn en nemen van initiatieven (aansluitend bij de creatieve productieve professional van wie het drieringenmodel de kenmerken geeft).
- Ook werden aan gedrevenheid (denk aan taaktoewijding in het drieringenmodel) gerelateerde kenmerken genoemd: uitdagingen zoeken, proactief, gedreven, willen, doorzettingsvermogen, iets afmaken.
- Een andere groep kenmerken heeft betrekking hebben op houdingsaspecten, zoals zelfbewust, kritisch, overtuigend en assertief. Aansluitend hierop werd leiderschap genoemd: risico's durven nemen, (time) management, motiveren van anderen, de beste willen zijn. Deze kenmerken kunnen in verband worden gebracht met innovatiegerichtheid.
- Een andere groep kenmerken heeft betrekking op verbreding van het eigen domein: kijken vanuit verschillende dimensies, multidisciplinair werken, brede verbanden leggen en een brede kijk hebben.

- In dit onderzoek hebben we de studenten gevraagd om ook aandacht te besteden aan de impact die een excellente professional kan hebben op de eigen organisatie en de beroepsgroep. Bij de impact die de professional op de omgeving kan hebben, werden genoemd:
 - nastreven van kwaliteitsverbetering, en expertise-ontwikkeling,
 - profileren van het beroep en verstevigen van de concurrentiepositie,
 - gericht zijn op maatschappelijke ontwikkelingen, omgevingsfactoren, een internationale oriëntatie en ethische aspecten.

Om de opbrengsten van de vergelijking tussen de profielen en van de gesprekken met de studenten, werkveldvertegenwoordigers en opleiders weer te geven, hebben we een T-shape profiel van de excellente professional gemaakt. Daarbij zijn we geïnspireerd door het T-shape model dat de Hanzehogeschool gebruikt. De essentie in het T-shape model is dat een excellente professional iemand is die impact heeft op zijn eigen professie en zijn professioneel handelen en daarbij handelt vanuit verschillende dimensies. Op het snijpunt wordt de verbinding gemaakt tussen de dimensies en de eigen professie. De essenties van het model (figuur 4.3) zijn de volgende:

- Het model geeft direct weer wat in het algemeen wordt verstaan onder excellente professionals, doordat het diepgang in de professie met breedte in de professie combineert.
- In de kern staat het drieringenmodel van Renzulli, waarbij innovatiegerichtheid is toegevoegd als een essentieel kenmerk voor de excellente professional.
- Verbreding in de professie kan worden bereikt door interdisciplinariteit en vakoverstijgende vaardigheden.



Figuur 4.3: T-shape model voor de excellente professional

- Rondom de T-shape staat de impact die de excellente professional kan hebben op de doelgroep van de professional, de organisatie waarin hij werkt, de beroepsgroep en de maatschappij.
- Verder is deze modelmatige weergave flexibel te gebruiken, waardoor zij ruimte geeft aan een specifieke invulling per hogeschool en per domein, en zelfs per opleiding of werkveld.

Toelichting T-shape model voor excellente professional

De verticale staaf van de T (de stam) geeft het vakmanschap weer en de diepgang daarin. De excellente professional is pas excellent als hij zijn vak gedegen beheerst en zich, op onderdelen, profileert en/of bovengemiddelde prestaties levert.

De horizontale balk (de vertakking) staat voor de verbreding door het betrekken van meerdere disciplines en vakoverstijgende vaardigheden, waaronder het betrekken van meerdere perspectieven.

Op het snijvlak van de horizontale en de verticale balk staan de drie ringen uit het model van Renzulli, die de kern van de excellente professional vormen. Op dat punt maakt de excellente professional de dwarsverbinding tussen zijn vakmanschap en de verbreding, of andersom maakt hij de verbinding tussen wat er uit andere dimensies ontstaat met zijn vakgebied of met zijn professioneel handelen. Hier zijn bovengemiddelde bekwaamheden, taaktoewijding en creativiteit nodig om tot innovatiegerichtheid te kunnen komen.

De omgeving van de professional wordt in de figuur met een gestippelde cirkel aangegeven. De excellente professional kenmerkt zich door het feit dat zijn handelen een impact heeft op de omgeving: de doelgroep, organisatie, beroepsgroep en/of maatschappij.

Het charme van het T-shape model is dat de gebruiker kan kiezen voor een langere stam (meeraccentopverdiepingspecialisatie) of langere vertakkingen (meer multidisciplinariteit en vakoverstijgende vaardigheden). De inhoud van de horizontale balken is eventueel uit te breiden met leiderschap, ondernemerschap of internationale oriëntatie. Ook kan de gebruiker een vertakking aan de stam toevoegen (extra specialisatie). Steeds blijft de kerngedachte van het profiel voor excellente professionals gehandhaafd. Ook de innovatiegerichtheid boven in het profiel kan verder worden uitgewerkt. In dit verband kunnen worden genoemd: het nemen van initiatieven, het durven nemen van risico's en het komen van idee tot realisatie.

4.4 Meten van excellente prestaties met de niveaumeter

De vergelijking van de excellentieprofielen van de hbo-instellingen heeft een 'cloud' van kenmerken opgeleverd (zie figuur 4.2), die deels goed te koppelen zijn aan het drieringenmodel van Renzulli maar die deels ook dat model overstijgen. In het T-shape profiel (zie figuur 4.3) zijn de gemeenschappelijke elementen van de instellingsprofielen genoemd. Iedere instelling kan in het profiel haar eigenheid en eigen accenten in de instellingsprofielen aangeven.

Nu we in de vorige paragrafen een indruk hebben gegeven van de kenmerken van excellentie, gaan we in op de vraag hoe excellentie meetbaar kan worden gemaakt. De vraag daarbij is door middel van welke prestaties de student aannemelijk maakt dat hij excellent is en hoe daar afstemming over ontstaat tussen de beoordelaars. Net als eigenlijk met ieder ander competentieprofiel, spitst de beoordeling zich toe op de mate van complexiteit waarin de student die kenmerken laat zien, alsmede de mate van begeleiding die hij daarbij

(noodzakelijkerwijs) gekregen heeft. Hier komt als dimensie bij dat honoursprogramma's per definitie vragen om (ontwikkel)ruimte voor studenten. De set van competenties en bijbehorende indicatoren moeten hierbij passen en niet het karakter krijgen van een 'afvinklijst'.

In onderstaand voorbeeld komt de spanning naar voren tussen prestaties van studenten, beelden van excellentie en afspraken over beoordelingscriteria. Niemand kon ontkennen dat Nicole excellente prestaties leverde, en toch gaven de beoordelaars met beoordelingskaders aan dat de prestaties van de studente in haar professionele ontwikkeling niet excellent waren.

Student excelleert ook buiten het curriculum

Nicole is een eerstejaarsstudent optometrie met uitzonderlijke prestaties. Toen zij op jonge leeftijd in het ziekenhuis lag en daar een voorstelling zag voor zieke kinderen, besloot zij dat zij, als zij zich weer wat beter voelde, ook een voorstelling zou maken. Zij zocht naderhand contact met een regisseur en samen zijn zij een theatergroep begonnen, Stichting Sprankel. De hoofddoelstelling van Sprankel is het maken van theaterproducties voor kinderen in ziekenhuizen. Daarnaast geven ze ook optredens voor belangstellenden en workshops voor kinderen. De stichting heeft nu jaarlijks vier optredens in grote steden. Nicole heeft contact met allerlei actoren zoals advocaten en gemeenten, maar ook begeleidt ze de spelers in hun spel. Belangrijk voor haar is dat ze het werkelijke talent in de speler naar voren laat komen in de voorstelling.

Er kunnen altijd spanningen bij de beoordeling zijn, omdat het werken aan excellente prestaties gebaseerd is op een zelfgekozen route van een student, gebaseerd op zijn intrinsieke motivatie en niet op vaststaande opdrachten met daaraan gekoppelde indicatoren. Door het bespreken van de prestaties van de student ontstaat een gemeenschappelijke normvinding bij docenten. Om die bespreking te ondersteunen gebruiken zij instrumenten die een kader bieden bij de beoordeling van studenten die prestaties leveren die het reguliere beoordelingskader overstijgen. In een volgende paragraaf bespreken we een bruikbaar instrument bij honoursprogramma's, de niveaumeter.

4.4.1 Ontoereikendheid van traditionele beoordelingskaders

In traditionele leeromgevingen vormen eindtermen en leerdoelen een basis voor het construeren van een onderwijsprogramma. Het karakteristieke van honoursprogramma's is echter dat het niveau boven het reguliere programma uitstijgt en betrekking kan hebben op nieuwe inhoud. Daardoor kan een honoursactiviteit niet goed meer beoordeeld worden met een standaardset aan criteria. Gebruikelijke toetsings- en onderwijsmodellen blijken moeilijk hanteerbaar omdat de prestaties van de student vaak betrekking hebben op nieuwe projecten en opdrachten waarin hij soms een grote mate van eigen inbreng heeft gehad en tot unieke resultaten is gekomen. Dat maakt beoordelen lastiger en een beoordeling moeilijker te onderbouwen. Indelingen voor ontwikkelniveaus, zoals de Dublin-descriptoren, blijken zodanig abstract dat ze niet goed bruikbaar zijn voor de eindgebruiker. Binnen honoursprogramma's is dus behoefte aan een instrument of methodiek waarmee beoordelaars de excellentie van een prestatie van een student kunnen bepalen.

4.4.2 Niveaumeter

Een instrument om de excellentie van een prestatie vast te kunnen stellen, is de niveaumeter (figuur 4.4 Coppoolse en Vroegindewij, 2010). Met dit instrument bepaalt de beoordelaar op

Mate van complexiteit van prestatie 	Complex	I.Meervoudig probleem II. Hoge impact gebruiker III.Coördineert IV.Professional	10	12	15	16
	Enigermate complex	I.Meervoudig probleem II.Matige impact gebruiker III.Coördineert IV.Professional	6	8	13	14
	Licht complex	I.Enkelvoudig probleem II.Lage impact gebruiker III.Voert uit IV.Dagelijkse omgang/ Professional	3	4	7	11
	Niet complex	I.Enkelvoudig probleem II.Lage impact gebruiker III.Voert uit IV.Dagelijkse omgang	1	2	5	9
			Reproductief	Reproductief/pro- ductief	Productief	Creatief
Score 1 – 3 Niveau 1 Score 4 – 6 Niveau 2 Score 7 – 10 Niveau 3 Score 11 – 13 Niveau 4 Score 14 – 16 Niveau 5 (Excellent)	Mate van zelfsturing in het leerproces 					

Figuur 4.4: Niveaumeter (Coppoolse & Vroegindewij, 2010)

systematische wijze het niveau van een prestatie en ontstaat er een gemeenschappelijke taal om over de prestatie te communiceren.

Ook andere soortgelijke instrumenten zijn bruikbaar om vast te stellen of een prestatie excellent is, zoals rubrics, die leerlingen gebruiken voor zelfevaluatie bij het doen van onderzoek in 5 vwo science-onderwijs (Vander Jagt, Van Rens, Schalk, Pilot & Beishuizen, 2013).

De niveaumeter is ontstaan vanuit een vraag van ROC Mondriaan. Dit ROC wilde een systeem ontwikkelen waarmee de studievoortgang van leerlingen beter te volgen was. Voor de concentrische opbouw van curricula was het noodzakelijk om (vertrekkend vanuit het landelijk kwalificatiedossier) kerntaak- en werkprocesgebonden opdrachten voor leerlingen hiërarchisch te kunnen ordenen of te kunnen wegen. Er was ook behoefte aan een manier om snel inzichtelijk te maken wat het niveau is van een bepaalde beroepsopdracht. Hiervoor werd de niveaumeter ontwikkeld, getoetst en verder ontwikkeld door gebruik in het middelbaar beroepsonderwijs. Al snel bleek dat de meter ook inzetbaar was in het hoger beroepsonderwijs. Zo gebruikt Hogeschool Utrecht de niveaumeter met succes voor het beoordelen van prestaties binnen honoursprogramma's.

Voor het ontwikkelen van de niveaumeter zijn verschillende modellen vergeleken, namelijk de modellen van European Quality Framework (EQF) (2013), Dreyfus (1968), Elström (1999), Van Weert (2001) en Romiszowski (1984). In die modellen komen steeds twee dimensies bovendrijven die een rol spelen bij het beoordelen van verworven competenties door de student, namelijk:

1. de complexiteit van de opdracht;
2. de mate van zelfsturing van de student.

Deze twee dimensies zijn uitgezet op de assen van de niveaumeter. Op beide assen wordt onderscheid gemaakt in vier niveaus. Hierdoor ontstaat een tabel die bestaat uit zestien cellen (zie figuur 4.4).

Toelichting figuur 4.4 niveaumeter. We lichten de twee assen toe in het specifieke gebruik binnen honoursprogramma's

Ad 1 Verticale as: complexiteit van de prestatie

De verticale as geeft de complexiteit van de prestatie, taak of opdracht weer die de student heeft uitgevoerd in het honoursprogramma. De mate van complexiteit wordt aangeduid op een vierpuntsschaal (niet complex, laag complex, enigermate complex, complex). Om de score op complexiteit te bepalen zijn de volgende indicatoren toegevoegd:

I Inhoud

- Enkelvoudig of meervoudig: vraagt de beroepsopdracht om beheersing van enkele vaardigheden of om een volledige integratie van diverse vaardigheden en kenniselementen?;

II Impact

- Lage impact of hoge impact: hoe groot is de impact van de casus voor degene voor wie de prestatie wordt verricht?;

III Verantwoordelijkheid

- Uitvoerend of coördinerend: wat is de rol van de (aankomend) professional in de opdracht?;

IV Beroepshouding

- Dagelijkse omgang of professionele omgang: verlangt de casus professionele omgangsvormen of kan de professional volstaan met dagelijkse omgangsvormen?

Ad 2 Horizontale as: mate van zelfsturing

Op de horizontale as wordt uitgedrukt in welke mate de student in staat is om de prestatie zelfsturend uit te voeren. De mate van zelfsturing is verwerkt in een vierpuntsschaal, van reproductief niveau tot creatief leer- en werkniveau. In Tabel 4.2 zijn deze leer- en werkniveaus uitgewerkt.

Het instrument is zo vormgegeven dat verschillende gebruikers, zoals docenten en beoordelaars maar ook de studenten, op een eenvoudige en systematische manier het niveau van een prestatie kunnen waarderen. In de honoursprogramma's is het instrument getest door met een aantal docenten een prestatie te laten scoren. Tijdens die testfase ontstond enige mate van variatie in interpretaties, die zich vooral concentreerde op het niveau laag en enigermate complex. Deze variatie was vooral het gevolg van het verschil in waardering van de verschillende indicatoren. Zo scoorde één van de deelnemers hoger op het complexiteitsniveau als de opdracht een hogere impact had, waar een ander hoger scoorde als het aantal deeltaken hoger was. Om deze verwarring te voorkomen, hebben we een scorelijst ontwikkeld met vier categorieën voor de mate van complexiteit (links in figuur 4.4 en in tabel 4.3), met een norm voor de score op de verschillende niveaus (figuur 4.4 en tabel 4.3).

Het oordeel van gebruikers van de niveaumeter is dat het een eenvoudig instrument is dat gemakkelijk te gebruiken is, zonder uitgebreide trainingen of instructies. Gebruikers geven aan dat een meerwaarde van het instrument is dat het de mogelijkheid biedt om prestaties van de student te beoordelen, maar misschien belangrijker dat er door de toepassing van het

Tabel 4.2: Toelichting op de scorelijst voor mate van zelfsturing binnen de niveaumeter

Leer-/werkniveau	Leersituatie	Verantwoordelijkheid student	Rol docent	Toetsing
Reproductief (opgave gericht/voorschrijvend)	Voorgeschreven opgave of taak uitvoeren.	Het correct uitvoeren van de opdracht.	Instrueren/onderwijzen in voorgeschreven leersituaties (voordoen - nadoen)	Werkwijze en resultaat van leerling worden beoordeeld t.o.v. standaarden.
Reproductief/productief (taakgericht/aangepast)	Zelfstandig handelen binnen gestelde kaders van een plan, met keuzemogelijkheden die het resultaat beïnvloeden.	Het uitvoeren van een taak volgens plan/procedure, met keuzemogelijkheden.	Begeleiden van student bij het uitvoeren van de opdracht conform plannen/procedures, met het afwegen van keuzes.	Werkwijze en resultaat worden beoordeeld t.o.v. van standaarden, waarbij mogelijke eigen keuzes moeten passen binnen de gestelde kaders.
Productief (probleem-gericht)	Zelfstandig handelen, binnen/buiten gestelde kaders in deels gestandaardiseerde cliëntsituaties. Het probleem is helder gedefinieerd.	Het oplossen van een gegeven probleem, waarbij de student zelf werkwijze kiest en daarmee het resultaat beïnvloedt.	Het stimuleren van het kritisch gebruik van standaarden/protocollen.	Werkwijze en resultaat worden vergeleken met standaarden, met beoordeling van de argumentatie voor het wel/niet afwijken van deze standaarden.
Creatief (situatiegericht)	Zelfsturend handelen in niet-gestandaardiseerde cliëntsituaties, door het zelf bepalen van de handelingskaders.	Op basis van de (nieuwe) situatieanalyse definieert de leerling zelf het probleem, kiest de geschikte werkwijze en definieert zelf het resultaat.	Het leren analyseren van nieuwe/niet-gestandaardiseerde cliëntsituaties.	Probleemdefiniëring, gekozen werkwijze en resultaat worden beoordeeld aan de hand van meta-standaarden voor het gefundeerd en methodisch handelen.

instrument een gemeenschappelijke taal ontstaat, waarmee subtiele verschillen in de beoordeling van prestaties of ontwikkeling van de student kunnen worden geëxpliciteerd.

4.5 Voorbeeld van een beoordeling met de niveaumeter

Ter illustratie van het gebruik passen we de niveaumeter toe op de prestaties van de honoursstudent, Floris Goes, genoemd in hoofdstuk 1.

Tabel 4.3: Scorelijst voor de verticale as van de niveaumeter (complexiteit opdrachten)

Indicatoren	Omschrijving van de complexiteit	Score
<i>I Inhoud probleem</i>	Enkele werkprocessen volstaan	5
	Zet een volledige competentie in	15
	Zet meerdere competenties in	25
<i>II Impact</i>	Fictief	5
	Realistisch	15
	Bedreiging voortbestaan	25
<i>III Verantwoordelijkheid</i>	Uitvoerend in opdracht van	5
	Tactisch/operationeel coördinerend	15
	Strategisch tactisch coördinerend	25
<i>IV Beroepshouding</i>	Dagelijkse omgangsvormen volstaan	5
	Afwisselend dagelijkse/professionele omgangsvormen	15
	Professionele omgangsvormen vereist	25

Casus Floris

De casus is als volgt. Floris Goes, is een student fysiotherapie en zit in het laatste jaar van een verkort programma. Tijdens een stage is hij in aanraking gekomen met de 'shock wave therapy' en die therapie spreekt hem in zo'n hoge mate aan dat hij een reeks aan activiteiten gaat ondernemen in dit domein. Hij schrijft een boek over shock wave therapy, hij heeft honderdvijftig artsen en fysiotherapeuten getraind via een goed aangeschreven trainingsinstituut, hij heeft een systematisch review geschreven, een gerandomiseerd experiment uitgevoerd in samenwerking met een sportarts van de Universiteit Maastricht en hij geeft lezingen op congressen wereldwijd. In het kader laten we een passage zien van een mailtje dat zijn begeleider kreeg. Overigens sluit hij de mail af met de vraag of de begeleider denkt dat dit genoeg is om in aanmerking te komen voor het predicaat excellentie.

Student:

"Later dit jaar zal er van mijn hand een boek uitkomen over shock wave therapie en ik heb een stuk geschreven op basis van 53 artikelen. Samen met de cursushandleiding van de cursus die ik geef aan artsen en fysiotherapeuten, wordt dit een boek van ongeveer 100 pagina's. Daarnaast adviseer ik steeds vaker fysiotherapeuten bij de implementatie van shock wave therapie in hun praktijk."

De student levert een portfolio in van zijn activiteiten, waarna de beoordelaars toetsen of de prestaties voldoen aan de criteria voor excellentie. De portfolio's moeten inzicht geven

in de soort prestaties, de complexiteit en de mate van zelfstandigheid. De assessoren bepalen of de twee assen van het T-shape profiel herkenbaar zijn in het profiel dat de aanlevert, zijn prestaties een innovatiegericht karakter hebben (centrum T-shape) en of de prestaties excellent zijn, dus op niveau 5 (vallen in cel 14, 15 of 16) (zie figuur 4.4).

De beoordelaars kijken eerst naar de complexiteit van de prestaties: het vakgerichte element van excellentie. De student laat, weliswaar op een afgebakend domein van de fysiotherapie, zien dat hij vanuit meerdere perspectieven kan kijken naar het vakgebied (horizontale as en T-shape). Ook laat hij zien dat hij het vakgebied naar een hoger niveau heeft ontwikkeld (innovatiegerichtheid en impact in T-shape). Wanneer er informatie in het portfolio ontbreekt of wanneer de assessoren niet komen tot consensus, volgt een criteriumgericht interview met de student. In de praktijk geeft een afsluitende presentatie met ruimte voor vragen voldoende informatie.

In de praktijk wordt het instrument vooral gebruikt wanneer beoordelaars twijfelen aan het niveau van de prestatie van de student of wanneer de beoordelingen verschillen. In dat geval biedt de niveaumeter een mogelijkheid om de prestatie van de student langs een meetlat te leggen. Om het niveau van de prestaties te bepalen, geven beoordelaars eerst de prestaties op de verticale as (complexiteit) aan en vervolgens bepalen ze de prestaties op de horizontale as. Deze student scoort als volgt op de scorelijst (via de indicatoren en omschrijvingen van de mate van complexiteit, zie tabel 4.3):

- I inhoud probleem: om de prestaties te leveren moest de student verschillende competenties inzetten (25 punten);
- II impact: de impact van de prestatie is hoog. Het is niet duidelijk of de voortgang wordt bedreigd, maar het is wel duidelijk dat door de inzet van de student nieuwe markten zijn ontstaan (25 punten);
- III verantwoordelijkheid: de student heeft voor de praktijk waar hij werkzaam was, maar zeker ook om zijn prestaties van de grond te kunnen krijgen, zowel op tactisch als op operationeel niveau verantwoordelijkheid genomen, maar naar alle waarschijnlijkheid ook bijgedragen aan de strategische tak van de praktijk, al dan niet bewust. Bij navraag bleek dat de activiteiten pasten bij de strategie van de organisatie, waarin nieuwe markten aanboren een belangrijk speerpunt was (25 punten);
- IV beroepshouding: de prestaties die de student heeft geleverd, zijn alleen mogelijk geweest met professionele omgangsvormen (25 punten).

Met een totaalscore van $4 \times 25 = 100$ punten is de complexiteit van de prestatie zonder twijfel te beoordelen als 'complex' (zie figuur 4.4). De normering van de grenzen tussen de vier niveau's is in die figuur niet aangegeven, maar is gemakkelijk per onderwijsinstelling vast te leggen (bijvoorbeeld 'complex' kan score vereisen van meer dan 75 punten).

De beoordeling van de mate van zelfsturing (de horizontale as in figuur 4.4) wordt uitgevoerd per excellentie-aspect (in Hogeschool Utrecht per sterpunt, zie figuur 4.1) gebaseerd op het portfolio. De student in deze case heeft zijn hele leerproces nagenoeg zelf vormgegeven, inclusief contacten met beroepsvereniging, uitgevers en onderzoekers en 'critical friends' in diverse geledingen.

Bij deze student ging het om een aanvraag van vijf sterpunten, in het geval van Hogeschool Utrecht is dat het volledige predicaat excellentie. Bij vier van de vijf sterpunten waren de beoordelaars het erover eens dat de prestaties wat betreft de mate van zelfsturing in de categorie Productief of Creatief vallen. In combinatie met de categorie complex op de verticale as levert dit een beoordeling in de cellen 15 of 16 van figuur 4.4. De twijfel rees over een vijfde

sterpunt, namelijk internationale oriëntatie. Door de prestaties van de student te plaatsen op de niveaumeter, werden de verschillen tussen de twee beoordelaars duidelijk en kwam er een taal om met elkaar te onderzoeken waarop het verschil was gebaseerd. De uitkomsten leidden in dat geval tot een gemeenschappelijk idee over de norm van een excellente prestatie ten aanzien van dit onderdeel. Samengevat heeft de student een prestatie geleverd die voldoet aan de aspecten van de T-shape en die past bij cel 16 in de niveaumeter, zodat hij als excellent wordt beoordeeld.

4.6 Consequenties voor het handelingskader voor honoursdocenten

In dit hoofdstuk onderzoeken we de kern van de verschillende excellentieprofielen van onderwijsinstellingen en de relaties daarvan met de basiskenmerken voor excellentie uit het drieringenmodel van Renzulli. De begrippen bovengemiddelde bekwaamheden, taaktoewijding en creativiteit blijken goed tot redelijk aan te sluiten bij de profielen van de instellingen. Opvallend zijn de kenmerken die het drieringenmodel in zekere mate overstegen, zoals omgevingsgerichtheid, ondernemerschap, leiderschap en professioneel inspirerend. Tevens blijkt uit de vergelijking van de profielen dat er veel gemeenschappelijke elementen zijn, waarbij accenten bij de instellingsprofielen verschillen. Deze overeenkomsten worden gepresenteerd in een T-shape profiel voor de excellente professional, met een combinatie van persoonlijke bekwaamheden, vakgerichte differentiatie en meervoudige perspectieven op het eigen vakgebied. Docenten, ontwikkelaars en beoordelaars kunnen dit profiel als kompas gebruiken en afhankelijk van de doelen van het programma, rekening houden met accenten binnen het profiel.

Voor het bepalen van de kwaliteit van de prestatie, volstaat de T-shape niet en zijn aanvullende instrumenten nodig. De niveaumeter biedt de oplossing. De prestaties van de student worden met behulp van de niveaumeter beoordeeld aan de hand van twee dimensies: mate van complexiteit van de taak en mate van zelfsturing. Daarnaast zijn er indicatoren met een scorelijst voor beoordeling van de complexiteit van de beroepsopdracht. Door met de niveaumeter de prestaties van studenten te beoordelen, ontstaat de mogelijkheid om het vaak impliciete gevoel of een prestatie excellent is of niet, te expliciteren. Tussen de beoordelaars ontwikkelt zich een gemeenschappelijke taal door het toepassen van dit instrument. Bovendien biedt de niveaumeter de mogelijkheid om met de student zijn ontwikkelproces te bespreken, wat een extra dimensie is van het instrument.

5. Excellentie vanuit het perspectief van professionals

Inge Wijkamp, Wolter Paans en Marca Wolfensberger



In dit hoofdstuk schetsen we een beeld van de visie op professionele excellentie vanuit het perspectief van vier professies. Aan de hand van inzichten uit de literatuur gecombineerd met quotes uit de discussies in verschillende focusgroepen, maken we de definiëring van professionele excellentie inzichtelijk.

Gespreksleider:

"Is een excellente paramedicus een soort rolmodel voor anderen? Waar anderen naar kijken van 'zo wil ik zijn'?"

Paramedisch professional:

"Het is misschien meer een trekker. Iemand die mensen op gang helpt. Die net iets voorloopt en dan mensen meeneemt. Het is dan toch die excellente paramedicus die het voortouw neemt. Ik vind het niet echt een rolmodel, ik denk eerder dat hij mensen mee kan nemen."

Talentprogramma's in het hoger beroepsonderwijs richten zich op studenten die meer willen en meer kunnen dan het reguliere programma hun biedt. Het aanbod krijgt vorm vanuit het

perspectief van professionele excellentie: de student die zich onderscheidt als toekomstige excellente beroepsbeoefenaar (Tiesinga, 2009). De programma's hebben daarom vaak praktische, beroepsmatig georiënteerde thema's die direct of indirect getuigen van een sterke relatie met het werkveld. Zo heeft het honoursprogramma van de Academie voor Gezondheidsstudies van de Hanzehogeschool Groningen het thema 'Healthy Ageing' meegekregen en spreekt de school voor ICT van 'Honours Talentprogramma ICT'.

De keuze voor een thema dat rekening houdt met innovaties en toekomstige ontwikkelingen binnen de beroepenvelden en daarmee richting geeft aan de ontwikkeling van het honoursprogramma, is relatief eenvoudig. Het bepalen van de specificaties die leidend zijn voor de begeleiding van de talentvolle student naar zijn rol als excellente beroepsbeoefenaar, is beduidend minder transparant. Want wie is eigenlijk deze excellente professional waar de instellingen toe opleiden? Welk professioneel gedrag laat hij zien en welke eigenschappen en kenmerken typeren hem? Vragen die tijdens de ontwikkelingsfase van het honoursonderwijs binnen de Hanzehogeschool werden opgeworpen maar niet direct konden worden beantwoord. Literatuur en onderzoek naar professionele excellentie voor werkveld-gerelateerde domeinen ontbreekt grotendeels en onderzoek gericht op het thema professionele excellentie in het algemeen is schaars.

In 2011 deed zich de mogelijkheid voor om deze vragen te beantwoorden, in de vorm van het project 'Hanze Talents Leading the Change'. Onderdeel van dit project was een Hanzehogeschool-breed opgezet onderzoek van het Lectoraat Excellentie in Hoger Onderwijs en Samenleving, naar de invulling van professionele excellentie voor verschillende werkvelden. We bespreken dit onderzoek.

5.1 Onderzoek naar de invulling van professionele excellentie

In het onderzoek (Paans, Wijkamp, Wiltens en Wolfensberger (2013)) van Hanzehogeschool naar de invulling van professionele excellentie voor verschillende werkvelden, deelden verschillende professionals hun visie op en mening over professionele excellentie met elkaar en met de onderzoekers, in verschillende beroepsspecifieke focusgroepen. Het betrof hier professionals afkomstig uit het paramedisch beroepenveld, het werkveld van de informatie- en communicatietechnologen (ICT) en het werkveld verbonden aan de school voor sportstudies (HIS) en aan de International business professionals (IBS). Het paramedisch beroepenveld in dit onderzoek bestaat uit de disciplines die de vijf bacheloropleidingen van de Academie voor Gezondheidsstudies van Hanzehogeschool vormen: Fysiotherapie, Logopedie, Voeding en Diëtetiek, Mondhygiëne en Medisch beeldvormende en radiotherapeutische technieken.

De visualisering van de visie van de professionals op professionele excellentie in de vorm van conceptuele profielen, geeft inzicht in de karakteristieken die de excellente professionals bezitten. Ook de implicaties van deze resultaten, bijvoorbeeld voor de manier waarop de profielen worden geoperationaliseerd en de impact voor het honoursonderwijs, komen aan de orde.

De vraag, met welke woorden de excellente professional te beschrijven is en welke kenmerken en professioneel gedrag hem of haar onderscheiden van een goede professional, is leidend geweest voor het hier beschreven onderzoek.

Paramedisch professional:

"Wat mij in dit geval te binnen schiet is 'maatwerk'. Dat als een patiënt bij je binnenkomt, je openstaat: empathie. En dat je dan in staat bent te analyseren wat er precies aan de hand is met deze persoon. En niet binnen gerichte kaders van 'zo gaat dat altijd', maar

dat je breder kijkt. En dat je ook in die brede zin een behandeling op kunt zetten, daarin je grenzen bepaalt en kijkt of er nog meer aanvullends nodig is."

IBS professional:

"Voor mij is een excellente professional iemand die de verantwoordelijkheid neemt voor zijn werk. Die kan samenwerken met verschillende andere disciplines, over ondernemerschap beschikt en creatief is in het ontwikkelen van nieuwe dingen. Ik kan ook toevoegen 'hij is erg intelligent' en 'hij beschikt over veel kennis van zijn discipline'. Verder denk ik dat hij al deze informatie op een excellente wijze kan analyseren en dit op een duidelijke wijze naar zijn klanten kan communiceren".

Het onderzoek (Paans, Wijkamp, Wiltens en Wolfensberger (2013)) naar de karakteristieken van de excellente professional voor de vier betrokken werkvelden had de vorm van een 'mixed method design': een opzet waarin kwalitatief onderzoek en kwantitatief onderzoek worden gecombineerd. Per werkveld werden drie opeenvolgende focusgroepsdiscussies gehouden onder professionals die werkzaam zijn in het betreffende domein. In totaal zijn er in de periode van november 2011 tot maart 2012 verspreid over Nederland twaalf focusgroepsdiscussies georganiseerd. Hieraan namen 77 professionals deel, verspreid over de vier professies.

Leidraad voor het voeren van de focusgroepsdiscussies was een 'topic list', gebaseerd op literatuuronderzoek naar professionele excellentie. Dit was een vragenlijst die de inhoudelijk onafhankelijke gespreksleider bij elk van de focusgroepsdiscussies als leidraad voor het gesprek hanteerde. Op deze wijze bestond er afstemming en gelijkvormigheid binnen de twaalf te voeren discussies.

De resultaten van deze focusgroepsdiscussies zijn opgeschreven en daarna, onafhankelijk van elkaar, door twee onderzoekers gecodeerd met behulp van het kwalitatieve analyse instrument ATLAS-ti. Tijdens de daaropvolgende consensusbijeenkomsten zijn deze data geabstraheerd en vertaald naar conceptprofielen, één per werkveld. Om deze profielen inhoudelijk te valideren, zijn ze voorgelegd aan een panel van experts voor ieder van de betrokken werkvelden. De experts in deze zogenoemde Delphi-panelen, waren gelieerd aan de werkvelden maar waren daar niet noodzakelijkerwijs als professional in actief. Onder de experts bevonden zich bijvoorbeeld beleidsmedewerkers, leidinggevend en vertegenwoordigers van vakverenigingen, maar ook lectoren en docenten vanuit verschillende opleidingen en hogescholen. Verdeeld over de vier werkvelden hebben in totaal 81 experts zich uitgesproken tijdens deze Delphi-panelen over de conceptprofielen. Per profiel gaven zij daarbij aan of ze de opgenomen karakteristieken essentieel vonden voor het typeren van professionele excellentie binnen het specifieke werkveld.

5.2 Resultaten van het onderzoek

De definiëring van begrippen als excellent en expert was een belangrijk onderwerp in de discussies met de professionals. Het was niet alleen belangrijk om te voorkomen dat er begripsverwarring ontstond, maar ook om de onderliggende perceptie van de professionals op deze begrippen helder te krijgen.

Sportprofessional:

"Voor mij is excellentie meer dan een expert. Als je expert bent, dan ben je excellent op één gebied. Als je een excellente professional bent, ben je expert op meerdere gebieden. Verbinding leggen enzovoort, en dus meer dan alleen vakdeskundigheid."

Gespreksleider:

“En als expert hoef je die breedheid niet te hebben?”

Sportprofessional:

“Nee. Je kunt expert op één specifiek gebied zijn, bijvoorbeeld een waanzinnig goede voetbaltrainer zijn op technisch gebied, maar qua contact met je spelers een hork. Dan ben je expert op trainingsgebied, maar als trainer ben je eigenlijk dus niks. Expert kun je zijn op één klein gebiedje, maar excellent ben je, volgens mij, als je dat bent op veel meer gebieden.”

5.2.1 Karakteristieken van een excellente professional

De discussie over de overeenkomsten en verschillen tussen excellent-zijn en expert-zijn kon niet gevoerd worden zonder de term professionaliteit te introduceren. Professionaliteit refereert aan betrokkenheid van de persoon bij de vakuitoefening, bijvoorbeeld door het vaststellen en definiëren van professionele standaarden of het ontwikkelen van de organisatorische en onderwijstechnische structuren ervan (Mieg, 2009).

Alle professies binnen dit onderzoek beschikken over standaarden waarin het professioneel handelen wordt gedefinieerd, zowel beroepsstandaarden, als de daarvan afgeleide competentieprofielen voor de bacheloropleidingen. Hierbij valt bijvoorbeeld te denken aan het beroepsprofiel voor de logopedist (NVLF, 2013) en het daarvan afgeleide competentieprofiel voor de logopediestudent (SRO, 2005).

Het begrip standaard impliceert dat er sprake is van een continuüm van handelen binnen dit professionele veld. Of zoals Courtney (2005) dit benoemt: er kan sprake zijn van professioneel presteren, dat als onacceptabel en onder de maat wordt beschouwd, presteren dat acceptabel is en presteren dat de vastgestelde standaard overstijgt.

Daaruit voortvloeiend is het de vraag of het handelen dat de standaard overstijgt de noemer ‘excellent’ verdient. Het onderzoek dat Courtney onder activiteitenbegeleiders uitvoerde, liet zien dat excellentie voor hen niet hetzelfde betekent als competent zijn.

De professionals in de focusgroepsdiscussies gaven ook aan dat een excellente professional meer doet dan de beroepsstandaarden aangeven.

Sportprofessional:

“Als je doet wat in je functieprofiel staat dan ben je volgens mij een goede professional. Want dat is waar je voor aangenomen wordt, waar je voor betaald wordt. Dat is je werk. Maar hier wordt steeds gezegd dat wanneer je meer doet, als je net even iets meer doet, als je dwarsverbanden ziet, als je daar analyses op los kunt laten, als je iets meer inzicht hebt dan alleen de kaders waarvoor je betaald wordt. Is dat misschien excellentie?”

Binnen de discussies in de focusgroepen plaatsten de professionals het begrip professionele excellentie in een bredere context dan alleen de vastgestelde beroepsstandaarden. Zij zochten voor de invulling van het begrip naar een combinatie van eigenschappen en gedragingen die een professional laat zien en die gelieerd is aan of afgezet kunnen worden tegen de professionele standaarden binnen de betreffende beroepsgroep.

ICT-professional:

"Ik denk dat een excellente IT-er flexibel en creatief moet zijn. Dat hij zowel moet kunnen schakelen naar de diepte, veel vakinhoudelijke kennis moet hebben, maar ook moet kunnen zeggen: 'Hé wacht... we moeten ook naar die andere vlakken'."

Paramedische professional:

"Je moet je afspraken nakomen, je moet attent zijn, alert zijn, geen 9 tot 5 mentaliteit hebben. Dat is iets waar ik aan denk. Dan heb je het meer over dat soort attitudes en een basismenselijke houding, die je maakt tot een overstijgend goede beroepsbeoefenaar."

Of het nu over excellentie of over expert-zijn ging, alle discussies leidden tot de conclusies dat het professioneel presteren van de excellente professional het gemiddelde prestatieniveau te boven gaat. Dit professioneel presteren uit zich in waarneembaar gedrag.

Het excellente handelen is volgens de focusgroep deelnemers gefundeerd op een grondige domeinspecifieke kennis en een open en heldere benadering van problemen: de basis waarop excellentie gebaseerd is, bestaat uit de aanname dat deze persoon een goede, gemotiveerde professional is met 'iets' extra's.

Paramedische professional:

"Binnen ons vak is het zo dat je ervoor moet zorgen dat de patiënt in een kort tijdsbestek al die dingen doet, dus je moet excellent zijn in de communicatie. Je moet patiënten helpen die ergens bang voor zijn omdat ze iets moeten ondergaan. Dus je moet empathisch zijn. Verder is het zo dat wij werken met straling, dus je moet excellent zijn op het gebied van stralingshygiëne. En verder is er nog het gebied van de anatomie. Je moet op anatomisch gebied precies weten waar alles zit. Je moet dus excellent weten waar je mee bezig bent. Ik bekijk het als de paraplu erboven en ik vind dus dat je, als je het hebt over excellentie, dat je dan op al die gebieden overstijgend moet zijn."

Paramedisch professional:

"Je moet dus als excellent professional weten waar je mee bezig bent. Ik bekijk het niet als specialisatie."

Casus Marc

Marc is voor mij de echte excellente businesspartner. Je kunt hem zo met de opdracht naar Peking sturen om daar een vergadering te beleggen. Chinees als voertaal? Geen probleem: Marc regelt het en je kunt ervan op aan dat hij zijn doel bereikt. En als het dan nodig is dat hij aan het einde van de middag aan de ander kant van Peking een tweede sessie besprekingen organiseert bij een van onze belangrijkste handelspartners, dan komt het ook nog goed. Met al zijn energie ziet hij het als een uitdaging om dit soort uitdagingen voor elkaar te krijgen. Hij spreekt zijn talen en heeft het gevoel en het respect voor de andere culturen waar we mee te maken hebben. En wat ik zo knap vind: hij raakt zowel bij de taxichauffeur als bij de CEO de juiste snaar.

Aan de andere kant hoeft je je over Marc geen zorgen te maken. Hij is niet iemand die op maandag opbelt met de boodschap dat hij voorlopig is uitgeteld en met een burn-out thuiszit. Nee, daarvoor zorgt hij te goed voor zichzelf en ziet hij altijd kans een museumbezoek te plannen of een concert bij te wonen. Het gaat bij Marc niet alleen om werk, werk, werk, maar hij zorgt ervoor dat hij er ook plezier in heeft, en houdt. Dat maakt hem zo sterk.

Professionals verbinden professionele excellentie echter niet alleen aan gedragingen en karakteristieken van de persoon. Buiten de vaststelling dat een excellente professional in de basis een professional is die zijn vak bovengemiddeld goed beheerst, wordt ook de complexiteit van de context waarin de beroepsuitoefening plaatsvindt, bepalend geacht. Efficiënt en effectief handelen en de mate van complexiteit, alsook (logisch) redeneren in de context van een complexe patiënt of een complexe opdrachtgever, spelen een rol bij het toekennen van het label 'excellent'. Multidisciplinariteit, een brede blik of 'het overzien van de hele productieketen' zijn elementen die hieraan bijdragen.

5.2.2 Karakteristieken per vakgebied

De analyse van de discussies in de focusgroepen en het oordeel van de expertpanels over de aan hen voorgelegde conceptprofielen, hebben uiteindelijk vier profielen opgeleverd. Deze profielen geven de karakteristieken voor excellentie voor de professionals binnen dat vakgebied. Elk van deze karakteristieken kan worden voorzien van een specificatie in de vorm van de onderliggende gedragingen. Vanwege de omvangrijkheid van deze beschrijving hebben we in dit hoofdstuk alleen de omschrijvingen van de karakteristieken opgenomen.

Het profiel van de excellente paramedicus (figuur 5.1) omvat een aantal algemene karakteristieken, zoals goed communiceren, kunnen samenwerken, kennis kunnen nemen en delen en zelfreflectie kunnen tonen. Daarnaast heeft dit profiel enkele karakteristieken die de professionals en experts in verband brengen met de meer beroepsspecifieke eisen die aan een



Figuur 5.1: Profiel van de excellente paramedicus



Figuur 5.2: Profiel van de excellente international business professional

paramedicus worden gesteld. Een voorbeeld daarvan is het wetenschappelijk kunnen onderbouwen van de eigen praktijkvoering en het overzicht hebben over complexe situaties. Ook karakteristieken, die refereren aan de beroepscultuur en de maatschappelijke ontwikkelingen waar het beroepenveld mee te maken heeft, worden genoemd in de vorm van kunnen innoveren en kunnen initiëren.

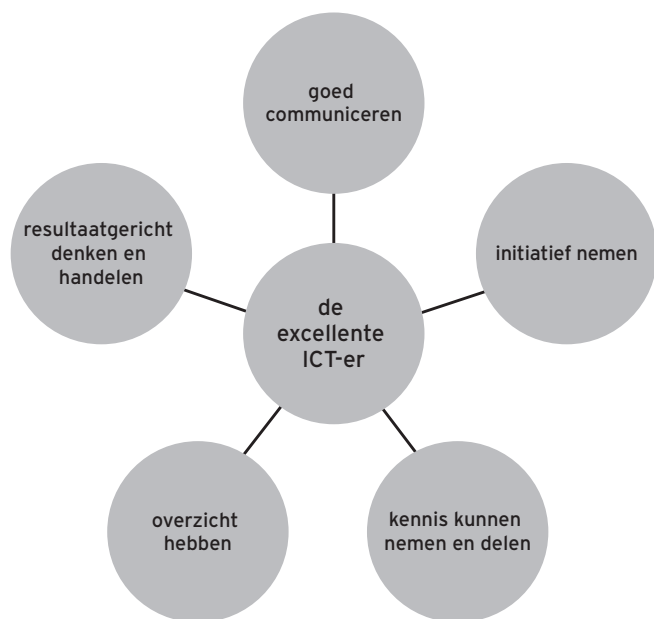
Het profiel van de 'excellente international business professional' (figuur 5.2) bestaat uit vijf karakteristieken. Naast karakteristieken als het kunnen communiceren, innoveren en zelfreflectie tonen, omvat dit profiel karakteristieken die de professionals en experts verbinden aan de meer beroepsspecifieke invulling van hun professie, zoals het kunnen bereiken van resultaten en het zien van patronen en samenhangen.

Ook het profiel van de excellente sportprofessional (figuur 5.3) omvat vijf karakteristieken. Zelfkennis tonen, initiatief tonen en kwaliteitsverbetering nastreven zijn hierbij karakteristieken die raakvlakken vertonen met de eerder genoemde profielen. Met name verbindingen kunnen leggen en het kunnen motiveren van anderen zijn karakteristieken die in dit profiel een meer beroepsspecifieke lading meekrijgen.

In het profiel van de excellente ICT-er (figuur 5.4) komen karakteristieken naar voren, die vergelijkbaar zijn die met die in de andere profielen, zoals initiatief nemen, communiceren en kennis nemen en delen. De karakteristiek 'resultaat gericht kunnen denken en handelen' vertoont raakvlakken met het eerder genoemde resultaatgericht zijn bij de international business professional en de karakteristiek 'overzicht over het vakgebied hebben' bij de paramedicus.



Figuur 5.3: Profiel van de excellente sportprofessional



Figuur 5.4: Profiel van de excellente ICT-er

Casus Rita

Als ik kijk naar wat ik een excellente logopedist vind, dan denk ik aan een logopedist die analytisch denkt en initiatiefrijk is. Iemand die ons vakgebied uitdraagt. Die een soort, hoe zal ik het zeggen, innerlijke drive heeft om zichzelf te ontwikkelen en het vak te vernieuwen. Er gebeurt op dit moment zoveel om ons heen. De zorg verandert en de patiënten veranderen. Dit maakt dat we met nieuwe dingen moeten komen, maar ook steeds meer moeten bewijzen dat wat wij doen, helpt. Onderzoek wordt steeds belangrijker. Iemand die de best beschikbare behandeling uitzoekt voor een patiënt. Het is best moeilijk om dat concreet te maken. Het heeft ook te maken met passie en motivatie. Over je eigen vakgebied heen kunnen kijken en je informatie bij andere disciplines zoeken.

Als ik kijk naar mijn eigen opleiding dan denk ik dat rolmodellen ook belangrijk voor me zijn geweest. Voor mij zijn dat mensen die hun eigen handelen ter discussie stellen en ook durven zeggen dat ze iets niet weten. Hun eigen grenzen kennen en weten wanneer ze moeten doorverwijzen naar een collega, omdat die bepaalde kennis wel bezit.

Bij excellentie hoort voor mij ook een bepaalde bescheidenheid. Ik denk dat de mensen die het hardst roepen dat ze goed zijn, niet bij de excellente professionals hoeven te horen.

Samenvattend blijkt dat de combinatie van karakteristieken waarvan de professionals en experts aangeven dat deze professionele excellentie in hun vakgebied definiëren, niet voor alle werkvelden gelijk is. Naast de meer generieke karakteristieken die in alle werkvelden op de een of andere wijze terugkomen, zijn er ook karakteristieken die meer werkveldgebonden zijn en die de professionals verbinden aan de specifieke beroeps cultuur of eisen die er aan het specifieke beroepenveld worden gesteld.

5.3 Gebruik van de profielen in de onderwijspraktijk

Om de profielen daadwerkelijk in het onderwijs te kunnen implementeren, is het van belang dat de onderwijsinstelling vooraf duidelijke onderwijsdoelen formuleert. In deze doelen komt tot uiting wat het honoursonderwijs aan deze profielen kan en moet bijdragen.

Binnen Hanzehogeschool heeft altijd voorop gestaan dat de profielen een referentiekader bieden aan talentvolle studenten, waaraan die hun ontwikkeling naar professionele excellentie kunnen spiegelen. Informatie die niet alleen deze studenten, maar ook hun coaches in het honourstraject handvatten kan bieden voor keuzes die voorliggen. Daarnaast is het van belang om te bepalen hoe de curricula van de honourstrajecten zich verhouden tot de karakteristieken die in de profielen staan. De profielen kunnen ook onderwijsontwikkelaars ondersteunen in het bepalen van de onderwijsinhoud en de didactische werkvormen en in het maken van een samenhangend programma.

Het is uitdrukkelijk niet onze bedoeling om de profielen te gebruiken als assessment- of beoordelingsinstrument om te bepalen of studenten voorbestemd zijn een excellente professional te worden. Het uitgangspunt van honoursonderwijs is dat talentvolle studenten worden ondersteund in persoonlijke groei en hiervoor ook de ruimte krijgen. Deze profielen zijn daarbinnen niet bedoeld als bindend kader, maar om op de langere termijn de studenten te helpen inzicht te krijgen in hun persoonlijke groei. Om dit te kunnen verwezenlijken is een afstemming tussen deze honourstrajecten en de profielen gewenst.

Paramedische professional:

“Je moet de gave hebben om iets uit een ander te halen.”

5.4 Implicaties van de profielen voor de praktijk van het honoursonderwijs

De profielen geven handvatten voor de verdere invulling van honoursprogramma's en zij definiëren het punt aan de horizon waar deze studenten naar toe werken. Met deze profielen kunnen de opleidingen een eerste stap zetten in het traject om eventuele aanpassingen in de programma's aan te brengen. Zo wordt er binnen Hanzehogeschool gewerkt aan de vormgeving van een reflectie-instrument waarmee de talentvolle student zijn ontwikkeling kan afzetten tegen de excellentiekenmerken, bijvoorbeeld naar aanleiding van 360 graden-feedback.

Niet alleen de ontwikkeling van de talentvolle student naar professionele excellentie is een punt van aandacht voor de ontwikkelaars van honourstrajecten. Ook de mate van succes die de student in de studievoortgang van zijn initiële opleiding boekt, weegt mee. De professionals bevestigen dit: het fundament van excellentie wordt gevormd door het gegeven dat de professional een goede vakprofessional is en deze vakprofessional wordt opgeleid binnen de initiële bacheloropleidingen.

Het kritisch beschouwen van de honoursprogramma's die aangeboden worden voor talentvolle, gemotiveerde studenten behoort nu tot de mogelijkheden. De profielen geven hiervoor input maar er zal ook aandacht moeten worden besteed aan andere aspecten, zoals de complexiteit van de opdrachten die worden aangeboden. Dit om de student in staat te stellen voldoende leerervaringen op te doen in deze complexe context, een element dat volgens de professionals medebepalend is voor het realiseren van professionele excellentie.

De resultaten uit het onderzoek van Hanzehogeschool schetsen een beeld waarbij professionele excellentie refereert aan een combinatie van bovengemiddeld goed professioneel handelen én een breed scala aan kenmerken: een goede professionele basishouding met een 'sterretje'. De vraag die hierna centraal staat, is of het curriculum voldoende input geeft aan de student om deze kenmerken te ontwikkelen.

Gespreksleider:

“Wat levert excellentie in het paramedisch werkveld op?”

Paramedische professional:

“Deze levert, behalve goede zorg voor de patiënt, ook innovatieve zorg op. Dus misschien wel nieuwe producten en nieuwe vragen voor wetenschappelijk onderzoek. Ik kan me voorstellen dat ze dat niet eens zelf uitvoeren omdat ze die kennis niet hebben, maar wel precies die vragen stellen waar een onderzoeker wat aan heeft en denkt ‘ja, hier moet ik mee verder’.”

5.5 Conclusie

De profielen voor de excellente paramedicus, de excellente sportprofessional, de excellente ICT-er en de excellente internationale business professional, die in dit hoofdstuk zijn gepresenteerd, vormen een weergave van de visie van de werkvelden op professionele ex-

cellentie in het betreffende vakgebied. Het beeld dat ontstaat wanneer professionals zich uitspreken over hun visie op professionele excellentie, bevat veel nuances.

Om als 'excellent' aangemerkt te worden, beschikt de professional niet alleen over een bovengemiddeld goede professionele basis, maar geeft hij ook blijk van een combinatie van aanvullende gedragingen en kenmerken. Het lijkt deze combinatie van karakteristieken te zijn die professionele excellentie typeert.

De combinatie van karakteristieken is niet voor alle professies gelijk. Naast meer generieke domeinen zoals communiceren, zelfreflectie tonen en kennis nemen en delen, is er ook sprake van een meer vakspecifieke invulling van professionele excellentie. Dit zijn karakteristieken die bepaald worden door de eisen die de professie aan de professionals stelt of die vanuit (maatschappelijke) ontwikkelingen van de excellente professional gevraagd worden.

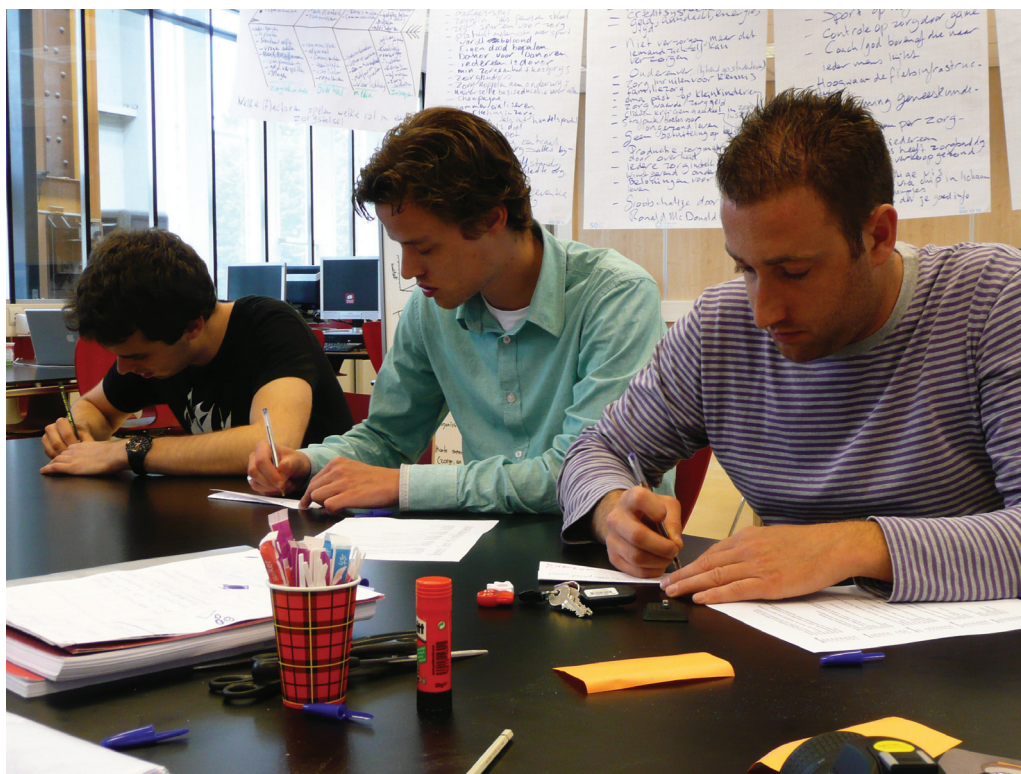
Professionals verbinden professionele excellentie echter niet alleen aan gedragingen en karakteristieken van een persoon. Buiten de vaststelling dat een excellente professional in de basis een professional is die zijn vak bovengemiddeld goed beheerst, wordt ook de complexiteit van de context waarin de beroepsuitoefening plaatsvindt, bepalend geacht. Efficiënt en effectief handelen in complexe situaties en (logisch) redeneren in de context van een complexe patiënt of een complexe opdrachtgever spelen een rol bij het toekennen van het label 'excellent'. Multidisciplinariteit, een brede blik of het overzien van de hele productieketen, zijn elementen die hieraan bijdragen.

Deze informatie biedt de handvatten om de inhoud van de honoursprogramma's kritisch onder de loep te kunnen nemen. Ook biedt deze informatie een leidraad voor honoursstudenten en voor de coaches die hen begeleiden, voor het maken van gerichte keuzes en het aanbrengen van focus in het traject dat leidt naar professionele excellentie.

De ontwikkeling van de eerste vier profielen voor excellente professionals heeft een eerste aanzet gegeven. De implementatie van de profielen in de honoursprogramma's van de betrokken opleidingen zal bepalen wat uiteindelijk de praktische waarde ervan is voor studenten, voor de coaches, voor de opleidingen en voor het werkveld. Een proces dat met spanning gevolgd gaat worden.

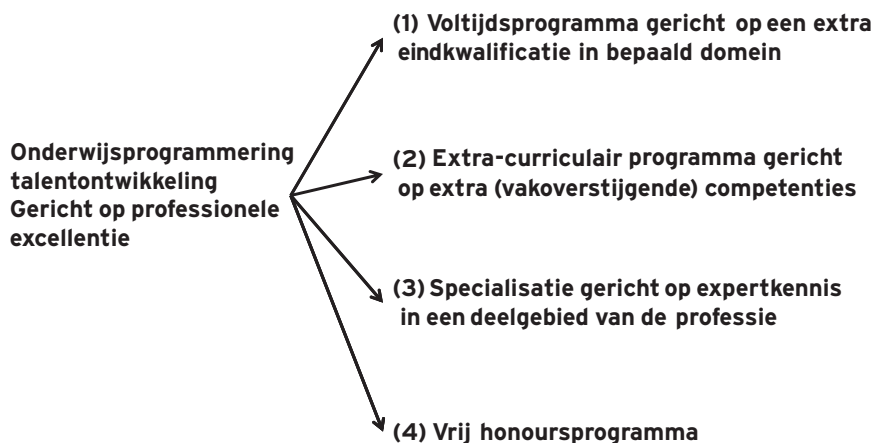
6. Varianten van honoursprogramma's

Nelleke de Jong, Yolanda Konincks, Margriet Kat, Ron Weerheijm, Mark Gellervij, Janine Banis-den Hertog, Simone van der Donk, Jolise 't Mannetje, Karin Truijen, Pierre van Eijl, Remco Coppoolse en Albert Pilot



In dit hoofdstuk gaan we in op de manier waarop honoursprogramma's worden georganiseerd. De instelling moet bijvoorbeeld de keuze maken voor langdurige oefening of voor juist meer geconcentreerde oefening in de tijd. Tevens staat daarin vermeld of de instelling het honoursprogramma programmeert of de student. We behandelen ook de verschillende manieren waarop de programma's ingevuld worden. Speciale aandacht geven we daarbij aan de invulling van een programma in relatie met de beoogde talentontwikkeling. Tot slot beschrijven we de resultaten van een onderzoek naar het oordeel van studenten over een aantal kenmerken van honoursprogramma's.

Onderzoek van Anders Ericsson (2007) laat zien dat vele uren 'weloverwogen oefening' nodig zijn om tot excellentie te komen. Het gaat daarbij om een speciaal soort oefening met coaching, die voldoende uitdagend en niet 'meer van hetzelfde is'; de oefening is iedere keer anders, zodat de ontwikkeling van de kwaliteiten van de studenten gestimuleerd en gecontinueerd wordt. Aan de opzet van de oefening moet de onderwijsinstelling in een curriculum vormgeven. Speciaal ontwikkelde honours- of excellentieprogramma's zijn een middel om tot (extra) talentontwikkeling te komen naast het reguliere programma. Net zoals er tussen



Figuur 6.1: Verschillende varianten van honoursprogramma's gericht op professionele excellentie

instellingen van hoger onderwijs veel verschillen bestaan, bestaan er ook verschillen tussen de diverse honoursprogramma's van de verschillende instellingen. Zelfs tussen de programma's van dezelfde instelling zitten verschillen. De verschillen in curriculumorganisatie, doelgroep en inhoud kunnen samenhangen met de wijze waarop de instelling talentontwikkeling in de richting van professionele excellentie, wil vormgeven.

Ten minste de volgende vier varianten van honoursprogramma's (zie ook figuur 6.1) zijn te onderscheiden:

1. De instelling kan kiezen voor een voltijds-honoursprogramma dat gericht is op een extra eindkwalificatie voor de studenten. Tijdens het programma ontwikkelen de studenten hun talenten gericht op twee aan elkaar gerelateerde kwalificaties.
2. Een andere mogelijkheid is een extra-curriculair programma dat gericht is op extra vakoverstijgende competenties die relevant zijn voor een professie. Dit programma heeft een beperkte omvang en de studenten doen dit programma naast het reguliere programma. Dit extra-curriculaire programma wordt in het eerste of tweede jaar gestart en loopt een of enkele jaren. Deze onderwijsactiviteiten worden meestal buiten de reguliere lestijden gepland om deelname van studenten van verschillende opleidingen mogelijk te maken.
3. De instelling kan kiezen voor een honoursspecialisatie die gericht is op een specialisme, waarmee de studenten expert worden in een deelgebied van een professie. Dit is een programma dat pas in de laatste jaren van de studie wordt gedaan, bijvoorbeeld in het kader van een minor.
4. Een andere keuze is een vrij honoursprogramma waarin studenten zelf in hoge mate hun honoursactiviteiten kunnen programmeren. Dit programma stelt studenten in staat om zich in samenspraak met hun begeleider te ontwikkelen in een zelf te bepalen richting van professionele excellentie.

In de praktijk kunnen er ook mengvormen van deze programma's bestaan, als studenten bij bijvoorbeeld het volgen van variant 1, 2 of 3 ook een grote eigen inbreng kunnen hebben, zoals in de vierde variant.

6.1 Voltijds-honoursprogramma gericht op een uitgebreide eindkwalificatie

Sommige honoursprogramma's bestaan uit een hele opleiding. De instelling hanteert selectie aan de poort en biedt een compleet bachelorprogramma aan van drie of vier jaar. De instelling zet daarmee dus heel duidelijk in op talentontwikkeling tijdens de hele bacheloropleiding. Talentontwikkeling is verweven in het programma en krijgt in alle jaren aandacht. De studenten verwerven door het volgen van een dergelijk programma een uitgebreide kwalificatie.

Challenge Program van Hogeschool de Kempel

Hogeschool de Kempel biedt een voltijds-honoursprogramma met haar Challenge Program (Kempel, 2013). Het Challenge Program is toegankelijk voor studenten met een vwo-opleiding en goede havisten, die meer kunnen en meer willen en een uitdaging niet uit de weg gaan. Nadat de studenten geselecteerd zijn, volgen zij een programma dat hen in vier jaar opleidt tot leraar in het basisonderwijs met een 'plus'. Deze 'plus' houdt in dat de afgestudeerde leraren een academisch werk- en denkniveau hebben en dat zij in staat zijn onderwijs te ontwikkelen en te verzorgen op klas- en schoolniveau. Zo kunnen deze docenten bijdragen aan de ontwikkeling en verbetering van het basisonderwijs en draagt dit programma bij aan de toename van het aantal academisch opgeleide leraren in het onderwijs. Ook volgen deze studenten gedurende de vier jaar een universitair schakelprogramma waarmee zij na hun opleiding door kunnen stromen naar een universitaire master.

Binnen het Challenge Program ligt de focus op vier kwaliteiten die de student moet hebben of ontwikkelen. De studenten worden ertoe opgeleid dat zij (1) in staat zijn om de frontlinie-fixatie te doorbreken, (2) beschikken over academische onderzoeksvaardigheden en onderzoeksattituden, (3) ondernemingszin tonen en (4) een actieve bijdrage kunnen leveren aan het leren in leerwerkgemeenschappen. Deze vier punten worden kort toegelicht.

Ad 1 Doorbreken van de frontlinie-fixatie

De term frontlinie-fixatie verwijst naar situaties waarin professionals 'vastzitten' in eigen beelden en de eigen werksituatie. Van afgestudeerde Challenge-leraren wordt niet alleen verwacht dat zij in staat zijn om zelf de frontlinie-fixatie te doorbreken, maar ook in stimulerende zin ten aanzien van het denken van collega-leraren.

Ad 2 Academische onderzoeksvaardigheden en -attitudes

Afgestudeerde Challenge-leraren zijn in staat zijn om bruggen te bouwen tussen onderwijs-onderzoek en de onderwijspraktijk. Zij kunnen door gebruik te maken van onderzoek, een belangrijke bijdrage leveren aan de kwaliteit van het onderwijs. Het betreft dan naast het doen van onderzoek ook het kunnen interpreteren van onderzoeksresultaten en het daadwerkelijk benutten daarvan.

Ad 3 Ondernemingszin

Ondernemingszin is het vermogen om iets teweeg te brengen wat vernieuwend en grensverleggend is. Van afgestudeerde Challenge-leraren mag worden verwacht dat zij, samen met collega's, op zoek gaan naar (nieuwe) kansen en mogelijkheden binnen het onderwijs. Door het tonen van initiatief hebben zij impact op hun omgeving en zijn zij in staat om een voortrekkersrol te vervullen binnen de school waarin zij werkzaam zijn.

Ad 4 Leren in leerwerkgemeenschappen

De afgestudeerde Challenge-leraar is in staat om kennis te delen binnen een professionele leerwerkgemeenschap. Onder een leerwerkgemeenschap wordt een groep mensen verstaan, bijvoorbeeld de leden van een schoolteam, die vanuit een gemeenschappelijke ambitie samen willen leren over en van het onderwijs en het onderwijzen in authentieke en professionele onderwijssettings.

Deze vier kwaliteiten krijgen binnen het hele curriculum aandacht. Er is bewust gekozen voor een doorgaande lijn, waarin de studenten door de leerjaren heen worden getraind op het ontwikkelen van deze kwaliteiten. Zo is bijvoorbeeld het hebben van een ondernemende houding van belang tijdens de hele studie en deze komt bij verschillende onderdelen in het curriculum aan bod.

Het eerste jaar van het Challenge Program is gericht op het ontwikkelen van de elementaire kennisbasis als onderdeel van het benodigde repertoire van leraar basisonderwijs. De student komt in aanraking met de leerinhouden en didactiek van de schoolvakken en de principes van het onderwijzen en ontwerpen van onderwijs. De student oriënteert zich op de doorgaande (ontwikkelings)lijn in de basisschool.

Kenmerkend voor het tweede jaar en derde jaar is de structurele aandacht voor het in hoge mate leren schakelen tussen de vaak abstracte theorie en de concrete onderwijspraktijk. Vanuit vier perspectieven (Science & Education, Culture & Education, Special Needs & Education en Leadership & Education) wordt de verbinding met de praktijk in de school gezocht. Het gebruiken van wetenschappelijke literatuur en het uitvoeren van onderzoeksoopdrachten garanderen een hbo+-niveau. Dit niveau uit zich onder meer in de onderzoekskennis en -vaardigheden die studenten verwerven en het aanspreken van een abstract en analytisch denkniveau. Naast aandacht voor de academische vaardigheden, zet het programma door de verbinding met de praktijk ook in op het doorbreken van de frontlinie-fixatie.

In het vierde en laatste jaar van de studie krijgen de studenten de mogelijkheid om een actieve bijdrage te leveren aan schoolontwikkeling op de stageschool. Ook kunnen zij zich dan profileren en voeren zij een onderwijskundig onderzoek uit, gebaseerd op de opgedane kennis en vaardigheden van de afgelopen jaren.

In elk jaar zijn er speciale activiteiten gericht op de ontwikkeling van de beroepsidentiteit van studenten. In het tweede jaar gaan de studenten bijvoorbeeld 'over de grenzen heen kijken' in de vorm van een inspiratietour. Ze gaan dan een aantal dagen op reis en bezoeken bijzondere innovatieve scholen in binnen- en buitenland. In dit tweede jaar nemen de studenten ook deel aan de Kunstweek en maken ze een trektocht in de Ardennen of Eifel.

In het hele onderwijsaanbod van het Challenge Program komen de vier besproken kwaliteiten terug. Zowel in het vakkenaanbod en in de toetsing als in de stages worden deze attitudes bij studenten aangeleerd. Hier is bewust voor gekozen, vanuit het idee dat het tijd kost om deze kwaliteiten en attitudes te ontwikkelen. Ook volgen de studenten tijdens hun studie het schakelprogramma van de Open Universiteit. Dit uitdagende academische programma is erop gericht de studenten academische vaardigheden aan te leren en hen voor te bereiden op een universitaire master. Na het behalen van het diploma kunnen deze studenten met de opgedane kennis en vaardigheden leidinggevende en innoverende taken uitvoeren naast hun baan in het basisonderwijs. Daarnaast kunnen zij met het behaalde

toegangsbewijs starten met een universitaire master Onderwijswetenschappen aan de Open Universiteit.

6.2 Extra-curriculair honoursprogramma

Extra-curriculaire honoursprogramma's staan los van de verschillende opleidingen. Studenten uit de hele instelling kunnen deelnemen aan deze programma's. Deze honoursprogramma's staan vaak naast de gewone opleiding. Ze beginnen meestal na het eerste jaar en duren vaak twee of drie jaar. Een aantal van deze programma's heeft een sterk interdisciplinaire focus en er is veel aandacht voor persoonlijke ontwikkeling en (extra) vaardigheidsontwikkeling. De honoursstudent verwerft door het volgen van dit programma extra competenties, vaak met een interdisciplinair karakter.

ExcellentNHL programma 'Innoveren en ondernemingszin'

NHL Hogeschool biedt het extra-curriculaire honoursprogramma ExcellentNHL aan. Dit programma richt zich op gemotiveerde tweede-, -derde en vierdejaarsstudenten uit alle opleidingen, die nominaal studeren en zich extra willen ontwikkelen op het gebied van innovatie en ondernemingszin.

Voordat studenten worden toegelaten tot de ExcellentNHLcommunity, moeten ze deelnemen aan een selectieprocedure. De volgende onderdelen maken deel uit van de selectieprocedure: een motivatiebrief, een selectiegesprek en een aanbevelingsbrief van een professional binnen of buiten de NHL. Een proactieve houding van de student wordt belangrijk gevonden. De omvang van het programma is 30 EC's buiten het eigen curriculum.

ExcellentNHL is bestemd voor studenten die met passie vanuit het eigen vakgebied samen met anderen iets op gang willen brengen, binnen of buiten een organisatie. In de bijeenkomsten van ExcellentNHL staan het ontwikkelen van het talent, innoveren en ondernemen centraal. Rondom deze thema's worden samen met de deelnemers allerlei activiteiten georganiseerd. In de community van ExcellentNHL ontmoeten studenten innovatieve en ondernemende mensen van binnen en buiten Hogeschool NHL. Studenten, docenten en anderen laten in hun keuzes zien dat ze nieuwe wegen durven in te slaan. Sectoroverschrijdende technologie geeft de mogelijkheid oplossingen te vinden voor vraagstukken op allerlei terreinen. ExcellentNHL kiest voor projecten die innovatief, ondernemend, talentgericht, multidisciplinair en waardevol zijn.

Binnen dit kader kunnen studenten eigen ideeën en passies inbrengen, zij kunnen werken aan een eigen project of een project van een opdrachtgever, soms in de context van een lectoraat of een excellente minor. Studenten doorlopen daarbij een innovatiecyclus, doen mee aan denktanks met lectoren en ontwikkelen zo hun creatieve vermogens. Ze worden daarbij geïnspireerd door gastsprekers, excursies, uitdagende opdrachten en verrassende locaties. Soms wordt samengewerkt met buitenlandse partners.

Serious gaming

De NHL wil sectoroverschrijdend werken, zowel binnen als buiten de hogeschool. Lector Peter Joore: "We zijn nu binnen het lectoraat iHuman: Wonen Welzijn Digitaal bezig met 'serious gaming'; games die ouderen fit en gezond houden. Studenten en docenten van de opleiding Communication & Multimedia Design en van het Instituut Zorg & Welzijn werken mee aan dit onderzoek. Dit doen ze samen met een universiteit uit Japan. Deze activiteiten geven studenten, de regio Friesland en de rest van de wereld nieuwe mogelijkheden." (NHL, 2013)

Vier competenties staan in het honoursprogramma centraal:

1. *imagineering*, waarbij een student zijn sensitiviteit gebruikt om ervaringen om te zetten in ideeën of idealen;
2. *kansencreatie*, waarbij een student ideeën en externe ontwikkelingen taxeert en deze omvormt tot kansrijke concepten;
3. *onderzoek van concepten*, waarbij de student onderzoekt op welke wijze een doelstelling van een concept gehaald kan worden;
4. *realisatie en acceptatie*, waarbij de student een idee, concept of product realiseert.

De studenten stellen een portfolio samen van hun activiteiten met daarin producten, resultaten en 360 graden-feedback over onderdelen binnen de eigen opleiding en extra activiteiten. Leidraad is de eigen ontwikkeling en de toegevoegde waarde voor de maatschappij. In een eindassessment wordt getoetst of de student het excellente niveau heeft behaald.

De werkvormen in de community variëren van trainingen, (gast)colleges, lezingen, coaching, innovatielabs, kweekvijver en innovatie-event tot conferenties.

6.3 Honoursspecialisatie

Honoursspecialisaties zijn honoursprogramma's die binnen een bepaalde opleiding worden georganiseerd. Deze programma's zijn dan ook bedoeld voor studenten binnen die opleiding en bieden de kans op extra verdieping of uitdaging gericht op de inhoud van die opleiding. De programma's richten zich op de ontwikkeling tot expert binnen een specifiek specialisme binnen de professie.

Honoursspecialisatie Hanzehogeschool

De honoursspecialisatie is een verdiepende route voor een geselecteerde groep van talentvolle studenten. Het gaat hierbij om een professionele specialisatie als onderdeel van het reguliere bachelorprogramma, waarmee een afgestudeerde zich als expert of specialist kan onderscheiden. Hanzehogeschool heeft anno 2013 dertien honoursspecialisaties. De omvang is 30 EC's met verzwaarde eisen. De studenten kunnen een specialisatie in het derde of vierde studiejaar volgen. De resultaten worden vermeld op het internationale diplomasupplement van het bachelorsdiploma.

Een voorbeeld van een honoursspecialisatie is 'Smart Operations', onderdeel van de minor 'Slim produceren' van het Instituut voor Engineering. In deze specialisatie staat verdieping in toegepast onderzoek centraal. Daarnaast wordt aandacht besteed aan het methodisch verbeteren van productieprocessen in een industriële MKB-omgeving. De nadruk ligt sterk op statistische methoden en onderzoeksmethoden.

Binnen de honoursspecialisatie 'Smart Operations' bekwamen de talentstudenten zich in (technisch) bedrijfskundig onderzoek. Ze volgen vakken over proces- en productoptimalisatie en leren alles over LEAN/Six Sigma, een vaak gebruikte methodiek voor 'process excellence' in het bedrijfsleven. De studenten werken samen met andere excellente studenten in de rol van consultant-expert. Ze brengen kennis en vaardigheden op anderen over tijdens een door hen te organiseren bijeenkomst.

Het programma is geïntegreerd in een minor (Slim Produceren) van twintig lesweken. Er zijn drie belangrijke verschillen tussen de honoursspecialisatie en het reguliere minorprogramma: er worden voor acht EC's onderdelen gevolgd bij Rijksuniversiteit Groningen, er is een

specifieke opdracht die gericht is op talentontwikkeling en er is een extra project voor de talentstudenten, waarin zij als expert optreden op het gebied van statistiek en projectaanpak.

De student voert een praktijkopdracht uit binnen een industrieel MKB-bedrijf met een klein, zelf geselecteerd team. De talentstudent vervult in dit team de rol van methodenspecialist of nauwkeuriger de LEAN/Six Sigma-specialist. Zo leert de student zich te verplaatsen in de belangrijke rol van expert die ingenieurs begeleidt bij het opzetten en uitvoeren van de projecten. De student wordt hierbij gecoacht door een expert uit het bedrijfsleven.

De afgelopen jaren volgde de talentstudent naast het flankerende onderwijs bacheloronderdelen bij Rijksuniversiteit Groningen. Vanaf het studiejaar 2013-2014 geeft de opleiding dit onderwijs zelf, vanwege veranderingen in het curriculum bij Rijksuniversiteit Groningen. Ook doen de studenten zelfstandig literatuuronderzoek, waarmee ze de onderzoeksactiviteiten van de begeleidende docenten ondersteunen. Als afsluiting van de minor organiseren de talentstudenten een congres met een gastspreker en een markt voor de betrokken MKB-bedrijven van alle projectteams. Op de markt presenteren studenten uit de minor resultaten uit de verschillende praktijkopdrachten. De honoursstudenten zetten opgedane kennis en vaardigheid verder in bij het verzorgen van lessen voor het Technasium. Hierin maakt de student kennis over 'operations management' toegankelijk voor middelbare scholieren met belangstelling voor technologie.

6.4 Vrij honoursprogramma

Naast voorgeprogrammeerde honoursprogramma's zijn er op sommige hogescholen vrije honoursprogramma's. Dat zijn programma's met mogelijkheden voor de studenten om hun eigen honoursprogramma in te vullen. In deze variant is veel mogelijk, maar er wordt een gezamenlijk leertraject vormgegeven, in nauw overleg tussen de studenten (die iets willen) en de opleiding of hogeschool (die een bepaald niveau of resultaat wil behalen).

Dit programma vraagt om een hoge mate van zelfstandigheid bij de student en vooral ook een hoge mate van inzicht bij de student in het nagestreefde doel: wat wil ik eruit halen en hoe verhoudt dit zich tot mijn opleiding? Tegelijk zal de hogeschool eisen stellen aan het voorstel van de student, niet alleen op het vlak van de af te ronden opleiding, maar ook op het vlak van het honoursdeel dat de student daaraan toe wil voegen. Het is een interessante optie, die niet geschikt is voor alle studenten en ook niet voor alle docenten om dat te begeleiden. Vrijheid, maar zeker ook verantwoordelijkheid staan in deze variant op een hoog niveau. Het opnemen van deze studenten in een community om hun het gevoel van 'een plek hebben' te geven, lijkt onontbeerlijk. Experimenten op dit vlak moeten goed geëvalueerd worden, zodat kennisuitwisseling over ervaringen zinvol wordt.

Sterrensysteem van Hogeschool Utrecht

Op Hogeschool Utrecht is een sterrensysteem ontwikkeld, waarbij studenten zelf activiteiten kunnen voorstellen voor het verkrijgen van een 'ster' (zie hoofdstuk 4). De behaalde ster kan een onderdeel worden van een honourskwalificatie van de student. Deze activiteiten kunnen zowel een curriculaire als een extra-curriculaire karakter hebben. De verwachting is dat een studentgestuurde programmering leidt tot activiteiten die sterk aansluiten bij de motivatie en capaciteiten van de student, die daardoor de potentie heeft tot excellentie te komen. Een voorbeeld van een activiteit die deels curriculumgebonden is, is het leukemie-project van een honoursstudente van Hogeschool Utrecht, Janneke Vriens.

Voorbeeld van een sterproject: leukemie-project

Leukemie is een ernstige vorm van kanker die wereldwijd voorkomt en vooral ook onder kinderen tot veel slachtoffers leidt. Pijnlijke cijfers laten zien dat het verschil tussen de effectiviteit van een behandeling in landen als Nicaragua en de effectiviteit in de westerse wereld erg groot is. Wanneer een kindje in Nederland leukemie krijgt, heeft het een overlevingskans van om en nabij de tachtig procent, terwijl dit in Nicaragua circa twintig procent is.

Honoursstudente Janneke ging naar Nicaragua met de prangende vraag: wat maakt dat daar tachtig procent van de kinderen sterft en in de westerse wereld twintig procent? Janneke is dual student, zit in de Top Class van de faculteit Gezondheidszorg en heeft al een studie Culturele antropologie gedaan. Twee maanden liep ze mee in het kinderziekenhuis La Mascota in Managua, de hoofdstad. Ze deed daar onderzoek, om met de resultaten daarvan in Nederland hulpprojecten op te starten. Ze vertelt dat ze iedere dag heeft meegelopen in het ziekenhuis. Ze voerde gesprekken en deed onderzoek naar de oorsprong van het problemen rond de behandeling van kindjes met leukemie. Haar conclusies waren indrukwekkend. Het eerste probleem is dat het in de plaatselijke cultuur gewoonte is om zieke kindjes uit het systeem te halen en te isoleren van de ouders, in plaats van een arts te bezoeken. Het tweede probleem is dat wanneer de ziekte eenmaal is gediagnosticeerd, de therapietrouw in het nemen van de medicatie laag is.

Op grond van de resultaten van haar onderzoek zijn drie projecten gestart.

Het eerste project bestaat eruit dat nieuwe groepen honoursstudenten na een grondige voorbereiding voor een periode naar Nicaragua gaan, waar ze diverse activiteiten ondernemen. Zo loopt er nu een project voor de inrichting van een special care unit, waarin patiënten die intensieve zorg nodig hebben, worden behandeld met specialistische kennis van kinderoncologie.

Het tweede project richt zich op de ontwikkeling van medicijnen, omdat het land die zelf niet produceert. Het ziekenhuis heeft wel de juiste middelen voor chemotherapie, maar geen goede pijnstillers. Daarom worden pijnlijke behandelingen zoals puncties zonder verdoving uitgevoerd en terminale patiënten sterven vaak zonder adequate pijnbestrijding. Het projectteam doet pogingen om ervoor te zorgen dat het ziekenhuis over deze middelen komt te beschikken.

Het laatste project gaat over communicatie. Er is maar één ziekenhuis voor kinderoncologie in het hele land. Die reikwijdte is een probleem. Het ziekenhuis is bezig om de zorg te decentraliseren, om in de perifere steden klinieken open te stellen voor onderhoudsbehandelingen. De decentralisatie verkeert nog in een pril stadium: er is nu één kliniek met ongeveer vijftien patiëntjes. Het projectteam wil een communicatiestrategie ontwikkelen om ervoor te zorgen dat de communicatie tussen het ziekenhuis en de klinieken goed verloopt én om te zorgen voor goede voorlichting aan patiënten. Het team moet er rekening mee houden dat er veel analfabetisme is en dat internet lang niet overal beschikbaar is. Het afzeggen van en afspraak gebeurt via de radio. Het team wil ook ouderorganisaties betrekken bij dit project. Er is een internationaal netwerk van ouderorganisaties voor kinderen met kanker, die hebben draagvlak in Zuid-Amerika en ze hebben ervaring met het verspreiden van kennis.

Aan het vraagstuk waar Janneke mee aan de slag ging, liggen zeer complexe oorzaken ten grondslag. Veranderingen van een systeem vragen om verandering in diepgewortelde overtuigingen en culturele waarden, waarbij zelfs de dood het gevolg kan zijn. Deze student is in staat om dergelijke processen te herkennen en te benoemen en heeft zich ingezet voor

vervolginitiatieven om deze processen te beïnvloeden. Het valt op dat er studenten zijn die op dit gebied capaciteiten hebben, die niet onderschat moeten worden. Janneke is weliswaar op afstand begeleid, maar zij bleek in staat zeer zelfstandig met deze complexe materie om te gaan. Zij zocht zelf haar feedbackmechanismen, zonder dat ze daarin werd gestuurd. Ten slotte heeft de vrijheid die ze heeft gehad en het gevoel dat ze eigenaar is van dit vraagstuk, bij terugkeer geleid tot extra inspanningen en tot het opzetten van nieuwe initiatieven die dit vraagstuk in Nicaragua wellicht verder kunnen helpen oplossen.

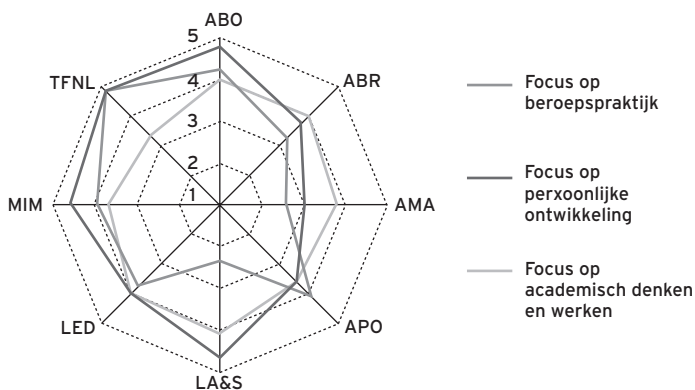
6.5 Punten die studenten belangrijk vinden in een honoursprogramma

Gellevij, Banis-Den Hertog, Van der Donk, 't Mannetje en Truijen (2012) hebben in een onderzoek naar kenmerken en succesfactoren van honoursprogramma's binnen Saxion Hogeschool, 105 studenten van acht onderling verschillende honoursprogramma's gevraagd wat ze van de kenmerken van de verschillende programma's vonden. In het onderzoek wordt een beeld gegeven van de algemene voorkeuren van studenten maar ook van de verschillen in voorkeuren. Aspecten die in dit onderzoek zijn uitgelicht, zijn: de focus van de programma's, de mate van vrijheid voor de invulling van hun programma, de mate waarin de honoursprogramma's verschillen van de reguliere bacheloropleidingen en de samenwerking tussen studenten.

Focus van de programma's

Aan de studenten is gevraagd waarop de focus in hun honoursprogramma's ligt: op de beroepspraktijk, de persoonlijke ontwikkeling of het academisch denken en werken. Uit de antwoorden blijkt dat studenten ervaren dat de focus op meerdere aandachtsgebieden ligt. Figuur 6.2 brengt in beeld op welk gebied de focus in de onderzochte honoursprogramma's ligt.

Zoals in figuur 6.2 te zien is, krijgen volgens de honoursstudenten alle gebieden in de meeste honoursprogramma's behoorlijke aandacht, met enkele uitzonderingen, waar de beroepspraktijk



ABO = Excelleren is ondernemen
 ABR = Sapere aude! Durf te denken
 AMA = Excellent people management
 APO = Academisch Pabo
 LA&S = Liberal Arts & Science
 LED = Life Science, Engineering & Design
 MIM = Marketing & International Management
 TFNL = Talents for Natural Leadership

Figuur 6.2: Focus bij verschillende honoursprogramma's

minder nadruk krijgt. Op de site www.saxion.nl/buitengewoon staan de kenmerken van deze programma's verder uitgewerkt.

Mate van vrijheid voor de invulling van het programma

Uit de literatuurstudie naar ontwerpprincipes in honoursprogramma's ('t Mannetje, Van der Donk & Gellevis, 2012) kwam de verwachting naar voren dat 84 procent van de studenten in een honoursprogramma graag een vast programma aangeboden krijgt, met daarin vrije ruimte voor eigen invulling. Uit de onderzoeksgegevens is gebleken dat 71 procent van de studenten (van een totaal van 105) het huidige programma ook ervaart als een vast programma met ruimte voor eigen invulling.

Mate waarin de honoursprogramma's anders zijn dan reguliere bacheloropleidingen

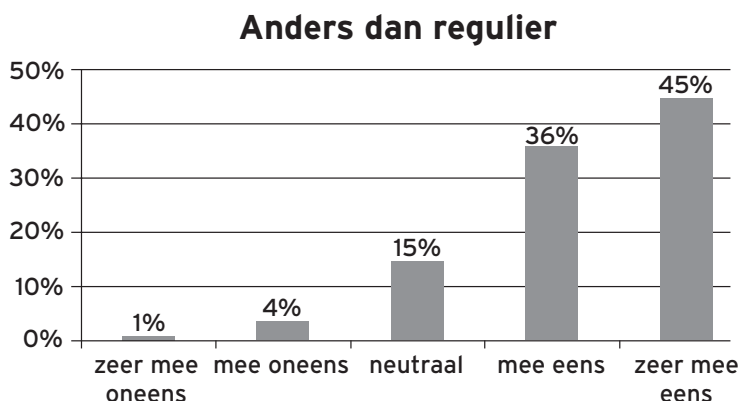
Honoursprogramma's moeten de studenten uitdagen het beste uit zichzelf te halen. Vanwege de specifieke kenmerken van honoursstudenten, moeten deze programma's duidelijk anders zijn dan de reguliere opleidingen. Er is daarom aan de studenten gevraagd in hoeverre zij het honoursprogramma duidelijk anders vinden dan hun reguliere opleiding. In figuur 6.3 is te zien dat een grote meerderheid (totaal 81 procent) van de studenten (n = 105) aangeeft het 'eens' tot 'zeer eens' te zijn met de stelling dat hun honoursprogramma duidelijk anders is dan de reguliere opleiding.

Samenwerking tussen studenten

Uit het onderzoek is gebleken dat ongeveer tachtig procent van de studenten graag wil samenwerken. Verder blijkt dat honoursstudenten graag interdisciplinair, dus met studenten van andere opleidingen, willen samenwerken. Een kleine meerderheid van de studenten wil dat er ook interdisciplinair samengewerkt wordt.

6.6 Talentontwikkeling als complexe activiteit

Bij talentontwikkeling zoals deze vorm heeft gekregen als in de voorbeelden in paragraaf 6.1 tot en met 6.4, wordt vaak een beroep gedaan op een combinatie van kwaliteiten bij de student. Het gaat niet alleen om kennis en vaardigheden in een bepaald vakgebied, maar ook om meer algemene vaardigheden zoals het kunnen opzetten van een onderzoek, het kunnen uitvoeren van een project, het kunnen samenwerken met het werkveld en het kunnen ontdekken



Figuur 6.3: Verschil tussen het honoursprogramma en het reguliere bachelorprogramma

van relevante vernieuwingen en kansen in een bepaald domein. Daarnaast is er aandacht voor persoonlijke ontwikkeling en teamwerk. Zo bleek bij het onderzoek van Gellevij e.a. bij Saxion Hogeschool (2012) dat tachtig procent van de studenten graag wil samenwerken.

In de verschillende programma's is ook sprake van een opeenvolging van activiteiten; blijkbaar wordt één keer oefenen niet als voldoende beschouwd voor talentontwikkeling maar wordt weloverwogen oefening in een diversiteit van omstandigheden noodzakelijk gevonden. Talentontwikkeling komt dus naar voren als een complexe activiteit. Uitdagende activiteiten, inspirerende docenten, herhaaldelijke weloverwogen oefening, tussentijdse feedback en coaching, en werken aan producten en presentaties komen naar voren als essentieel. Bij de meer omvangrijke programma's zal coaching nodig zijn (zie hoofdstuk 9) om de talentontwikkeling gedurende langere tijd doelgericht te houden. Daarnaast heeft een net-afgestudeerde, hoe goed hij ook is, weer een ontwikkelingstraject in de praktijk nodig, al dan niet gecombineerd met vervolgopleidingen, om in een beroepsdomein verder te groeien en te gaan excelleren.

6.7 Ruimte voor flexibilisering

Het vastgestelde curriculum vormt soms een keurslijf, doordat examencommissies iedere wijziging van een vastgesteld programma moeten goedkeuren (zolang de wijziging binnen het bachelorprogramma valt). Maar soms zijn docenten zelf ook een lastige horde; het 'eigen' curriculum is voor hen soms leidend in het vaststellen van wat een student op een andere manier zou moeten kunnen of zelfs mogen leren. Het zijn soms dit soort obstakels die in de weg staan aan een aanpassing van het curriculum, zodat dat aansluit bij de honoursstudent.

Eén van de mogelijkheden om ruimte te maken in het curriculum, is het inbouwen van keuze-ruimte, breder dan alleen de keuze voor een minor. Daarbij kan gedacht worden aan specialisaties of uitstroomprofielen binnen de opleiding. Deze niet-standaardroutes bieden de ruimte om een honoursprogramma in onder te brengen. Sommige opleidingen programmeren projecten samen met andere opleidingen, om een inter- of multidisciplinair karakter te stimuleren; ook deze ruimte is dan beschikbaar voor honoursprojecten. De nagestreefde basiskwaliteit van het programmaonderdeel is dan maatgevend; alles wat studenten meer doen, valt dan binnen het honoursprogramma en kan in dat kader dan beoordeeld worden. Creativiteit in het ontwikkelen van deze andere onderwijsvormen is van belang bij het zoeken naar de ruimte voor flexibilisering.

6.8 Terugblik op de hoofdpunten

Uitgangspunt van honoursonderwijs is: 'niet meer van hetzelfde, maar anders'. Uit het onderzoek van Gellevij e.a. (2012) bij Saxion Hogeschool kwam naar voren dat een grote meerderheid van de honoursstudenten vindt dat het programma ook inderdaad anders is dan in de reguliere opleiding.

Een variëteit aan programmeringsvormen is mogelijk voor een honoursprogramma, om talent-ontwikkeling gericht op professionele excellentie mogelijk te maken. De vormen variëren van een voltijdsopleiding met een pluskarakter, een minor met een specialisatiemogelijkheid of een (deels) extra-curriculair programma tot een vrij programma, waarbij de student zelf honoursactiviteiten programmeert. Het onderzoek van Gellevij e.a. bij Saxion Hogeschool wijst uit dat veel studenten de voorkeur voor een vast honoursprogramma hebben, met daarin vrije ruimte voor een eigen invulling. Dat betekent dus een mengvorm (hybride) van variant 1, 2 of 3 met 4 uit figuur 6.1.

In het algemeen vindt er een vorm van selectie plaats bij toelating tot een honoursprogramma. Soms is er een voorwaardelijke toelating (zie voorbeelden hoofdstuk 3), zodat een

student kan wennen aan de honoursdidactiek, waarna er later in het programma een selectiemoment is.

Het programma moet een zekere omvang hebben om studenten in staat te stellen aan hun talentontwikkeling te laten werken. Extra-curriculaire honoursprogramma's zijn er in de orde van grootte van 30 EC's. Bij een voltijdsprogramma zijn reguliere en honoursactiviteiten met elkaar verweven binnen de 240 EC's voor een hbo-opleiding.

De doelen variëren van een extra eindkwalificatie of extra competenties in een specialisme tot extra competenties die een vakgebied overstijgen. Deze extra competenties liggen bijvoorbeeld op het gebied van toegepast onderzoek, ondernemen, communicatie en adviseren.

Inhoudelijk kunnen honoursprogramma's verschillende accenten hebben, zoals de beroepspraktijk, de persoonlijke ontwikkeling of het academisch denken. Uit het onderzoek bij Saxion bleek dat studenten inderdaad vinden dat de accenten per programma anders liggen.

In een honoursprogramma kunnen leerlijnen worden geprogrammeerd om een langdurige lijn van talentontwikkeling mogelijk te maken. In geval van een relatief vrij honoursprogramma moet de student die lijn meer zelf uitzetten.

Binnen een honoursprogramma is meestal sprake van een variëteit aan werkvormen die mede door studenten georganiseerd worden, zoals (gast)colleges, lezingen, events, projecten, internationale activiteiten en conferenties.

Coaching, deelnemen aan een leerwerkgemeenschap (honourscommunity), samenwerken bij honoursactiviteiten en het bijhouden van een portfolio kunnen een essentieel deel van het programma vormen om de talentontwikkeling mogelijk te maken, te stimuleren en te documenteren.

7. Vormgeving van honoursactiviteiten

Pierre van Eijl, Lea Hermesen, Melina Ghasseminejad, Marco Snoek, Mark Gellevij, Janina Banis-den Hertog, Simone van der Donk, Jolise 't Mannetje, Karin Truijen, Tjaart Theron, Margriet Kat, Ron Weerheijm, Sandra Storm-Spuijbroek, Hanna Drenth, Martine Kamp, Remco Coppoolse en Albert Pilot



De activiteiten binnen een honoursprogramma sturen in hoge mate het leerproces van de student en bepalen of de ontwikkeling van de student in de richting van professionele excellentie gaat. De activiteiten beginnen al bij de selectie voor toelating tot het honoursprogramma, waarna projecten, opdrachten en andere activiteiten volgen. Met de activiteiten voor de eindbeoordeling ronden de studenten het leerproces binnen het honoursprogramma af. Honoursdocenten staan voor de uitdaging om voor hun studenten honoursactiviteiten te ontwerpen, die de talenten van deze studenten optimaal tot ontwikkeling brengen. Dat betekent ook dat er ruimte moet zijn voor eigen initiatief van studenten, dat het stimulerend is voor de docenten en dat de resultaten duidelijk uitstijgen boven het niveau van het reguliere programma. Uitstijgen kan betekenen dat studenten dieper op de stof ingaan of vanuit een bredere kennisbasis werken (bijvoorbeeld multidisciplinair), dat zij een meer originele benadering hebben gekozen of dat zij internationaler werken. Vaak richt het programma:programma zich op een van kwaliteiten.

In dit hoofdstuk geven we acht voorbeelden van geslaagde honoursactiviteiten en gaan we in op speciale aspecten van honoursactiviteiten zoals de authenticiteit van opdrachten, samenwerking en mate van zelfsturing. Ook geven we aanwijzingen voor het opzetten van honoursactiviteiten, die als inspiratie kunnen dienen voor docenten.

Joel Barker (1993) over visie:

"Vision without action is merely a dream. Action without vision just passes time. Vision with action can change the world!"

Joel Barker is een Amerikaanse zakenman, adviseur en auteur van 'Paradigms: Business of Discovery the Future'.

7.1 Selectie van honoursstudenten met een kwaliteitenwiel

Het honoursprogramma van Hogeschool Leiden is een hogeschool-breed programma met als leidraad: 'duurzaam leren; duurzaam innoveren'. Elk jaar staat een andere uitwerking van deze leidraad centraal; in het eerste jaar 'zichzelf en de ander uitdagen', in het tweede jaar 'innoveren' en in het derde jaar 'de ander inspireren'.

Het programma heeft een interdisciplinair karakter; studenten van verschillende bachelopleidingen werken samen aan oplossingen voor maatschappelijke vraagstukken. Deze vraagstukken worden aangedragen door lectoren, externe organisaties en door honoursstudenten zelf. Ter ondersteuning van hun talentontwikkeling vormen de studenten samen een honourscommunity (zie hoofdstuk 10), waarin zij met en van elkaar leren, hun ontwikkeling met talentcoaches bespreken en inspirerende workshops en colleges volgen.

7.1.1 Selectiecriteria en het kwaliteitenwiel

In principe komen alle tweedejaars voltijds-bachelorstudenten die in één jaar hun propedeuse hebben behaald, in aanmerking voor deelname aan het honoursprogramma. Sinds 2012 wordt bij potentiële honoursstudenten expliciet gekeken naar de kwaliteiten van de student. Om deze kwaliteiten bruikbaar te maken voor het selectieproces, zijn zij in een zogenoemd kwaliteitenwiel (zie figuur 7.1) gezet. De studenten gebruiken dit kwaliteitenwiel ten eerste voor de selectie, om duidelijk te krijgen welke kwaliteiten zij bezitten. Vervolgens gebruiken zij het kwaliteitenwiel tijdens de coaching in het driejarige programma, om voor zichzelf na te gaan in hoeverre zij hun kwaliteiten ontwikkelen.

De studenten scoren zichzelf voorafgaand aan het selectiegesprek op de kwaliteiten en brengen het ingevulde kwaliteitenwiel mee naar het gesprek. Per kwaliteit geven ze zichzelf een score van 0 (volledig afwezig) tot 10 (volledig ontwikkeld). De kwaliteiten worden hieronder toegelicht.

Toelichting op het kwaliteitenwiel

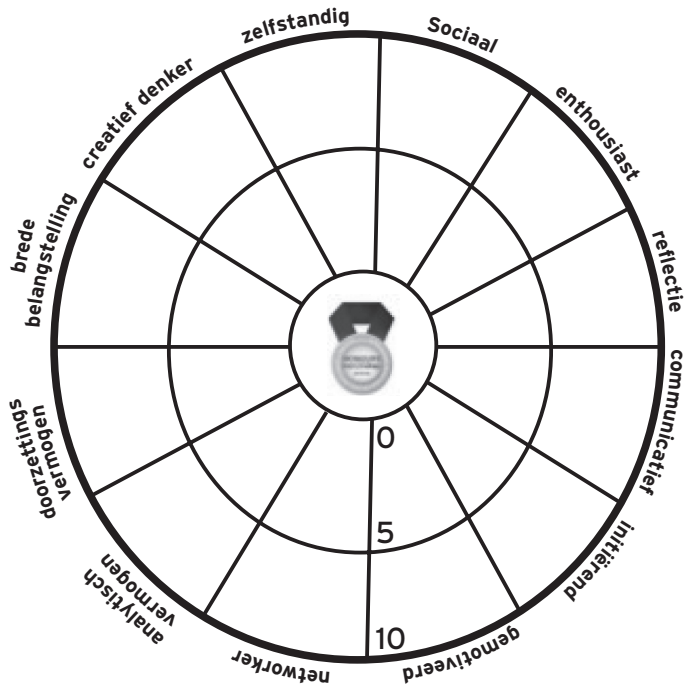
Brede belangstelling

Je kijkt verder dan je eigen vakgebied. Je kunt over de schotten van de opleiding heen kijken. Waar heb je persoonlijke belangstelling voor? Weet je iets van het maatschappelijke en politieke leven? Ken je het beroepenveld? Zo ja, hoe toon je dat aan? Hoe kun je je belangstelling vergroten (bijvoorbeeld door lezingen, debatten, bepaalde politieke programma's, maatschappelijke kwesties, bezoek aan de Tweede Kamer). Je bent van nature nieuwsgierig en wil graag veel weten.

Creatief denker

Je kunt 'out-of-the-box' denken en op verschillende wijzen naar situaties en problemen kijken. Een creatief denker vindt vaak een andere weg dan het gebaande pad. Je toont lef en kracht om een andere weg te bewandelen, om op die manier een probleem op te lossen.

Kwaliteitenwiel



Figuur 7.1: Het kwaliteitenwiel

Zelfstandig

Je bent in staat zelfstandig (onafhankelijk) te denken, te handelen en besluiten te nemen, onder andere bij de uitvoering van de projecten. Je hebt ervaring in deze kwaliteit en kunt dit aantonen met diverse voorbeelden uit bijvoorbeeld het eerste jaar van je studie.

Sociaal

Je hebt het vermogen je in te leven in andere mensen. Deze empathie helpt je de wereld om je heen te begrijpen en te leven in sociaal bewustzijn. In je handelen, vaardigheden en denken zien wij betrokkenheid bij de mens en maatschappij.

Enthousiast

Je bent enthousiast over je eigen leefwereld en studie. Je kunt je enthousiasme ook inzetten om anderen te stimuleren en (mede) een goede sfeer te creëren.

Reflectie

Je bent in staat mondeling en schriftelijk op realistische wijze te reflecteren op je eigen gedrag, prestaties, motieven en denken. Dat betekent dat je terug kunt kijken en kunt bedenken hoe je het volgende keer beter zal doen of hoe je beter zal denken.

Communicatief

Je bent in staat zowel mondeling als schriftelijk op een communicatieve wijze te (re)ageren en in staat de ander te begrijpen en te zorgen dat je begrepen wordt door het gebruik van duidelijke heldere taal, feedbackregels en je communicatieve vaardigheden.

Initiërend

Je bent in staat eigen initiatief te ontplooiën.

Gemotiveerd

Je laat zichtbaar blijken je doelen te willen behalen en ervoor te gaan. Je laat je niet uit het veld slaan en vindt een manier om je doel te behalen. Je bent intrinsiek gemotiveerd: je drijfveer zit in jezelf.

Netwerker

Je bent in staat relaties en netwerken op te bouwen die van pas kunnen komen om doelstellingen te realiseren en deze contacten in te zetten om zaken voor elkaar te krijgen.

Analytisch vermogen

Je begrijpt een situatie door die op te delen in kleinere delen of de gevolgen ervan vast te stellen. Dit houdt in dat er verschillende onderdelen of aspecten met elkaar vergeleken worden en dat er begrip is van de oorzaak-gevolg-verbanden of als-dan-verbanden tussen feiten. Je overziet complexe gegevens en ordent informatie en relevante gegevens op een inzichtelijke manier. Je ontleedt een vraagstuk in onderdelen en beschrijft de interne samenhang. Je maakt een helder onderscheid tussen geconstateerde feiten, mogelijke oorzaken en mogelijke gevolgen, en je bent je bewust van hoofd- en bijzaken. Je ziet het verschil tussen belangrijk en urgent.

Je geeft de samenhang en de vereiste relaties aan tussen de verschillende invalshoeken. Je overziet van tevoren de gevolgen van een bepaalde keuze en geeft dit duidelijk aan.

Doorzettingsvermogen

Je laat blijken het vermogen te hebben om een bepaald idee of actie vast te houden tot het doel bereikt is en bent tevens in staat hier zo nodig wijzigingen in aan te brengen om uiteindelijk toch de gewenste doelstelling te behalen.

Tijdens het gesprek wordt besproken waarom de studenten zichzelf een bepaalde score hebben gegeven. Daarmee krijgen de selecteurs zicht op welke inhoud een kwaliteit heeft voor de student.

7.1.2 Aanpak van de selectie

Potentiële honoursstudenten melden zich aan bij een talentcoach door middel van een motivatiebrief en een aanbevelingsbrief van de (SLB-)docent of werkgever. Alle kandidaten worden uitgenodigd voor een gesprek met de talentcoach en een ouderejaars-honoursstudent. Naar dit gesprek nemen zij het ingevulde kwaliteitenwiel en hun propedeuselijst mee.

De ouderejaars-honoursstudenten hebben veelal geen ervaring met het voeren van selectiegesprekken. Zij bereiden zich voor op de gesprekken door een training te volgen. Deze studenten worden getraind in het structureren van het gesprek, in het stellen van vragen en

in het hanteren van de STARR-methodiek (STARR staat voor situatie, taak, aanpak, resultaat en reflectie). Zij worden getraind door honoursstudenten van de opleidingen Human Resource Management en Toegepaste Psychologie.

De selectiegesprekken zijn inmiddels door honoursstudenten uit verschillende disciplines uitgevoerd, waaronder ICT, Verpleegkunde, Hoger Laboratorium Onderwijs en Kunstzinnige Therapie.

Voordat de selectiegesprekken beginnen, wordt de rolverdeling in het gesprek duidelijk afgesproken met de talentcoach, zodat de samenwerking soepel verloopt. De studenten zijn allemaal 'eager' om goede vragen te stellen. De talentcoach en de ouderejaars-honoursstudenten zijn tijdens het gesprek gelijkwaardige partners. Volgens de coaches hebben de honoursstudenten een meerwaarde in het selectieproces. De kandidaat ziet namelijk naast een talentcoach een ervaringsdeskundige, een student die weet wat er nodig is om in een honoursprogramma te functioneren. Bovendien krijgt de aankomende honoursstudent meteen een beeld van de rol van participant, die zij in het programma hebben.

De twee selecteurs bespreken na het gesprek met elkaar welke indruk zij hebben gekregen van de kandidaat. Dit leidt tot een onderbouwd oordeel voor al dan niet toelaten. Zijn zij het eens, dan komen ze tot een definitief oordeel. Kunnen zij het niet eens worden of is er twijfel, dan volgt een tweede gesprek met de betreffende kandidaat. Dit tweede gesprek wordt gevoerd door een andere coach met een andere ouderejaars-honoursstudent.

De coaches en ouderejaarsstudent nemen hun besluit op basis van hun indruk van de motivatiebrief, de aanbeveling en het gesprek. Graadmeter voor de toelating vormen de mate waarin de kandidaat beschikt over de kwaliteiten en de mate waarin zij denken dat de student zich hierin kan ontwikkelen.

In een vergadering, die wordt voorgezeten door de honourscoördinator, wordt het besluit per student besproken met alle talentcoaches en ouderejaars. Gezamenlijk besluiten ze over de toelating tot het honoursprogramma van maximaal 25 kandidaten. Indien een kandidaat wordt afgewezen, wordt hem de gelegenheid geboden om in een gesprek een toelichting te krijgen op het besluit. Uitgangspunt voor dit gesprek is het besluit helder over te brengen en, indien mogelijk, de student uit te dagen vervolgstappen in zijn ontwikkeling te zetten buiten het honoursprogramma.

7.1.3 Ervaring van het selectieproces door honoursstudenten

Alle ouderejaars-honoursstudenten hebben het selectieproces op hun eigen manier ervaren. Wat overeenkomt, zijn de positieve reacties. Doordat de potentiële honoursstudenten zich betrokken, verantwoordelijk en serieus genomen voelen, gaan ze met een positief gevoel het gesprek in. De meeste studenten zijn lichtjes gespannen vóór het gesprek, maar tijdens het gesprek verdwijnt de spanning meestal. Er is ruimte voor deze studenten om een terughoudende rol op zich te nemen, maar er is ook ruimte om zelf inbreng te tonen.

De kandidaten delen hun gevoelens, tonen vertrouwen en nemen een risico door hun persoonlijkheid te laten zien. Dit is interessant om te zien. Het voeren van selectiegesprekken is inspirerend en geeft voldoening. Vooral de studenten hebben dit proces als zeer leerzaam ervaren, omdat binnen de reguliere studie geen aandacht wordt besteed aan het voeren van dergelijke gesprekken.

De deelnemende honoursstudenten waarderen het vertrouwen vanuit het honoursprogramma zeer. Dit heeft voor een hechtere band gezorgd met het programma en het brengt ook de ouderejaars honoursstudent een stapje hoger in niveau. Het honoursprogramma vormt een mooie aanvulling op het reguliere programma en een mooie ervaring voor iedereen.

Het percentage toegelaten studenten varieerde de afgelopen jaren van 65 tot 88 procent. Opvallend was dat ieder cohort een eigen karakter bleek te hebben. De cohort 2010 kan gekarakteriseerd worden als een ambitieuze extraverte honoursgroep vol dadendrang, waarin verschillende leiders om de *lead* strijden. De cohort 2011 is juist een introverte, intelligente honoursgroep, die sterk beschouwend is. De leiders binnen deze groep moeten uit de tent gelokt worden. De cohort 2012 is een evenwichtige groep met mensen die aan elkaar gewaagd zijn. Extraverten en introverten zijn goed verdeeld. Er is ook een goede mix van extraverte en introverte leiders in deze groep.

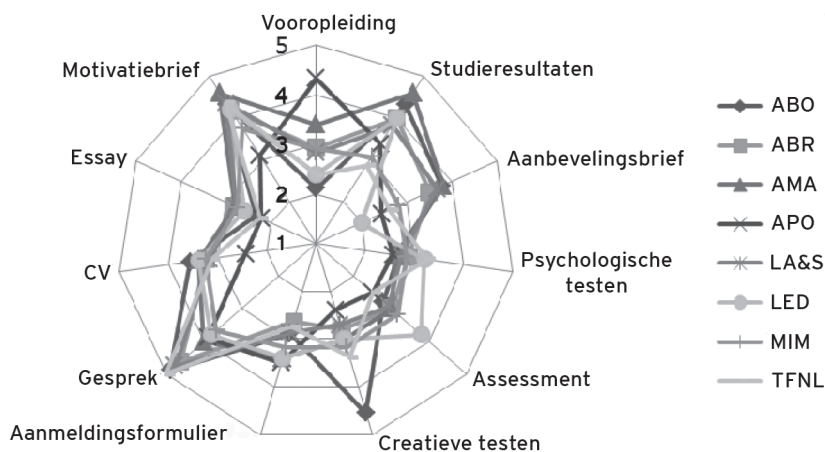
7.2 Onderzoek naar waardering voor selectie-instrumenten

Gellevij, Banis-Den Hertog, Van der Donk, 't Mannetje en Truijen (2012) hebben een onderzoek uitgevoerd naar kenmerken en succesfactoren van honoursprogramma's binnen Saxion Hogeschool. In dat onderzoek hebben zij 105 studenten van acht onderling verschillende honoursprogramma's gevraagd naar hun waardering voor de verschillende selectie-instrumenten. Bij deze honoursprogramma's worden verschillende selectie-instrumenten gehanteerd, te weten de waardering van een gegeven presentatie, de vooropleiding, een aanbevelingsbrief, de studieresultaten tot dan toe, psychologische testen, creativiteitstesten, assessments, het aanmeldingsformulier, een gesprek, het cv, een essay of een motivatiebrief.

De honoursprogramma's gebruiken doorgaans een combinatie van selectie-instrumenten om hun studenten te selecteren. De meest voorkomende selectie-instrumenten zijn een motivatiebrief, een persoonlijk gesprek en studieresultaten. Daarnaast zetten meerdere honoursprogramma's het cv en een motivatiebrief in bij selectie. Slechts één honoursprogramma maakt gebruik van één selectie-instrument (de vooropleiding), één maakt gebruik van een assessment en één programma gebruikt ook creativiteitstesten in de selectieprocedure.

Aan studenten is gevraagd aan te geven in welke mate zij de verschillende selectie-instrumenten die in hun honoursprogramma (kunnen) worden gebruikt, belangrijk vinden. De uitkomsten staan in figuur 7.2. De scores zijn weergegeven op een vijfpuntschaal (5 = zeer belangrijk en 1 = zeer onbelangrijk), waarbij n = 105.

Op de site www.saxion.nl/buitengewoon staan de kenmerken van deze programma's verder uitgewerkt. Uit figuur 7.2 kan opgemaakt worden dat studenten vooral een persoonlijk gesprek en een motivatiebrief waarderen als onderdeel van de selectieprocedure. Over andere instrumenten lopen de meningen uiteen, maar dit is sterk afhankelijk van de mate waarin de student ervaring heeft met een bepaald instrument en hoe een instrument is toegepast. Een essay wordt door vrijwel alle studenten van de verschillende honoursprogramma's zeer laag gewaardeerd. Over het belang van vooropleiding en studieresultaten lopen de meningen van studenten van verschillende honoursprogramma's uiteen. Bij nadere analyse blijkt dat studenten vooral die selectie-instrumenten hoog waarderen, die



ABO = Excelleren is ondernemen
 ABR = Sapere aude! Durf te denken
 AMA = Excellent people management
 APO = Academische Pabo
 LA&S = Liberal Arts & Science
 LED = Life Science, Engineering & Design
 MIM = Marketing & International Management
 TFNL = Talents for Natural Leadership

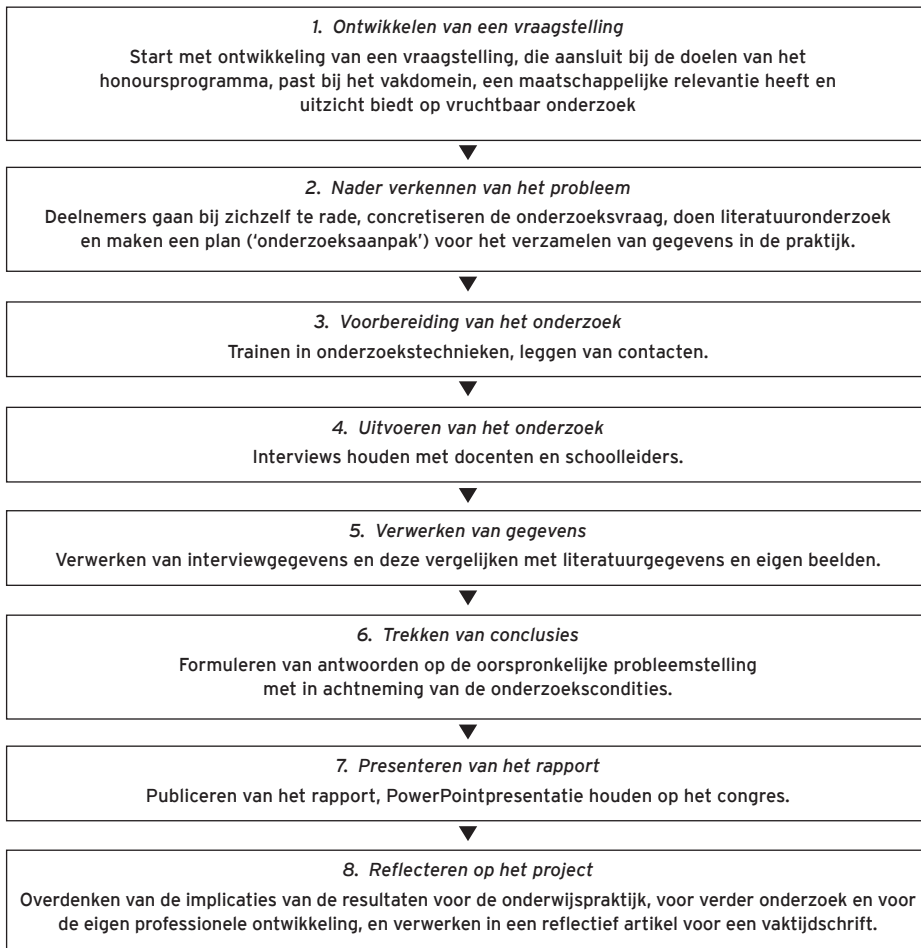
Figuur 7.2: Mate van belang dat studenten hechten aan selectie-instrumenten

ook binnen de selectieprocedure van hun eigen honoursprogramma worden ingezet. Of studenten de gehele selectieprocedure hoog waarderen, hangt samen met de mate waarin zij vinden dat ze goed behandeld zijn en de mate waarin de procedure transparant en eerlijk is, ruimte geeft aan de kandidaat zichzelf te bewijzen en passend is voor het bijbehorende honoursprogramma. Het hangt niet zozeer van de strengheid af; essentieel vinden studenten dat ze goed behandeld zijn en de kans hebben gekregen zichzelf tijdens de procedure te bewijzen.

7.3 Praktijkgericht onderzoek doen

In februari 2011 is binnen het domein Onderwijs en Opvoeding van Hogeschool van Amsterdam gestart met een honourstraject. Dit honourstraject is onderdeel van een breder honoursprogramma voor studenten van de pabo, de tweedegraads-lerarenopleidingen en de opleiding pedagogiek. In het eerste semester van het honourstraject hebben de studenten zich met een onderzoek verdiept in de vraag wat excellente leraren kenmerkt en onderscheidt van andere leraren. Zo ontstond een project met een dubbele bodem: een onderzoek dat aansluit op actuele beleidsdiscussies met als doel om studenten te stimuleren in hun excellentie, wat hun tegelijk perspectieven bood op de vraag wat excellentie voor henzelf betekent (Goosen, Kornet, De Nooij, Snoek & Van Wingerden, 2011).

In 2011 heeft een pilotgroep van drie studenten een onderzoek gedaan. De door studenten gevolgde onderzoeks aanpak is weergegeven in figuur 7.3.



Figuur 7.3: Stappen bij het praktijkgerichte onderzoek

Hier volgen ter illustratie enkele uitspraken van studenten en docenten bij de diverse stappen. Voor een volledig overzicht wordt verwezen naar het eerder genoemde artikel (Goosen e.a., 2011).

Ad 1 Ontwikkeling van de vraagstelling

Honoursdocent:

"In eerste instantie lag de focus op de vraag wat excellentie voor de studenten betekende.

Bij de start hebben de docenten direct aangegeven dat, als ze met dit onderzoek aan de slag zouden gaan, ze zouden proberen om de studenten in het programma van de ISATT-conferentie de resultaten te laten presenteren. Dus een kenmerk van deze benadering is ook: hoge verwachtingen en een concreet resultaat voor een extern publiek. Na deze oriëntatie hebben de studenten gekozen voor een project waarbij ze, in aansluiting op een advies van de Onderwijsraad, onderzochten wat de kenmerken van excellente leraren zijn."

Honoursstudent:

"Onze onderlinge verschillen in visie over excellentie deden ons beseffen dat verschillende partijen, zoals schoolleiders, docenten en leerlingen, waarschijnlijk ook allemaal hun eigen ideeën hebben. We werden nieuwsgierig en besloten daarom de opvattingen van leraren, schoolleiders en leerlingen in kaart brengen. Zo ontstond het plan voor een onderzoek naar opvattingen over de excellente docent."

Ad 2 Nader verkennen van het probleem

Honoursstudent:

"Er is, wereldwijd, al veel geschreven over de excellente docent. Hierbij zijn vaak op een of andere manier excellente docenten geselecteerd, waarna hun werd gevraagd wat hen tot excellent docent maakte."

Ad 3 Voorbereiding van het onderzoek

Honoursstudente:

"Tijdens de persconferentie en het daaraan gekoppelde werkbezoek van de staatssecretaris konden we vertellen over het onderzoek dat wij op dat moment aan het voorbereiden waren. De toenmalige staatssecretaris Zijlstra heeft gezegd nieuwsgierig te zijn naar de resultaten."

Ad 4 Uitvoeren van het onderzoek

Honoursstudent:

"Met ons onderzoek proberen we erachter te komen wat de 'gewone' docent, schoolleider en leerling vindt van een excellente docent. Om antwoord te krijgen op onze onderzoeksvraag zijn groepsinterviews ('focusgesprekken') gehouden met schoolleiders en docenten van basis- en middelbare scholen."

Honoursdocent:

"Studenten doen normaliter pas aan het einde van het vierde jaar een onderwijskundig onderzoek. Om dat in een veel eerdere studiefase te doen, vroeg van deze honoursstudenten veel eigen initiatief om inzicht te krijgen in het ontwerpen en uitvoeren van een onderzoek en het organiseren van specifieke vaardigheidstrainingen (zoals interviewtechnieken). Gezien het feit dat het honourstraject extra-curriculair wordt aangeboden, vergt dat een goede planning van de honoursactiviteiten en afstemming hiervan op hun reguliere studie en andere bezigheden."

Ad 5 Verwerken van gegevens

Honoursstudent:

"Alle gesprekken zijn opgenomen en later door elk van de onderzoekers samengevat. Die verslagen zijn onderling vergeleken om tot een zo objectief mogelijk beeld te komen van de meningen van de geïnterviewden. De uitkomsten van de interviews zijn vervolgens vergeleken met de bestaande literatuur op dit gebied."

Ad 6 Trekken van conclusies

Honoursstudent:

“Uit de interviews kwam naar voren dat docenten en schoolleiders in hoge mate eenzelfde visie hebben als het gaat om excellentie.

Opvallend is echter dat docenten en schoolleiders weliswaar dezelfde punten noemen, maar dat ze er niet overal dezelfde waarde aan geven. Uit de interviews blijkt dat docenten over het algemeen meer belang hechten aan de relaties die ze aangaan met hun leerlingen. Ze vinden dat een excellente docent dicht bij zijn leerlingen moet staan en dat het soms belangrijker is een goede relatie te hebben met een leerling dan om zo hoog mogelijke resultaten te behalen. Docenten spreken veel minder dan schoolleiders over het werken in de organisatie van de school. Schoolleiders vinden het belangrijk dat de excellente docent goed samenwerkt in het team en een voorbeeldfunctie vervult voor andere docenten op de school. Zij zien een excellente docent als iemand die de hele school verbetert, niet alleen zelf goede resultaten behaalt met zijn leerlingen, maar ook andere docenten inspireert.

Leerlingen hebben een ander beeld van wat een excellente of goede docent is. Zij zien minder de professionele kant, maar noemen wel een aantal karaktereigenschappen van een excellente docent, die door de andere groepen niet genoemd werden. Zij zijn niet geïnteresseerd in de ontwikkeling van de docent of het functioneren binnen een team, maar willen een leuke leraar, met humor, die streng kan zijn en die goed kan uitleggen.”

Ad 7 Presenteren van het rapport

De resultaten van hun onderzoek hebben de studenten gepresenteerd op de tweejaarlijkse conferentie van de International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT) in Portugal.

Honoursdocent:

“De aspecten van leiding kunnen geven aan de andere studenten en het voortouw nemen op het gebied waarin de individuele student juist goed is, zijn terug te zien in het afgelopen traject. Zo oefenden de studenten Engels met hun medehonoursstudent de presentatie in het Engels.”

Ad 8 Reflecteren op het project

Honoursstudent:

“Het onderzoek heeft ons gebracht waar we nu zijn: drie studenten met extra bagage, een half jaar onderzoek, een presentatie op een internationale conferentie en uiteindelijk een artikel in een vakblad.

We hebben geleerd onszelf onderzoekender op te stellen, bij zo veel mogelijk stellingen of onduidelijkheden vragen te stellen. Door deze kritisch-onderzoekende houding verloopt (studie gerelateerd) contact gemakkelijker, bijvoorbeeld met docenten, studiegenoten of specialisten in het vak. Door onze verrijkte kennis hebben we het gevoel dat een gesprek op niveau een stuk aangenamer is voor beide partijen.

We zijn nu meer gemotiveerd om onszelf ook tot excellente docenten te ontwikkelen, die met een onderzoekende houding en door middel van humor en toch ook duidelijkheid, leerlingen ondersteunen in hun leerproces.”

Honoursdocent:

“Wanneer we als begeleidende docenten terugkijken op het afgelopen semester, concluderen we dat de drie honoursstudenten met hun zoektocht naar excellentie in het onderwijs laten zien dat zij zelf kenmerken van generieke excellentie hebben en zich ontwikkeld hebben in kwaliteiten als leiderschap, ondernemerschap, omgevingsgerichtheid, onderzoekend handelen en interdisciplinair werken. Leiderschap zien we terug in twee aspecten: het serieus ter hand nemen van een complexe opdracht (persoonlijk leiderschap) en het in staat zijn eigen kennis en kunde met de anderen te delen, op zo’n manier dat de anderen ervan leren (leiderschap naar buiten toe gericht).”

Onderzoekend handelen is volgens de docenten vanaf het begin als een rode draad door het traject geweven. Met de studenten is van meet af aan gewerkt aan een houding waarin zij vragenderwijs en systematisch onderzoeken hoe een fenomeen als excellentie te duiden is, welke visies er bestaan en wat (internationale) literatuur hierover te melden heeft. Door regelmatig bijeen te komen en de juiste (helpende maar niet voorschrijvende) vragen te stellen, werden de studenten uitgedaagd net een stap verder te gaan (= verdieping).

In hun terugblik constateren de docenten het volgende:

“Het presenteren van hun onderzoek op een internationaal congres met wetenschappers met naam, was voor de studenten de zone van naaste ontwikkeling, maar tegelijk het hoogtepunt van dit traject. Niet in de laatste plaats doordat de studenten merkten dat ze contacten konden leggen, die verder reikten dan die op de lerarenopleidingen. In het honours traject gaat we nog een jaar verder met deze studenten, maar we hebben het volste vertrouwen dat zij na afloop duidelijk sterker staan op de arbeidsmarkt, meer mogelijkheden hebben op door groei en een substantiële bijdrage aan innovatie kunnen leveren. Maar bovenal zou het mooi zijn als zij hun talenten, hun droom kunnen ontwikkelen en waarmaken, en daarbij hun eigen leerlingen in hun kielzog meenemen.”

7.4 Leren werken in een internationale context

De International Talent Course van de faculteit Gezondheidszorg van Hogeschool Utrecht biedt geen vastomlijnd programma, maar gaat uit van studenten die op dat moment ambities of ideeën hebben of van projecten die op dat moment behoefte hebben aan een of meerdere studenten die aan de slag gaan met een vraagstuk. In de praktijk vinden veel van



de activiteiten plaats in ontwikkelingslanden en weinig in de westerse wereld. Veel studenten gaan gedurende langere tijd naar een land toe om daar daadwerkelijk een project uit te voeren, maar studenten hebben ook de mogelijkheid om vanuit Nederland te participeren in de International Talent Course, dit heet 'internationalisering at home'.

Twee jaar geleden kwam de vraag van een collega van een andere faculteit naar studenten die interesse hadden in een onderzoek in Kenia. De collega was buurman van Lornah Kiplegat, wereldrecordhoudster op de halve marathon. Lornah en haar man Pieter wilden wat terugdoen voor de gemeenschap waar Lornah vandaan komt, in de *Rift valley* in Kenia. Het idee dat ze hadden opgevat was om een sportacademie op te starten voor meisjes die wel de capaciteit hadden om te sporten en te studeren, maar niet de middelen. Grond was gekocht, de eerste aanbouw van de campus was in gang gezet en Lornah en Pieter voorzagen nu dat er een *health post* moest komen. Een ruimte waar medische zorg kon worden gegeven, waarbij werd gedacht aan een arts, aan verpleegkundige en fysiotherapeutische zorg. De docenten die dat werd gevraagd legden de vraag neer bij een groep enthousiaste studenten, en door toeval waren dat niet alleen studenten gezondheidszorg, maar ook economiestudenten. Een groep van tien studenten was direct enthousiast en stelde terechte vragen zoals: gaan we dan ook naar Kenia, wanneer, met iedereen, wat gaan we doen, hebben we contact met de opdrachtgever en wie betaalt dat?

De docenten konden geen antwoord geven, maar afgesproken werd om de week erna een voorlichtingsbijeenkomst te laten verzorgen door de buurman van Lornah. De opdracht bleef onscherp, maar het enthousiasme was niet minder. Afgesproken werd dat een van de studenten met de buurman naar Kenia zou gaan om de opdracht te verkennen en voor te bereiden.

Een eerste groep studenten gaat van start

In maart werd de vraag gesteld, in april is een student naar Kenia geweest en in juli is een groep van 10 studenten naar Kenia gegaan om een haalbaarheidsonderzoek te doen naar een 'Health Post' op de campus van de sportacademie. De uitkomsten waren verbluffend. Studenten hebben in korte tijd kans gezien om een ontwerp te maken voor een 'Health Post', die niet alleen geschikt is voor de sportacademie, maar ook een stevige bijdrage zou leveren aan de zorg voor de lokale community inclusief andere scholen in de buurt. Doordat een multidisciplinair team uit de zorg betrokken was is er ook ruimte gemaakt voor oogzorg, een wezenlijk onderdeel voor studerende kinderen, zo bleek uit het onderzoek ter plaatse. De samenwerking tussen studenten economie en gezondheidszorg en ook de inzet van docenten leverde voor het product, maar vooral ook voor het leerproces van de studenten een grote meerwaarde. Idealistische gezondheidszorgstudenten kregen voor het eerst te horen, leuk plan, maar wie betaalt dat, een vraag die ze vanuit hun eigen gezondheidszorgcultuur totaal niet gewend waren.

Honoursstudent:

"Je neemt geen genoegen met minder, maar je wilt echt een hoger doel bereiken."

7.4.1 Opzet van de International Talent Course

De activiteiten die studenten in dit programma uitvoeren, betreffen veelal nieuwe of kortlopende initiatieven, die veel ruimte bieden om er een eigen invulling aan te geven. Het zijn activiteiten, vervat in een projectconstructie, met een ambitieus doel met een hoge mate van complexiteit, waardoor multidisciplinaire samenwerking een noodzaak wordt. Ook valt op dat de activiteiten steeds uitmonden in vervolgactiviteiten, met als het ware een

dakpanconstructie, waarbij de studenten die eerder participeerden, een coördinerende of adviserende rol hebben. Daaruit blijkt dat de studenten een grote mate van eigenaarschap voelen. De begeleiders worden afhankelijk van de aard van het project gekozen en zijn zeer betrokken maar stimuleren het eigenaarschap van de studenten.

Aan het programma nemen vooral studenten deel die al in een Top Class van de faculteit Gezondheidszorg van Hogeschool Utrecht participeren, maar het programma staat ook open voor andere studenten, die in de praktijk ook gebruikmaken van die mogelijkheid. Uit gesprekken met de studenten blijkt dat zij tijdens deze activiteiten diepe en persoonlijke leerervaringen doormaken en is, naar hun eigen zeggen, vooral die andere context daarin zeer betekenisvol geweest.

Honoursstudent:

"Belangrijk is te willen bewijzen dat het anders kan en je niet te laten weerhouden door tegenslagen of negatieve reacties."

Studenten krijgen voor het programma EC's, die alleen gelden voor het honoursprogramma. Naast de International Talent Course volgen studenten het reguliere bachelorprogramma van hun opleiding.

International Talent Course-project: optometrie in de Rift valley, Kenia

Onlangs hebben enkele studenten van de faculteit Gezondheidszorg van Hogeschool Utrecht een camper gekocht in Nairobi, waarmee ze met vijf studenten optometrie door de Rift Valley zijn gaan rijden. Zij hebben het voor elkaar gekregen om een grote hoeveelheid brillen en een slijpmachine mee te krijgen. Ze hebben onderzoek gedaan op scholen in de Rift valley, waarna ze ter plaatse brillen hebben geslepen en uitgedeeld aan degenen die de brillen nodig hadden. Dit kan een grote impact hebben op een mensenleven. Op de vraag of het moeilijk was om deze groep studenten bij elkaar te krijgen, zei de organisator dat hij 's middags om 3 uur een post op Facebook had gedaan en dat ze 's avonds een presentatie hadden; daar zaten 25 studenten, en 15 van hen gaven aan mee te willen doen. Helaas was er in de camper maar plaats voor vijf mensen, maar volgend jaar gaan ze terug met drie campers.

7.4.2 Oordeel van studenten over het honourstraject

Studenten hebben aangegeven dat ze verwachten dat docenten meer als coach dan als instructeur optreden, met als doel de studenten zelf te laten nadenken over mogelijkheden en te laten komen tot nieuwe dingen. Begeleiden is dus belangrijker dan beoordelen. Op die manier worden de studenten getriggerd om het onderste uit de kan te halen. Daarnaast is het van belang dat docenten ook aangeven wanneer vraagstukken buiten de grenzen van hun kennis vallen.

De studenten zouden wel meer sturing willen krijgen binnen de ITC. Zo hebben ze meer behoefte aan bevestiging vanuit hun leeromgeving over de vraag of ze op de juiste weg zitten. Toch vinden ze het ook belangrijk dat de projecten niet te veel afgebakend zijn, maar ruimte voor eigen initiatief bieden. Wel hebben ze meer behoefte aan het ontvangen van een bevestiging vanuit hun leeromgeving over "zit ik op de juiste weg?".

7.5 Social entrepreneurship in een internationale context

Enkele jaren geleden is de cursus 'Socionext' aan de Universiteit van Amsterdam begonnen als een honourscursus. Intussen is deze cursus opengesteld voor alle tweede- en derdejaars-

studenten van de Universiteit van Amsterdam. Het is voor de studenten een cursus zoals ze niet eerder gehad hebben. Hier moeten ze een 'entrepreneurial idea' ontwikkelen waar ze zelf enthousiast over zijn.

7.5.1 Opzet van Socionext

Studenten die de honourscursus Socionext volgen, moeten een kansrijke mogelijkheid vinden om een sociale impact te creëren en aan de hand daarvan hun ideeën te ontwikkelen. De bedoeling is dat studenten er met hun ideeën op uitgaan, deze testen en de juiste mensen vinden om deze in de praktijk te brengen. Ze lossen op die manier echte problemen op en genereren tegelijkertijd geld. Met dat geld steunen ze studenten in de Zuid-Afrikaanse townships, zodat die in staat worden gesteld een universitaire opleiding te volgen: 'talent steunt de ontwikkeling van talent'. Aan elke cursus nemen 25 studenten deel, die werken in teams van vijf leden aan een Challenge, bestaand uit het ontwerpen en implementeren van een campagne of project dat geld genereert.

Studenten kunnen in deze cursus hun vermogen ontwikkelen om ondernemend, creatief, vindingrijk en effectief te zijn en een inspirerende leider te worden. Ze doen kennis en praktijkervaring op rond een breed scala aan onderwerpen, zoals social media, marketing, businessmodellen, ondernemerschap en sociale innovatie. Ze worden daarbij ondersteund en uitgedaagd door een team van vooraanstaande coaches en experts op het gebied van business en ondernemerschap.

Deense honoursstudente:

"Why Socionext? After four exciting months I can truly say that it has been a very valuable experience to participate in such an innovative and different course! You learn practical skills that you can use later on in your career while at the same time giving South African students a life changing chance to achieve their goals in life. Are you ready for the Challenge?"

Social entrepreneurship wordt als belangrijk gezien omdat de wereld momenteel wordt geconfronteerd met een reeks van mondiale crises. Het uitgangspunt is dat voor een zeer complexe reeks uitdagingen een andere manier van kijken naar de wereld nodig is, om tot nieuwe oplossingen te komen. Om deze mondiale uitdagingen aan te gaan en krachtige sociale ondernemingen op te zetten, heeft de hogeschool al het talent nodig dat ze kan krijgen.

Natuurlijk verwachten de docenten en studenten niet dat de studenten al deze mondiale uitdagingen op kunnen lossen tijdens de Challenge. Maar ze willen de studenten graag voorzien van de nodige vaardigheden en hun talenten laten ontwikkelen, om te leren hoe aan deze mondiale uitdagingen het hoofd te bieden.

7.5.2 Cursusformat

De cursus omvat drie belangrijke leertrajecten:

1. *Ondernemend zijn.* Via workshops wordt een project gekozen waaraan de studenten werken en waarin ze eigen ideeën ontwikkelen. Studenten gaan in teams met duidelijk omliggende rollen werken en zetten ideeën om in een concreet project.
2. *Literatuur.* Studenten krijgen informatie over concepten en modellen uit de literatuur met betrekking tot sociaal ondernemerschap en innovatie. In dat kader krijgen ze een aantal korte opdrachten om het begrip en het denken rond deze onderwerpen te ontwikkelen. De begrippen en ideeën worden verder uitgetest in de projecten, zodat studenten 'hands-on' ervaring opdoen.

3. *Persoonlijk leiderschap*. Tijdens de cursus maken de studenten gebruik van verschillende instrumenten en methodieken om een persoonlijke stijl van leidinggeven te ontwikkelen.

De cursus is onderverdeeld in vier fasen, van elk een maand. Elke fase heeft een thema met specifieke doelstellingen en termijnen:

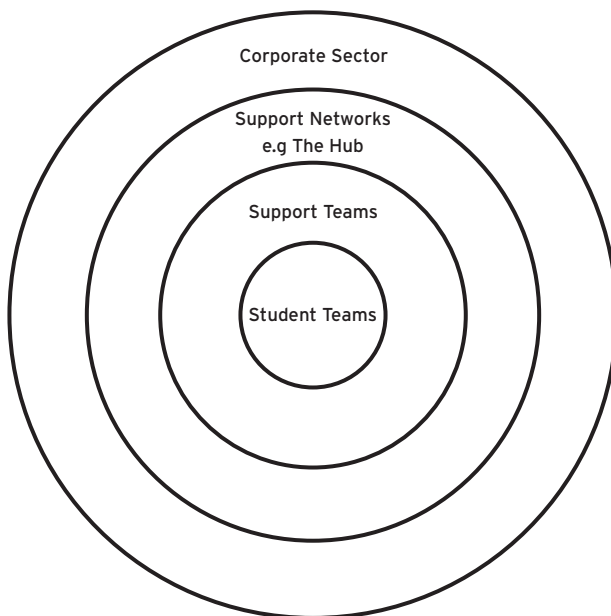
- eerste fase: Idea generation en Prototyping;
- tweede fase: Valideren, Project design en Road mapping;
- derde fase: Implementatie van het product van de eerste fase;
- vierde fase: Implementatie van het product van de tweede fase.

Tijdens de cursus nemen studenten deel aan veertien modules, zoals Mapping en Idea generation, Business model canvas, Rapid prototyping, Customer discovery, maar ook Project-design, Effectief vergaderen, Elevatorpitch en Eventplanning en -beheer. Daarnaast wordt Basecamp gebruikt, een online projectmanagementplatform. Socionext is een Engelstalige cursus van 12 EC's gedurende vier maanden met circa twintig studie-uren per week.

7.5.3 Leeromgeving

Als teamlid heeft iedere student een rijke 'support'-omgeving, gevisualiseerd in figuur 7.4. Deze support-omgeving bestaat uit een team van coaches, business coaches en experts in verschillende gebieden. De drie lagen van ondersteuning worden hieronder toegelicht.

Ieder team heeft zijn eigen ondersteunende team ('support team'), bestaand uit ten minste een coach die het team begeleidt gedurende de Challenge. De teams kunnen ook toegang krijgen tot business coaches die helpen om de ideeën van de studenten te ontwikkelen. Verwacht wordt verder dat studenten hun eigen netwerk ontwikkelen.



Figuur 7.4: Support-omgeving van de student (Bron: Socionext, 2013)

De support teams worden omgeven door de 'support networks'. Deze bestaan uit organisaties zoals 'The Hub' (een specifieke digitale discussieruimte (zie: <http://amsterdam.the-hub.net/about>), een werkruimte en een netwerk van social entrepreneurs. Ten slotte zijn er bedrijven ('corporate sector') zoals KPMG en De Basel, die bedrijfsomgevingen aanbieden waarbinnen studenten hun projecten kunnen ontwikkelen. Aan het einde van de Challenge presenteren de studenten hun project aan een panel voor de beoordeling van de resultaten.

Nederlandse honoursstudent:

"The Socionext course gave me the opportunity to further develop my skills and acquire new ones. However, this can only be achieved if you are willing to step out of your comfort zone, and set your ambitions as high as you dare. The expertise Socionext offers will help you along the way."

7.6 Multidisciplinaire aanpak in teamverband van een maatschappelijke vraag

Het Innovation Lab is onderdeel van het honoursprogramma van Hogeschool Rotterdam. Vanaf het eerste jaar kunnen studenten het niet-verplichte deel van het honoursprogramma volgen. Dat start in semester 1 en loopt door tot en met semester 5. De opleiding biedt hiervoor een programma aan. Het verplichte deel van het honoursprogramma vindt plaats in semester 6 en loopt door tot en met semester 8. De Innovation Labs vinden plaats in semester 7.

7.6.1 Weerbarstig vraagstuk

Een Innovation Lab in het zevende semester van Hogeschool Rotterdam biedt een werkomgeving waarin studenten en docenten uit verschillende achtergronden en disciplines samenwerken aan het ontwikkelen van een praktische oplossing voor een actueel en weerbarstig vraagstuk, dat speelt in de regionale beroepsomgeving van de hogeschool. Een vraagstuk is weerbarstig als het al geruime tijd in brede kring als een belangrijke uitdaging wordt beschouwd en als er geen voor de hand liggende oplossing voor te vinden is. Kenmerken van een weerbarstige opgave zijn de volgende:

- De context is voortdurend aan verandering onderhevig.
- Alles lijkt met alles samen te hangen.
- Er dient zich geen eenduidige oplossing aan.
- Voor de probleemanalyse zijn verschillende optieken noodzakelijk.

Honoursdocente:

"Ik ben docent bij Rotterdam Green Capital, een Innovation Lab dat gaat over de verduurzaming van Rotterdam. De persoonlijke invulling van het Innovation Lab is dat studenten allereerst beseffen dat de stad en haar gebruikers iedere dag veranderen. Wat gisteren goed was, is morgen al verouderd. Geen dag, maar ook geen wijk is hetzelfde: er is steeds een ander vraagstuk. In dit Innovation Lab onderzoeken we o.a. op Heijplaat de vraag hoe we vanuit een veelheid van invalshoeken en kennisbronnen op wijkniveau mee kunnen werken aan de Rotterdamse doelstelling om tot een klimaatneutrale stad te komen. Het Innovation Lab gaat in op vraagstukken over het (her)gebruik van huizen en gebouwen, over huisvesting, zorg en welzijn, waterveiligheid, sociale en economische vraagstukken en hun onderlinge invloeden en samenhang binnen de wijk."

7.6.2 Inrichting van het programma

Uitgangspunt bij de inrichting van de Innovation Labs is dat studenten vanuit hun eigen discipline bijdragen aan de aanpak van de multidisciplinaire opgave. In die multidisciplinaire context

moeten de studenten hun eigen kennis en discipline leren inbrengen: welke rol speelt hun kennis in dit vraagstuk? Dat vergt onderlinge afstemming, maar juist ook specifieke verdiepingsvraagstukken in de eigen discipline. Het is dus verdieping binnen een bredere context.

Inpassing in curriculum

Voor de student vormt deelname aan het Innovation Lab de invulling van de minor. In die minor is daarnaast ook ruimte voor gerichte verdieping van de eigen beroepskennis, die nodig is om het centrale vraagstuk adequaat aan te pakken én voor het verwerven van de vaardigheden die nodig zijn om innovatief te kunnen samenwerken met mensen uit andere disciplines. Voor specifieke vaardigheden kunnen studenten deelnemen aan workshops van andere Innovation Labs.

Bij het invullen van de Innovation Labs gaat de hogeschool uit van een aantal maatschappelijke thema's die binnen de hogeschool en binnen de kenniscentra centraal staan voor onderzoek, onderwijs en ontwikkeling. Voor een langere periode selecteert Hogeschool Rotterdam in samenwerking met de externe strategische partners, vanuit dat thema een of meer vraagstukken die voldoen aan bovengenoemde voorwaarden. De externe partner (of partners) treedt daarbij op als opdrachtgever. Onder de hoede van een lectoraat (en mogelijk met bijdragen vanuit andere lectoraten) wordt rond dat project een Innovation Lab ingericht.

Innovation Lab Green Capital

Innovation Lab Rotterdam Green Capital houdt zich bezig met de wens van de stad Rotterdam om zich internationaal te presenteren als een duurzame, veerkrachtige, veilige en attractieve Deltastad. De stad heeft zich in 2012 ingeschreven voor de European Green Capital Award van de Europese Commissie. De insteek van dit Innovation Lab is om het complexe, vaak abstracte vraagstuk van transformatie naar een duurzame Deltastad te vertalen naar concrete innovaties die toepasbaar zijn op wijk-, straat- en huishoudniveau. De studenten hebben zich gegroepeerd rond de vraagstukken: coöperatieve gebiedsontwikkeling, adaptief bouwen en flood control.

Leerwerkgemeenschap

De student maakt tijdens de deelname aan het honoursprogramma deel uit van de leerwerkgemeenschap. De leerwerkgemeenschap (de community) staat onder leiding van een lector of hoofddocent en omvat de geselecteerde studenten, de docenten die hen begeleiden en de docent-onderzoekers verbonden aan het lectoraat. In enkele gevallen maken ook externen deel uit van deze community.

Er worden verschillende modellen voor de leerwerkgemeenschap beproefd. Er zijn bijvoorbeeld modellen die georganiseerd zijn rond de eigen opleiding, waarin onderwerpen op de agenda staan, die vanuit de disciplinaire kennis andere perspectieven geven op de inbreng in de verschillende Innovation Labs. Er zijn ook modellen die juist rond het inhoudelijke thema georganiseerd zijn en die heel extern gericht zijn op opdrachtgevers, deskundigen en het werkveld. Onderzoek moet de waarde van de verschillende modellen scherper neer gaan zetten.

De leerwerkgemeenschap vormt tijdens het honoursprogramma de thuisbasis voor de student. Vanuit de leerwerkgemeenschap neemt hij deel aan extra onderwijs in de vorm van bijvoorbeeld workshops, symposia en trainingen. Binnen de gemeenschap bereidt de student zich voor op zijn afstudeeronderzoek en voert dat onderzoek ook uit.

In de leerwerkgemeenschap werkt de student bij voorkeur volledig mee in de onderzoekspraktijk van het lectoraat. Alle leden komen regelmatig samen om te spreken over inhoudelijke vragen

rondom de verschillende onderzoekstrajecten. Onderzoekers én studenten presenteren daar om beurten hun werkplannen en (onderzoeks)resultaten, zoals presentaties en artikelen. Docenten en studenten leren hier van en met elkaar, wat leidt tot inspiratie en een grotere betrokkenheid bij elkaar.

Ook organiseren de leden van de gemeenschap met zekere regelmaat lunchbijeenkomsten, 'master classes' of symposia, die ook bestemd zijn voor een breder publiek uit de hogeschool en voor de stakeholders uit de praktijk. Van honoursstudenten wordt verwacht dat zij gedurende de gehele periode dat zij bij de gemeenschap betrokken zijn, actief aan deze bijeenkomsten deelnemen. Voor die (extra-curriculaire) activiteiten krijgen zij geen studiepunten in het kader van hun bachelorprogramma.

Ervaringen

Hogeschool Rotterdam startte de eerste elf Innovation Labs in februari 2010 met ruim honderd studenten. Zij bogen zich over Rotterdamse vraagstukken door multidisciplinair samen te werken, te innoveren en kennis te delen met studenten, docenten en lectoren uit verschillende vakgebieden. In die eerste opzet was één dag per week beschikbaar voor het Innovation Lab. Inmiddels is het Innovation Lab uitgegroeid tot een volwaardige minor met 30 EC's. Daarbinnen bestaat de volgende gouden regel: het vraagstuk is leidend voor de inrichting van het onderwijs; docenten coachen en stimuleren, maar zijn niet per definitie de inhoudsdeskundigen, want die kunnen extern worden 'ingevlogen'. De multidisciplinair samenwerkende studenten zullen zich tot die innovatieve inhoudsdeskundigen moeten ontwikkelen.

Honoursdocente over kennisdeling bij docenten:

"Bij Hogeschool Rotterdam hebben we diverse Innovation Labs. Ik heb contact met diverse coördinatoren van de I-Labs, zo worden er bijvoorbeeld gastcolleges, workshops en excursies georganiseerd (ook door studenten) waar verschillende I-Labs aan meedoen. Daarnaast worden de docenten en studenten ook wel eens gevraagd als expert door een ander Innovation Lab. We hebben ook een werkgroep met alle I-Lab-coördinatoren waarin de aanpak en uitvoering wordt besproken en ervaringen met elkaar gedeeld worden. En, heel belangrijk, zeker voor ons Innovation Lab Rotterdam Green Capital, is dat er ook na het Innovation Lab studenten kunnen werken aan deze opgaven, via afstudeeropdracht(en) of andere projecten, zodat er een continuïteit is voor de verduurzaming van dit project."

7.7 Innoveren en ondernemingszin

Noordelijke Hogeschool Leeuwarden heeft een honoursprogramma voor studenten die meer willen en aankunnen dan alleen hun eigen opleiding. De focus van dit programma is gericht op innoveren en ondernemingszin (zie hoofdstuk 6). Eerstejaarsstudenten kunnen zich in hun tweede semester oriënteren op het honoursprogramma door een aantal colleges en workshops te volgen en een zogenoemde innovatieopdracht te doen voor een externe opdrachtgever. Bij deze opdracht moeten studenten zich binnen één dag inwerken in het onderwerp van de opdracht, relevante informatie verzamelen en bestuderen, oplossingen formuleren en deze presenteren aan een forum van betrokkenen. Op deze manier kunnen ze zicht krijgen op het studeren binnen het honoursprogramma.

We laten aan de hand van het voorbeeld in 't Bildt zien hoe het honoursprogramma van Noordelijke Hogeschool Leeuwarden werkt.

7.7.1 Opdracht 'Het wonen en leven van jongeren in Oudebildtzijl in 2020'

In het studiejaar 2010-2011 was de gemeente 't Bildt de opdrachtgever. De opdracht was gekoppeld aan de Jongerenagenda, een initiatief van het project Jonge Friezen Foarut.

Opdracht 'Het wonen en leven van jongeren in Oudebildtzijl in 2020'

Maak duidelijk hoe het wonen van jongeren in Oudebildtzijl eruit kan komen te zien. Wanneer is het wonen in Oudebildtzijl voor jongeren groots? Hoe maak je het haalbaar? Aan welke voorwaarden moet het volgens jullie voldoen? Wat zorgt ervoor dat jongeren hier blijven wonen? Hoe kan er gebruikgemaakt worden het bestaande en waar vraagt het om vernieuwing? Ontwerp een concept en presenteer dit vanmiddag om 16.30 uur in Café Het Graauwe Paard.

Studenten gaan op de innovatiedag aan de slag met de innovatieopdracht. Hierbij ontwikkelen ze een aantal innovatieve concepten, als antwoord op de volgende agendapunten:

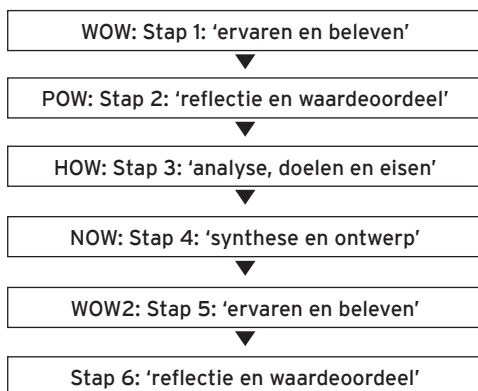
1. Denk groot, woon groots! Huizenmarkt op maat voor jongeren: Jongeren willen graag zelfstandig wonen in hun eigen dorp. Maar... de huizen (ook huur) zijn veel te duur voor hen.
2. Breid in, breid uit! Weg met verpaupering: te vaak staan er in de dorpen woningen of andere panden leeg, constateren jongeren. Panden waarin zij graag zouden willen wonen. Leegstand staat rommelig en geeft het dorp geen goede uitstraling, zeggen ze.

7.7.2 Innovatie- en ondernemingscyclus

Na een introductie door deskundigen op het gebied van de plaatselijke problematiek over wonen van jongeren, doorliepen de groepjes studenten in kort bestek de verschillende fasen uit de innovatie- en ondernemingscyclus (zie figuur 7.5) die aan de basis ligt van het ExcelentNHLprogramma.

De invulling van de stappen van de innovatie- en ondernemingscyclus luidt als volgt:

- *WOW: Stap 1: 'ervaren en beleven'*. Voel de natuur en de omgeving van het dorp Oudebildtzijl. Voel de wind op het Noorderleech, ruik de zilte lucht van de zee en de geur van het gras. Beleef het dorp en alles wat het dorp te bieden heeft.
- *POW: Stap 2: 'reflectie en waardeoordeel'*. Wat vond je er van? Hoe voelde het nu, die omgeving, het dorp? Wat was de leukste belevenis, wat was het meest inspirerende gevoel? Wat zijn



Figuur 7.5: Innovatie- en ondernemingscyclus in het WOWPOWHOWNOW-model

aspecten die maken dat jongeren hier willen blijven wonen? Wat is van waarde om jongeren te binden. Welke kansen zie je voor jongeren om hier te blijven wonen?

- **HOW: Stap 3: 'analyse, doelen en eisen'.** Nu is het moment gekomen dat jullie gaan bepalen aan welke eisen de nieuwe woonconcepten voor jongeren moeten voldoen. Je bent nu nog niet aan het ontwerpen, je beschrijft alleen waar jouw nieuwe ontwerp aan moet voldoen. Flitsend, flexibel, ruimte, stijlvol, betaalbaar, duurzaam. Aan welke randvoorwaarden moet er worden gedacht om jongeren aan de regio te binden, zodat ze daar dus willen blijven wonen?
- **NOW: Stap 4: 'synthese en ontwerp'.** Dit is het moment dat je echt gaat bedenken hoe het wonen voor jongeren in Oudebildtzijl eruit zal zien. Maak het zo concreet mogelijk.
- **WOW2: Stap 5: 'ervaren en beleven'.** De cirkel is rond (1), je gaat nu weer 'ervaren en beleven'. Maar dan nu jouw eigen ontwerp. Probeer je idee zo goed te presenteren dat anderen (de jury) zich ook helemaal in kunnen inleven in het ontwerp. Bouw iets tastbaars dat concreet laat zien wat jullie bedoelen met jullie ontwerp.
- **Stap 6: 'reflectie en waardeoordeel'.** De cirkel is rond (2), maar nu volgt het waardeoordeel van de jury... Wat vinden zij van jullie idee? Heb je het zo aan de man weten te brengen, dat ze enthousiast zijn? Heeft jullie 'object' geholpen om de boodschap duidelijk te maken? We gaan het nu ontdekken!

7.7.3 Ervaringen

Het doorlopen van de cyclus leidt tot een idee, een presentatie van dat idee en een product, maquette of ander voorwerp waarmee het idee tot leven komt. Aan deze oriëntatiedag hebben achttien studenten van zes verschillende opleidingen deelgenomen. In vier groepen hebben zij een verkenning van de situatie in Oudebildtzijl uitgevoerd, door ter plekke rond te kijken, met inwoners te spreken en onderzoek te doen op internet. De vier groepen hebben een idee ontwikkeld en hiervan een maquette gebouwd. Aan het einde van de dag hebben zij hun ideeën gepresenteerd aan een jury (NHL-lector Open Innovatie, een ondernemer tevens raadslid gemeenteraad Oudebildtzijl, een afdelingshoofd Wonen van gemeente Het Bildt en de projectleider van het ExcellentNHL).

De groepen hadden zeer verschillende ideeën om de leefbaarheid in Oudebildtzijl te behouden en te vergroten en daarmee de aantrekkelijkheid voor jongeren. Hierna staat een voorbeeld van het product van een groep.

Voorbeeld van een resultaat van de oriëntatieopdracht In ere renoveren

Onder het motto: laat het exterieur in ere, maar innoveer in Oudebildtzijl op het gebied van kunst, recreatie en woningen, is een idee uitgewerkt. Hierbij wordt rekening gehouden met herbestemming van leegstaande panden. Zo kunnen de leegstaande loodsen gebruikt worden voor het Lectoraat Maritiem. Deze link is snel gelegd omdat Oudebildtzijl vlak bij de Waddenzee ligt. De woningen die momenteel leegstaan, worden ingezet voor experimenten op het gebied van ecologisch wonen. Wanneer deze woningen zijn aangepast, energiezuinig en rendabel zijn en er gebruik wordt gemaakt van waterrecycling, kunnen ze gebruikt worden als vakantiewoning of voor workshops. Hierdoor kunnen er kleine evenementen plaatsvinden in Oudebildtzijl, zonder dat er locaties bijgebouwd hoeven te worden. De hogescholen en haar lectoraten kunnen betrokken worden bij het ombouwen van de huizen.

Andere ideeën waren:

- WIJS (Wijsheid Innovatie Jongeren Senioren): in de leegstaande basisschool komen woningen voor ouderen en een voorziening voor kinderopvang;

- BioBildt: een biologisch en milieubewust park waar mensen kunnen beleven en genieten;
- Kenniscentrum Duurzaamheid: in een leegstaand pand wordt een Kenniscentrum Duurzaamheid gevestigd om de kenniseconomie op het gebied van zon, wind en water te versterken. Samenwerking hierin met lectoraten en studenten van NHL.

7.7.4 Conclusies

Er is uit deze dag een aantal conclusies te trekken. Hieronder noemen we met name de conclusie die gericht is op de ontwikkeling van de studenten en de conclusie voor de opdrachtgevers:

- *Ontwikkeling van de studenten.* Studenten hebben deze dag als zeer leerzaam en zinvol ervaren. Een onderwerp waarmee zij nog niet eerder bezig waren geweest en dat misschien ook niet hun eerste interesse had, is door deze dag gaan leven. Zij hebben zich er met veel enthousiasme en creativiteit mee beziggehouden. Elementen als het werken in multidisciplinaire groepen, het werken op locatie en het werken voor een externe opdrachtgever hebben zeker bijgedragen aan de succesbeleving van de studenten.
- *Waarde voor opdrachtgevers.* Voor opdrachtgevers leverden de uitkomsten creatieve input voor nieuwe plannen, nieuw beleid en een ervaring om samen met jonge mensen in gesprek te gaan over hun toekomst en hun visie.

7.7.5 Ondernemingszin: het WOWPOWHOWNOW-model

Uit de innovatie- en ondernemingscyclus (het WowPowHowNow-model waarmee Excellent NHL werkt) zijn ook de competenties van het excellentieprogramma afgeleid:

1. Kerncompetentie *Imagineering*. De student gebruikt zijn sensitiviteit om ervaringen om te zetten in originele ideeën en idealen.
2. Kerncompetentie *Kansencreatie*. De student taxeert ideeën en externe ontwikkelingen en zet deze om in kansrijke concepten.
3. Kerncompetentie *Onderzoek van concepten*. De student onderzoekt op welke wijze de doelstellingen van concepten gehaald kunnen worden en maakt daarvoor een plan.
4. Kerncompetentie *Realisatie en acceptatie*. De student krijgt een idee, concept of product gerealiseerd.

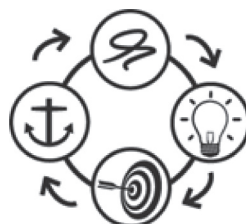
De typologieën van de ondernemer die in het WowPowHowNow-model besloten liggen, zijn in figuur 7.6 weergegeven. Het begint met het krijgen van een idee (Wow, de inspirator), daarna komt het beproeven van de kansrijkheid van het idee (Pow, de aspirator), vervolgens het omzetten van de ideeën en toetsen in een plan van aanpak (How, de constructeur) en ten slotte het idee in de praktijk uitvoeren (Now, de realisator).

Het WOWPOWHOWNOW-model werkt niet alleen als fasenmodel. Studenten zijn erg gecharmeerd van dit model als ondernemingsstijlmodel (vergelijk de leerstijlen van Kolb). Veel mensen zijn beter thuis in het ene deel van de ondernemingscyclus dan in het andere deel. Hier ligt hun natuurlijke kracht, hier begint voor hen de innovatie, hier kunnen zij gemakkelijk excelleren. Het is motiverend voor studenten om in het model hun eigen ondernemingsstijl te herkennen en de rol die ze in een projectteam vervullen om een project of onderneming tot een succes te brengen.

In ExcellentNHL speelt het model dan ook een belangrijke rol als 'stijlmodel' of 'rolmodel'. Studenten gebruiken de opgedane kennis ook in de eigen opleiding voor het samenstellen van werkgroepjes of het kiezen van een rol in een projectgroep.

Typologieën

Wow: Inspirator intreprenneur		Pow: Aspirator entreprenneur		Explorerend
Now: Realisator intrapreneur		How: Constructeur extrapreneur		Exploiterend
Van binnenuit		Van buitenaf		



Figuur 7.6: Typologieën van de ondernemer in het WowPowHowNow-model (Bron: ExcellentNHL)

7.8 Opzet en uitvoering van een instellingsbreed eindassessment

De beoordeling van honoursstudenten vergt extra aandacht, omdat veelal sprake is van verschillen met of verdieping van de competenties zoals geformuleerd binnen de bacheloropleiding van de student. In het geval er binnen de verschillende honoursprogramma's van een instelling dezelfde competenties worden nagestreefd, kan een aparte beoordelingsactiviteit worden georganiseerd. Dit is belangrijk, zoals in het geval van het honoursprogramma van Hogeschool Rotterdam, waar alle honoursstudenten zich ontwikkelen op het competentieprofiel 'Innoverend Handelen'.

Hiervoor heeft de hogeschool een algemeen geldig eindassessment ingesteld.

In tussenassessments en uiteindelijk in het eindassessment oordeelt de opleiding of de student over alle competenties van het honoursprogramma beschikt. Een voldoende beoordeling is nodig om een 'honours degree' te kunnen halen.

7.8.1 Kwalificaties in het honoursprogramma

De kwalificaties uit het bachelorprofiel blijven de verantwoordelijkheid van de eigen opleiding (het afstuderen blijft de verantwoordelijkheid van de opleiding). Binnen het honoursprogramma wordt de student beoordeeld op zijn innoverend handelen, uitgewerkt in de volgende vijf kwalificaties (zie ook hoofdstuk 4):

1. *Innovatief/vernieuwingsgericht*. De student is een innovator, is voortdurend onderzoekend, ziet mogelijkheden, experimenteert met nieuwe ideeën, is pro-actief op zoek naar situaties die nieuwe inzichten kunnen bieden en komt voortdurend met nieuwe perspectieven voor een vraagstuk.
2. *Vraaggericht*. De student is een verkenner, is gericht op het vinden van praktisch realiseerbare oplossingen voor vraagstukken die door externe stakeholders worden aangedragen, is omgevingsbewust, onderzoekt en betreft de relevante beroepspraktijk bij het oplossingsgericht werken.

3. *Samenwerken*. De student is een teamspeler, draagt in een multidisciplinaire setting bij aan een gezamenlijk resultaat, door een optimale inbreng en afstemming van de eigen kennis, inzichten, kwaliteiten en belangen en die van een of meer anderen. Hij doet dat met communicatieve, samenwerkings- en netwerkvaardigheden.
4. *Interactief leervermogen*. De student leert uit interactie, samenwerking en communicatie met anderen, onderkent eigen leerpunten en zet die om in effectiever (inter)persoonlijk gedrag.
5. *Kenniscreatie*. De student is een kennisproducent, verbindt kennis en ervaringen van zichzelf en anderen tot nieuwe kennis die toepasbaar is in de beroepspraktijk, en kan en wil dat uitdragen.

7.8.2 Weg naar het eindassessment

De student stelt ter voorbereiding op het eindassessment gedurende de studie een portfolio samen over minimaal de laatste drie semesters (het verplichte onderdeel van het honoursprogramma van Hogeschool Rotterdam zoals vastgelegd in de Onderwijs en Examen Regeling). In het portfolio verzamelt de student studieresultaten die bijdragen aan het inzicht in zijn ontwikkeling op het competentieprofiel Innoverend Handelen. Ter afronding vult de student het portfolio aan met 360 graden-feedbackformulieren, een zelfreflectie en bewijsstukken aan de hand van de STARR-methodiek (STARR staat voor situatie, taak, aanpak, resultaat en reflectie). Een studiehandleiding met een format voor het portfolio en daarbij horende eisen wordt verspreid bij de voorlichting. De honoursbegeleider van de student controleert de compleetheid van het portfolio en geeft groen licht, waarna de student het portfolio naar zijn assessoren stuurt. De assessoren bestuderen vooraf het portfolio en geven een eerste oordeel: voldoende of onvoldoende. Na het oordeel 'voldoende' volgt een assessmentgesprek, waarin het oordeel nader kan worden onderbouwd of eventueel gewijzigd. Bij het oordeel 'onvoldoende' krijgt de student het portfolio ter aanvulling retour.

De honoursactiviteit van het eindassessment is als volgt opgebouwd:

- De student geeft een presentatie van tien minuten, waarin hij laat zien waarom hij een excellente professional is en waarom hij voldoet aan het competentieprofiel.
- Het tweede deel bestaat uit een STARR-gesprek (dertig minuten).
- Daarna komen de assessoren tot een eindoordeel.
- De twee assessoren bepalen of de student aan het eindassessment heeft voldaan en daarmee voldoet aan het competentieprofiel Innoverend Handelen. De projectleider van het honoursprogramma checkt of ook aan de andere voorwaarden voor het verkrijgen van een 'honours degree' is voldaan.
- De examencommissie van de eigen opleiding stelt vast of de student geslaagd is voor de reguliere bacheloropleiding. De examencommissie van de eigen opleiding stelt ook vast of een student voldoet aan de voorwaarden voor het behalen van een 'honours degree'.

7.8.3 Assessorentraining

Docenten die de eindassessments gaan afnemen bij het honoursprogramma, krijgen een praktisch gerichte assessorentraining van vijf dagdelen. Het overdragen en trainen van de assessmentmethode van het honoursprogramma staat daarbij centraal. De drie methodieken die worden getraind, zijn vooral gericht op het vergroten van de betrouwbaarheid en validiteit van de beoordeling.

De assessmentcentermethode houdt in dat ze beoordelen op basis van verschillende soorten input: de 360 graden-feedback, de zelfreflectie van de student, gedragsbewijzen gestructureerd

volgens de STARR-methodiek, de presentatie door de student en het assessmentgesprek waarin vragen worden gesteld aan de student.

Bij het assessmentgesprek is de STARR-methodiek de eerste belangrijke, beproefde methode, die gebaseerd is op het vragen naar concrete performance (gedrag in een beroepskritische situatie) van de student in eerdere situaties. Het 'herbeleven' en uiteindelijk tot reflectie komen is daarbij de belangrijkste graadmeter. Die techniek van vragen stellen is een belangrijk onderdeel van de training.

Het tweede sleutelmodel bij het assessment is de zogenoemde WACKER-procedure, waarmee assessoren eerst hun waarnemingen vastleggen, die daarna gaan toedelen aan de competenties en dan pas een oordeel geven over de competentie. Dat doen de twee assessoren die aan het gesprek deelnemen, apart. Daarna vergelijken zij elkaars bevindingen en komen zij samen tot een zo goed mogelijke, intersubjectieve typering van de student op de competenties uit het honoursprogramma. Komen zij er samen niet uit, dan geeft een derde assessor een beoordeling. Door deze werkwijze is de beoordeling intersubjectief en wordt de objectiviteit zo veel mogelijk bevorderd.

Deze assessmentprocedure van het honoursprogramma is een belangrijk hulpmiddel bij de uitvoering van de beoordeling.

Het portfolio en het gestructureerde gesprek, de ver uitgewerkte competenties en het volledig kunnen doorlopen van de STARR-methodiek in situaties, moeten materiaal genereren voor een intersubjectief oordeel over de kwaliteiten van de student. De vijf eerder genoemde kwaliteiten voor innoverend handelen staan centraal.

Het eindassessment wordt door twee assessoren afgenomen: een assessor vanuit het instituut van de student en een assessor vanuit een ander instituut. Uit ervaring is bekend dat het effectiever is een niet-inhoudsdeskundige assessor (dus vanuit het andere instituut) de leiding te laten nemen in het stellen van vragen aan de student. Er is een aantal belangrijke aandachtspunten te benoemen:

- Het competentieprofiel richt zich op de persoonlijke ontwikkeling van de student, niet in eerste instantie op de kwaliteit van het eindproduct (dat wordt beoordeeld binnen de opleiding bij het afstuderen). Om te zorgen dat het gesprek niet gaat over de inhoud maar over de wijze waarop de student tot die inhoud gekomen is, is het voor het assessment belangrijk de inhoudsdeskundige op het product op de tweede plaats te zetten. Overigens is het wel zo dat als de student duidelijk kan maken dat de inhoud op een 'betrouwbare' wijze tot stand gekomen is, er ook een redelijke zekerheid over de kwaliteit van het product bestaat.
- Een valkuil is dat assessoren in het gesprek de STARR-methodiek loslaten. Achteraf blijkt dan dat er geen steekhoudende (want onderling vergelijkbare) argumenten te geven zijn waarom een student wel of niet voldaan heeft aan de competenties. Het inzicht in de vraag of de student is staat is tot voldoende reflectie te komen, ontbreekt dan.
- Een valkuil voor de student is vaak dat in de STARR-methodiek de 'taak' wordt opgevat als een 'rol', daarmee verschuift het gesprek veelal naar 'wat het team deed en wat mijn rol daarin was'. Maar het gaat er juist om welke taak de student voor zichzelf geformuleerd heeft en welke acties daaraan (bewust) gekoppeld zijn om het beoogde resultaat te bereiken. De assessor wil van de *individuele* student horen hoe die gehandeld heeft.
- De assessoren waarderen de training en de ervaring die zij opdoen met het afnemen van de assessments zeer. De training zorgt niet alleen voor voldoende assessmentsvaardigheden, maar heeft als neveneffect dat docenten uitstekend inzicht verkrijgen in het competentie-

profiel. Dit heeft ook zijn weerslag op het ontwikkelwerk van het honoursprogramma binnen de eigen opleiding van de docent. De samenwerking met docenten (assessoren) van andere instituten wordt tevens gewaardeerd en ook het afnemen van assessments buiten het eigen instituut biedt voor de meeste docenten meerwaarde.

7.8.4 Evaluatie van het eindassessment

Studenten worden schriftelijk geënuquêteerd over het eindassessment waaraan ze hebben deelgenomen. De resultaten hiervan zijn verschillend voor docenten en studenten. De meeste studenten vinden het eindassessment een pittige, maar goede manier om te beoordelen of iemand aan het competentieprofiel Innoverend Handelen voldoet. Vooral de opzet met portfolio, presentatie en STARR-gesprek wordt gewaardeerd, omdat de student op die manier nog de ruimte krijgt om deze afsluiting een eigen invulling te geven. De veilige sfeer en de kundigheid van de assessoren worden ook gewaardeerd.

Docenten geven aan dat de precisie van het stellen van de vragen volgens de STARR-methode lastig is, maar uiteindelijk wel goed inzicht en (inderdaad) argumenten oplevert om te kunnen beoordelen. Tussen enerzijds het stellen van vragen en het daarna hebben van een 'onderbuikgevoel' over de student en het anderzijds daadwerkelijk op moeten schrijven en beargumenteren van een oordeel, zit nog een groot verschil. Daarnaast geven docenten aan dat ze door de training op dit competentieprofiel beter in staat zijn studenten te coachen op hun leerproces en zich daarbij minder te concentreren op de inhoud, maar juist op het totstandkomingsproces. Mooie uitspraak: "Ik ben een betere docent geworden door deze training en de manier waarop ik dit in kan zetten in de rest van mijn onderwijs."

Op Hogeschool Rotterdam is nu twee jaar ervaring opgedaan met het eindassessment. Inmiddels vinden er ook tussenassessments plaats en wordt het toetsingskader voor het honoursprogramma verder opgezet rondom de kennis over het eindassessment.

Studenten in de evaluatie van 2012:

"Eigenlijk zou een dergelijk assessment ook standaard moeten zijn in je reguliere opleiding."

"Het eindassessment biedt de ruimte om jezelf uit te dagen om ook dit moment innoverend te benaderen. De presentatie geeft daarbij de ruimte om jezelf te onderscheiden en vernieuwend aan de slag te gaan."

"Het eindassessment is een goede afsluiting van het honoursprogramma omdat je tijdens het eindassessment nog een keer goed naar jezelf gaat kijken: wat heb ik allemaal gedaan, waarom ben ik excellent? Het is een kans om jezelf kritisch te evalueren en bevestiging te krijgen van docenten: ja, je voldoet en wij zien jou ook als een excellente student."

"Het was een pittig gesprek, maar wel goed om met een goed en excellent gesprek te eindigen. Het was niet niks, je moest wel goed je best doen."

7.9 Terugblik: authenticiteit van honoursactiviteiten

Eén van de meest in het oog springende kenmerken van de beschreven honoursactiviteiten gericht op de ontwikkeling van professionele excellentie, is de grote mate van echtheid oftewel de authenticiteit van de opdrachten. Vooral grote opdrachten komen deels van organisaties buiten de instelling, met als bijkomend voordeel dat er een beroep op die instelling kan worden gedaan voor informatie, advies en feedback. In veel opdrachten spelen lectoraten

een sleutelrol, als een lector en de kenniskring van dat lectoraat een project begeleiden en erop toezien dat het project voldoende niveau krijgt. Het project kan een ontwerp- of onderzoeksopdracht zijn of de opdracht tot het maken van een plan van aanpak, een product of een performance. Tegelijkertijd wordt uit de voorbeelden duidelijk dat er ruimte voor studenten is voor een eigen creatieve benadering.

Uit onderzoek (Ten Berge, Nab, Pilot & Ramaekers, 2006) blijkt dat studenten door authentieke opdrachten een vorm van probleemaanpak, redeneren en beslissen kunnen leren, die typisch is voor de professionele praktijk. Oplossen van een complex, zinvol en soms zelfs weerbarstig praktijkprobleem, zoals in de voorbeelden genoemd, vereist naast kennis van de probleemaanpak ook domeinspecifieke kennis. Soms is kennis nodig uit verschillende domeinen, wat een multidisciplinaire aanpak vereist van de betrokken studenten. Op die manier leren ze om kennis en vaardigheden van verschillende domeinen te integreren.

Door in relevante praktijksituaties te werken en te leren, kan ook transfer van kennis en vaardigheden naar andere praktijksituaties gemakkelijker ontstaan dan bij leren dat losstaat van de praktijk. Ook krijgen studenten ook 'tacit knowledge', gevoel voor het werken in de praktijk, iets wat in een schoolse situatie moeilijker te realiseren is.

Ten Berge e.a. zijn nagegaan welke aspecten van de authenticiteit van een opdracht het leren van de student over de professionele praktijk beïnvloeden. Zes ontwerpkenmerken onderscheiden zij bij het leren met authentieke taken:

1. de elementen van authentieke werksfeer;
2. de student in de rol van probleemoplosser, vergelijkbaar met praktijksituatie;
3. het type problemen en activiteiten, zoals in de professie, eventueel omgevormd voor het onderwijs;
4. de rol van de docent, zoals in een 'community of practice' van de professie;
5. de beschikbaarheid van faciliteiten en infrastructuur, die nodig zijn voor de taakuitvoering;
6. het assessment dat lijkt op de situatie in de professionele praktijk.

Ad 1 Werksfeer

Door elementen van de authentieke werksfeer te introduceren, leren studenten in omstandigheden te werken, die ze in de praktijk zullen tegenkomen.

Ad 2 Student in de rol van probleemoplosser

De studenten moeten een functie hebben in de aanpak van de opdracht, die vergelijkbaar is met die functie een praktijksituatie. Dat betekent dat ze genoeg zelfstandigheid en verantwoordelijkheid krijgen om de taak te kunnen uitvoeren.

Ad 3 Type problemen en activiteiten

De studenten moeten aan taken en problemen werken, die op dezelfde manier voorkomen in de professionele praktijk. Studenten moeten deze opdrachten als reëel en zinvol ervaren. Problemen die afgeleid zijn van de dagelijkse praktijk in een domein, moeten soms worden omgevormd tot voor de studenten uitvoerbare taken. Het niveau van abstractie en complexiteit moet dan worden gereduceerd om de problemen geschikt te maken voor het leren door de student.

Ad 4 Rol van de docent

De manier van coaching van de docent heeft direct invloed op het leren van de student. Dit verwijst naar de rol van de docent in relatie met de authenticiteit van de 'community of practice' van de professional.

Ad 5 Faciliteiten en infrastructuur

In overeenstemming met waar behoefte aan is voor de uitvoering van de taken en voor de gewenste leerresultaten, moeten faciliteiten en infrastructuur beschikbaar zijn voor de student.

Ad 6 Assessment

Een sterke gelijkenis van de assessment van de taken van de student en de manier waarop het er in de praktijk toe gaat, is belangrijk en stuurt het leren van de student.

De authenticiteit van de taak kan bijdragen aan het uitdagende karakter ervan. Schön (1987) geeft overigens aan dat problemen in de echte wereld van de professionele praktijk meestal niet naar voren komen als 'goed gedefinieerd' maar als 'messy, indeterminate situations'. Ook hier zal de (honours)student mee moeten leren omgaan.

Leren in de praktijk heeft ook zijn beperkingen, want leren komt niet zonder meer voort uit ervaring. Ook het nadenken over de gevolgde werkwijze en het trekken van conclusies daarover zijn voor het leren van belang. In de praktijk komen professionals daar door tijdsdruk en snel wisselende omstandigheden in hun werksituatie soms niet goed aan toe. In de onderwijs-situatie moet voor deze vorm van leren tijd worden uitgetrokken.

7.10 Terugblik: teamwerk, individuele studie en individuele ontwikkeling

In de voorbeelden die in dit hoofdstuk zijn beschreven, staan zowel opdrachten voor teamwerk als individuele activiteiten. Een opdracht voor teamwerk omvat doorgaans een grote opdracht, waarbij een groep studenten een product maakt. Individuele activiteiten hebben betrekking op een reeks van kleinere opdrachten, die in de loop van het programma aan de orde komen of in een intake-assessment of een eindassessment. Individuele ontwikkeling kan betrekking hebben op een langdurige vorm van talentontwikkeling, die door een aantal honoursactiviteiten heenloopt.

7.10.1 Teamopdrachten

Als het gaat om een grote opdracht, waarbij een groep studenten een product maakt, dan betreft dat vaak een opdracht om iets te ontwerpen of te onderzoeken. Dat kan bijvoorbeeld een nieuw instrument zijn, een plan of de analyse van een probleem met behulp van literatuurstudie en/of praktijkgericht onderzoek. Maar het kan ook het publiceren van een artikelenreeks betreffen of een boek dat een overzicht geeft van een problematiek of nieuwe ideeën aanreikt om een probleem aan te pakken.

Kenmerkend voor werken in een team is dat de studenten de opdracht eerst verkennen waarna ze een plan van aanpak kunnen maken. Op basis daarvan kan het werk worden opgesplitst in deelopdrachten, die door een of meer studenten in subgroepen worden aangepakt. Onderlinge communicatie en afhankelijkheid bij de uitwerking is van groot belang. Het risico bestaat immers dat de studenten los van elkaar de opdracht gaan aanpakken en de losse resultaten later zonder interactie gaan samenvoegen. Een splitsing in deelproblemen, waarbij studenten gebruik moeten maken van elkaars uitwerking om tot een gezamenlijk geheel

te komen, is van groot belang om onderlinge samenwerking, communicatie en interacties te realiseren. Dat kan bijvoorbeeld bij een reeks artikelen, als die samen meer vormen dan een set artikelen en uitmonden in een samenhangend geheel met een begin en afronding. Ook bij een ontwerpopdracht zullen delen van het ontwerp samengevoegd moeten worden tot iets wat als geheel gaat functioneren.

Een dergelijke opdracht moet voor de honoursstudenten uitdagend zijn, moeilijk en complex. De opdracht moet veel vergen van deze groep studenten, om voldoende uitdaging te bieden en inspiratie te geven om daar hun tanden in te zetten. Ook moeten er vele facetten aan zitten om die opdracht te kunnen splitsen in een diversiteit aan deelopdrachten, maar die moeten dus, gezien het voorgaande, wel leiden tot een samenhangend product.

Voorbeeld van een complexe honoursactiviteit

Het Antarcticaproject in de faculteit Natuur & Techniek van Hogeschool Utrecht is een voorbeeld van een complexe en omvangrijke activiteit: 'ontwerp een voertuig dat op Antarctica kan functioneren, gebruikmakend van zonnepanelen'.

Deze ontwerpopdracht is complex, moeilijk en uitdagend, er wordt een beroep gedaan op een groot aantal verschillende vaardigheden en inzichten, het leidt tot een geheel (namelijk het ontworpen product) en geeft ruimte aan vele mogelijke uitwerkingen. Het is ook aansprekend, geeft richting aan de verbeelding en creativiteit, terwijl er waarschijnlijk niet elders al aan gewerkt wordt.

7.10.2 Individuele opdrachten

Als het gaat om een reeks van kleinere opdrachten, die in de loop van het programma aan de orde komen, dan is samenhang en opbouw in het honoursprogramma belangrijk. Vaak wordt gekozen voor een competentiegebied waarin verschillende deelonderwerpen en deelvaardigheden aan de orde komen en waarin de structuur van het competentiegebied zorgt voor de samenhang.

7.10.3 Individuele ontwikkeling

Een aparte categorie van activiteiten vormt het proces van talentontwikkeling van de student door een aantal honoursactiviteiten heen en de begeleiding daarbij. Hier kan aandacht zijn voor een bredere set kwaliteiten die voor de (excellente) professional belangrijk is. In het kwaliteitenwiel staat een aantal genoemd en in hoofdstuk 9 (Coachen van talent) wordt daarop doorgesproken. Een goed beeld van de eigen kwaliteiten kan helpen bij de ontwikkeling van persoonlijk leiderschap bij het aanpakken van complexe problematieken, het nemen van initiatieven, het communiceren en samenwerken met anderen, het nemen van verantwoordelijkheid en het omgaan met de sterktes en zwaktes in de eigen kwaliteiten.

7.11 Terugblik: mate van zelfsturing bij honoursactiviteiten

Honoursstudenten hebben behoefte aan vrijheid in een onderwijsprogramma en aan de mogelijkheid van eigen inbreng en van zelf meedenken over de planning, feedback en beoordeling. Dit vraagt om ruimte voor zelfsturing, wat ook bij studenten het gevoel kan versterken dat ze eigenaar zijn van hun honoursonderwijs. Die ruimte kan gerealiseerd worden door honoursstudenten eigen keuzes te laten maken bij het (deel)probleem waaraan zij willen werken, voor de aanpak die hen kansrijk lijkt en van de richting die ze willen inslaan. Zelfregulering, eigenaarschap en de eigen weg kunnen kiezen, zijn belangrijke elementen in de opdrachten van dit type, die we in verschillende voorbeelden tegenkwamen.

Zelfsturing vraagt ook om 'tailor made' feedback, want elke honoursactiviteit is immers anders en er zijn grote individuele verschillen tussen honoursstudenten. De docent of coach kan degene zijn die feedback geeft, maar ook kan (door studenten) peer feedback binnen en tussen teams georganiseerd worden. Zeker als teamleden belang hebben bij elkaars producten is dat een stimulans om de feedback goed te organiseren. In dat geval geven studenten op een gestructureerde manier feedback op elkaars conceptproducten, bijvoorbeeld door aan de hand van enkele criteria elkaars producten te becommentariëren en daarna dat commentaar te bespreken. De docent kan daarbij een coachende rol vervullen en bij problemen waar de studenten niet uitkomen, helpen een goede oplossing te vinden. Deze peer feedback 'loont' voor studenten, omdat ze die feedback kunnen verwerken om hun eindproduct op een hoger niveau te brengen.

7.12 Terugblik: aanwijzingen voor de opzet van honoursactiviteiten

De voorbeelden in dit hoofdstuk, maar ook elders in dit boek leiden tot een aantal aanwijzingen voor de opzet van honoursactiviteiten om het leren van de studenten in de richting van professionele excellentie mogelijk te maken en waar mogelijk te versterken. In figuur 7.7 zijn deze aanwijzingen gevisualiseerd in een stroomschema van het proces van talentontwikkeling.

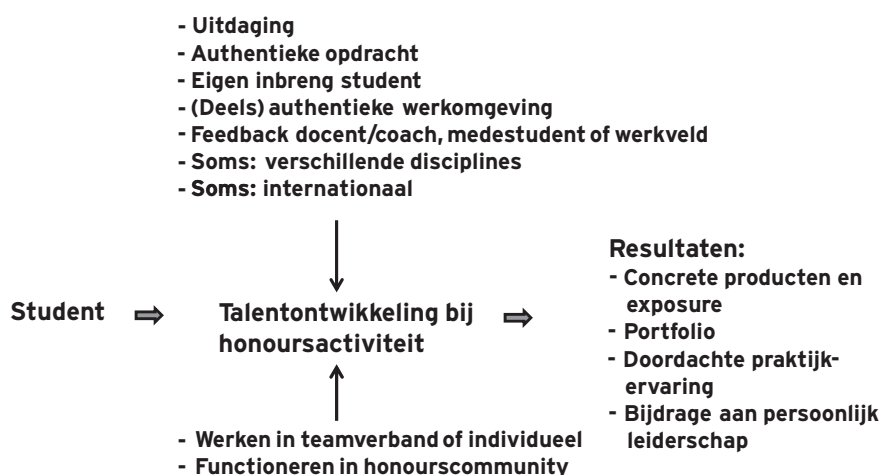
We geven een korte toelichting op het proces van talentontwikkeling:

1. De honoursactiviteiten moeten aansluiten bij de honoursstudenten en voor hen niet meer van hetzelfde zijn, maar anders. Dat andere houdt onder meer in dat die activiteiten hen uitdagen. Dat gevoel van *uitdaging* kan er al in het begin zijn, maar kan zich gedurende een activiteit, met ups-and-downs, ontwikkelen.

Keith Trigwell (onderwijsonderzoeker Institute for Teaching and Learning, Australië):

"If students can google the answer, you're asking the wrong questions."

2. Een hoge mate van *authenticiteit* van honoursactiviteiten stimuleert het leren van de honoursstudenten in de richting van een professionele praktijk. Als de activiteit in de beleving



Figuur 7.7: Proces van talentontwikkeling

van de student uitdagend, zinvol en haalbaar is, zal dit het leren voor studenten aantrekkelijker kunnen maken.

3. Bij veel honoursprojecten wordt naar *concrete eindproducten* gewerkt waar ook anderen iets aan kunnen hebben. Toewerken naar dit soort producten kan de relevantie van een project voor een student verhogen. Producten kunnen ontwerpen zijn, een tentoonstelling, een voorstelling (in de kunstsector), een boek, een artikel, een verslag of een mondelinge presentatie. Deze vormen van 'exposure' kunnen ook talent meer zichtbaar maken en feedback genereren.
4. Leren van de praktijk moet ook gekoppeld worden aan het *doordenken* van de opgedane ervaringen, om verdieping van kennis en inzicht te krijgen, die nodig is voor ontwikkeling naar professionele excellentie.
5. Zowel *werken in teams* als ontwikkelen van *persoonlijk leiderschap* zijn belangrijke ingrediënten om een groepsproduct en een persoonlijke aanpak tot een succes te maken.
6. Vormen van *feedback* door de docent, medestudenten of externen uit de beroepspraktijk zijn nodig om op professioneel niveau te leren presteren. Criteria voor tussen- en eindproducten kunnen daarbij de feedback meer toegespitst en adequater maken.
7. Ruimte voor de student in het honoursprogramma kan gecreëerd worden door een eigen inbreng te vragen bij honoursactiviteiten, studenten keuzes aan te bieden of studenten zelf projecten te laten voorstellen. Dit stimuleert zelfsturing, creativiteit en een gevoel van eigenaarschap van studenten over hun leerproces. De vrije ruimte in een programma of honoursactiviteit moet passen bij de capaciteiten van de student: te weinig ruimte kan frustratie geven, te veel ruimte geeft verveling (zie hoofdstuk 2).
8. Bij authentieke taken hoort een *werkomgeving* met elementen van de professionele praktijk. Een kenniskring van een lectoraat, een partnerschap met een externe instelling of interne projectfaciliteiten kunnen daarin voorzien. Begeleiding door docenten met contacten met het praktijkveld kan daarbij een toegevoegde waarde hebben.
9. Opname van de student in een *honourscommunity* kan iets essentieels toevoegen aan het leren van de student, omdat de student op die manier geconfronteerd wordt met verschillende invalshoeken, niet alleen op de eigen werkzaamheden maar ook op die van medestudenten (zie hoofdstuk 10 Honourscommunity stimuleren). Het deelnemen aan een honourscommunity kan studenten voorbereiden op het functioneren in een 'community of practice' in de latere beroepssituatie.
10. Een aantal honoursstudenten heeft behoefte om over de grenzen van een vakdomein te kijken. Honoursactiviteiten met een *multidisciplinair* karakter kunnen daarop inspelen. Dit vereist van studenten in een multidisciplinair team het verkennen van elkaars vakgebieden, het toegankelijk maken van het eigen vakgebied en het vinden van aanknopingspunten van elkaars vakgebieden die relevant zijn voor de te ondernemen honoursactiviteit. Een gemeenschappelijk projectaanpak of methodiek kan helpen om ieders inzet een plaats te geven in het geheel van de honoursactiviteit.
11. *Internationaal* gerichte honoursactiviteiten kunnen het referentiekader van de betrokken studenten verbreden en tot unieke leerervaringen leiden. Door het soms moeilijk planbare karakter is het gewenst om speciale aandacht te besteden aan het raadplegen van ervaringsdeskundigen, het maken van afspraken en het krijgen van een vorm van coaching die ook op afstand functioneert.
12. Het bijhouden van een *portfolio* van de activiteiten in het honoursprogramma is een mogelijkheid om de vaak unieke, persoonlijke leerweg van studenten te documenteren. Dit portfolio kan een rol spelen bij de coaching van hun leerproces en fungeren als een assessmentportfolio bij de eindbeoordeling.

8. Honours teaching

Remco Coppoolse, Marca Wolfensberger, Pierre van Eijl, Lea Hermesen, Hanne ten Berge en Geert Kinkhorst



In de vorige hoofdstukken hebben we de kenmerken van studenten in honoursprogramma's beschreven, het niveau waar studenten zich naar toe bewegen en de kenmerken van honoursactiviteiten. Gerichtheid op ontwikkeling naar professionele excellentie stond daarbij centraal. Daarmee hebben we het speelveld verkend, waarin leeractiviteiten plaatsvinden. In dit hoofdstuk zoomen we in op de rol van de docent in het leerproces van honoursstudenten. We belichten die rol vanuit verschillende perspectieven: vanuit het perspectief van de docent zelf, vanuit het perspectief van didactische principes en vanuit de wensen of perspectieven van de student. Uiteindelijk verkennen we op welke manier deze principes in de onderwijspraktijk daadwerkelijk tot uiting komen, waarna we aangrijpingspunten beschrijven die daaruit zijn af te leiden voor professionaliseringsprogramma's voor honoursdocenten.

8.1 Opmvattingen van honoursdocenten en studenten over de rol van honoursdocenten

We bekijken de voorkeursstrategieën van honoursdocenten, de kijk van honoursstudenten op de honoursdocent en de overeenkomst daartussen.

8.1.1 Voorkeursstrategieën van honoursdocenten

Er zijn verschillende onderzoeken gedaan naar wat goede docenten doen in hun onderwijspraktijk. Ken Baine (2004) beschrijft de kenmerken van goede docenten en concludeert dat

goede docenten zich vooral onderscheiden door de lat hoog te leggen, daadwerkelijk interactie en dialoog aan te gaan met de student en de student zelf zeggenschap te geven over de sturing van het leerproces. In zijn meta-review (een reviewstudie op basis van een verzameling van reviews) naar wat goede docenten doen, onderscheidt Hattie (2002) drie belangrijke kenmerken bij goede docenten:

1. De hoge mate waarin ze hun studenten uitdagen. Hierbij gelden de volgende kenmerken: stellen van uitdagende doelen en aanbieden van uitdagende activiteiten die commitment en betrokkenheid vragen van studenten.
2. De grote diepgang van het inzicht in onderwijzen en leren. Hierbij gelden de volgende kenmerken: 'boven de stof staan' en een sterke integratie van kennis, het combineren van nieuwe met bestaande kennis, het verbinden van verschillende onderdelen van het curriculum en het schakelen tussen leerbehoeften van studenten en de onderwijsdoelen.
3. De hoge mate waarin hij het leerproces monitort en feedback vraagt en geeft. Hierbij gelden de volgende kenmerken: gevoelig zijn voor de mate waarin studenten interesse hebben in en begrip hebben van de stof, anticiperen op verstoringen, onderscheid maken tussen meer en minder relevante informatie, goed interpreteren en begrijpen van wat er in de klas gebeurt.

Het blijkt dat studenten die zijn opgeleid door docenten met deze kwaliteiten, de stof veel beter kennen en begrijpen dan studenten die zijn opgeleid door ervaren docenten zonder deze kwaliteiten. De kennis bij deze studenten is beter geïntegreerd, meer coherent en van een hoger abstractieniveau.

Wolfensberger (2012) onderzocht docenten in Amerika en in Nederland, waarbij ze keek naar de verschillen in de manier waarop docenten zeggen onderwijs te geven in honoursprogramma's en in regulier onderwijs. Uit haar onderzoek concludeerde ze dat honoursdocenten in Nederland en de USA enkele voorkeursstrategieën hebben die anders zijn dan in regulier onderwijs. Haar onderzoek laat zien dat honoursonderwijs zich kenmerkt door aandacht voor het creëren van een betrokken gemeenschap, het stimuleren van academische competenties door bijvoorbeeld het leggen van interdisciplinaire verbanden en het bieden van gebonden vrijheid. Nederlandse docenten blijken een voorkeur te hebben voor de volgende vijf strategieën als ze in een *honoursprogramma* onderwijs geven:

1. uitdagen van studenten;
2. inspireren van studenten;
3. ruimte geven voor eigen keuzes;
4. bruikbare feedback geven;
5. erop voorbereid zijn af te wijken van de traditionele onderwijsmethoden.

De persoonlijke voorkeursstrategieën van deze docenten in het *reguliere onderwijs* zijn:

1. goed uitleggen;
2. bruikbare feedback geven;
3. de inhoud goed kennen;
4. studenten inspireren;
5. helder zijn over de verwachtingen naar studenten toe.

Uit deze voorkeursstrategieën blijkt dat enkele strategieën overeenkomen en enkele verschillend zijn. De strategieën die betrekking hebben op de directe interactie tussen docenten en studenten (bruikbare feedback geven en studenten inspireren), vinden docenten in zowel in honoursonderwijs als in regulier onderwijs zo belangrijk dat die in hun top 5 terecht zijn gekomen.

De verschillen in de strategieën laten een verschil in accent zien, waarbij docenten in honoursonderwijs strategieën belangrijk vinden die betrekking hebben op de vorm van de opdrachten, en, speciaal voor honoursstudenten, het uitdagen van studenten, ruimte geven en openstaan voor experimenten. Dezelfde docenten vinden in het reguliere onderwijs strategieën belangrijk die betrekking hebben op de inhoud, zoals goed uitleggen en de inhoud goed kennen, en verder helder zijn over de verwachtingen naar studenten toe. Honoursdocenten lijken te kunnen switchen in de doceerstrategieën afhankelijk van het feit of ze lesgeven in honoursonderwijs of regulier onderwijs.

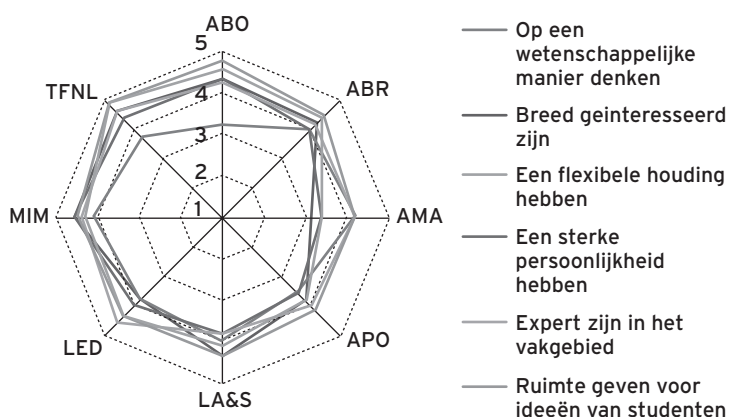
Verder laat het onderzoek van Wolfensberger zien dat docenten gemotiveerd zijn om te werken in honoursprogramma's, dat ze hoge verwachtingen hebben van hun honoursstudenten en dat ze vraag- en studentgericht zijn. Ze hechten waarde aan de inbreng van studenten, aan het organiseren van onderwijssituaties die vragen om out-of-the-box denken en aan zelfregulatie.

8.1.2 Perspectief van honoursstudenten op de honoursdocent

In deze paragraaf beschrijven we de kenmerken van honoursdocenten vanuit het perspectief van de studenten. Daarvoor bieden een literatuurstudie en aanvullende vragenlijsten onder studenten door Gelleveij, Banis-Den Hertog, Van der Donk, 't Mannetje en Truijen (2012) aanknopingspunten. Uit de literatuurstudie komen zes kenmerken naar voren voor docenten in honoursprogramma's: op een wetenschappelijke manier denken, breed geïnteresseerd zijn, een flexibele houding hebben, een sterke persoonlijkheid hebben, expert zijn in hun vakgebied en ruimte geven aan ideeën van studenten. Vervolgens onderzochten Gelleveij e.a. binnen de honoursprogramma's van Saxion Hogeschool of honoursstudenten deze competenties herkennen bij hun docenten. De resultaten hiervan zijn weergegeven in figuur 8.1.

Voor de uitleg van de afkortingen verwijzen we naar hoofdstuk 6.

Vanuit de theorie zouden de honoursdocenten op alle kenmerken hoog moeten scoren. Het algemene beeld uit dit onderzoek bevestigt dat. De lijnen staan in figuur 8.1 vrijwel overal aan de buitenkant van het 'web'. Eén lijn ligt wat meer in het midden bij verschillende opleidingen en dat betreft het kenmerk 'op een wetenschappelijke manier denken'. Dit kenmerk wordt door



Figuur 8.1: Kenmerken van honoursdocenten volgens hun honoursstudenten

studenten van deze hbo-honoursprogramma's minder belangrijk gevonden dan de andere kenmerken. Een ander opvallend gegeven is dat één lijn in vrijwel alle opleidingen de buitenste lijn is, dus de lijn met de hoogste score. Het gaat hierbij om het kenmerk 'ruimte geven voor ideeën van studenten'. Het merendeel van de studenten vindt dit kenmerk dus het belangrijkste.

Wolfensberger en Offringa (2012) rapporteren over hun longitudinale studie (gestart in 2003), waarbij 517 honoursstudenten vergeleken zijn met 921 reguliere studenten van drie grote hogeronderwijsinstellingen, wat betreft hun wensen en behoeften. Onder andere is gekeken welke docentkwaliteiten honoursstudenten aangeven te waarderen. Honoursstudenten vinden het belangrijker dan reguliere studenten dat hun docenten veeleisend, uitdagend en inspirerend zijn. Reguliere studenten hechten er meer waarde aan dat docenten helder de studiedoelen en criteria vertellen. Deze verschillen in behoeften tussen honours- en reguliere studenten blijft in de hele periode 2003-2011 aanwezig. Daar komt bij dat honoursstudenten het, vergeleken met reguliere studenten, veel minder belangrijk vinden dat cursussen nuttig zijn voor een toekomstig beroep of voor hun carrière. Honoursstudenten geven aan dat ze liever cursussen volgen, waardoor ze zichzelf nieuwe vragen gaan stellen of waardoor ze nieuwe ideeën krijgen. Verder geven honoursstudenten aan dat ze het op prijs stellen om met docenten ook buiten de formele lesmomenten contact te hebben. Uit het onderzoek blijkt dat honoursstudenten dat contact ook opzoeken.

8.1.3 Overeenkomst tussen voorkeursstrategieën van docenten en opvattingen van studenten

De opvattingen van honoursdocenten over hun voorkeursstrategieën en van studenten over hun honoursdocenten vertonen een belangrijke overeenkomst op het punt van ruimte bieden aan studenten. De studentenperceptie over wat ze als prettig en stimulerend ervaren zijn evenals de voorkeursstrategieën van docenten heel waarschijnlijk gebaseerd op impliciete inzichten die er leven over het leerproces van studenten. Echter, wat deze inzichten zijn, wordt niet expliciet gemaakt.

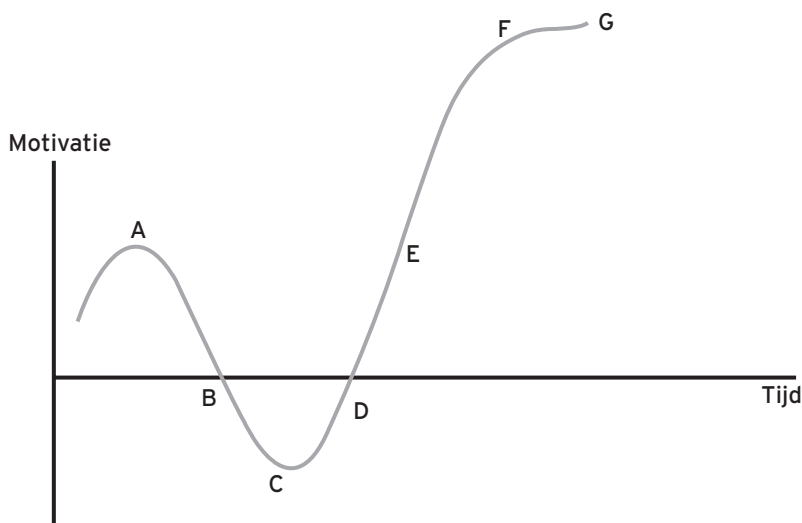
8.2 Didactische principes van docenten bij betekenisvolle leerprocessen van honoursstudenten

In deze paragraaf gaan we dieper in op de kenmerken van het leerproces van honoursstudenten en de manier waarop dat leerproces wordt gefaciliteerd.

8.2.1 Patronen in het enthousiasme van de honoursstudent bij langdurige activiteiten

De voorkeursstrategieën van docenten uit het onderzoek van Wolfensberger (2012) komen voort uit percepties van de docenten op hun eigen onderwijs. Aanvullend daarop kunnen we inzoomen op het docentgedrag in relatie tot de pieken en dalen in het enthousiasme en de motivatie van studenten.

In onze gesprekken met docenten van verschillende honoursprogramma's beschreven docenten een terugkerend patroon in het enthousiasme en de motivatie in de leerprocessen van honoursstudenten (zie het voorbeeld hieronder). In figuur 8.2 wordt dat patroon modelmatig weergegeven. Op zich is het een patroon dat reguliere studenten ook doorlopen tijdens de studie, maar veel minder prominent dan bij de populatie honoursstudenten. Waarschijnlijk komt dit vooral door contextuele factoren, die we in dit hoofdstuk zullen beschrijven. Dit patroon is ook minder prominent wanneer studenten geschakelde activiteiten doen, die kortstondig zijn en die leiden tot een duidelijk en afgebakend resultaat,



Figuur 8.2: Patroon in motivatie bij honoursstudenten in de tijd

waarna ze starten met een volgende activiteit. Bij langdurige activiteiten is dit patroon echter duidelijk herkenbaar.

Voorbeeld van wisselend patroon in motivatie van honoursstudenten

Uit een onderzoek naar een honourscursus 'Advanced cell biology' van het Utrecht University College (UCU) komt het volgende naar voren. Studenten hebben hier heel hard en gemotiveerd gewerkt, maar hebben tijdens het proces diverse momenten van diepe frustratie en onzekerheid ervaren, en gedurende die periodes nam hun motivatie sterk af. De spanning tussen de uitdaging en het vertrouwen dat het project volbracht kon worden, liep geregeld hoog op en de emoties tijdens het proces waren lang niet altijd positief. Dit had zoals verwacht een negatief effect op de motivatie, op de zin dus om aan het project te werken, maar niet op het gedrag van de studenten: ze bleven even hard werken of versnelden hun tempo zelfs (Scager, Akkerman, Pilot & Wubbels, 2011).

Het patroon van enthousiasme en motivatie is uitgedrukt in de voortgang van het leerproces van de student. In dit voortgangsproces ontstaan enkele kritische momenten en fasen, namelijk die van erkenning (A), twijfel (B), crisis (C), heroriëntatie (D), flow (E), trots (F) en nieuwe uitdaging (G). Deze momenten en fasen lichten we toe:

- *Erkenning (A)*. Studenten starten met een honoursactiviteit in fase A, de erkenningsfase. Ze zijn enthousiast, nieuwsgierig, vrolijk en onderzoekend. Enthousiast, omdat ze zijn aangenomen en zijn toegelaten tot een uitdagend onderwijsprogramma met voor hen nieuwe activiteiten. Dit gevoel is gekoppeld aan een soms 'exclusieve' community, waar ze nu bij gaan horen en zelf ook mede vorm aan gaan geven. Daarnaast gaan de studenten aan de slag met inspirerende uitdagingen, die zij veelal zelf hebben gekozen. De studenten hebben door toelating tot dit programma erkenning gekregen van hun kwaliteiten door anderen. In het begin zijn ze nog onderzoekend, om hun plaats te bepalen en te kijken of het honoursprogramma en de community bij hen past, wat de omgangsvormen zijn en hoe ze kunnen meegaan in de cultuur. Ze zijn nieuwsgierig naar alles wat deze nieuwe situatie aan mogelijkheden biedt.

- *Twijfel* (B). Nadat het programma is gestart, komt vrij snel fase B, de twijfelfase. De aanvankelijke blijdschap neemt af en maakt plaats voor onzekerheid. De onzekerheid of twijfel is het gevolg van de confrontatie met de werkelijkheid, waarin blijkt dat de geplande activiteiten niet zomaar soepel verlopen of dat er spanning ontstaat met andere activiteiten in het leven van de student. De studenten blijven gemotiveerd, zien de kansen die zich voordoen, maar zoeken naar een manier waarop ze hun ambities kunnen waarmaken, ontdekken eventuele beperkingen in wat ze kunnen, voelen de spanning die deze activiteiten hebben met het reguliere programma en beginnen te twijfelen over hun keuze.
- *Crisis* (en kantelpunt) (C). Na deze fase komt fase C, de crisisfase. Onzekerheid voert bij een aantal studenten de boventoon, het gevoel van 'ik kan het niet', 'waarom hebben mensen mij aangenomen voor dit programma?' tot aan 'ze kunnen niet plannen en het programma is te zwaar'. Sommige studenten spreken in deze fase hun zorg uit bij de docent, maar de meerderheid trekt zich terug en probeert de problemen zelf op te lossen. Dat lukt vaak, maar soms komt er een mailtje waarin de student aangeeft te hebben besloten om te gaan stoppen.
- *Heroriëntatie* (D). Deze crisis wordt, vaak door interventie van een docent, gevolgd door fase D, de heroriëntatiefase. De docent onderzoekt samen met de student wat zijn oorspronkelijke gedrevenheid en doel was, en waardoor de crisis is ontstaan. Vervolgens wordt opnieuw de gedrevenheid van de student gezocht en op basis daarvan worden nieuwe doelen geformuleerd, een pad afgesproken en vormen van samenwerking vastgelegd.
- *Flow* (E). De student die het in de heroriëntatiefase lukt om zichzelf bij elkaar te rapen, ondersteund door betrokkenen in zijn omgeving, onder wie medestudenten en docenten, komt in de fase E, de flowfase. Deze fase heet de flowfase omdat de student toegewijd aan de slag is gegaan met de activiteit, zonder zich af te laten leiden en waarbij de ontwikkeling vaak in hoog tempo plaatsvindt. In deze vijfde fase is veel enthousiasme zichtbaar en vindt een snelle ontwikkeling zonder veel omwegen plaats, waarin er veel focus op de activiteiten is. In die fase wordt de student geheel eigenaar van het vraagstuk dat hij heeft aangepakt en waarin hij veel expertise kan ontwikkelen.
- *Trots* (F). Uiteindelijk komt de student in fase F, de fase van succes en trots, waarin hij voldaan heeft aan zijn eigen verwachtingen en die van de opleiders, en deze soms heeft overtroffen. Hij heeft zich misschien ontwikkeld in de richting van een excellente professional in wording, en veelal tot een student die zich heeft onderscheiden van het bachelorniveau. Daarmee heeft hij zijn ontwikkelpotentie bevestigd.

Werken in teamverband

In de eerder genoemde honourscursus 'Advanced cell biology' was de ervaring van de docenten dat de studenten bij grote uitdagingen boven zichzelf uitstegen en vooral ook boven de verwachtingen van de docenten. Studenten hadden tijd nodig om de verantwoordelijkheid en de zelfsturing die van hen wordt verwacht, op zich te nemen. Dit vraagt vertrouwen van docenten en het terughoudend zijn in de natuurlijke neiging van docenten om studenten te gaan helpen als ze daarom vragen. Uit de analyse blijkt dat de belangrijkste factor die ervoor zorgde dat studenten de uitdaging aankonden, bleven doorzetten en het tot een succesvol einde brachten, was: het werken in teams (Scager, Akkerman, Pilot & Wubbels, 2011).

- *Nieuwe uitdagingen* (G). In de laatste fase, fase G, bezinkt het succes en bezint de student zich op nieuwe uitdagingen. De student reflecteert op het proces en de resultaten en bezint zich op de volgende fase in zijn studie of, in geval van naderend afstuderen, op zijn loopbaan. Deze fase vormt het startpunt voor het volgende leerproces.

De nullijn is te zien als het breekpunt tussen plezier en twijfel. De student die zich boven deze lijn bevindt, is gemotiveerd en heeft plezier in zijn activiteiten. Bij de student die zich bevindt onder de horizontale lijn, overheerst de twijfel.

8.2.2 Neuropsychologische verklaringen voor het honoursleerproces

Aan studenten hebben we gevraagd om aan de hand van het proces dat ze doormaakten, te beschrijven wat de fluctuaties in hun motivatie met hen gedaan heeft. De meeste studenten geven aan dat al deze fasen van belang zijn geweest voor hun leerproces en dat ze wanneer de hoogte- en dieptepunten minder waren geweest, er minder van zouden hebben geleerd.

Inzichten uit de neuropsychologie over hoe het brein werkt, biedt aanknopingspunten voor inzicht in deze fasen in het proces. Opvallend in dit leerproces is dat de verschillende fasen samengaan met sterke emoties zoals blijdschap en onzekerheid, en zelfs sterkere emoties zoals crisis en geluk.

In de neuropsychologie ontstaan nieuwe inzichten over de *koppeling tussen emotie en geheugen*. Zo is het opvallend dat mensen zich bij bepaalde gebeurtenissen nog precies kunnen herinneren waar ze waren toen het gebeurde, wie hen belde en hoe de rest van de middag verliep, bijvoorbeeld op het moment dat ze hoorden of zagen dat de vliegtuigen in de torens van het WTC in New York vlogen. Anderzijds vinden mensen het uiterst moeilijk om zich te herinneren wat ze in de vorige week op dinsdag hebben gegeten.

Verklaringen hiervoor worden gegeven door inzichten in neuropsychologisch onderzoek, namelijk de activiteiten van de amygdala's en de hippocampus. De amygdala's, twee amandelvormige kernen diep in de hersenen, zijn betrokken bij emotionele gebeurtenissen. Onderzoek met ratten toont aan dat activeren van de amygdala's een positief effect heeft op het geheugen van het dier. Het inactiveren van de amygdala's heeft een negatief, verzwakkend effect op het geheugen. Mogelijk berusten deze effecten op de productie door de amygdala's van bepaalde neurotransmitters, zoals noradrenaline, die weer van invloed zijn op het neuropsychologisch proces waar de hippocampus een rol bij speelt.

Ook is bekend dat dopamine vrijkomt bij succeservaringen. Als gevolg van een positieve bekrachtiging wordt een circuit in de hersenen aangezet. Hierbij wordt dopamine vrijgemaakt in de basale ganglia en vervolgens getransporteerd naar de frontale hersengebieden. Activiteit in dit circuit blijkt een gunstige uitwerking te hebben op cognitieve prestaties.

Al met al zijn er steeds meer aanwijzingen, ook uit de neuropsychologie, dat emoties tijdens het leren van invloed zijn op het cognitieve systeem en dus ook op het geheugen. Dit kan van belang zijn bij het ontwerpen van honoursonderwijs. Het belang van de gemeenschap (honourscommunity's, zie hoofdstuk 11) voor het honoursonderwijs kan ook hiermee samenhangen.

Ten slotte blijken er bij intense leerprocessen veranderingen in anatomische structuren en functionele relaties in de hersenen plaats te vinden, zoals het uitbreiden van het aantal neuronen of het groter worden van bepaalde hersengebieden (Kahn, 2011). Dit alles betekent een reorganisatie van hersenfuncties als gevolg van oefenen en leren. Mensen gaan na oefening cognitieve taken sneller uitvoeren en daarbij minder fouten maken; ook gaan de taken dan minder mentale inspanning vergen. Het lijkt waarschijnlijk dat dergelijke effecten mede een gevolg zijn van verandering of reorganisatie van netwerken in de hersenen die tijdens de taakuitvoering actief zijn.

De indruk is dat neuropsychologische inzichten het belang bevestigen van emoties in het leerproces. Echter, wat dat exact betekent in relatie met de hoogtes en dieptes in motivatie tijdens de leerprocessen, zodat de student een hoog rendement haalt, kan nog niet worden afgeleid uit deze inzichten. Hierbij moeten onderwijsinstellingen zich voorlopig baseren op eigen ervaringen.

8.3 Didactische principes bij fasen van betekenisvolle leerprocessen

Casus Sjoerd

In het eindgesprek van het eerste jaar vraagt de studietoelichting aan Sjoerd of hij interesse heeft om een project met het lectoraat te doen. De coach geeft aan dat hij vindt dat Sjoerd het programma relatief makkelijk aankan en dat hij denkt dat Sjoerd wel extra uitdaging aankan. Er wordt gedacht over een onderzoek naar de processen die neurologische patiënten doormaken wanneer hij een dagje voor onderzoek in het ziekenhuis zijn. Sjoerd wist niet van het onderzoek en is heel enthousiast over het voorstel. Hij belt direct zijn ouders en 's middags post hij een berichtje op Facebook. Hij krijgt al snel veel reacties, waaruit blijkt dat vrienden en bekenden het eens zijn met de docent dat Sjoerd wel een extra uitdaging aankan.

De week erna heeft hij een gesprek met de promovendus met wie hij samen dat onderzoek gaat opzetten, waarin zij de elementen bespreken van het onderzoeksplan en de manier waarop zij gaan samenwerken. Hij gaat naar huis met een stapel literatuur en een berg aan ideeën. Binnen twee weken heeft hij een onderzoeksvoorstel uitgewerkt. Sjoerd besluit om participatief onderzoek te doen bij twintig patiënten, omdat hij ondanks dat dit een arbeidsintensieve methode is, denkt dat deze methode de meest interessante gegevens oplevert. Vervolgens maakt hij afspraken met de patiënten en de eerste dataverzameling kan beginnen. Na tien observaties merkt Sjoerd dat het een intensief traject is. Hij is hoofdzakelijk zelfstandig aan het werk en krijgt weinig ondersteuning van de promovendus. Ook komt hij in de knoop met zijn reguliere programma, want de toetsen komen er aan en hij moet studeren. Sjoerd overziet de situatie niet en schrijft een mailtje aan zijn studietoelichting, waarin hij aangeeft te willen stoppen met het programma...

De studietoelichting maakt een afspraak op korte termijn met Sjoerd en zij bespreken zijn problematiek. Aan de hand van de mogelijkheden van Sjoerd afgestemd op de doelen van het onderzoek, komen zij tot een nieuwe strategie voor het onderzoek van Sjoerd. Sjoerd werkt dat uit en toetst dat met de betrokkenen uit het lectoraat met wie hij het onderzoek doet. Er is veel begrip voor zijn zorg en zijn nieuwe strategie blijkt een prima voorstel. Tevens bespreekt de studietoelichting met de afstudeercoördinator de mogelijkheden om Sjoerds onderzoek in te dienen als afstudeerproduct, temeer omdat het de eisen van de opleiding ruim overschrijdt.

Twee maanden later dan aanvankelijk gepland, levert Sjoerd vol trots zijn afstudeerthesis en tevens artikel in, dat drie maanden later wordt gepubliceerd in een internationaal tijdschrift. Sjoerd beraadt zich nu op zijn masteropleiding.

Een docent heeft een belangrijke invloed op het leerproces van de honoursstudent. Om dat leerproces te beïnvloeden, maakt de docent gebruik van een aantal didactische principes. Onder didactische principes worden regels verstaan waarmee de docent sturing kan geven aan het leerproces van de student. Onder die principes bevindt zich een verscheidenheid aan mechanismen, die een docent inzet om naargelang de situatie de student optimaal te begeleiden. Om het leerproces van de student te kunnen faciliteren, moet de docent enerzijds bekijken in welke fase in het leerproces de student zich bevindt en anderzijds past hij didactische principes toe waardoor het leerproces optimaal verloopt. Aan de hand van een aantal kritische momenten binnen het honoursleerproces (zie figuur 8.2 voor de fasen in het leerproces) lichten we de didactische principes toe, waarmee de docenten het leerproces optimaal kunnen faciliteren (tabel 8.1).

Tabel 8.1: Didactische principes bij verschillende fasen in het leerproces

Fasen leerproces	Didactische principes	
A. Erkenning	• Erken talent • Neem studenten op in de honourscommunity • Start met een uitdagende opdracht • Vertrek vanuit de intrinsieke motivatie en ambitie van de student	Geef feedback op leerproces en leeuikkomsten & creëer organisatorische en inhoudelijke mogelijkheden voor de student door inzetten van eigen netwerk
B. Twijfel	• Toon persoonlijke betrokkenheid bij het proces van de student	
C. Crisis & D. Heroriëntatie	• Coach de student tijdens de heroriëntatie • Geef vertrouwen aan de student ten aanzien van het slagen van het leerproces	
E. Flow	• Geeft ruimte aan doorontwikkeling • Faciliteer zelfsturing door de student • Balanceer tussen uitdaging en competentie	
F. Trots	• Vier de successen	
G. Nieuwe uitdagingen	• Expliciteer leeropbrengsten • Stimuleer transfers naar nieuwe uitdagingen	

De docent heeft door het toepassen van didactische principes de mogelijkheid om het leerproces van de honoursstudent een verloop te geven zoals beschreven in paragraaf 8.2.

Ad A en B Organiseren van toelating en starten met een uitdagende opdracht

In de eerste fase, de fase van erkenning, is de student enthousiast over de start van zijn honoursactiviteit. Dat enthousiasme is het gevolg van twee principes: *erkenning van hun kwaliteiten of talenten en inclusie in een community*.

De erkenning die de student ervaart betreft het 'gezien worden'. Anderen zien de talenten van de student en hebben verwachtingen van de prestaties die de student zal gaan leveren. Wat ook kan, in het geval van latent talent (hoofdstuk 3), is dat anderen de talenten van de student benoemen of zien, terwijl de student die zelf nog niet onderkent. Hoe dan ook, de aanwezige talenten van de student worden genoemd en erkend.

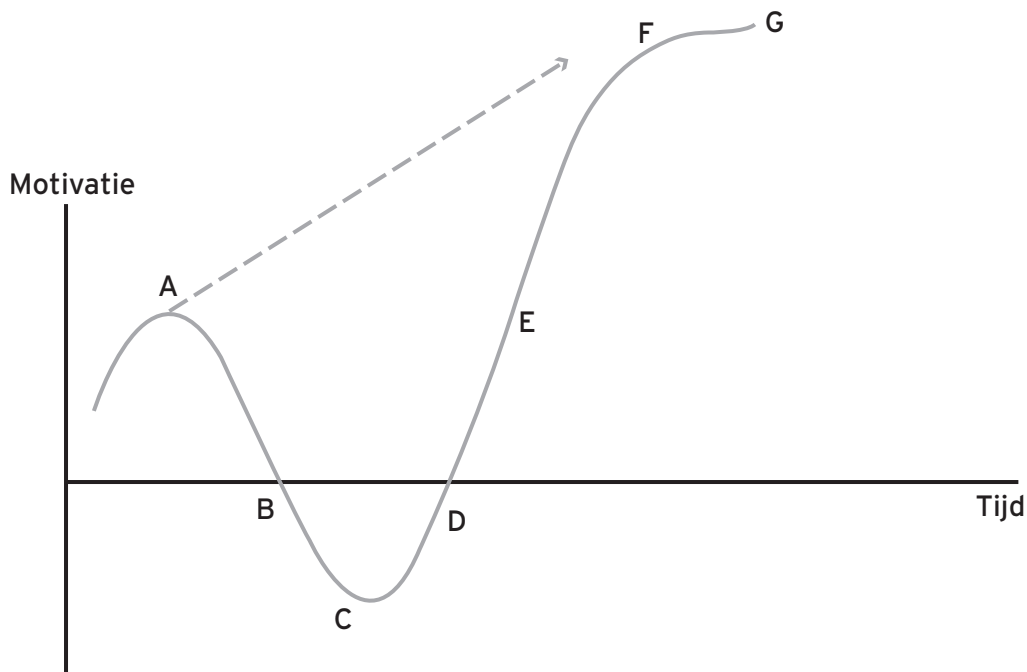
Het tweede principe dat aan de euforie ten grondslag ligt, is inclusie. houdt in dat de student bij een groep studenten hoort oftewel bij een gemeenschap waartoe hij moet worden toegelaten of uitgenodigd.

Selectie van studenten dekt beide principes, de assessor erkent dat de student voldoende potentieel heeft om toegelaten te worden tot de gemeenschap. Selectie lijkt een extra krachtig instrument, omdat het proces spanning oproept bij de student, namelijk of hij wel goed genoeg wordt bevonden.

Een derde principe in deze fase, die tegelijk ook de overgang naar de fase van onzekerheid inluit, is het *principe van een uitdagende opdracht*. Studenten gaan een diepgaand traject in, starten met een uitdagende complexe opdracht waarbij de oplossing niet voor de hand ligt, waarbij zij de criteria grotendeels zelf moeten ontdekken en waarbij competenties uit verschillende domeinen moeten worden samengebracht. Deze opdracht kan worden aangedragen door docenten of door het beroepenveld, maar er is ook ruimte voor eigen keuzes van de student, waardoor hij de mogelijkheid heeft om zelf een uitdagende opdracht te kiezen, die is gebaseerd op inzichten die hij heeft opgedaan over de professie waarin hij wordt opgeleid of op zijn persoonlijke motivatie. Voor de docent betekent het dat hij niet alleen ruimte geeft aan voorkeuren van de student, maar in het ideale geval uitgaat van de intrinsieke motivatie van de student. De activiteiten van de docent zijn in deze fase vooral gericht op meedenken met de student, de student helpen in het divergeren en associëren, het proces verrijken en de student prikkelen, gebruikmaken van beelden, kwaliteiten identificeren en ook vooral eigen nieuwsgierigheid en enthousiasme tonen.

Ad B, C en D Emotioneel dal in het leerproces

De onzekerheid in de twijfelfase gaat gepaard met negatieve emoties en het gevaar is dat de studenten van onzekerheid overgaan naar een crisis, met het risico van afhaken. Een directe route van erkenning naar succes zonder daarvoor de fase van onzekerheid te doorlopen (zie ook figuur 8.3), lijkt aantrekkelijk, maar het is zeer de vraag of het mogelijk en wenselijk is. We hebben de vraag of deze fase overgeslagen kan worden voorgelegd aan een aantal honoursdocenten en -studenten en ieder van deze personen gaf aan dat het reliëf in het leerproces belangrijk is om tot betekenisvol leren te komen.



Figuur 8.3: Directe stap van A naar F in het motivatiepatroon

Eén van de docenten over haar eigen ervaringen tijdens haar studie:

“...De studie was op masterniveau en ik vond dat aanvankelijk best spannend,” geeft ze aan. “Vervolgens,” beschrijft ze, “haalde ik de ene acht na de andere, en het gevolg daarvan was dat ik begon te twijfelen aan de kwaliteit van de studie. Ondanks dat er statistieken werden gepresenteerd van de cijfers van studenten van de laatste jaren, afgezet tegen mijn cohort, realiseerde ik me niet dat die prestaties best uniek waren. Het deed me eigenlijk niet zoveel, behalve dat ik er bijna cynisch van werd. Pas bij de thesis kreeg ik op een concept dat ik inleverde, zoveel fundamenteel commentaar dat ik me een hoedje ben geschrokken. Ik ben toen hard aan de slag gegaan om een goed product neer te zetten, wat uiteindelijk ook is gelukt. Ik denk dat ik door die feedback, maar vooral ook door die schrik van het schrijven van de thesis het meeste heb geleerd en ik ook blijer met het uiteindelijke resultaat was.”

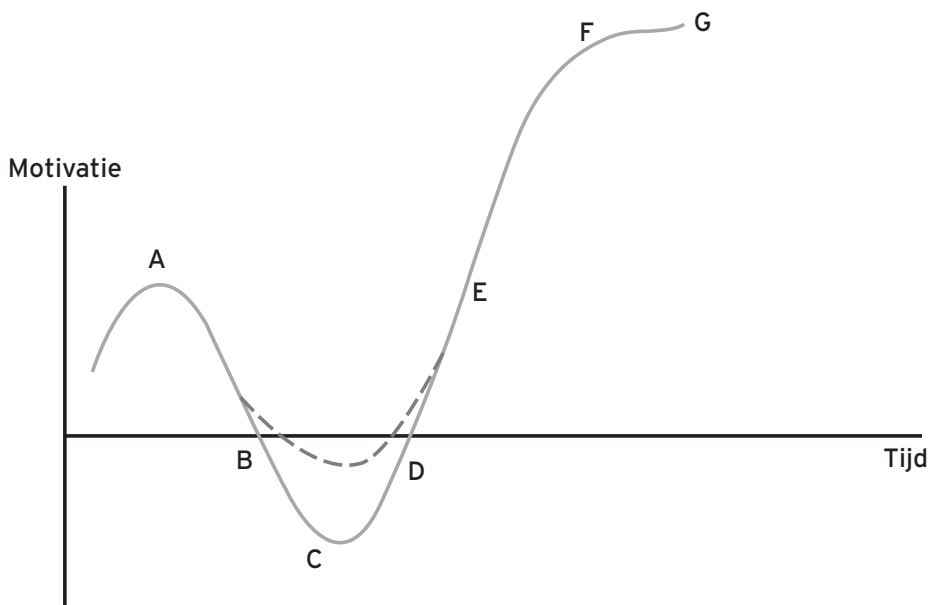
Vermoedelijk vindt de directe stap van de fase van erkenning naar de fase van succes steeds plaats bij studenten met honourskwaliteiten die zich beperken tot het reguliere programma. Zij halen voortdurend goede cijfers zonder zich daarbij echt te hoeven inspannen. Bij een dergelijk patroon is de succeservaring beperkt, want de student blijft in zijn comfortzone.

Het risico van onderpresteren is daarbij duidelijk aanwezig, doordat grote inspanning weliswaar leidt tot een beter resultaat, maar geen hoge mate van succeservaring tot gevolg heeft te hebben. Het didactische principe voor deze fase noemen we het *creëren van gedoseerde onzekerheid*. Dit principe heeft kenmerken van het didactische principe van Vygotski's 'zone van de naaste ontwikkeling', in die zin dat studenten in dat principe worden uitgedaagd om een context te kiezen die moeilijker is dan die zij gewend zijn, met andere woorden: die buiten hun comfortzone ligt. Dat gaat gepaard met onzekerheid en gevoelens van onvermogen, omdat de studenten de grenzen van hun competentie opzoeken. De activiteiten van de docent in deze fase zijn: belangstelling hebben voor het proces van de student, ruimte laten aan de student bij het hanteren van onzekerheid door het uiten van vertrouwen (als docent 'op je handen zitten'), coachen op metaniveau (hoe gaat iemand om met onzekerheid en tegenslag) en inzichtelijk maken van belemmerende aannames.

Ad C en D Crisis en begeleiding van het kantelpunt

Met betrekking tot een crisis is er een tweede vraag (naast de vraag of het overslaan van die fase wenselijk is), die samenhangt met de diepte van het dal in het leerproces (figuur 8.4): op welk moment intervenueert de docent in de neerwaartse beweging en helpt hij de student om door heroriëntatie de weg te vinden naar de flow? De fase van onzekerheid en twijfel wordt door zowel de studenten als de docenten als een krachtige fase beschreven, die een deel is van het proces en die de docent prima in goede banen kan leiden. Idealiter biedt de docent vanuit een coachende rol de student handvatten om de neerwaartse lijn om te buigen, waardoor de succeservaring van de student groter is (figuur 8.4). Dit didactische principe is het principe van *gecoachte heroriëntatie*.

Om uiteenlopende redenen kan de student blijven steken in de fase van onzekerheid, met als meest extreme gevolg dat de onzekerheid omslaat in een crisis en dat de student afhaakt van het honoursprogramma. Een honoursdocent is alert en betrokken in deze fase en bij voorkeur organiseert hij een wat intensiever contact dan in andere fasen. Dit didactische principe is het principe van *persoonlijke betrokkenheid*. Echter, nog altijd kan het zijn dat de docent deze crisisfase voor de student niet heeft voorzien.



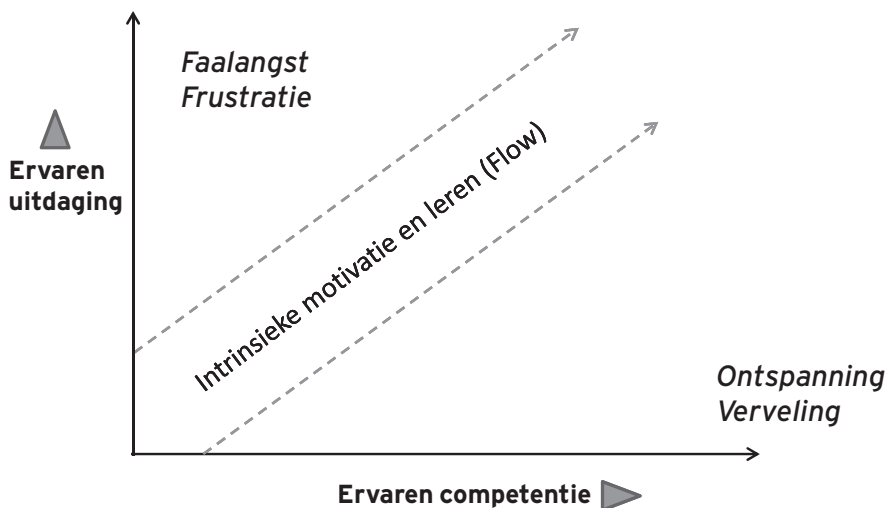
Figuur 8.4: Heroriëntatie in fasen B, C, en D in het motivatiepatroon

Docenten hebben interventiemogelijkheden op het moment dat fase deze zich aandient. De gegeven casus van Sjoerd geeft hier een voorbeeld van. Sjoerd neemt contact op met haar studiecoach. De meeste studenten die in een dergelijke fase komen, sturen echter een mailtje dat zij stoppen en bedanken de docent voor de inspanningen. Nog een andere categorie studenten laat niets van zich horen, maar is mentaal al afgehaakt en oriënteert zich op andere uitdagingen.

Het is voor de student van belang dat hij uit de fase van onzekerheid komt en zich heroriënteert op zijn ambitie en capaciteiten. De docent is daarbij de regisseur, die daarbij kan kiezen om de student direct te begeleiden of de student te stimuleren om met anderen te praten dan wel om deel te nemen aan netwerkbijeenkomsten. De didactische activiteiten voor de docent zijn: nauw betrokken blijven, vertrouwen geven en ondersteunen bij reflectie en heroriëntatie.

Ad E Balans tussen uitdaging en competenties

De student verruimt de onzekerheid of crisis via een heroriëntatie op zijn leerproces, naar nieuwe leeractiviteiten. In deze fase bestaat de begeleiding van de docent uit het faciliteren van het leerproces door steeds te balanceren tussen de didactische principes *zelfsturing bij de student*, *vertrouwen geven aan de student ten aanzien van de ingeslagen route* en het voorkomen van een terugval naar een vorige fase. Scager e.a. (2011) hebben de spanning onderzocht tussen de uitdaging en het vertrouwen in het eigen kunnen bij honoursstudenten en welke factoren van belang zijn bij het verhogen en verlagen van deze spanning. Zij gebruikten daarbij het *flow-model* (Csikszentmihalyi, 1975). Het flow-model gaat uit van een evenwicht tussen de mate van uitdaging en de competenties van de student. Als deze twee in balans zijn, is de motivatie optimaal en kan een ervaring van flow optreden: een toestand van optimale concentratie en focus. Uit onderzoek blijkt dat studenten in de flowzone meer leren (Volmeijer & Rheinberg, 2006). Naarmate de competentie toeneemt, moet de moeilijkheidsgraad



Figuur 8.5: Flow-model

worden verhoogd om in de flowzone te blijven en niet in een toestand van verveling te raken. De behoefte om in de toestand van flow te blijven zet mensen aan om zich te ontwikkelen, om steeds meer uitdagingen aan te gaan om beter te worden in wat ze doen (Csikszentmihalyi, 1988). Een goed evenwicht tussen uitdaging en competentie kan dus leiden tot optimale motivatie en leren. Figuur 8.5 geeft het flow-model weer, met in de flowzone de belangrijkste resultaten van flow: intrinsieke motivatie en leren.

Het evenwicht tussen competentie en uitdaging is echter een fragiel evenwicht. Een te grote uitdaging kan leiden tot stress en frustratie. Deze negatieve emoties verlagen op hun beurt de motivatie en de leerresultaten. In onderwijs aan honoursstudenten moet dus gezocht worden naar een balans tussen uitdaging en ondersteuning, zodat ze ook bij een grote uitdaging vertrouwen houden in een goede afloop. Dit didactische principe van het vinden van een optimale balans tussen de mate van uitdaging en gepercipieerde competentie is het balanceren tussen uitdaging en competentie.

Ad E Flow (deel 2)

In het tweede deel van fase E ontstaat er een versnelling in de ontwikkeling van de student. De student ontwikkelt een hoge mate van expertise en de docent, die niet altijd deskundig is op het betreffende gebied, ziet dat de student meer kennis ontwikkelt dan hijzelf heeft en zal de student als het ware voorbij laten gaan. Het benoemen van dat moment is vaak een prachtige ervaring voor de student (en een stimulans voor zijn verdere leerproces) en, mits die het accepteert, ook voor de docent. Het didactische principe van ruimte geven aan doorontwikkeling is iets anders dan loslaten. De student in de flowfase heeft er belang bij dat de docent hem ondersteunt, betrokken is en eventuele barrières voor hem wegneemt. Daarvoor gebruikt de docent het didactische principe van het *creëren van mogelijkheden door inzetten van het eigen netwerk*, waarmee de student mogelijkheden krijgt om optimaal te presteren.

Dit principe behelst twee elementen: het creëren van organisatorische mogelijkheden en het inspireren door het creëren van inhoudelijke mogelijkheden. Een voorbeeld van het creëren

van organisatorisch mogelijkheden is datgene wat de studiecoach doet in de casus van Sjoerd. De coach bespreekt met de afstudeercoördinator de mogelijkheden voor het indienen van een prestatie in een honoursprogramma als afstudeerproduct. Een voorbeeld van inhoudelijke inspiratie is bijvoorbeeld dat een studiecoach de student tijdens een bachelorfase de mogelijkheid geeft om deel te nemen aan een masterprogramma. In deze fase is betrokkenheid bij de student nog altijd een belangrijk principe, vooral om de student uit te dagen om zijn talent zodanig in te zetten dat hij een resultaat behaalt waarop hij trots is.

Ad F en G Vieren van successen en vooruitkijken naar kansen

Uiteindelijk bestaat het hele traject uit een rijk arsenaal aan leerervaringen en levert de student prestaties waar hij trots op is. Uitgaande van de inzichten uit de neuropsychologie is het in deze fase van belang om die prestatie weer te koppelen aan een emotie. Zet de prestaties in de schijnwerpers en *vier de successen* met elkaar. Voorbeelden van dit soort *events* zijn: een presentatie op een internationaal congres, een filmpje tijdens de jaaropening, een tijdschrift gezamenlijk met andere honoursstudenten of bijzondere aandacht tijdens diplomering. De docent heeft in deze fase ook aandacht voor het oogsten van de leeropbrengsten en de oriëntatie op de toekomstplannen van de student. Door de reflectie op leeropbrengsten en de gezamenlijke oriëntatie op de toekomstplannen, expliciteert de student zijn leeropbrengsten en ambitie, wat bewust leren bevordert. De docent richt zijn activiteiten op het identificeren en generaliseren van succesfactoren, en het helpen van de student om te reflecteren, zodat die een transfer kan maken naar toekomstige situaties.

Samengevat: ondanks een variëteit aan honoursactiviteiten zijn er patronen in betekenisvolle leerprocessen bij studenten binnen honoursprogramma's. In deze leerprocessen worden zes fasen onderscheiden, waarbij in iedere fase specifieke didactische principes gelden, die de docent kan inzetten om het leerproces optimaal te faciliteren.

8.4 Honoursteaching in de praktijk

In deze paragraaf beschrijven we op welke manier honoursteaching zich uit in de onderwijspraktijk.

8.4.1 Profielen van docenten in de praktijk van het honoursonderwijs

Analyse van gesprekken met honoursdocenten resulteren in grofweg drie soorten profielen van docenten, die enigszins gechargeerd worden neergezet als: de *over-adaptors*, de *adaptors* en de *barrièrehouders*.

De *over-adaptors* zijn docenten die zich het gedachtegoed van honours zo eigen hebben gemaakt, dat het lijkt alsof het versmolten is geraakt met hun eigen identiteit. Ze hebben zich vereenzelvigd met de studenten die extra prestaties leveren, het reguliere programma is vooral saai, collega's die nog lesgeven in het reguliere programma kunnen er eigenlijk niet veel van en alle aandacht voor de mindere student wordt beschouwd als verloren tijd.

De *adaptors* zijn de docenten die vrij gemakkelijk schakelen in het praten over goede en minder goede studenten. Dit betreft de docenten die het leerproces van de student als uitgangspunt nemen en hun handelingsprincipes gemakkelijk daarop aanpassen.

Een voorbeeld hiervan is een honoursdocent, voorheen docent lichamelijk opvoeding op een middelbare school, die in debat is met een andere collega over de uren die er al dan niet zijn voor het extra uitdagen van talenten.

Zij illustreert haar ogenschijnlijke gemak van de vertaling naar de onderwijspraktijk als volgt:

"... Ik doe nu hetzelfde als ik vroeger in mijn gymles deed. In die les had ik kinderen die al struikelden als ze binnenkwamen, terwijl anderen direct een radslag deden als ze hun gymkleden nog maar net aangetrokken hadden in de kleedkamer. Met die verschillen moet je omgaan in je les. Ik maakte dan in de gymzaal verschillende eilanden en ik deelde de groep in op niveau. Vervolgens kregen ze opdrachten met een gedifferentieerde moeilijkheidsgraad. Ten slotte maakte ik een opvangprotocol en de beste leerlingen hielpen de anderen op te vangen. De enige investering die ik deed was het ontwikkelen van dat protocol en het trainen van die betere leerlingen in het opvangen."

Aan de hand van de verhalen van docenten en studenten worden in deze groep twee subprofielen onderscheiden. Beide subprofielen betreffen docenten die positief staan tegenover het faciliteren van getalenteerde studenten om excellente prestaties te leveren. Het verschil is de mate waarin de docenten de vaardigheden bezitten om dit ook mogelijk te maken. De casus over de verplichte summer course illustreert een docent die in staat is onderscheid te maken, welwillend is in het faciliteren van studenten en een kleine ondersteuning nodig heeft voor het stimuleren van getalenteerde studenten.

Verplichte summer course

De docente fysiotherapie vertelt haar collega het volgende. Ze merkte in haar lessen dat de studenten geen artikelen lezen. Zij vermoedde dat de meerderheid problemen heeft met het lezen van Engelse literatuur. Ze vraagt plenair wie er moeite heeft met het lezen van Engelstalige literatuur, waarna driekwart de hand opsteekt. "Ik heb hen allemaal verplicht om deel te nemen aan de summer course", vertelt ze trots. Haar collega antwoordt: "Dat lijkt me een goede interventie. Maar wat heb je gezegd tegen dat andere kwart?" Een verwarde blik is het antwoord.

De *barrièrehouder* is de docent die op zich wel het belang ziet van het faciliteren van het leerproces van de student, maar niet per se overtuigd is van het faciliteren van getalenteerde studenten om hun ambities waar te maken. Deze docent maakt niet effectief gebruik van de didactische principes in de onderwijspraktijk. Hij wil niet buiten zijn eigen comfortzone komen om een rolmodel te zijn in hoe iemand leert in nieuwe, onzekere situaties. Illustratief is de docent die niet weet hoe hij om moet gaan met studenten die meer kunnen dan hij. Een docent schetste het voorbeeld van een student die een paper inlevert waarin geavanceerde methodieken stonden uitgewerkt, die de docent boven zijn pet gaan. "Ik vind dat ik als docent in elk geval de expertise moet hebben om deze student te beoordelen, en die heb ik niet bij deze studenten. Daarbij paste deze prestatie niet bij de beoordelingsinstrumenten die ik ter beschikking had", gaf deze docent aan.

Uit de instemmende reacties van de andere aanwezige docenten is op te maken dat deze docent niet op zichzelf staat. Deze situatie schetst het spanningsveld tussen de rolopvatting bij een deel van de docenten en de prestaties van studenten, die het niveau van de docent in het reguliere onderwijs overtreffen. In de praktijk kennen vele docenten deze worsteling. In de meest extreme vorm is deze terug te zien in een situatie dat een student een verplichte cursus Engels volgt.

Omdat deze student een deel van zijn leven in de VS heeft gewoond, beheerst hij echter de taal al op een hoog niveau. Het afsluitende product van de cursus is een essay, waarvoor hij tot ieders verbazing een onvoldoende krijgt. Bij navraag bij de docent blijkt dat deze een onvoldoende heeft gegeven, omdat de student woorden had gebruikt die de docent niet kende ... Dit

voorbeeld illustreert wat er gebeurt als de docent zijn eigen beperkingen niet kan onderkennen, wat in het ergste geval kan leiden tot een rem op de ontwikkeling van studenten.

8.4.2 Cognities en gedrag in honoursteaching

Honoursteaching rekt in meerdere opzichten de grenzen op van de reguliere onderwijsomgeving: de grenzen van de inhoud, de leerdoelen, het type leeractiviteiten, de begeleiding en de beoordeling. Het brengt niet alleen de studenten maar ook de docenten en de onderwijsorganisatie buiten hun comfortzone; gangbare onderwijsarrangementen blijken niet toereikend. Het blijkt voor de discussie en de ontwikkeling verhelderend om hiernaar te kijken door de bril van Argyris en Schön met hun 'theories of action' (1974), waarin twee dingen duidelijk worden:

- Docenten hebben mentale beelden van de manier waarop ze moeten handelen in situaties, maar er is nogal eens een behoorlijke kloof tussen wat docenten zeggen te (willen) doen en wat ze daadwerkelijk doen.
- De actietheorieën die het docentgedrag in het reguliere onderwijs bepalen, kunnen een belemmering vormen voor het realiseren van betekenisvolle honourstrajecten.

Een credo dat door het merendeel van de docenten gedeeld wordt met betrekking tot honours teaching is: "We willen het beste uit onze studenten halen." Bij het uitspreken van dit standpunt spreken de docenten uit wat zij denken dat zij doen ('espoused theory'). Volgens deze opvatting kijkt de docent primair naar de student met zijn kwaliteiten en motivaties en creëert daarvoor ruimte in het programma. Deze ruimte vraagt dan vervolgens ook om een beoordelingssysteem dat deze ruimte geeft, want met een vaststaande set aan beoordelingscriteria kunnen afwijkende prestaties niet worden gemeten. In de volgende casus wordt door een subtiele spanning, in dit geval tussen prestatie en beoordeling, duidelijk hoe moeilijk het is om deze gedachtegang consequent in de praktijk te blijven volgen.

Beoordeling van excellente prestaties

Een begeleidend docent doet het voorstel om het vertalen van een Nederlandstalige scriptie naar een Engelstalig artikel in aanmerking te laten komen voor een beloning met het predicaat excellent. De beoordelaar, die in de betreffende faculteit de beoordelingscriteria vaststelt, bespreekt het voorstel en komt met de volgende reactie: "Het schrijven van een scriptie of rapport in het Engels is op zich niet voldoende voor een excellente prestatie, maar wel als die scriptie wordt vertaald en omgezet in een Engelstalig artikel of (wetenschappelijke) presentatie. Het behalen van een excellente prestatie vereist een prestatie die uitstijgt boven wat nodig is om het normale curriculum te volbrengen, en iets in het Engels vertalen is daartoe onvoldoende."

In deze casus wordt de twijfel gedemonstreerd die de beoordelaar heeft over de mate van excellentie in de prestatie van de student. De beoordelaar twijfelt of het vertalen van een stuk hetzelfde is als een Nederlands artikel naar het Engels omzetten en daarin de discourse en state-of-the-art van het betreffende vakgebied omvatten. In feite wantrouwt de beoordelaar de prestatie van de student. Dus soms spreekt de docent uit dat hij getalenteerde studenten zal stimuleren om het maximale uit zichzelf te halen, maar eigen beelden, onzekerheden en ook systemen, die geïnternaliseerd zijn, belemmeren hem om die consequent om te zetten in gedrag waaruit dat blijkt.

Een opvatting rond beoordelen is: alle studenten worden op dezelfde manier beoordeeld en de normen moeten vooraf helder zijn. Dat mag voor een standaardprogramma wenselijk zijn, voor een excellentieprogramma is een benadering wenselijk die recht doet aan de grote variëteit in het neerzetten van een excellente prestatie. Hoe minder regels vooraf,

hoe beter. Instrumenten die een grover beoordelingskader bieden, zoals de niveaumeter die is beschreven in hoofdstuk 4, passen beter bij deze programma's. De beoordelaar werkt samen met de student om een prestatie zo vorm te geven, dat de docent er het predicaat excellent aan kan en wil geven. Het basiscriterium is: een excellente prestatie moet uitstijgen boven het reguliere programma (verbreding of verdieping). Dat biedt voldoende ruimte, mits een examinerator het aandurft daarbinnen tot zijn eigen oordeel te komen met wisselende argumenten. De examencommissie in deze casus koos ervoor een regel te formuleren: zoiets past bij de opvattingen over de beoordeling in het standaardprogramma.

Vertrekt een docent in de casus vanuit het credo 'het beste uit de student halen', dan past daarbij beter een reactie als: 'kun je als docent een beoordeling excellent geven met argumenten in dit specifieke geval'. Dat wil zeggen: concreter aangegeven wat de student door te schrijven in het Engels extra heeft geleerd, wat niet in het standaardprogramma geleerd wordt. Met andere woorden: de docent laat de mogelijkheid open dat het in het ene geval wel tot een excellente prestatie leidt en in het andere geval niet, omdat hij de beoordeling doet met de hele context erbij. Niet zozeer de normen van de opleiding zijn leidend, met gelijkheid ervan voor alle studenten als belangrijkste uitgangspunt, maar de prestatie van de individuele student is eerder de norm. Met andere woorden: niet de criteria zijn het uitgangspunt maar de prestatie van de student, en omdat de prestaties uniek zijn, is het moeilijk om een beoordeling te geven met een vaste set aan beoordelingscriteria.

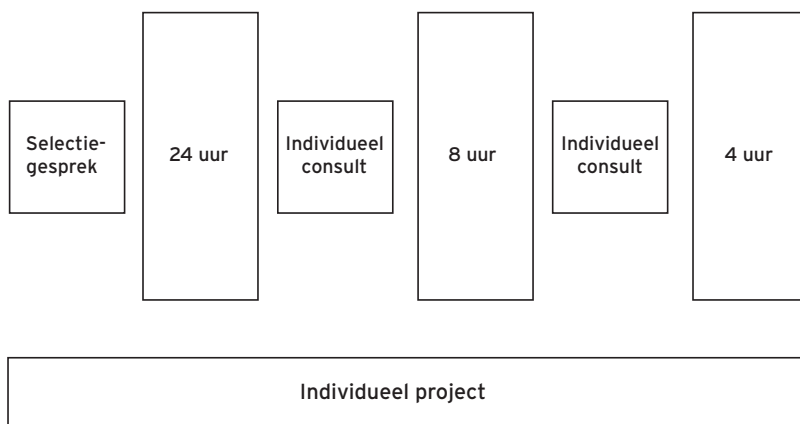
8.4.3 Professionalisering van honoursdocenten

Veel docenten die ook in honoursprogramma's onderwijs geven, beschikken al geheel of gedeeltelijk over de vaardigheden die horen bij honoursteaching. Bij teams van honoursdocenten is, zeker in de pioniersfase, onderling informeel overleg over het honoursonderwijs en over hun ervaringen met het werken met honoursstudenten een belangrijke stimulans bij de verdere ontwikkeling van hun didactische vermogens en de ontwikkeling van een referentiekader dat past bij honoursonderwijs. Om honoursonderwijs te verstevigen en professioneler te maken, worden op instellingen voor hoger onderwijs ook trainingen en seminars ontwikkeld en gegeven. Voorbeelden daarvan zijn de assessorentraining bij Hogeschool Rotterdam (zie hoofdstuk 7), de Hanze Honours Leergang 'A Teachers Road to Excellence' en de leergang 'Honours teaching' van de Universiteit Utrecht. Dergelijke professionaliseringsprogramma's zijn gericht op de verduurzaming en kwaliteitsverbetering van het honoursonderwijs door te trainen, te leren van elkaar en netwerken te vormen onder honoursdocenten. Docenten wisselen ervaringen en resultaten uit en worden gevoed met kennis die in de afgelopen tijd is opgedaan in onderzoek naar (kenmerken van) honoursstudenten, honoursdidactiek en honoursprogramma's. Door netwerkvorming weten docenten elkaar ook na de leergang gemakkelijker te benaderen, wat de uitwisseling bevordert (zie kader).

Ontwerp van de leergang Honours Teaching

Ter illustratie van een ontwerp van een professionaliseringstraject beschrijven we de leergang Honours Teaching van de Universiteit Utrecht. De ontwerpprincipes in de leergang sluiten aan bij wat bekend is over het leren van ervaren docenten. Het betreft: vraaggestuurd leren, uitgaan van de ervaringen, collegiaal leren, aansluiten bij dagelijkse praktijk, werken aan de oplossing van praktijkproblemen en het principe van reflectie-in-actie. Een globaal overzicht van de leergang is opgenomen in figuur 8.6.

Tijdens het *selectiegesprek* wordt nagegaan wat de leervragen van de kandidaat-cursist zijn en of de leergang de verwachtingen van de kandidaat kan waarmaken. Hieruit blijkt of



Figuur 8.6: Programmaopzet voor de leergang Honours Teaching

deelname aan de leergang voor de kandidaat een effectieve stap is. Daarnaast vormen de leervragen input voor de programmaleider bij het samenstellen van het programma van de leergang. Tevens wordt in het selectiegesprek gecheckt of de kandidaat aan alle bijeenkomsten kan deelnemen. Gezien de beperkte omvang van de leergang betekent het een te groot gemis als een deelnemer een bijeenkomst mist. Bovendien verhindert afwezigheid bij een deel van het programma de netwerkvorming en onderlinge kennisuitwisseling tussen de deelnemers. Ook wordt in het selectiegesprek besproken welk idee een kandidaat heeft voor een interventie (het individuele project van de kandidaat, zie figuur 8.6) en wordt daar een eerste afbakening in aangebracht.

In de bijeenkomsten komen drie thema's aan bod:

1. Wat is talent, wie zijn de talentvolle studenten, wat zijn hun leerwensen?
2. Wat is passende didactiek in honoursonderwijs?
3. Welke docentcompetenties passen bij honoursonderwijs?

Er worden gastsprekers uitgenodigd, die onderzoek verrichten op een van deze drie terreinen. De state-of-the-art-kennis over de drie thema's helpt docenten hun visie op honours-onderwijs en passende didactiek aan te scherpen. In de tweede bijeenkomst ligt de focus voornamelijk op honoursdidactiek. De onderwerpen worden afgestemd op de leervragen die de deelnemers in de intakefase hebben genoemd of die tijdens de eerste bijeenkomst naar voren zijn gekomen. In de derde bijeenkomst presenteren de deelnemers de opbrengst van hun interventie en de leeropbrengst van de leergang, aan elkaar en aan een panel van betrokkenen bij honoursonderwijs en onderwijsvormgeving. Het panel gaat over de opbrengsten de discussie aan met de deelnemers, wat zorgt voor een opschaling van resultaten naar buiten de leergang en een kritische blik van buiten op de leergang. Ondersteunend aan de leergang ontvangen de deelnemers een literatuurpakket.

Gedurende de leergang doen deelnemers een *kleine interventie*, dus een kleine ingreep (een individueel project), in hun eigen honoursonderwijs. Doel van de interventie is dat de transfer tot stand komt tussen bijeenkomsten (theorie) en de dagelijkse praktijk. Bij de keuze van een interventie is belangrijk of het idee (dat de betrokkene uitvoert in de interventie) voor de

deelnemers en hun faculteiten bruikbare resultaten oplevert, dat wil zeggen, een verbetering betekent ten opzichte van de bestaande situatie. Ook moet het de deelnemer uitdagen en moet het binnen de duur van de leergang tot resultaten kunnen leiden. In de eerste twee bijeenkomsten vindt intervisie plaats rond de interventies.

Tussen de bijeenkomsten in heeft elke deelnemer een *individueel gesprek* met een van de programmaleiders om de voortgang in zijn interventie te bespreken en andere voorkomende vragen rond de thema's van de leergang.

Ervaringen van deelnemers

De deelnemers zien veel waarde in een programma dat veel ruimte biedt voor uitwisseling. De stimulans die deelnemers van elkaar krijgen, blijkt een sterke kwaliteit van de leergang te zijn. Ze vinden het prettig om hun enthousiasme voor honoursonderwijs met elkaar te kunnen delen en daarin gelijkgestemden te treffen. Deelnemers krijgen veel praktische tips, inspiratie en nieuwe ideeën van elkaar. Ze voelen zich gesteund doordat collega's met dezelfde vragen worstelen en ze worden gestimuleerd door elkaars ideeën. Ook vertellen deelnemers over hun werk aan de interventie, dat de stimulans van de andere deelnemers hen heeft geholpen om in de interventie iets te doen wat buiten hun comfortzone ligt.

De nieuwe contacten die ze in de leergang opdoen, maken het gemakkelijk om over de grenzen van hun faculteit heen mensen te benaderen om ervaringen uit te wisselen.

Deelnemers ontdekken dat honoursdocenten met dezelfde vragen worstelen, ongeacht de opleiding waarin ze werken. Door het contact met collega's van andere faculteiten zien ze hoe het honoursonderwijs in andere faculteiten wordt vormgegeven. Dit zorgt ervoor dat ze hun eigen honoursonderwijs beter op waarde kunnen schatten. Ook vinden ze het waardevol gezamenlijke discussies te hebben over de beleidsontwikkelingen ten aanzien van honours-onderwijs in de universiteit.

Er is onder de (inmiddels 50) deelnemers veel belangstelling om elkaar ook na de leergang te blijven zien in bijeenkomsten over inhoudelijke thema's en intervisie en in informatie- en discussiebijeenkomsten over ontwikkelingen in het beleid over honoursonderwijs op de Universiteit Utrecht.

8.5 Conclusies en consequenties voor de (honours)docent

Het repeterende patroon van leerprocessen draagt bij aan de betekenisvolle leerervaring van honoursstudenten. Dit patroon is niet altijd lineair, studenten blijven soms langere tijd in een fase steken en soms is er terugval te zien naar een vorige fase. Voor een honoursdocent is het van belang zich bewust te zijn van dit patroon en te herkennen in welke fase de student zich bevindt, zodat hij de student in dit proces goed kan begeleiden. Om dit leerproces in de verschillende fasen goed te begeleiden, is er nu een set van didactische principes beschikbaar, die een docent kan inzetten om dat proces te faciliteren.

Bij de vertaling van deze didactische principes naar de onderwijspraktijk, bestaan er inzichten over de relatie tussen de principes en de fasen in het leerproces van honoursstudenten. Er bestaan verschillende profielen van docenten die samen lijken te hangen met de mate waarin de docent met het honoursonderwijs vertrouwd is. Het profiel van de docent hangt nauw samen met enerzijds de mate, waarin hij gelooft in het belang van uitdagen van getalenteerde

studenten en anderzijds de breedte van zijn didactisch handelingsrepertoire. Bespreken van die overtuigingen en uitbreiding van dat handelingsrepertoire is een aandachtspunt in de professionaliseringsprogramma's voor honoursdocenten. Op onderwijsinstellingen worden assessorentrainingen, seminars en studiedagen op het gebied van honoursonderwijs georganiseerd, voor bijvoorbeeld docenten en studieloopbaanbegeleiders. De meeste ervaringen daarmee zijn zeer positief. Naast deze formele leertrajecten vindt veel informeel leren plaats bij samenwerking en uitwisseling tussen docenten.

9. Coachen van talenten

Sanne Spil, Djoerd Hiemstra, Ron Weerheijm, Annemiek Grootendorst, Leny Leferink en Pierre van Eijl

Studenten zijn als bomen, iedere boom heeft een eigen talent. Zo is het talent van de appelboom appels maken en groeit hij goed in een boomgaard met anderen. En is de linde een prachtige grote boom die prima gedijt in zijn eentje. Als we al deze bomen in kleine kassen zetten, krijgen ze allemaal dezelfde matige vorm, maar komt er van hun talenten/kwaliteiten niets naar boven. Geef ze de ruimte om te groeien en er zullen allerlei prachtbomen ontstaan. Maar bomen die genoeg ruimte hebben in de kas kunnen zich daar ook prima ontwikkelen in hun pracht (vergelijk dat met studenten die genoeg hebben aan het reguliere programma). Maar let wel: iedere boom heeft voedsel (kennis) en zonlicht (waardering voor talent) nodig om te kunnen én te willen groeien tot zijn excellente pracht.

(M. van Stam, student Universiteit van Amsterdam)



In honoursonderwijs heeft de docent niet alleen de rol van onderwijsgever maar ook van coach voor studenten in hun proces van talentontwikkeling. Ook studieloopbaanbegeleiders, tutoeren en studiementoren kunnen daar een speciale rol in vervullen. Coaching kan plaatsvinden in het kader van projectbegeleiding maar ook los daarvan in aparte bijeenkomsten en activiteiten gericht op bewustwording en omgaan met talenten. In dit hoofdstuk wordt ingegaan op

oplossingsgericht coachen, waarderend coachen en zelfcoaching. Belangrijke punten daarbij zijn de Talentenwijzer en de Sterke-puntenbenadering. Tot slot geven we aanwijzingen voor het coachen van talenten.

9.1 Aandacht voor talenten en niet alleen voor tekortkomingen

De inzet op de kwaliteiten van studenten is een krachtig instrument voor het laten groeien van hun talent (Kop, 2011; Dewulf, 2009). De manier om talent te laten bloeien is soms tegenovergesteld aan de manier waarop vaak gewerkt wordt in het onderwijs, waar de leerstof centraal staat. De insteek van studieloopbaanbegeleiding en voortgangsgesprekken is dikwijls deficiëntiegericht, waarbij wordt uitgegaan van wat de student niet kan en waar hij zich nog in kan verbeteren (Gerritsen, 2011). Het persoonlijk ontwikkelingsplan (POP) is daarbij een vaak gebruikt instrument, voor het kaart brengen van de leerdoelen van de student en de mate waarin de student deze doelen haalt. Vaak gaat het POP uit van vaardigheden, kennis of attitudes die de student nog niet in huis heeft. Hierdoor krijgen studenten die het minder goed doen, vaak meer aandacht dan de studenten met wie het goed gaat. Terwijl docenten juist een katalyserende rol kunnen spelen in het signaleren en het tot ontwikkeling brengen van talent (zie kader).

Talentontwikkeling in het werkveld

In 2000 heeft de Gallup Organization in de VS een grootschalig onderzoek naar talentontwikkeling gedaan bij diverse bedrijven. De onderzoeksvraag was: 'Hoe slagen de allerbeste managers erin om getalenteerde werknemers te vinden, hun talenten te benutten en hen te laten blijven?' Volgens de onderzoekers hebben grote talenten vooral goede mentoren en inspiratoren nodig. De onderzoekers geven daarom het volgende advies mee aan coaches:

- Concentreer je op de sterke punten van een ander.
- Help iedereen meer te zijn dan wat hij of zij is.
- Realiseer je dat iedereen beschikt over een unieke set talenten, gedragspatronen en verlangens.

Een aanbeveling uit het onderzoek is om managers persoonlijke gesprekken te laten voeren met hun werknemers, waarin gevraagd wordt naar dromen, sterke punten, minder sterke punten en hun doelstellingen. (Buckingham & Coffman, 2000)

De vertaalslag van het onderzoek van de Gallup Organization (zie bovenstaand) naar het onderwijs is snel gemaakt. Zo bleek uit interviews met studenten van Hogeschool van Amsterdam dat zij het waarderen als het gesprek over hun persoon en talenten gaat in plaats van vooral over cijfers.

Naast Buckingham en Coffman spreekt ook Dewulf (2009) over het belang van het in kaart brengen van talenten en vindt hij dit de krachtigste hefboom voor talentontwikkeling. Het helpt iemand om een talent, gegeven een bepaalde context, nog meer productief te maken. Het in kaart brengen van talenten levert, volgens hem, het volgende op:

- De docent krijgt beter inzicht in de kwaliteiten van een student.
- De student wordt zich ervan bewust wie hij is en waarop hij zich wil richten.

Dit in kaart brengen van talenten geeft een positief beeld van waar de student in zijn kracht staat en kan tevens een manier zijn om te kijken of de student goed op zijn plek zit binnen het programma. Het kwaliteitenwiel (zie hoofdstuk 7) is een hulpmiddel voor de student om zowel voor het toelatingsgesprek als voor de coachingsgesprekken de eigen kwaliteiten en

de ontwikkeling daarvan zichtbaar te maken. Het zijn kwaliteiten die verder reiken dan de leerstof, ze kunnen ook andere kanten van de persoonlijkheid, het gedrag en de benadering van de student zichtbaar maken.

Het in kaart brengen van talenten bevordert tevens een positieve relatie en een band tussen docent en student. Binding en een veilig klimaat zijn voorwaarden voor een persoon om tot bloei te komen. Deze benadering betekent in de praktijk, dat een gesprek met een student positief wordt ingezet. De docent bespreekt de kwaliteiten en passies van de student in plaats van het over zwaktes en cijfers te hebben. William Moore sprak ooit: "Men moet niet alleen talent hebben, men moet ook het talent hebben het te gebruiken." En daar ligt de taak van het coachen op talenten.

9.2 Betekenis van coaching van talent

Een docent heeft meerdere rollen in honoursonderwijs, zoals de rol van onderwijsontwikkelaar, inspirator, informatieoverdrager, procesbegeleider en beoordelaar. Naast het inzetten van de juiste didactiek is het ook belangrijk dat een docent coacht op talentontwikkeling. Hier ligt ook een taak voor tutores en studieloopbaanbegeleiders. Maar wat wordt met coaching van talent bedoeld?

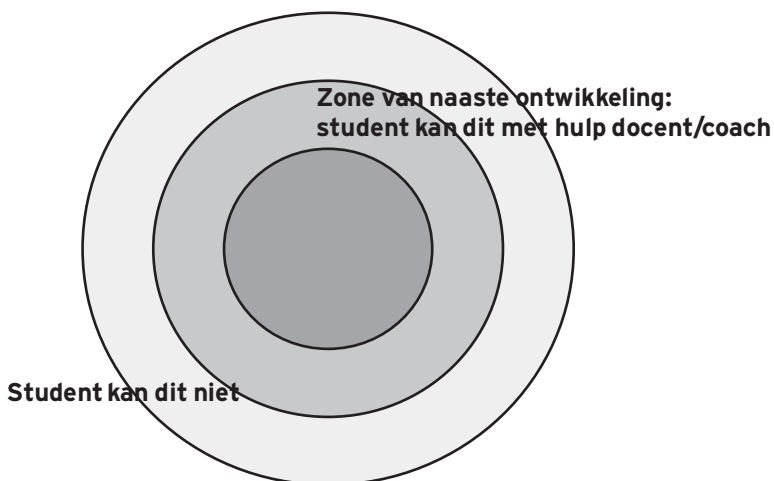
In zijn algemeenheid wordt de volgende definitie van coaching aangehouden (NOB, 2013):

"Coaching is een gestructureerd en doelgericht proces, waarbij de coach op interactieve wijze de gecoachte aanzet tot effectief gedrag door: (a) bewustwording en persoonlijke groei; (b) het vergroten van zelfvertrouwen; en (c) het exploreren, ontwikkelen en toepassen van eigen mogelijkheden. Daarbij nemen de coach en gecoachte ieder hun verantwoordelijkheid voor het proces."

In deze definitie kan onder gecoachte ook worden verstaan: een team dat als eenheid wordt gecoacht. In deze definitie is duidelijk veel aandacht voor talentontwikkeling, wat naar voren komt bij 'het exploreren, ontwikkelen en toepassen van eigen mogelijkheden'. Vooral dit is relevant voor coaching bij honoursstudenten. 'Eigen mogelijkheden' betreffen de kwaliteiten waarvan een student zich bewust is, maar ook kwaliteiten waarbij iemand er net aan toe is om die te gebruiken. Door aandacht te hebben voor deze nieuwe talenten, worden studenten aangemoedigd om iets nieuws uit te proberen, zodat zij hun zone van naaste ontwikkeling (Vygotsky, 1978) beter benutten. Op dat moment doen zij niet hetzelfde als wat zij daarvoor deden, maar iets anders, iets wat ze met begeleiding kunnen aangaan. Daar is honoursonderwijs mede voor bedoeld. Figuur 9.1 geeft een schematische weergave van de zone van naaste ontwikkeling.

Honoursdocent over de zone van naaste ontwikkeling:

"De docent als coach staat naast de studenten en probeert het individuele leervermogen te stimuleren en te bevorderen. Het begrip zone van naaste ontwikkeling van Vygotsky staat in deze context centraal. Iedere student heeft een andere identiteit, een ander leervermogen en construeert zijn eigen kennis. De docent/coach spreekt de student aan op zijn vermogens en probeert hem uit te dagen. De zone van naaste ontwikkeling betreft het niveau dat de student aankan met behulp van een docent/coach. Leren vindt plaats in de zone van naaste ontwikkeling of de constructiezone. De constructiezone is 'de werkplaats van het leren'. Hier ontmoeten de student en de docent/coach elkaar om te werken aan de groei en de talenten van de student."



Figuur 9.1: Zone van naaste ontwikkeling (Vygotsky, 1978)

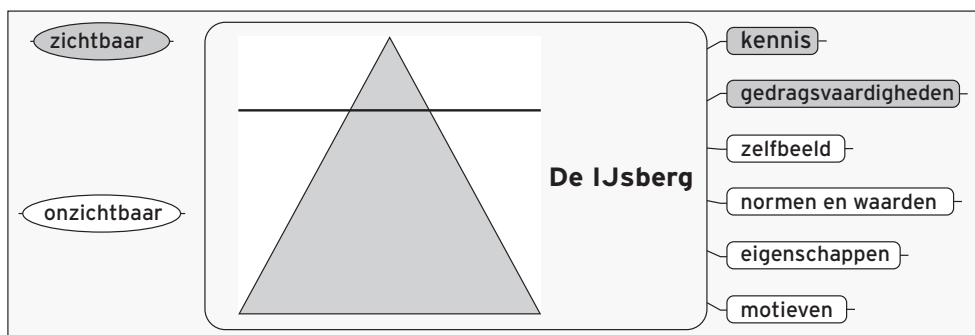
Coaches vergelijken iemands kwaliteiten wel eens met een ijsberg waarvan het topje van 'erkende' kwaliteiten boven water zichtbaar is, maar een groot gedeelte van iemands (latente) kwaliteiten nog onder water is. Een voorbeeld is het ijsbergmodel van McClelland (in: Lingsma & Scholten, 2007) in figuur 9.2.

Een deel van de mens en zijn gedrag is zichtbaar, maar de onderliggende factoren van het gedrag niet. Het stukje ijsberg dat boven het water uitkomt, betreft het zichtbare gedrag, de kennis en de vaardigheden van een persoon. Hier komen de gerealiseerde, 'erkende' talenten naar voren. Onder de oppervlakte zit datgene wat niet uitgesproken wordt en waar iemand zich soms niet van bewust is. Het onzichtbare gedeelte omvat de nog latente, weinig ontwikkelde kwaliteiten van iemand, de motivaties waarvan iemand zich maar halfbewust is, het zelfbeeld, de normen en waarden, de eigenschappen en de motieven. Dit gedeelte heeft een grote invloed op het zichtbare gedeelte van de ijsberg.

9.3 Feedback om mensen te laten groeien

Het geven van feedback is in het onderwijs essentieel bij coaching. Zoals in hoofdstuk 3 is beschreven, heeft Carol Dweck (2006) onderzoek gedaan naar diepgewortelde denkbeelden van studenten over hun eigen vermogen tot talentontwikkeling. Dweck ontdekte dat er twee typen mindset (mentale instellingen) zijn: de fixed mindset en de growth mindset.

Studenten met een fixed mindset geloven dat talenten vastliggen. Deze studenten geven snel op en hebben weinig vertrouwen in hun eigen kunnen en hun omgeving en zien vaak 'beren op hun weg'. Studenten met een growth mindset geloven dat ze hun talenten verder kunnen ontwikkelen. Ze gaan uitdagingen aan en zien kansen in plaats van bedreigingen. Succesvolle mensen zijn mensen met een growth mindset, zij houden van bijleren, zoeken uitdagingen en geven niet snel op bij tegenslag of drempels. Onderzoek toont aan



Figuur 9.2: IJsbergmodel van McClelland (Bron: Lingsma en Scholten, 2007)

dat een fixed mindset succes in het leren beperkt en een growth mindset dit succes juist bevordert.

Hoe kunnen studenten met een fixed mindset worden gecoacht naar een growth-mindset? Carol Dweck meent dat het geven van feedback hierbij ingezet kan worden. Volgens Dweck kan de coach daarbij beter het gedrag belonen dan de persoon. Dus niet:

*"Wat ben jij goed of intelligent", maar: "Goed dat je deze uitdaging aangegaan bent"
of "Ik heb gemerkt dat je je werkelijk hebt ingezet voor dit project."*

De ontwikkeling van (top)talent, zeker in de uitvoerende kunsten, vereist volgens Anders Ericsson (2007) van coaches dat zij in staat zijn om constructieve en soms zelfs pijnlijke feedback te geven. Echte talenten gaan soms op zoek naar dergelijke feedback, maar ze zien ook wanneer het advies van de coach voor hen niet werkt. De beste coaches kunnen kanten van iemands prestaties aangeven, die naar een volgend niveau van vaardigheid getild kunnen worden. Als een coach echter te hard 'pusht', kan de student gefrustreerd raken en kan hij zelfs in de verleiding komen op te geven.

Dweck benadrukt dat mensen vaak verschillende mindsets kunnen hebben met betrekking tot verschillende onderwerpen. Met betrekking tot het ene onderwerp kan iemand erin geloven dat hij beter kan worden, terwijl hij met betrekking tot een ander onderwerp denkt dat hij er nooit beter in zal kunnen worden. Ook de verhouding tussen een fixed mindset en growth mindset binnen een persoon ligt niet vast. In de ene context (een klas, een school, een gezin, een afdeling, enz.) kan de verhouding 50/50 zijn, terwijl er in een andere context veel meer een growth mindset aanwezig kan zijn. Ook kan een student gemotiveerd zijn om zich op bepaalde gebieden te onderscheiden maar op andere gebieden niet of veel minder. Dat beeld kan in de loop van de tijd veranderen, als iemands belangstelling verandert, hij succes boekt en nieuwe (latente) talenten in zicht komen. Een mindset is bovendien niet statisch maar ontwikkelbaar.

Dat iemand een growth mindset heeft, betekent helemaal niet dat hij de beste moet zijn of dat het nooit goed genoeg is. Het hebben van een growth mindset betekent dat de betreffende persoon gelooft dat groei mogelijk is en dat zich inzetten voor iets en zijn best doen voorwaarden zijn om beter te worden.

Het belang van inzet en durf wordt op poëtische wijze geïllustreerd door de Duitse schrijver, wetenschapper en filosoof Johan Wolfgang von Goethe (1749-1832):

Inzet

*Tot men zich werkelijk inzet, is er aarzeling,
de kans om zich terug te trekken,
en altijd ondoelmatigheid
bij alles wat men onderneemt of creëert.
Zodra men iets onherroepelijks op zich neemt
en zijn schouders eronder zet,
komt ook de Voorzienigheid in beweging.
Het besluit brengt een hele reeks gebeurtenissen voort.
Wat u ook kunt doen of denkt dat u kunt doen, begin eraan!
In durf liggen genialiteit, kracht en magie besloten.*

(J.W. von Goethe)

9.4 Uitgaan van de aanwezigheid van talent

Wat docenten van hun studenten verwachten, heeft een effect op die studenten. Klassiek is het experiment van Rosenthal (in de jaren '60 van vorige eeuw) waarbij hij intelligentietests afnam bij leerlingen. Daarna vertelde hij aan de docenten willekeurig, dus los van de testuitslagen, welke leerlingen meer intelligent waren en welke minder intelligent. Leerlingen met de kwalificatie 'meer intelligent', die dat eigenlijk volgens de intelligentietest niet waren, bleken na verloop van tijd toch beter te presteren. Een uitgangspunt bij het coachen van talenten kan dan ook zijn dat iedere student, honoursstudent of niet, talenten heeft. Het is voor de coach een kunst om die talenten zichtbaarder te maken, ook voor de student, en de ontwikkeling daarvan te stimuleren. Soms is dat lastig, omdat sommige studenten door hun manier van praten en kleden juist wel of niet de indruk geven dat ze talentvol zijn. Bij een langdurig coachingstraject kan blijken dat dat beeld bijstelling behoeft.

Het belang van verwachtingen is ook terug te vinden in de 'pedagogy of excellence' van Bermeo. In 1985 werkte hij aan de University of California, Los Angeles een aanpak uit om migranten meer kans van slagen te bieden.

Hij ontwikkelde het Academic Advancement Program (AAP, 2005) dat was gestoeld op de 'pedagogy of excellence', die hoge eisen stelt aan de studenten en hoge standaarden oplegt (Bossaerts, Kirsch, Rochette & Beernaert, 2007). Deze 'pedagogy' is een manier van denken in termen van excellentie in plaats van deficiëntie en zij benadrukt de talentontwikkeling van alle studenten, autochtoon en allochtoon. Bermeo stelt dat de onderwijsorganisatie studenten moet benaderen vanuit hun kwaliteiten en daarbij de uitdaging moet aangaan om hun talenten te ontwikkelen. Het is daarvoor nodig dat de omgeving studenten stimuleert, hoge verwachtingen heeft en goede pedagogisch-didactische begeleiding geeft, zodat de studenten geloven in hun eigen talenten, krachten en potentieel. Dat geeft zelfvertrouwen om maximaal te presteren. Het programma schept via een beter onderwijsaanbod een cultuur die alle studenten aanzet om te excelleren. Ze krijgen ook de nodige steun om dat waar te maken, onder meer via mentoring, tutoring, counseling en begeleiding tijdens de studie. Verder wordt er gewerkt aan taalverrijkingsinitiatieven, bewustwording en training van mentoren, tutors, docenten, lectoren en hoogleraren.

University of California werkt nauw samen met een aantal zwarte community colleges. Getalenteerde leerlingen worden met summer programmes, voorlichtingsbijeenkomsten voor ouders en begeleiding door studentenmentoren ondersteund bij de studiekeuze en voorbereid op de toelatingsproeven ('early outreach'). Volgens Bermeo boekt dit programma spectaculaire resultaten. Voordat hij met zijn programma begon, slaagde aan de University of California na zes jaar studie (masters degree) 35 procent van de latino's en 36 procent van de zwarte studenten. Vijftien jaar later is dat aandeel toegenomen tot 80 procent, dat is bijna net zo hoog als het algemene gemiddelde van het slagingspercentage aan de University of California (bijna 85 procent), één van de hoogste percentages in de VS. Bermeo wijdt dit succes onder meer aan het feit dat zijn systeem geen doelgroepenbeleid kent – wat volgens hem stigmatiserend werkt – maar een inclusief beleid, gericht op alle studenten. Dat kan alleen worden waargemaakt als het diversiteitsbeleid gedragen wordt in alle geledingen van de instelling.

9.5 Coachingsrollen in honoursprogramma's

In de context van het honoursonderwijs kan de docent als coach optreden bij de begeleiding van studenten bij hun projecten of andere honoursactiviteiten. De begeleiding kan er dan op gericht zijn om studenten in grote mate zelf te laten ontdekken wat ze willen aanpakken en op welke manier ze dat het beste kunnen doen, waarbij de coach dus niet zozeer vertelt wat ze moeten doen. Een voorbeeld van deze manier van coachen is het oplossingsgericht coachen. Hiervan wordt een voorbeeld gegeven bij het honoursprogramma van Hogeschool van Rotterdam (zie paragraaf 9.6).

Verder heeft de docent vaak een rol als mentor van een klas en hij wordt dan ook wel studieloopbaanbegeleider (of SLB-er) genoemd. Studieloopbaanbegeleiding wordt per curriculum op een andere manier ingezet, maar vaak coacht de docent de groep één keer in de week of in de twee weken, waarbij hij studievvaardigheden en algemene beroepsvaardigheden behandelt.

Coachen op talenten kan ook plaatsvinden in een aparte activiteitenstroom naast het honoursprogramma of daarmee gedeeltelijk verweven zijn. De docent, tutor of SLB-er heeft daarbij meerdere malen per jaar een persoonlijk gesprek met individuele studenten om de studievoortgang te bespreken. Een voorbeeld van coachen op talent is het waarderend coachen, dat is uitgewerkt in de zogenoemde Sterke-kantenbenadering (Hiemstra, 2011a); deze benadering wordt toegepast bij bijvoorbeeld NHL en Hogeschool Leiden (zie paragraaf 9.7).

Soms zijn er binnen een instelling speciale afspraken voor de inzet en omvang van de coachingstaak. De afspraak kan bijvoorbeeld zijn dat iedere coach in principe minimaal tien studenten ondersteunt, al dan niet verdeeld in kleinere groepjes. In het kader staan als voorbeeld een aantal essentiële taken van de talentcoach zoals die in enkele hogescholen in de praktijk geformuleerd worden.

Taken van een talentcoach

- De coach volgt en ondersteunt het studieproces of de studievoortgang van de honoursstudenten, onder meer op basis van het persoonlijk studieplan van de student.
- Het contact met de student kan op verschillende manieren worden georganiseerd: via individueel persoonlijk overleg, via individueel contact per mail, via mailcontact met meerdere studenten of via groepsbijeenkomsten.

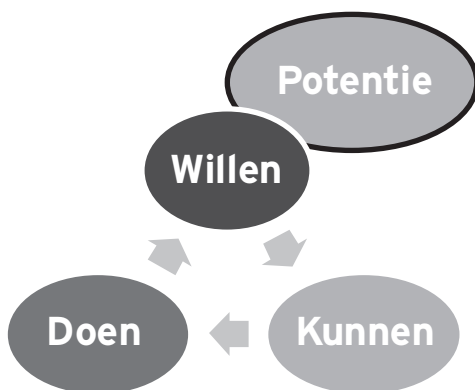
- Indien daar aanleiding voor is, overlegt de talentcoach met mensen die betrokken zijn bij de opleiding van de student over studievertraging of gesignaleerde talenten of kansen.
- De coach begeleidt de honoursstudenten en geeft de studenten feedback over hun inhoudelijke keuzes bij de invulling van hun honoursonderwijs en -onderzoek en andere activiteiten.
- De coach ondersteunt de studenten bij het regelen van stage- en/of onderzoeksplaatsen, (op individuele basis) het schrijven van aanbevelingsbrieven, enzovoort.
- De talentcoach participeert in de honourscommunity en onderhoudt contacten met de andere deelnemende docenten en de staf om goed zicht te krijgen op mogelijke wensen en/of problemen bij studenten.
- De coach stimuleert de studenten tot actieve deelname aan een instellingsbrede honourscommunity.
- De coach signaleert knelpunten bij de faculteit (contactpersoon van het honoursprogramma) en/of de instelling.

Het gaat dus niet alleen om directe coachingstaken, maar ook om hulp bij het regelen van stages en onderzoeksplaatsen, het houden van contact met de honourscommunity en het signaleren en bespreken van knelpunten.

9.6 Oplossingsgericht coachen bij begeleiding van honoursactiviteiten

Met oplossingsgericht coachen wordt de student geholpen om een aantal zaken te concretiseren, zoals zijn wensen in de onderwijssituatie, zijn potentie in de vorm van eerdere ervaring, zijn kwaliteiten en de 'best practices' die hij al heeft en die hij in kan zetten om (zelf) gestelde doelen te realiseren. Het gaat bij oplossingsgericht coachen niet alleen om wat een student moet doen en wat hij kan (zie figuur 9.3), maar vooral om wat hij wil en waar zijn drive, ambities en potenties liggen.

Bij oplossingsgericht coachen helpt de docent niet bij het vinden van een oplossing, maar stimuleert hij de student om dit zelf te doen (Visser, 2013). Dit is belangrijk, omdat een student (of een team van studenten) primair zelf een honoursactiviteit uitvoert, waarbij het de bedoeling is dat hij zo veel mogelijk zelfstandig leert werken, zelf mogelijkheden verkent en zelf met oplossingen komt. De belangrijkste vraag die de coachende docent zich moet stellen, is: *hoe help ik studenten verantwoordelijkheid te nemen voor het eigen leerproces?*



Figuur 9.3: Willen, doen en kunnen als elementen van het leerproces

Een aantal basisprincipes ligt ten grondslag aan deze wijze van coachen en die principes zijn belangrijk voor de inrichting en aanpak van het coachingstraject. Deze principes zijn als volgt samen te vatten:

- De student is zelf verantwoordelijk voor zijn leerproces. De keus voor een bepaald leerproces ligt bij de student en moet bij de student blijven.
- Oplossingsgericht coachen helpt de student deze verantwoordelijkheid te leren nemen.
- Niet de problemen, maar de gewenste doelen en mogelijke oplossingen zijn onderwerp van gesprek. Zo helpt de coach de student om te zoeken naar datgene wat ooit al eens gewerkt heeft. De coach kan bijvoorbeeld vragen naar eerdere successen: Wat heeft de student toen gedaan om succesvol te kunnen zijn? Geeft dat ideeën voor de huidige situatie?
- De oplossingsgerichte coach neemt de houding aan van nieuwsgierig, niet oordelend, niet wetend.
- De oplossingsgerichte coach richt zich op het verhelderen van de doelen van de student en het vinden van mogelijkheden om dit doel te behalen. Hij richt zich niet op de inhoud, maar op het proces. Hij gebruikt geen standaardinterventies: wat werkt, is goed.

Oplossingsgericht coachen geeft de volgende resultaten:

- De student wordt meer en meer eigenaar van het eigen leerproces.
- Dit eigenaarschap wordt bereikt met minder tijd en minder inspanning van de oplossingsgerichte coach.
- Er ontstaan meer plezier en succeservaringen in het leer- en onderwijsproces.

Oplossingsgericht coachen kan in alle onderdelen van het onderwijs worden ingezet. Oplossingsgericht coachen past zowel bij de rol van docent als coach als bij de rol van docent als inhoudsdeskundige. Wel is de mate waarin oplossingsgericht coachen toepasbaar is, verschillend per onderwijsactiviteit. Bij projectbegeleiding en studieloopbaanbegeleiding is oplossingsgericht coachen van groot belang, maar bij kennisoverdracht speelt het maar een hele kleine rol. Om een idee te krijgen over de praktische toepassing geven we enkele voorbeelden bij elk van deze drie onderwijsactiviteiten.

In een project kunnen oplossingsgerichte vragen zijn (zie ook: Bannink, 2009):

- Welke afspraken met betrekking tot samenwerken bleken in het vorige project goed te werken?
- Wat moet in dit overleg besproken zijn, zodat jullie weer goed verder kunnen werken?

In een studieloopbaangesprek kunnen oplossingsgericht vragen zijn:

- Hoe zeker ben jij ervan dat je de goede opleiding gekozen hebt?
- Welke docent inspireert jou in het leren; wat doet deze docent dan?
- Als jij in het volgende kwartaal beter gestudeerd hebt, waaraan zie ik dit? Waaraan merk jij dit?

In een kennismodule kunnen oplossingsgericht vragen zijn:

- Welk cijfer wil jij voor deze module halen?
- Wat helpt bij jou in de voorbereiding op een tentamen?

Tip van een honoursstudent:

"Een persoonlijk gesprek met iemand over mij, in plaats van over mijn cijfers, is belangrijk. Het coachingsgesprek dat ik gehad heb, gaf mij vertrouwen in mijzelf en bevestigde mij in mijn eigen kunnen."

Enkele adviezen voor de coach bij dit soort gesprekken zijn:

- De coach laat het niet merken, als hij geen vertrouwen in een student heeft.
- Al zijn waardevolle ervaringen mag de coach niet vertalen in goed bedoelde adviezen.

In de relatie student-coach, is de coach open, nieuwsgierig en zonder oordeel. De coach bemoeit zich niet met de inhoud, daar is de inhoudsdeskundige de aangewezen persoon voor. De coach komt ook niet snel met adviezen, de adviezen moet de student zichzelf leren geven én hij moet leren de opbrengsten (positief of negatief) daarvan te zien. Doel van oplossingsgericht coachen is dat het de student helpt de eigen cirkel van invloed te vergroten of minimaal in te zien dat hij die cirkel kan vergroten door de manier waarop hij functioneert.

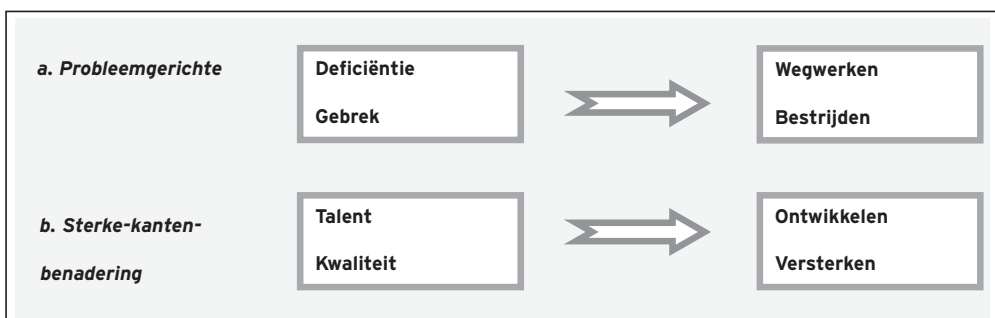
Docent/coach over het organiseren van honoursonderwijs:

“Het is voor de coach een voorwaarde om technisch en inhoudelijk goed georganiseerd te zijn. Technisch goed georganiseerd zijn betekent dat het onderwijs van tevoren goed ontwikkeld is. In het reguliere onderwijs ontbreekt vaak de rode draad. Verder gaat het om vernieuwende didactiek, zodat de inhoud tot bloei kan komen. Een voorbeeld hierbij is een concrete, ‘zintuiglijke’ expeditie om een bedrijfscultuur te onderzoeken in plaats van een theoretische kennisoverdracht. De docent geeft handreikingen, maar de student gaat zelf op onderzoek uit. De docent is hierbij de regisseur en de andere studenten zijn mede-regisseurs.”

9.7 De sterke-kanten-benadering: talenten en persoonlijke kwaliteiten als vertrekpunt voor opleiding en ontwikkeling

De sterke-kanten-benadering biedt een invalshoek voor het coachen en begeleiden van studenten, die goed aansluit bij het streven naar excellentie in het onderwijs. De kern van deze benadering is dat, niet de deficiënties en tekortkomingen, maar juist de talenten, persoonlijke kwaliteiten en sterke kanten van de student het vertrekpunt vormen voor zijn of haar opleiding en ontwikkeling (zie figuur 9.4).

Een coachingstraject gebaseerd op de sterke-kantenbenadering begint met het identificeren van de talenten, persoonlijke kwaliteiten en sterke kanten van de student. De opleidings- en ontwikkelingsactiviteiten richten zich vervolgens op het beter leren kennen, het effectiever gebruiken en het verder ontwikkelen van deze kwaliteiten. (Hiemstra, 2011a, 2011b).



Figuur 9.4: Probleemgerichte benadering versus Sterke-kanten-benadering

Een Nederlandse sterke-kantenmethode die specifiek is ontwikkeld voor het onderwijs, is de Talentenwijzermethode. In het Talentenwijzer-traject doorloopt de student vijf opeenvolgende stappen, bij iedere stap horen verschillende oefeningen.

De vijf stappen in het Talentenwijzertraject zijn:

1. Je talenten benoemen;
2. Je talenten beter leren kennen;
3. Je talenten effectief gebruiken;
4. Je ontwikkelingsdoelen bepalen;
5. Je talenten optimaal ontwikkelen.

Het doel van **stap 1** is het identificeren van de persoonlijke kwaliteiten van de student. De belangrijkste oefening in deze stap is het invullen van een online-assessment: de Talentenwijzer. Aan de hand van de Talentenwijzer bepaalt de student welke persoonlijke kwaliteiten (naar zijn oordeel) het meest op hem van toepassing zijn. Een overzicht van de kwaliteiten die met behulp van de Talentenwijzer worden benoemd is weergegeven in Figuur 9.5. De uitkomst van de Talentenwijzer is een persoonlijke talenten-top-5. Na het lezen van de uitkomst beoordeelt de student of hij zich in de uitkomst herkent. Vervolgens ‘vertaalt’ de student zijn vijf persoonlijke kwaliteiten in zijn eigen woorden.

Het doel van **stap 2** is dat de deelnemer zijn persoonlijke kwaliteiten beter leert kennen. Een voorbeeld van een oefening, is de opdracht om de uitkomst van het assessment te bespreken met drie goede bekenden. In dit gesprek laat de student de uitkomst van het assessment aan de ander lezen en vraagt hij bij iedere kwaliteit of de ander dit herkent, en zo ja, of deze concrete voorbeelden kan noemen van situaties waarin die kwaliteit naar voren kwam.

In **stap 3** leert de student zijn persoonlijke kwaliteiten effectiever te gebruiken. Een voorbeeld is de oefening waarbij de deelnemer analyseert hoe hij zijn kwaliteiten heeft gebruikt bij een concrete taak, opdracht, of project waarin hij in het verleden succesvol is geweest.

• Accuraat • Analytisch • Artistiek • Behoedzaam • Betrouwbaar • Contactueel vaardig • Contemplatief • Coöperatief • Daadkrachtig • Extravagant • Gedreven • Handig • Humoristisch • Idealistisch	• Inventief • Kalm • Leergierig • Moedig • Onafhankelijk • Onbevooroordeeld • Optimistisch • Prestatiegericht • Sensitief • Spraakzaam • Stressbestendig • Vasthoudend • Visionair • Zorgzaam
---	---

Figuur 9.5: Overzicht van talenten in de Talentenwijzer in alfabetische

Vervolgens onderzoekt de deelnemer of hij zijn kwaliteiten op vergelijkbare manier kan inzetten bij een taak of opdracht waar hij moeite mee heeft.

Stap 4 vormt de kern van de Talentenwijzer-methode. Op basis van de inzichten uit de voorgaande stappen, formuleert de student zijn ontwikkelingsdoel in de vorm van een *persoonlijke kerncompetentie*. Een persoonlijke kerncompetentie is een kennisgebied of vaardigheid waar de student *echt* goed in wil worden. Een voorbeeld van een oefening is de opdracht om aan de hand van een groot aantal vragen een lijst op te stellen van alle dingen die de deelnemers tijdens zijn leven graag zou willen doen, meemaken, kunnen, of bereiken. Vervolgens wordt deze lijst aan de hand van een aantal criteria teruggebracht tot alleen die doelen overblijven waarvoor de deelnemer sterk intrinsiek gemotiveerd is.

In **stap 5**, tot slot, bedenkt en plant de student de concrete activiteiten die hij gaat ondernemen om aan zijn ontwikkelingsdoel te werken. Dit kunnen opleidingsactiviteiten zijn, zoals het volgen van bepaalde cursussen, trainingen, vakken, minoren of stages, maar het kunnen ook sociale, hobby-, sport- of vakantieactiviteiten zijn. Voor studenten met een baan kan het ook de keuze inhouden om in hun werk meer (of minder) energie te steken in bepaalde taken, cliënten, opdrachten, of projecten.

Ter afronding van het traject stelt de student een Persoonlijke Excellentieplan (PEP) op. Dit is een kort overzicht waarin de deelnemer samenvat wat zijn persoonlijke kwaliteiten zijn, op welk gebied hij het beste uit zichzelf wil halen en wat hij gaat doen om dit te bereiken.

De Talentenwijzer-methode wordt door verschillende universitaire, Hbo- en Mbo-opleidingen in Nederland gebruikt, onder ander in het kader van excellentieprogramma's, studieloopbaanbegeleiding, studievaardigheidstraining, stagevoorbereiding en sollicitatietraining. Het Werkboek Talentenwijzer kan worden gedownload via de website www.talentenwijzer.com.

9.8 Toepassing van de Sterke-kanten-benadering met een coachingslijn en speciale talentcoaches die studenten begeleiden

Bij de Hogeschool van Leiden heeft men ervoor gekozen om de rollen van docent en coach te scheiden. Het team Excellentie bestaat uit docenten en talentcoaches. De docenten begeleiden de studenten in projecten in het programma en de talentcoaches begeleiden de studenten individueel en groepsgewijs door middel van gesprekken en intervisie. De docenten en coaches werken samen als team en komen op een vast tijdstip een keer per week samen om het programma door te spreken. Thema's die aan bod komen zijn: de beoordeling, de werkwijze en visie, programmering en inhoud, maar ook de individuele student komt aan bod. Het team heeft ook intervisie met elkaar.

Tip van een coach:

"Neem de rol van begeleider aan en neem tijd voor het individu, zodat je zicht krijgt op wat studenten kunnen en leuk vinden."

Naast opdrachten kent het honoursprogramma een speciale coachingslijn gedurende drie jaren. In het eerste jaar is het thema *Daag jezelf uit* en wordt coaching ingezet met minimaal twee gesprekken. De nadruk ligt op het leren benoemen van talenten door de student. De talenten van de studenten worden in kaart gebracht. Het is van belang de student vanuit de eigen kracht en eigenaarschap talent te laten inzetten in het honoursprogramma. Bijvoorbeeld:

een student heeft als specifiek talent 'uitvinder'. Bij dit talent horen kwaliteiten, zoals handig, inventief, creatief, visionair en vooruitstrevend. De student maakt een plan hoe hij het talent van 'uitvinder' verder gaat ontwikkelen en hoe hij ermee gaat oefenen in de praktijk. De coachingsmethode die hierbij gebruikt wordt is de Sterke-kanten-benadering (Hiemstra, 2011), zie vorige paragraaf). Bij lastige kwesties die de student tegenkomt leert hij om gericht gebruik te maken van zijn talenten. De coach zet via waarderend coachen in op de talentontwikkeling van de student. In het tweede jaar is het thema *Innoveren* en wordt de coaching ingezet door middel van intervisie met daarnaast een à twee individuele gesprekken. In het derde jaar is het thema *Inspireren* en zijn er coachingsgesprekken op aanvraag.

Talentcoaches zijn aangesteld op basis van hun coachingskwaliteiten. Zij hebben allen een coachingsopleiding gevolgd. De benadering van de projecten en de studenten is door middel van oplossingsgericht werken (zie paragraaf 9.6). Hierbij gaat men uit van de eigen kracht van de student, en werkt toe naar een eigen oplossing. Het denken in mogelijkheden herkadert positief de vragen van de student.

9.9 Onderzoek naar de Sterke-kanten-methode

In het Nederlandse onderwijs is onderzoek gedaan naar de effectiviteit van sterke-kanten-interventies. In een tweetal experimenteel opgezette studies vergeleken Hiemstra en Van Yperen (2012) de motivatie van studenten die zich richtten op het ontwikkelen van hun sterke kanten met die van studenten die zich richtten op het ontwikkelen van hun zwakke kanten. Uit de resultaten bleek dat studenten die zich richtten op het ontwikkelen van hun sterke kanten hoger scoorden op ervaren competentie, intrinsieke motivatie en de bereidheid om zich in te zetten voor hun leerdoelen.

9.10 Verschillende coachingsrollen in verschillende fasen van een honourstraject

Zoals in hoofdstuk 2 (Wat is talent) is aangegeven kunnen er in een honourstraject een aantal fasen worden onderscheiden. Geïnspireerd op het onderzoek van Bloom (1985) naar de ontwikkeling van getalenteerde kunstenaars, wetenschappers en topsporters kunnen drie fasen worden onderscheiden: de initiële fase, de ontwikkelingsfase en de perfectiefase. De rol van de docent/coach en de studie van de student kunnen daarbij wisselen. In figuur 9.6 is dat schematisch weergegeven.

FASE ► Wie ▼	Initiële fase	Ontwikkelingsfase	Perfectiefase
Student	Spannend, leuk, binding krijgen met docent. Zoeken naar nieuwe werkwijze	Hoge inzet tonen, verdiepen en doorzetten.	Verantwoordelijk, gedisciplineerd, meer gericht op (top)kwaliteit. Vieren van successen.
Docent/ coach	Motiverend, vriendelijk, affectief en geduldig. Instructie informeel en persoonlijk.	Eist meer discipline en systematiek. Geeft gerichte feedback.	Legt lat hoog, geeft binding, eist inzet, tijd en aandacht. Vieren van successen.

Figuur 9.6: Model van coachingsrollen in verschillende fasen

Een toelichting geven we aan de hand van ervaringen van studenten en docenten/coaches van het honoursprogramma (Studium Excellentie) van de Hogeschool van Amsterdam (doel: Onderwijs en Opvoeding).

Initiële fase

In deze fase vinden studenten het erg spannend en leuk om te beginnen aan een authentieke opdracht. De instructie van de docenten is informeel en persoonlijk. Een student geeft aan dat "de rol van de docent een motiverende is, want hij legt het eigenaarschap van het proces bij de student. De docent staat meer op een gelijk niveau. Bij het reguliere proces is de docent alleswetend, bij het honoursprogramma krijgen studenten de ruimte en is niets voorgekauwd". De docenten/coaches geven aan dat ze een informele en coachende (begeleidende) rol spelen tijdens dit deel van het honoursprogramma. Een rol die studentgericht is: "In het reguliere proces stuur je gericht op het product, dat zit dichtgetimmerd. In het honoursprogramma bepaal ik alleen de randvoorwaarden, dit biedt meer ruimte om talenten te laten ontplooiën". In deze fase kan de docent als coach een positief klimaat creëren, waardoor studenten zich veilig voelen en gezien. Coaches voeren de eerste gesprekken met studenten of doen oefeningen met ze, waarmee zij hun eigen talenten in kaart kunnen brengen en kunnen bespreken.

Ontwikkelingsfase

In de ontwikkelingsfase gaat het karakter van de instructie van de coach van informeel en persoonlijk naar meer veeleisend. In eerste instantie wordt dit karakter van de instructie niet herkend door de studenten. Een studente geeft aan dat het opvallend is dat tijdens deze fase een aantal studenten is uitgevallen. Zij geeft aan dat deze studenten schrokken van de hoeveelheid werk die ze in één keer moesten doen en daarom zijn ze gestopt. Volgens het model hoort de coach in deze fase meer structuur aan te brengen. Dit is de fase waarin studenten minder gemotiveerd en enthousiast zijn dan in de initiële fase. De coach kan in deze fase al hoge eisen stellen door de lat hoog te leggen en discipline te eisen. Tevens kan de coach tussentijds feedback geven als middel om studenten te motiveren en verder op weg te helpen. De feedback wordt bij voorkeur positief ingezet en is gericht op het gedrag van de student en niet op zijn of haar persoonlijkheid. Een coach kan dan aangeven welk gedrag de student tot nu toe heeft laten zien en kan positief gedrag belonen. De student kan verder op weg geholpen worden; ook van het maken van fouten kunnen studenten leren.

Perfectiefase

De perfectiefase is de laatste fase en kenmerkt zich door het eisen van discipline en inzet door de coach om tot hoge kwaliteit te komen. Het is de laatste fase en de studenten moeten niet alleen kwaliteit leveren, maar ook op tijd een opdracht, project of verslag afronden. Studenten tonen zich in deze fase verantwoordelijk en gedisciplineerd. Een student geeft aan dat zijn inzet door de eigen verantwoordelijkheid erg hoog is in deze fase. De docenten merken dat de studenten gemotiveerder zijn bij deze fase dan bij de ontwikkelingsfase.

Een coach geeft aan dat hij het lastig vindt om te manoeuvreren tussen de rollen in de verschillende fases. Voor hem zit er een spanning tussen zijn rol tijdens de initiële fase vergeleken met die in de perfectiefase. In het reguliere onderwijs is zijn rol voornamelijk die van de perfectiefase, terwijl hij tijdens het honoursprogramma in de rol van de initiële fase begint. "Het is lastig om los te laten, want je moet op zoek naar je eigen veiligheidsmechanismen. Het is ook voor ons docenten spannend; wanneer laat je los en wanneer grijp je in. Wij leren ook van het honoursprogramma"!

Honoursdocent/coach over het belang van 'overbruggen':

"In het overbruggen met studenten gaat het om de relatie docent en student. In het honoursprogramma sta je naast de student, waardoor je verbindt. Dit betekent als docent ook een eigen verhaal inbrengen en jezelf kwetsbaar opstellen."

9.11 Naar zelfcoaching

In het ideale geval helpt de coach volgens Ericsson, Prietula en Cokely (2007) een student om meer zelfstandig te worden, zodat de student beter in staat is de eigen talenten te ontwikkelen. Daarom helpen goede coaches hun studenten om te leren vertrouwen op hun 'innerlijke coach'. Zelfcoaching kan worden gedaan op elk gebied. Soms kunnen rolmodellen daarbij belangrijk zijn bijvoorbeeld als je wilt leren communiceren zoals het voorbeeld dat Ericsson geeft in het kader.

Oefenen met rolmodel

"Stel dat er iemand in jouw instelling een goede 'communicator' is, en je hoort dat hij het personeel gaat toespreken over een pijnlijke reorganisatie. Ga dan eerst een eigen toespraak schrijven en vergelijk die daarna met de échte toespraak. Let op wat de reacties van de toehoorders zijn en stel je voor wat voor reacties er op jouw toespraak zouden komen. Iedere keer dat jouw beslissingen, interacties of toespraken overeenkomen met de mensen die uitblinken, doe je een stap in de richting van een 'topcommunicator'."

Zelfcoaching heeft veel voordelen. Je kunt het overal doen. Onderweg in de trein of auto, thuis op je eigen bank of op de fiets naar je werk. Het is daarnaast goedkoop en als het je lukt om je probleem zelf op te lossen, versterkt het je zelfredzaamheid. Dat vergroot je gevoel van competentie en je zelfvertrouwen. Of dat inderdaad ook zo werkt hangt af van HOE je jezelf coacht. Welke vragen stel je jezelf? Welke richting geef je aan je gedachten? Vijf oplossingsgerichte zelfcoachingsstappen (bewerking van Schlundt Bodien, 2013) die goed kunnen werken zijn de volgende:

Vijf stappen voor oplossingsgerichte zelfcoaching

- Stap 1. Onderkennen dat je ergens niet tevreden over bent en daar iets aan wil doen. Je kunt jezelf dan de volgende vragen stellen:
- Stap 2. Wat wil ik bereiken? Wat levert het me op als ik dat bereikt heb?
- Stap 3. Waaraan wil ik iets veranderen? Wat is de reden dat ik daaraan iets wil veranderen?
- Stap 4. Wanneer was de situatie al eens een beetje zoals ik zou willen dat die wordt? Wat deed ik toen anders? Hoe kreeg ik dat toen voor elkaar?
- Stap 5. Op welke ideeën brengt me dit voor een volgende stap in de goede richting?

Deze vijf stappen van zelfcoaching vormen een eenvoudige manier om een oplossingsgericht gedachteproces te doorlopen. De stappen kan een student zelf doornemen, maar ook met een ander (medestudent, peer coaching) bespreken. Zo kan een 'tunnelvisie' worden vermeden en kunnen verkeerde vooronderstellingen gemakkelijker aan het licht komen. Tegelijk wordt de student in hoge mate eigenaar van zijn of haar eigen talentontwikkeling.

9.12 Samenvattend: het coachen van talent in elf punten

De coaching in de vorm van studieloopbaanbegeleiding of studie-advisering in regulier onderwijs heeft vaak als een belangrijke taak studenten met studieproblemen en -achterstand weer op weg te helpen. Daarbij wordt door de coach meestal een probleemgerichte benadering gevolgd om te zien wat de problemen van de student zijn, waar dingen zijn misgegaan en wat de mogelijkheden zijn om een student weer bij te spijkeren en te helpen weer voldoende voortgang te krijgen in de studie. Eventueel kan de student op weg geholpen worden naar een ander perspectief. Studenten met talenten vallen veelal buiten deze benadering terwijl ze veel baat kunnen hebben bij expliciete aandacht voor hun talenten en de ontwikkeling daarvan. Coaching gericht op talentontwikkeling vereist een andere benadering van de student. Hieronder elf punten over het coachen van talent.

1. Systematisch aandacht voor talent

Door een coach wordt aandacht besteed aan de mogelijke talenten of kwaliteiten van de student. Veel studenten hebben niet zo'n duidelijk beeld van hun talenten anders dan vakken waarvoor ze hogere cijfers hebben dan andere studenten. Met bijvoorbeeld het 'Kwaliteitenwiel' uit hoofdstuk 7 of met de 28 talenten van de Sterke-kanten-benadering van de Talentenwijzermethode in dit hoofdstuk kan een student zich meer bewust worden van de eigen talenten, ook van latente talenten. Dat kunnen talenten zijn die nauw aansluiten bij de studie, maar ook kwaliteiten, die daarbuiten gaan, maar wel belangrijk zijn voor ontwikkeling tot excellente professional. Zichtbaar maken van de eigen kwaliteiten, ook als die nog deels latent zijn, kan een belangrijke stap zijn voor de student om hier meer aandacht aan te besteden bij zijn verdere studie en daarmee die talenten verder te ontwikkelen. Het in kaart brengen van talenten bevordert tevens een positieve relatie tussen docent en student.

Tip van een talentcoach

"In een apart gesprek stilstaan bij de talenten van de student bevordert het zelfbewustzijn en het zelfvertrouwen."

2. Oplossingsgericht coachen

De stimulans van talentontwikkeling kan bij de begeleiding van projecten en andere honoursactiviteiten een vervolg krijgen door oplossingsgericht te coachen. De begeleiding kan er dan op gericht zijn om studenten niet zozeer te vertellen wat ze moeten doen, maar ze het in grote mate zelf te laten ontdekken. Niet het probleem staat daarbij centraal, maar de oplossing waar de student naar op zoek is. De coach kan bijvoorbeeld vragen naar eerdere successen: "wat heeft een student toen gedaan om succesvol te kunnen zijn? Geeft dat ideeën voor de huidige situatie?" Bij deze werkwijze blijft het eigenaarschap van de honoursactiviteit bij de student.

3. Persoonlijk plan voor talentontwikkeling laten opstellen

Bij de Talentwijzermethode, een voorbeeld van toepassing van 'waarderend coachen', worden studenten niet alleen geholpen hun sterke kanten in kaart te brengen, maar gaat het er ook om dat studenten zich leren inzetten om hun talenten te gebruiken en te ontwikkelen met een 'Persoonlijk Excellentieplan'. Talentontwikkeling kan door de student ook ervaren worden als een waardevol middel voor persoonlijke groei, en niet alleen voor het ontwikkelen van opleidingsgerichte vaardigheden.

Tip van een honoursstudent:

"Spreek studenten aan op hun hart."

4. Zelfcoaching stimuleren

Een coach kan een student af en toe een belangrijke stimulans geven voor zijn of haar talentontwikkeling. Maar in essentie zal de student het toch zelf moeten doen en voor een belangrijk deel zijn of haar eigen coach zijn. Al dan niet met enige systematiek (bijvoorbeeld het vijf stappen plan) en zelf te kiezen gesprekspartners (bijvoorbeeld peer coaching) kan de student zijn talentontwikkeling zelf krachtig vormgeven.

5. Coachingslijn inbouwen in het curriculum

Een aparte activiteitenstroom kan naast de honoursactiviteiten in het curriculum ontwikkeld worden om studenten regelmatig te coachen op de ontwikkeling van hun talenten. Deze 'coachingslijn' kan soms deels verweven zijn met honoursactiviteiten.

6. Coachingsvaardigheden ontwikkelen

Om doeltreffend te kunnen coachen is het gewenst dat de docent/coach in staat is niet zozeer te instrueren maar vooral vragen te stellen, antwoorden van de student te parafraseren, en vervolgvragen te stellen. Empathisch vermogen is daarbij belangrijk, zodat de coach aanvoelt waar de student is in zijn of haar ontwikkelingsproces om daar adequaat op te kunnen reageren. Door een goede coaching kan een student stappen doen in zijn zone van naaste ontwikkeling, die deze zonder coach minder gemakkelijk gezet zou hebben. Juist die stappen op nieuw terrein kunnen helpen talenten te ontwikkelen.

Tip van een honoursstudent:

"Coach op hoe je het denken ontwikkelt bij studenten in talentontwikkeling, zodat studenten een eigen visie kunnen ontwikkelen. Belangrijk daarbij is veel doorvragen, ruimte voor discussie geven en het inspelen op de groep."

7. Feedback richten op talentontwikkeling

Door het soort feedback kan de docent/coach de student helpen om te werken vanuit een ontwikkelingsperspectief (growth mindset) en niet gefixeerd (fixed mindset) te raken. Feedback waarin de inzet van de student aangemoedigd wordt helpt hierbij, feedback waarbij de student hoort hoe knap hij of zij is remt dit.

8. Coach met ervaringsdeskundigheid talent

Om goed te kunnen coachen zal de docent/coach belangstelling voor de student en zijn of haar leerproces moeten hebben. Naast coachingsvaardigheden kan het ook een voordeel zijn dat de docent/coach in een bepaald gebied ook eigen talent ontwikkeld heeft. Dat geeft ervaringskennis over talentontwikkeling en kan voor de student een extra stimulans betekenen.

9. Stimuleren van 'exposure'

De docent/coach kan ook een bijdrage leveren aan de 'exposure' van het werk van de student (zie ook hoofdstuk 7 'Vormgeving honoursactiviteiten'). Creativiteit en talent zijn belangrijk maar het in de praktijk brengen en iets ondernemen (zie hoofdstuk 2 Wat is talent) vereisen

vaardigheden die essentieel zijn om tot iets concreets te komen. De 'exposure' kan betrekking hebben op de raadpleging door de student van interne en externe deskundigen, samenwerking met een externe partner bij een project, en presentatie en bespreking van een product met relevante geïnteresseerden. Soms kunnen er tentoonstellingen, discussiefora en presentaties van producten georganiseerd worden die de 'exposure' versterken.

10. Bevorderen van talentontwikkeling tot buiten de instelling

Veel honoursstudenten willen verder kijken dan de eigen studie of de eigen instelling. Een docent/coach kan een student op weg helpen bij het studeren bij een externe organisatie of in het buitenland.

11. Successen vieren

Honoursstudenten zijn vaak vooral intrinsiek gemotiveerd om aan honoursactiviteiten deel te nemen. Tegen het eind van een honourstraject verwachten studenten toch ook externe waardering in de vorm van een certificaat of diploma en/of waarderende woorden. Tijdens het traject kunnen ook successen gevierd worden en de coach kan daar een bijdrage aan leveren. Talentontwikkeling is niet alleen werken en studeren maar ook genieten als dingen gelukt zijn.

Bovenstaande elf punten hebben niet de pretentie dat ze het gehele gebied van coachen van talent beslaan. Ze zijn bedoeld als aandachtspunten voor de eigen coachingsaanpak om die meer reliëf te geven en misschien hier en daar een stimulans voor verdere ontwikkeling van het eigen coachingstalent.

Tip van een docent/coach

"Vrijheid en verantwoordelijkheid geven aan studenten werkt!"

10. Stimuleren van een honourscommunity

Pierre van Eijl, Stan van Ginkel, Albert Pilot en Lea Hermesen



Studenten in honoursprogramma's vormen vaak eigen netwerken van contacten. Dit is gebleken uit Amerikaanse ervaringen met honoursprogramma's via interviews met de Amerikaanse site visitors van honoursprogramma's, maar ook uit nader onderzoek bij Nederlandse honoursprogramma's. In de VS worden deze netwerken ook wel honourscommunity's genoemd, een term die we hier ook zullen aanhouden. Community's zijn van grote betekenis want bij veel honoursprogramma's worden juist vanuit deze community's extra activiteiten georganiseerd. Het leer- en ontwikkelingsproces van studenten wordt erdoor gestimuleerd en ze zijn een ontmoetingsplaats van studenten, docenten en extern betrokkenen. In dit hoofdstuk gaan we in op de kenmerken van een honourscommunity en strategieën voor de ontwikkeling ervan.

10.1 Honourscommunity's als actieve netwerken van studenten

Uit eerder onderzoek is gebleken dat honoursprogramma's vaak worden gekenmerkt door een actief netwerk van contacten tussen studenten en docenten, dat volgens de deelnemers sterk bijdraagt aan de talentontwikkeling van de studenten (Van Eijl, Wolfensberger & Pilot, 2010). Deze netwerken van contacten worden in de literatuur aangeduid als 'learning communities' (Wilson, Ludwig-Hardman, Thornam & Dunlap, 2004) en honourscommunity's (Van Eijl, Wolfensberger, Schreve-Brinkman & Pilot, 2008). Binnen honourscommunity's vindt productieve interactie plaats tussen studenten onderling en tussen studenten en docenten en andere professionals. Die interacties vinden plaats tijdens bijeenkomsten binnen het programma, maar ook daarbuiten. Als gevolg van deze interactie ontdekken en ontwikkelen studenten

doorgaans diverse talenten bij zichzelf; zij krijgen bijvoorbeeld de mogelijkheid om ervaring op te doen met het ontwikkelen van organisatorische en leidinggevende vaardigheden. Juist bij honoursprogramma's heeft die interactie zoveel betekenis dat deze volgens studenten en docenten een essentieel onderdeel van de honoursactiviteiten vormt (Van Eijl e.a., 2008).

De focus op communityvorming in het onderwijs in Nederland is gerelateerd aan (sociaal) constructivistische leertheorieën. Onderwijs op basis van constructivistische ideeën gaat ervan uit dat leerlingen kennis construeren op een actieve manier in een authentieke context (Brown & Campione, 1994). Sociaal-constructivistische leertheorieën suggereren dat het leren effectiever is wanneer dit plaatsvindt in een sociale context. Wenger (1998) laat zien dat deze veronderstelling contrasteert met het uitgangspunt dat leren vooral een individuele, geïsoleerde activiteit is. De leertheorie van 'gesitueerde cognitie' (Greeno, 1998) stelt dat leren bij voorkeur moet worden ingebed in sociale interacties tussen mensen in een bepaalde situatie. Vanuit dit perspectief heeft dit sociale leren ook een positief effect op persoonlijke ontwikkeling. Wanneer nieuwkomers zich aansluiten bij een community, ontwikkelen zij nieuwe kennis en praktische vaardigheden door het observeren en het uitvoeren van bepaalde taken in die community. In de loop van de tijd ontwikkelen de nieuwe leden zich vervolgens tot volwaardige deelnemers.

McMillan en Chavis (1986, p. 9) geven aan dat een community gekenmerkt wordt door 'een gevoel dat de leden hebben bij elkaar te horen en ertoe te doen voor elkaar, en door een gedeeld vertrouwen dat de behoeften van de leden worden bevredigd door hun onderlinge band en gezamenlijke inspanning'. Cross (1998, p. 4) definieert learning community's als 'groepen mensen die zich bezighouden met intellectuele interactie met het oog op het leren'. Zij koppelt het concept van community's aan het ontwerp van een curriculum. De structurering van het programma en de frequentie van onderlinge contacten tussen studenten worden genoemd als belangrijke factoren. Ook Wilson e.a. (2004) benadrukken de relatie tussen community's en curricula, met de introductie van het concept 'bounded learning community'. Volgens deze onderzoekers wordt een learning community begrensd door de daaraan gekoppelde cursus of studieprogramma.

De structuur en dynamiek van community's variëren en zijn afhankelijk van de kenmerken van het programma. Hoewel er verschillende modellen bestaan die de ontwikkeling van een community beschrijven (Tuckman, 1965; Wenger; Wilson e.a., 2004), kunnen telkens drie fasen worden onderscheiden. In het geval van een bounded learning community, kunnen deze fasen worden aangeduid als: de fase van initiatie, de fase van participatie en de fase van afsluiting. Wilson e.a. beschrijven deze fasen als volgt: "Van studenten wordt gevraagd om deel te nemen aan een vooraf bepaald onderwijsprogramma, waar ze eerst de beginselen leren, dan een periode van intensieve productieve interactie hebben met medestudenten, daarna volgt het slot met reflecties op de ervaringen met een soort van een rituele afsluiting."

10.2 Leereffecten van community's

Learning communities kunnen de volgende leereffecten hebben:

- Ze kunnen een versterkend effect op de leerresultaten van de studenten (Lankveld & Volman, 2011; Tinto & Russo, 1994) hebben.
- Ze kunnen het studietempo omhoog brengen (Eggens, 2011).
- Ze kunnen het niveau van reflectie verhogen (Cross, 1998; Tinto, 1995).
- Ze kunnen de houding van studenten in het onderwijs verbeteren (Tinto & Russo, 1994).
- Ze kunnen de emotionele steun onder studenten versterken (Lankveld & Volman, 2011).

Bovendien kunnen deze contactennetwerken:

- invloed hebben op de mate waarin studenten samenwerken buiten het onderwijs (Tinto & Russo);
- de evaluatie van het onderwijs door studenten beïnvloeden (Light, 1992); en
- een 'sense of community' creëren (McMillan & Chavis, 1986).

Het creëren van die sense of community is een uitdaging voor veel docenten (Koh, Chaffee & Goodman, 2009). Onderwijs dat op maat wordt ontwikkeld voor gemotiveerde en getalenteerde studenten – zoals de honoursprogramma's hen zien – moet plaatsvinden in een 'sfeer van excellentie' gericht op de 'empowerment' van studenten (Van der Valk, Grunefeld & Pilot, 2011). Deze zogenoemde sfeer of cultuur van excellentie wordt vaak genoemd als een belangrijk kenmerk van een honoursprogramma (Ford, 2008; Mariz, 2008; Slavin, 2008; Van Eijl e.a., 2010).

10.3 Kenmerken van honourscommunity's

Om meer inzicht te krijgen in de kenmerken en het functioneren van honourscommunity's is hiernaar een verkennend onderzoek gedaan. Over de kenmerken van honourscommunity's is eerder gepubliceerd (Van Ginkel, Van Eijl, Pilot & Zubizarreta, 2012). Via interviews, documentanalyses en enquêtes is verder gezocht naar strategieën om 'community building' te bevorderen.

Ter voorbereiding zijn ook interviews afgenomen op conferenties van de National Collegiate Honors Council (NCHC) in de VS, de Amerikaanse vereniging van honoursprogramma's in het hoger onderwijs. Op de NCHC-conferenties in Kansas City (2010) en Phoenix (2011) hebben de onderzoekers acht interviews afgenomen met docenten en acht met studenten van diverse honoursprogramma's van verschillende Amerikaanse universiteiten. Interviews met door de NCHC aanbevolen site-visitors, aanwezig op de NCHC-conferentie in Philadelphia (2007), zijn ook meegenomen in dit onderzoek (Van Eijl, Wolfensberger & Pilot, 2008). Enkele uitspraken uit deze interviews hebben we in dit hoofdstuk opgenomen.

10.4 Kenmerken van Nederlandse honourscommunity's

In aanvulling op de in de VS gehouden interviews zijn gegevens van vijf Nederlandse community's in kaart gebracht. Vier daarvan betreffen honoursprogramma's en één daarvan betreft een selectieve masteropleiding. Het betreft allemaal community's met 'niet-campusstudenten'. Hieronder volgt een korte beschrijving van de honoursprogramma's:

- *Utrecht Law College (ULC)*. Het ULC van Universiteit Utrecht biedt een driejarig voltijds-honoursprogramma aan in de bachelor Rechten. De studenten van dit programma hebben een aantal jaren geleden hun eigen vereniging gevormd, die de naam Sirius draagt. Deze vereniging organiseert jaarlijks een indrukwekkend scala aan sociale en extra-curriculaire activiteiten.
- *Professional School of Arts Utrecht (PSAU)*. De PSAU is een selectieve, interdisciplinaire masteropleiding van één jaar, georganiseerd door Universiteit Utrecht in samenwerking met Utrechtse Hogeschool voor de Kunsten. Ongeveer tien tot vijftien masterstudenten, afkomstig van verschillende bachelors, kunnen worden toegelaten tot de opleiding.
- *Top Class Gezondheidszorg*. Bachelorstudenten van de Faculteit Gezondheidszorg van Hogeschool Utrecht nemen deel aan een Top Class-programma naast het reguliere curriculum. Deze studenten studeren in een verscheidenheid van disciplinaire bacheloropleidingen binnen de fa-

culteit. Het doel van dit honoursprogramma is dat studenten zich persoonlijk ontwikkelen in relatie tot hun vakgebied en vaardigheden verwerven buiten het eigen vakgebied.

- *Honoursprogramma Biologie*. Het tweejarige honoursprogramma Biologie van Universiteit Utrecht wordt aangeboden in aanvulling op het tweede en derde jaar van het reguliere curriculum. Er nemen ongeveer vijftien gemotiveerde en getalenteerde biologiestudenten aan deel.
- *Interdisciplinair honoursprogramma*. Het drie jaar durende programma van Hogeschool Leiden wordt in het tweede, derde en vierde jaar aangeboden als aanvulling op het reguliere curriculum. Ongeveer vijftientig studenten van verschillende disciplines in deze hogeschool kunnen worden toegelaten.

Onderzoek onder de beschreven Nederlandse honourscommunity's heeft het beeld bevestigd dat uit de interviews in de VS (zie paragraaf 10.3) met honoursstudenten en -docenten naar voren was gekomen, maar heeft ook duidelijker in beeld gegeven van de kenmerken van deze honourscommunity's.

Kernkenmerken van honourscommunity's:

1. onderling netwerk van frequente onderlinge contacten van de betrokken honoursstudenten;
2. passie voor uitdaging en kwaliteit;
3. gevoel bij de community te horen (sense of community);
4. cultuur van excellentie;
5. gemeenschappelijk interactierepertoire.

Aanvullende kenmerken van community's in honoursprogramma's:

6. kerngroep;
7. contextspecifieke kenmerken zoals 'disciplinair of interdisciplinair', de duur (een jaar of enkele jaren) en het startmoment van het programma verschillen per case;
8. veilige omgeving;
9. studie- en ontmoetingsruimte.

Honourscommunity's blijken inderdaad netwerken van honoursstudenten te zijn, maar ook zijn honoursdocenten, coaches of experts er soms bij betrekken, in een aparte rol van bijvoorbeeld stimulator of katalysator (Van Ginkel, Van Eijl, Pilot & Zubizarreta, 2012). Studenten hebben een passie voor het aangaan van een uitdaging en het aanpakken van nieuwe dingen. Ze zijn niet per definitie voor het hetzelfde gemotiveerd, hun belangstelling kan uiteenlopen.

Honoursstudent biologie over zijn passie:

"Outsiders dachten dat het uitgeven van een boek niet zou lukken, maar als het dan toch lukt is dat heel motiverend."

Verder hebben de deelnemers ook een sense of community, het gevoel bij deze groep te horen, sterker nog, het gevoel dat deze groep hún community was. Er is dus sprake van eigenaarschap.

Honoursstudenten biologie over de 'sense of community':

"Ja, samenhorigheid."

"Ik voelde een 'sense of community' met een deel van de honoursstudenten, met de rest had ik minder."

"Het verschilde per jaar: jaar 1 was dat sterk, in jaar 2 verminderde dat. Het honoursprogramma start pas in het tweede jaar van de biologieopleiding. Vriendengroepen hebben zich dan al gevormd."

"Voor sommigen was het wel stimulerend elkaar goed te leren kennen. Ook stille mensen worden zo betrokken."

"Ook na afloop van het honoursprogramma hebben we nog contact. Ook via de studievereniging maar dat is wel een andere community!"

Een kenmerk van deze community is verder dat zich gaandeweg een cultuur van excellentie heeft ontwikkeld. Studenten voelen zich uitgedaagd het beste uit zichzelf te halen, tot prestaties te komen die ertoe doen en elkaar daarbij te stimuleren.

Honoursstudenten biologie over de cultuur van excellentie:

"Stimulerend dat mensen leuke, uitdagende dingen doen."

"Mee eens, er is een andere sfeer dan regulier: stimulerend (daarnaast heb ik dat bij mijn 'normale' vrienden ook wel)."

"Je weet dat je geselecteerd bent en dat voelt wel speciaal."

"In het begin waren er wel afhakers."

In iedere community heeft zich een patroon van interacties gevormd via gezamenlijke projecten, werkgroepen voor programma- of productontwikkeling, deels formeel en deels informeel. Contact via sociale media en andere ICT-toepassingen neemt daarbij een belangrijke plaats in.

Honoursstudenten biologie over de interne organisatie van hun community:

"[...] de redactie, maar daarnaast waren er ook commissies voor financiën, PR, illustraties. Iedereen zat in één à twee commissies. In iedere commissie zat ook een redactielid."

"Bij ons was ook een lay-out commissie. Aan ieder hoofdstuk werd in tweetallen gewerkt."

Honoursstudent over een digitale community:

"Binnen de community van het Honoursprogramma Hogeschool Leiden werken we met een digitale community via Google+. In deze community, waarvan iedereen lid is (studenten, docenten, lectoren en coördinator) worden allerlei nieuwtjes, links, filmpjes, gedachten, enz. uitgewisseld. Ook worden er op donderdag complimenten uitgedeeld; de zgn. Dankjewel Donderdag. Hiermee wordt een lid van de community bedankt voor een leuke bijdrage of initiatief."

In een ander voorbeeld, over het gebruik van ICT, wordt ingegaan op nog andere toepassingsmogelijkheden voor het bouwen van de community.

Honoursstudent over digitaal reageren op elkaars ideeën:

"Bij NHL zijn social media zoals Facebook (gesloten groep), Ninc, Twitter en MySchools-Network belangrijk voor het bouwen en onderhouden van de community. Het houden van

contact, het reageren op elkaars ideeën, het aankondigen en stimuleren van deelname aan activiteiten, het delen van interessante filmpjes en artikelen heeft bij ons erg stimulerend gewerkt."

Toch zijn niet alle honoursstudenten even sterk betrokken in de honourscommunity. Sommigen vormen een kerngroep die soms als een initiërend en coördinerend centrum functioneert. Naast deze kerngroep en een aantal actieve deelnemers zijn er ook studenten die maar beperkt contact hebben met anderen. Dat beeld kan na enige tijd veranderen als actieve leden zich op andere dingen richten en minder actieve leden of nieuwe leden actiever gaan deelnemen aan community-activiteiten.

Niet twee honourscommunity's zijn hetzelfde. Iedere honourscommunity heeft afhankelijk van haar deelnemende studenten, docenten en honoursprogramma eigen, contextspecifieke kenmerken.

Het kenmerk van 'een veilige omgeving' is minder zichtbaar. In de meeste gevallen rapporteren studenten enthousiast te zijn over het samenwerken met andere gemotiveerde studenten. Maar er zijn signalen dat er soms vormen van competitie en overheersing bestaan die het voor de minder assertieve talentvolle student moeilijker maken om zich te ontwikkelen.

De aanwezigheid van een studie- en ontmoetingsruimte voor honoursstudenten kwam in vier van de vijf cases naar voren. Vooral voor studenten die niet op een campus wonen, wordt een dergelijke ruimte extra belangrijk gevonden.

Honourscommunity's kunnen behoorlijk van elkaar verschillen, maar toch is vaak de ontwikkeling ervan grofweg in te delen in drie fasen, namelijk:

1. de fase van de start van het honoursprogramma, waarin de studenten elkaar leren kennen en met elkaar leren samenwerken en de honourscommunity zich vormt;
2. de langer durende fase waarin de honourscommunity functioneert; en
3. de afsluitende fase waarin activiteiten worden afgerond.

Niet altijd verlopen community's succesvol. Soms blijft het onderling contact beperkt of vermindert na een intensieve, flitsende start het contact, omdat er te weinig gezamenlijke, zinvolle contactmomenten zijn.

Honourscommunity's blijken drie belangrijke functies voor studenten te vervullen:

1. Ze stimuleren het leren en de ontwikkeling van de deelnemers.
2. Ze bevorderen het sociale contact en het emotionele welzijn.
3. Ze bieden de mogelijkheid studenten professionals ontmoeten en stimuleren de organisatie van extra-curriculaire activiteiten.

Honoursstudenten biologie over de functie van de community:

"Ik ben meer wetenschappelijke literatuur gaan lezen, ik kreeg daar meer interesse voor. Ook heb ik meer mijn presentatievaardigheden door het honoursprogramma ontwikkeld en door de community. Het boekproject heeft me ook gestimuleerd om meer te schrijven."

"Door de community kun je meer dingen bereiken die anders onhaalbaar zijn."

"Ik heb geleerd gemakkelijker op mensen af te stappen."

Honoursdocente van een interdisciplinair honoursprogramma over de functie van een community:

"Studenten leren initiatieven vormgeven, organiseren, verkennen van onbekend gebied, samenwerken, bewuster te worden van eigen mogelijkheden en beperkingen, eigen leerdoelen te concipiëren."

"Verder leren studenten elkaar kennen, steunen ze elkaar, kunnen ze meningsverschillen / conflicten met elkaar krijgen, leren ze verschillen te overbruggen en leren ze wegwijs te worden uit de programmamogelijkheden."

10.7 Strategieën om honourscommunity's te ontwikkelen

Community's gaan deels hun eigen weg, afhankelijk van de deelnemers en hun inzet, maar toch zijn uit de interviews ook tal van voorbeelden naar voren gekomen van 'community building' en de manier waarop het functioneren van een community gestimuleerd wordt. Zo heeft de manier waarop het honoursprogramma wordt opgezet en uitgevoerd, grote invloed op het functioneren van de community. We bespreken zeven strategieën voor het ontwikkelen van een community. Dit is niet een uitputtend overzicht, er staan aanwijzingen en tips in voor docenten en studenten die de vorming van een honourscommunity willen stimuleren.

De strategieën volgen het proces van community building bij de start (strategie 1, 2 en 4), de daarop volgende periode van actieve participatie (3 en 5 t/m 7) en de afronding (7). Deze laatste strategie heeft betrekking op zowel de tussentijdse feedback als de afronding.

Zowel docenten als studenten maken gebruik van deze strategieën, maar de docenten zijn vaak in de positie om via de organisatie van het honoursprogramma en hun persoonlijke inzet het proces van communityvorming op gang te brengen en gaande te houden.

De zeven strategieën om een honourscommunity te stimuleren, zijn:

1. matchen van studenten op basis van bereidheid om samen te werken;
2. programmeren van uitdagende teamworkactiviteiten met veel zelfsturing;
3. faciliteren van initiatieven van studenten, zonder het initiatief over te nemen;
4. realiseren van een intensieve contactperiode om de onderlinge contacten te verdiepen;
5. organiseren van een reeks interactieve activiteiten gedurende het gehele honoursprogramma ('communitylijn' in het programma);
6. optreden van docenten als rolmodel voor talentontwikkeling en coach voor de communityvorming;
7. betrekken van community-activiteiten bij de feedback, coaching, beoordeling en evaluatie.

Ad 1 Matchen van studenten op basis van bereidheid om samen te werken

Bij het matchen van de studenten is het van belang dat studenten vooraf worden geïnformeerd over de inhoud en bedoelingen van het programma en de rol van studenten daarin. De selectieprocedure richt zich onder andere op de mate waarin studenten actief willen samenwerken met andere studenten en contact willen hebben met professionals. Bijvoorbeeld bij Utrecht Law College wordt het belangrijk gevonden bij de matching dat studenten niet alleen actief willen deelnemen aan het aangeboden programma maar er ook zelf een bijdrage aan willen leveren.

Bij de start van een honoursprogramma is het indelen van studenten in groepen belangrijk. Afhankelijk van de aard van de opdracht, kunnen docenten de wederzijdse samenwerking van studenten stimuleren door bij de groepsindeling rekening te houden met overeenkomsten in belangstelling of verschil in discipline. Een voorbeeld hiervan is de PSAU, waar studenten 'games' ontwikkelen voor externe klanten en daarvoor expertise van de verschillende deelnemers in hun groep op het gebied van 'gaming', grafisch ontwerpen en programmeren moeten combineren.

Ad 2 Programmeren van uitdagende teamworkactiviteiten met veel zelfsturing

Het programmeren van uitdagende teamworkactiviteiten met veel zelfsturing wordt geïllustreerd door de cases van de Professional School of Arts Utrecht, waar de opdrachten de samenwerking van studenten versterken. De interactie tussen studenten onderling en tussen studenten en docenten kan verder worden verbeterd door het beschikbaar stellen van een projectruimte en een eigen projectbudget en door het ondersteunen van het gebruik van sociale media en andere communicatieplatforms.

Een ander voorbeeld van een uitdagende teamactiviteit is het honoursprogramma Biologie, waar studenten van elkaar afhankelijk zijn bij het produceren van een echt product, namelijk een boek over een biologisch onderwerp dat daadwerkelijk wordt uitgegeven. De onderlinge interactie kan verder worden verbeterd door het gebruik van peer feedback van studenten op elkaars plannen en (concept)producten. De analyse van de interactiepatronen onder de studenten van de Professional School of Arts Utrecht liet zien dat niet iedere student even actief in de groep is maar dat dit kan veranderen in de loop van een studiejaar.

Ad 3 Faciliteren van initiatieven van studenten, zonder het initiatief over te nemen

Het faciliteren van initiatieven van studenten, die passen bij de doelstellingen van het honoursprogramma en de cultuur, kan een krachtige manier zijn om de ontwikkeling van een honourscommunity en het eigenaarschap van de studenten te versterken. De docenten faciliteren die initiatieven zonder die over te nemen. Dit is bijvoorbeeld het geval bij het Utrecht Law College en de Top Class Gezondheidszorg, waar de docenten ruimte geven aan studenten voor eigen initiatief en de uitvoering ervan faciliteren. Dit laatste doen ze onder meer door gebruik te maken van hun contacten met het werkveld, door een budget ter beschikking te stellen of door te zorgen voor adequate voorzieningen (met inbegrip van studie- en werkruimte) voor de honoursstudenten.

Een honoursdocente van het interdisciplinaire honoursprogramma over het belang van faciliteren van initiatieven:

"Ja, dit is zelfs de basis van ons programma. Sommige docenten hadden er moeite mee als studenten voor langere tijd zelfstandig aan de slag gingen en vroegen zich dan af of het wel goed ging. Want ze hoefden er niets aan te doen en ze hadden ook geen duidelijk idee of het de studenten allemaal wel lukte. Wel waren er sessies voor het bespreken van een plan van aanpak. In de honoursruimte was ook de talentcoach aanwezig."

Ad 4 Realiseren van een intensieve contactperiode om de onderlinge contacten te verdiepen

In de beginfase van het programma is het voor versterking van het gevoel van gezamenlijkheid van belang dat studenten elkaar beter leren kennen door discussies, informele contacten en samenwerkingsactiviteiten. Verschillende programma's starten mede daarom met een

gezamenlijke workshop of een weekend. Een voorbeeld is de Top Class Gezondheidszorg die start met een open groepsopdracht met veel zelfsturing in het kader van een cursus over leiderschap. In het interdisciplinaire honoursprogramma in Leiden is de interactie tussen studenten onder andere versterkt door deelname aan aparte honoursbijeenkomsten en een werkbezoek aan Microsoft in Brussel.

Honoursstudenten biologie over een intensieve contactperiode:

"Weekend naar Heidelberg. Dat was interdisciplinair: we leerden elkaar beter kennen."

"In ons jaar zagen we elkaar één uurtje op de maandelijkse bijeenkomst en dat is te weinig."

Honoursdocente van het interdisciplinaire honoursprogramma over de intensieve contactperiode:

"De reis naar Microsoft in Brussel over het 'nieuwe werken' had zo'n functie. Sommige studenten waren al de avond van tevoren met elkaar naar Brussel gegaan."

Ad 5 Organiseren van een reeks interactieve activiteiten gedurende het gehele honoursprogramma

Het organiseren van een reeks interactieve activiteiten gedurende het gehele honoursprogramma kan een 'community-lijn' in het programma stimuleren. Dergelijke activiteiten kunnen zowel een formeel als een informeel karakter hebben. Ze worden belangrijk gevonden voor communityvorming, maar ook om het leren van en met elkaar in de community gaande te houden gedurende het gehele honoursprogramma.

Honoursdocente over het belang van een reeks interactieve bijeenkomsten:

"Zeer herkenbaar. Er was niet alleen een kick-off maar er waren ook maandelijkse bijeenkomsten."

Honoursdocenten stimuleren bijvoorbeeld de ontwikkeling van een co-curriculum of extra-curriculaire activiteiten die parallel lopen met het reguliere programma. In het voorbeeld van het Utrecht Law College organiseert de vereniging van honoursstudenten veel extra activiteiten voor de studenten. Verder laat een analyse van de gegevens van het Utrecht Law College en de Professional School of Arts Utrecht zien dat het werken met vaste groepen gedurende een langere tijd en het houden van regelmatige bijeenkomsten in het honoursprogramma, belangrijke stimuli zijn voor de honourscommunity. Een sterk gevoel van gezamenlijkheid in een community kan leiden tot voortzetting van de contacten na afloop van het programma. Zo verwachten de meeste studenten van de Professional School of Arts Utrecht elkaar daarna nog maandelijks te zien.

'Site-visitor' van Amerikaanse honoursprogramma's over stimuleren van een honourscommunity:

"Shared experiences are the key issue."

Ad 6 Optreden van docenten als rolmodel voor talentontwikkeling en coach voor de communityvorming

Optreden van de docent als rolmodel voor talentontwikkeling en coach voor de communityvorming, wordt door velen als onmisbaar gezien. In honoursprogramma's zijn juist de contacten

tussen studenten en docenten van groot belang. Van de docent wordt verwacht dat deze het leerproces van de individuele student aandacht geeft en de student gelegenheid geeft vragen te stellen en hem uitdaagt om nieuwe benaderingen te vinden.

Site-visitor van Amerikaanse honoursprogramma's over het belang van interactie tussen docent en studenten:

"The interchange between faculty and students is one of the hallmarks of honors."

Honoursdocente als coach:

"De docent is ook aanspreekpunt. Bij de eerste groep ontstond in december een negatieve sfeer. Toen is een evaluatiemoment ingelast waar studenten hun ongenoegen konden uiten. Dat werkte positief."

En de docent als rolmodel:

"De honourscoördinator is zelf ook een rolmodel. Ze probeert eruit te halen wat erin zit; gaat uit van 'ontwikkel je talenten'; samenwerken maar ook 'stralend falen' en daarna oppakken hoe het anders moet."

"Veel leren vindt impliciet plaats. De inzet van de staf is belangrijk bij het ontwerpen van dit programma en het doen van de juiste interventies. Het gaat erom dat studenten op een spoor gezet worden in plaats van dat de docent alles vertelt."

De docent betreft de studenten bij beslissingen over de inhoud van het honoursprogramma, geeft de studenten de verantwoordelijkheid voor specifieke taken, benadrukt eerder samenwerking dan competitie, stimuleert het geven van presentaties aan een relevant publiek, evenals het geven van feedback aan andere studenten van de community. Op die manier is de docent niet alleen degene die het programma regelt maar is hij ook een katalysator en coach van de community.

Een Amerikaanse honoursstudente over de rol van de docent bij de vorming van de community:

"[Hij is] degene die helpt om ideeën vorm te geven, maar niet primair de ideeën genereert."

Ad 7 Betrekken van community-activiteiten bij de feedback, coaching, beoordeling en evaluatie

De laatste strategie die we bespreken, betreft community-activiteiten bij feedback, coaching, beoordeling en evaluatie. Sommige programma's gebruiken honoursportfolio's en gesprekken met coaches en docenten om de betrokkenheid van individuele studenten bij het programma en de community te bespreken. Het honoursportfolio kan verder een rol spelen bij de afsluiting van het honoursprogramma en de beoordeling zoals die plaatsvindt bij het Utrecht Law College. Bij dit honoursprogramma vervullen de studenten ook een actieve rol bij de organisatie en uitvoering van onderwijssevaluaties.

10.8 Continuïteit

Hoewel iedere strategie nuttig kan zijn, is vooral een combinatie van strategieën krachtig omdat dan in iedere fase van het bestaan van de community het functioneren van de community-

activiteiten gestimuleerd worden. Als een honourscommunity studenten van verschillende studiejaar omvat, kan er een grote mate van continuïteit ontstaan als nieuwe honoursstudenten door de al aanwezige honoursstudenten actief worden betrokken bij community-activiteiten.

Een honoursdocente van het interdisciplinaire honoursprogramma over interne organisatie en continuïteit:

“De studenten hebben de Comco (communicatie commissie) opgericht, die alles organiseert. Ze vergaderen onderling. In het tweede jaar is er een wisseling van de wacht: enkele oude leden gaan weer andere dingen doen, nieuwe leden komen erbij. Er is dus vernieuwing en continuïteit in de communicatiecommissie.”

De honoursdocenten zijn altijd cruciaal bij het functioneren van de community. Als hun programma en hun inzet niet voorziet in het stimuleren van de community-ontwikkeling, dan kan dat het einde van de community betekenen.

Een andere vorm van continuïteit is gelegen bij de studenten zelf; ook als het honoursprogramma is afgelopen, blijven sommige studenten elkaar zien. Die kunnen dan met ondersteuning door de sociale media een alumni-netwerk vormen. Dit is voor een instelling niet zonder belang. In Nederlandse universiteiten is er een groeiende aandacht voor contacten met honours-alumni. Soms worden ze ook weer door het honoursprogramma uitgenodigd om een nieuwe generatie honoursstudenten te vertellen over hun ervaringen of om studenten te coachen bij hun plannen voor na het afstuderen.

10.9 Aanbevelingen

De uitwerking van de zeven strategieën uit paragraaf 10.8 in concrete activiteiten en maatregelen is een belangrijk thema in het nastreven van community-ontwikkeling in een honoursprogramma. Docenten kunnen als stimulator en katalysator functioneren bij de vorming en ontwikkeling van een honourscommunity, maar studenten moeten zich wel de ‘eigenaar’ ervan voelen, die moeten met initiatieven komen om een stimulerende community op te bouwen. Bij de ontwikkeling van de community en de implementatie van de strategieën zijn de honoursstudenten de sleutelfactoren. Als de community eenmaal is gevormd, dan is het belangrijk dat docenten en studenten evalueren, vanuit hun eigen perspectief, in welke mate de community optimaal functioneert. De zeven strategieën kunnen dienen als richtinggevend bij het aanpassen van de context van de community, zodat een stimulerende en robuuste community wordt neergezet die georganiseerd wordt voor en door de studenten.

Sommige auteurs maken een onderscheid tussen de ‘inner layer’ en de ‘outer layer’ van een community (Borko, 2004). De inner layer bestaat uit de honourscommunity zoals hier beschreven, de outer layer bestaat uit de docenten en de organisatie waarbinnen het honoursprogramma gegeven wordt. Stimulansen en beleid vanuit de outer layer dienen voorwaarden te scheppen voor docenten en studenten in de inner layer van de community, door voldoende faciliteiten te bieden voor het laten floreren van die community.

Een vraag is tot slot in hoeverre de vorming van learning communities, die de ontwikkeling, het leren en het sociaal functioneren van studenten bevorderen, ook mogelijk en wenselijk is in het reguliere onderwijs. Dan zouden de voordelen van een learning community ook voor andere studenten binnen bereik komen. Mogelijk dat de kennis van de kenmerken, de functies en de zeven strategieën voor community building daaraan kunnen bijdragen.

In het hoger onderwijs wordt ook nu al veelvuldig in (project)groepen samengewerkt, in de mate van ambitie schuilt echter een belangrijk verschil met de honourscommunity's. Honoursstudenten hebben vaak negatieve ervaringen met reguliere groepen, waarin ze zich eerder afgeremd voelen. In een honoursgroep herkennen ze elkaar en stimuleren ze elkaar. Juist het feit dat hierin een groep studenten met een hoog ambitieniveau bij elkaar is gebracht, maakt dat zo'n groep anders is en dat de leden een cultuur van excellentie met elkaar delen. Dat is niet zomaar te realiseren in het reguliere onderwijs. Learning communities zijn er wel in het reguliere onderwijs, maar ze zijn minder succesvol dan in het honoursonderwijs, juist doordat reguliere studenten vaak niet de kenmerken van honoursstudenten hebben. Honoursprogramma en -community's kunnen ook een belangrijke rol spelen in de rest van de instelling, zoals in het volgende voorbeeld van NHL.

Voorbeeld van 'uitstraling'

ExcellentNHL (zie hoofdstuk 6 en 7) is een kloppend hart geworden en een katalysator voor een grotere gemeenschap binnen de hogeschool waaraan docenten, lectoren en medewerkers van kennisdiensten deelnemen. Dit uit zich onder andere door het organiseren van 'lector diners' en het bieden van een training in vernieuwend onderwijs ontwerpen en van een platform voor ondernemende minoren.

11. Student en docent in een honourscultuur

Lammert Tiesinga



Honoursstudenten onderscheiden zich in verschillende opzichten van reguliere studenten. Er is sprake van een eigen groepscultuur, die zij vaak als sterk verschillend ervaren van het reguliere onderwijs. We bekijken in dit hoofdstuk wat dit betekent voor de rol van de docent, wat studenten verwachten van de honoursdocent en hoe honoursdocenten invulling geven aan hun rol.

Het hoofdstuk is geschreven op basis van groepsinterviews met honoursstudenten en interviews met docenten over hun rol in het honoursonderwijs. Het hoofdstuk wordt geïllustreerd met veel fragmenten uit die interviews. Eerst gaan we in op de percepties van de honoursstudenten. Daarna staan de honoursdocenten centraal.

11.1 Invloed van de cultuur

Excellentie is niet vanzelfsprekend. Niet iedereen groeit op in een omgeving, waarin hij gestimuleerd wordt om talenten te ontwikkelen en waarin hij geprezen wordt als hij iets heel goed heeft gedaan. Waarin het gewaardeerd wordt als hij zich durft te onderscheiden, anders of beter is dan anderen. Excellentie heeft alles met cultuur te maken. Die cultuur kan stimulerend zijn, maar ook een remmende invloed hebben op iemand die het gevoel heeft dat hij moet zijn zoals alle anderen.

Er zijn veel dingen waarin iemand kan uitblinken: iemand kan lichamelijk sterk en weerbaar zijn, hoge cijfers halen op school, ondernemend zijn of goed kunnen voetballen.

Wat excellentie is, is ook cultureel bepaald (Velo, 2007). Vanuit het perspectief van cultuur zie je hoe je vanaf jongs af aan waarden, normen en gewoonten hebt meegekregen waar je je soms niet eens van bewust bent. Je ziet hoe je beïnvloed wordt door anderen, door groepsnormen en onuitgesproken verwachtingen en dat jongeren (leerlingen, studenten) elkaar beïnvloeden en dat gelijkgezinden elkaar aantrekken. Ook is duidelijk te merken dat de docent deel uitmaakt van een bepaalde cultuur, ook binnen de opleiding, academie of hogeschool.

Er bestaan veel definities van cultuur. Het wordt wel gedefinieerd als 'the way we do things around here' (Bower, 1966, in Deal & Peterson, 2009). Veel definities leggen de nadruk op het samenbindende karakter van cultuur: 'the shared beliefs that closely knit a community together' (Deal & Kennedy, 1982). Een ander aspect is de invloed van de cultuur op het individu. O'Reilly (1989) bijvoorbeeld definieert de cultuur als een patroon van opvattingen en verwachtingen, dat gedeeld wordt door de leden van een organisatie. Hij voegt daaraan toe: "These beliefs and expectations produce norms that powerfully shape the behavior of individuals and groups". Met andere woorden: cultuur vormt ieders denken en doen. Hofstede, Hofstede en Minkov (2011) spreken van mentale programmering of mentale software. Door opvoeding en socialisatie binnen een cultuur wordt het gedrag van een mens tot op zekere hoogte voorspelbaar.

Culturen zijn ook divers en vaak geen homogene eenheid (Martin, 2004), omdat mensen verschillend zijn, elkaar opzoeken en groepen en subculturen vormen. Dat geldt ook voor een organisatie als een hogeschool of opleiding. De schoolcultuur is te definiëren als een verzameling van variabele, losjes georganiseerde gehelen van betekenissen (opvattingen, waarden en doelen) die van invloed zijn op de inzichten, gedragingen, verwachtingen, sociale normen en wijzen van communicatie van de groepsleden binnen een specifieke culturele 'niche' van de school waarvan zij dagelijks deel uitmaken (Hudley & Daoud, 2008, p. 188; vertaling L.T.).

11.2 Honourscultuur

Aan een community van honoursstudenten (zie ook hoofdstuk 10) wordt over het algemeen een positief excellentieklimaat toegeschreven. De cultuur van een honourscommunity wordt ook wel aangeduid als een op excellentie gerichte cultuur met hoge verwachtingen van de student ten aanzien van zichzelf en medestudenten, hard werken en het beste uit jezelf halen (Van Eijl, 2007). Wolfensberger e.a. (2004) geven aan dat uitdaging en leerplezier vaak voorwaarden zijn voor toelating en voor studenten ook vaak belangrijke redenen voor deelname. Met andere woorden: zij zoeken uitdagingen en gaan die uitdagingen graag aan. Ze zijn veelal bereid extra tijd te investeren in activiteiten, ook als die niet met extra studiepunten worden beloond.

Een honourscommunity wordt veelal gezien als essentieel voor een volledig ontwikkeld honoursprogramma. Studenten ervaren het als stimulerend om met en tussen gemotiveerde en getalenteerde medestudenten te werken. Ze versterken elkaar, ze vormen een studiegroep en ontwikkelen effectieve studiegewoonten (o.a. Van Eijl, 2007).

Studenten in honoursprogramma's beschikken over een sterke intrinsieke motivatie en inherent plezier in leren (Wolfensberger e.a., 2004). De intrinsieke motivatie verbindt het leren aan een doorgaande persoonlijke ontwikkeling. Studenten waarderen daarin de vrijheid om aan die eigen ontwikkeling vorm te geven; daarom dient het honoursonderwijs aan te sluiten bij de persoonlijke belangstelling (Wolfensberger & Offringa, 2012). Er is een samenhang

tussen intrinsieke motivatie en de behoefte aan zelfsturing (zelfregulatie). Competitie, druk van buitenaf en extrinsieke beloningen kunnen de intrinsieke motivatie ondermijnen (Ryan & Deci, 2000). Ook reflectie op het leren is van belang voor zelfregulatie. Zelfregulatie, onafhankelijke motivatie en het toepassen van metacognitieve strategieën hangen nauw met elkaar samen (Zimmerman, 1990).

Mariz (2008) omschrijft de honourscultuur als een cultuur van intellectuele uitdaging, een onderzoekende houding en bereidheid om harde, kritische vragen te stellen. Slavin (2008) sluit hierbij aan en noemt als belangrijkste cultuurkenmerk 'taking intellectual risks'.

Creativiteit is een belangrijk element van excellentie, naast zaken als intelligentie en taaktoewijding (Renzulli, 1978; Sternberg, 2003). Het zoeken naar creatieve en innovatieve werkwijzen en oplossingen heeft betrekking op: anders durven denken, problemen anders definiëren, volharden bij het overwinnen van obstakels, goede vragen stellen, 'out of the box-denken', vanzelfsprekendheden in twijfel durven trekken, risico's durven nemen en kunnen omgaan met onzekerheid (Sternberg, 2003).

Op basis van literatuur over honours zijn de volgende belangrijke elementen van de honourscultuur te onderscheiden (zie ook figuur 11.1):

- *Eigen ontwikkeling*. De studenten hebben een sterke intrinsieke motivatie, een 'drive' of passie om zichzelf te ontwikkelen, daaraan zelf sturing te geven en erop te reflecteren.
- *Samenwerking*. De studenten stimuleren elkaar door samenwerking met gelijkgezinden, kennisdeling en netwerken.
- *Innovatie*. De studenten kenmerken zich door een hoge mate van intellectuele nieuwsgierigheid en creativiteit, ze zijn sterk gericht op het vinden van eigen, nog onbekende oplossingen en andere werkwijzen en gaan risico's daarbij niet uit de weg.
- *Excellentie*. Studenten stellen hoge eisen, streven naar het beste resultaat en zijn bereid zich daarvoor maximaal in te zetten.

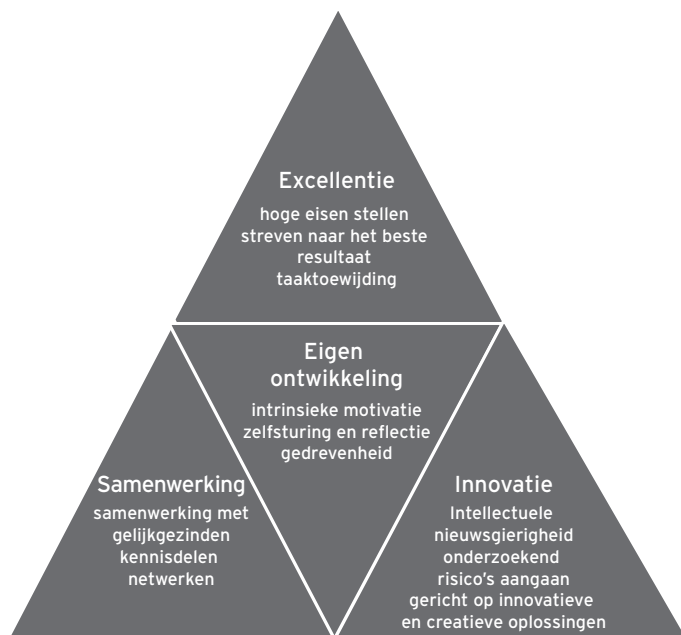
De verschillende elementen hangen nauw met elkaar samen. De drive om zichzelf te ontwikkelen, de stimulans die ze geven en ontvangen binnen hun community en de gerichtheid op innovatieve werkwijzen en oplossingen bevorderen het bereiken van uitmuntende prestaties (excellentie).

11.3 Kenmerken van honoursstudenten en hun cultuur

In deze paragraaf geven we een schets van de honourscultuur, op basis van vijf interviews met kleine groepen van drie tot vijf honoursstudenten van Life Science & Technology, Vastgoed & Makelaardij, Rechtenstudies, Toegepaste Psychologie en Sportstudies van Hanzehogeschool Groningen. We vroegen hun in trefwoorden hun opmerkingen te noteren bij de volgende onderwerpen:

- Wat is voor mij belangrijk (in relatie tot honours)?
- Wat vinden we als groep belangrijk?
- Wat is de manier van doen in de groep (gedrag, gewoonten, afspraken)?
- Wat is de invloed van en invloed op de honoursdocent?
- Wat is de invloed van en invloed op de omgeving buiten honours?

De studenten schreven eerst individueel hun invallen op; daarna werden deze toegelicht en besproken. Hieronder volgt een samenvatting van de zaken die de studenten naar voren brachten, geordend volgens de vier elementen die in de driehoek in figuur 11.1 zijn aangegeven.



Figuur 11.1: Elementen van de honourscultuur

11.3.1 Eigen ontwikkeling

'Gerichtheid op de eigen ontwikkeling' heeft betrekking op: intrinsieke motivatie, zelfsturing en reflectie, en gedrevenheid. 'De vrijheid' en 'de mogelijkheden die je krijgt om aan je eigen ontwikkeling te werken', zijn zaken die de studenten veelal als eerste naar voren brengen als zijnde belangrijk. Vaak in contrast met het reguliere curriculum, waarin het programma voor een groot deel is vastgelegd. De vrijheid heeft betrekking op zowel de activiteiten die ze ondernemen als de manier waarop ze hun activiteiten uitvoeren. De vrijheid en ruimte voor eigen ontwikkeling kunnen gezien worden als een centrale waarde die ze hoog waarderen in het honoursprogramma. Daarin zijn de mogelijkheid van zelfsturing en zelfkennis belangrijk. De eigen ontwikkeling heeft betrekking op verschillende aspecten: kennis die iemand opdoet, sociale vaardigheden die iemand verwerft, zelfkennis die iemand ontwikkelt en op basis waarvan hij zijn eigen ontwikkeling verder vormgeeft. Verschillende uitspraken illustreren dit.

Honoursstudenten:

"Uitzoeken wat je nou interessant vindt en je daarin ontwikkelen. Daarbij hoort ook 'verschillende dingen mogen uitproberen'. Je kunt je breder bekwamen door honours."

"Dat je zelf je programma kunt indelen naar wat je echt zelf wilt."

"Die extra punten op je diploma, dat staat misschien wel voor kwaliteit maar dat aantal punten zegt niets. Ik denk dat je meer de kwaliteit van jezelf ontwikkelt; daar kies je voor als je honours doet."

"Ontwikkeling, dat is eigenlijk het beste uit jezelf willen halen en altijd blijven groeien. Kansen creëren."

De studenten waarderen ook de kansen en mogelijkheden die ze binnen het honoursprogramma krijgen.

Honoursstudenten:

"Extra kansen in vergelijking met reguliere studenten. Het is de toegevoegde waarde die het honoursprogramma geeft. Dat je eerder gevraagd wordt voor bepaalde opdrachten of onderzoeken dan reguliere studenten."

"Nu heb ik bijvoorbeeld een honoursstage in het buitenland voor een maand."

Ook het plezier in het leren is belangrijk.

Honoursstudent:

"Having fun doing it. Dat vind ik ook het leuke, dat je er plezier in hebt."

11.3.2 Samenwerking

'Gerichtheid op de: samenwerking met gelijkgezinden, kennisdelen en netwerken. Voor de geïnterviewde studenten is de community van honoursstudenten erg belangrijk. De groep wordt als stimulerend ervaren. Het betekent niet dat de groep studenten wekelijks voltallig samenkomt. De frequentie van plenaire samenkomst is wisselend; honoursstudenten zoeken elkaar op en vormen kleinere groepen die elkaar ondersteunen of in kleine projectgroepen samenwerken.

Honoursstudent:

"Zodra je elkaar ziet, maak je even een praatje. De officiële bijeenkomsten zijn in ieder geval drie keer per jaar ingepland. Daarbovenop komen de activiteiten die wij zelf daar buitenom organiseren, dat is variabel. Maar als we elkaar tegenkomen, zo groot is de school hier niet, dan maken ook een praatje."

Ook werken studenten individueel aan hun projecten.

Veel uitspraken hebben betrekking op gelijkgezindheid, betrokkenheid, samenwerking en communicatie. In hun motivatie voelen ze zich veelal gelijkgezind; ze herkennen zich in elkaar.

Honoursstudent:

"Ik bedoel daarmee dat iedereen wel gemotiveerd is bij ons honoursprogramma. Tenminste, ik heb nog niet meegemaakt dat ik dacht, die is niet gemotiveerd. Je merkt dat je niet iemand op sleeptouw hoeft te nemen."

De community van honoursstudenten zorgt ook voor inspiratie.

Honoursstudent:

"Ik kwam thuis en ik was superenthousiast en had er veel zin in. Dat vind ik wel echt heel belangrijk in het honoursprogramma, dat je geïnspireerd wordt, dat het een leuke groep is en dat je er plezier mee hebt."

In verschillende opzichten ervaren de honoursstudenten elkaar als gelijkgezind: in motivatie, in streven naar kwaliteit en professionaliteit, in interesse, in betrokkenheid en in de bereidheid om elkaar te helpen.

Honoursstudenten:

"Ook als iemand er niet uitkomt dan helpen we elkaar gewoon."

"Ik vind het ook leuk hoor om lekker in het park te liggen. Maar ik zeg gewoon, ik help jullie daar even mee. Ik verwacht ook van anderen dat ze mij met zulk soort dingen helpen, net zoals ik anderen help."

"Als het een keer niet goed gaat, dan staat iedereen wel voor je klaar."

Studenten ervaren hun honoursgroep vaak als een hechte groep. Gezelligheid en een goede sfeer zijn belangrijk.

Honoursstudenten:

"We zijn wel veel hechter. Vooral door de studiereis, door actief dingen te doen met elkaar, elkaar op te zoeken tijdens en buiten de lessen. Daardoor zie je gewoon dat je een groepsproces meemaakt."

"Altijd als we een bijeenkomst hebben gehad, dan gaan we een biertje doen. Ik denk dat we sociale mensen zijn op dat gebied. Het is niet alleen maar zo statisch hier zitten en doen wat je moet doen. [...] We hebben gewoon een hele leuke groep."

Waarden die door studenten worden genoemd, zijn respect, eerlijkheid, onderlinge betrokkenheid en je houden aan afspraken. Deze waarden vinden ze belangrijk; ze ervaren deze ook in hun honoursgroep.

Honoursstudenten:

"Je moet eigenlijk wel persoonlijke dingen in de groep vertellen. Ik heb het idee dat iedereen rustig naar elkaar luistert en er niet raar over wordt gedaan. Ik denk dat respect een belangrijk iets is."

"Ik denk dat iedereen zijn afspraken heel goed nakomt binnen honours, ook omdat je zo iets hebt van: nou dat moet ook wel als honoursstudent."

Kritisch zijn en eerlijkheid in feedback naar elkaar zijn ook belangrijke aspecten.

Honoursstudenten:

"Kritisch zijn, is denk ik ook wel iets. Er worden altijd wel kritische vragen gesteld, wel met respect, maar toch wel waarom dan of hoe dan?"

"Als iemand zegt: ik vind het geweldig, dan weet je ook dat het geweldig is. Als iemand zegt: ik vind het niets, dan weet je ook dat die persoon het helemaal niets vindt."

Daarnaast komt de betrokkenheid bij elkaar en interesse tonen in de interviews aan de orde.

Honoursstudent:

"Ook al zijn het niet je vrienden, je hebt wel een band met ze, je gaat met ze op studiereis en leuke dingen doen, maar ook heb je dagen waarbij je met z'n allen een hele dag aan het spitten bent naar van alles en nog wat. Dat maakt echt een band, met de een wat meer dan met de ander."

Die binding is overigens niet voor iedereen even sterk.

Honoursstudent:

"De kern van ons komt vaak bij elkaar, die zien elkaar dagelijks en sommige mensen zie je ook weken niet."

Goede samenwerking en communicatie wordt door de studenten doorgaans als een kenmerk van de honoursgroep gezien. Studenten ervaren dat ze binnen hun honoursgroep samen leren.

Honoursstudent:

"Kennisdelen, ik denk, dat het belangrijk is in een groep. We hebben een community op Facebook, een platform, wat erg goed werkt. We delen kennis, we delen dingen met elkaar, we vragen naar elkaar. Alles doen we via dat platform."

Netwerken met andere honoursstudenten, docenten, alumni en mensen uit het werkveld wordt genoemd als een belangrijk aspect van de community. Het behoort tot de kansen en mogelijkheden die iemand krijgt als honoursstudent.

Honoursstudenten:

"Hier bouw je eigenlijk een netwerk op, niet alleen met elkaar maar ook met het toekomstig werkveld al."

"Ja, samenwerken met mensen uit het werkveld. Bepaalde afspraken met mensen, met mensen praten, dat is erg interessant. Dat je ook de passie ziet van die mensen."

11.3.3 Innovatie

'Gerichtheid op innovatie' heeft betrekking op: intellectuele nieuwsgierigheid, onderzoekend zijn, risico's aangaan en naar innovatieve en creatieve oplossingen zoeken. Binnen dit element gaat het om enkele aspecten die nauw met elkaar samenhangen; gerichtheid op innovatie hangt samen met nieuwsgierigheid naar nieuwe kennis en mogelijkheden, onderzoeken en experimenteren, creativiteit en aangaan van risico's en aandurven om dingen op een andere manier te doen. Kenmerkend en verbindend daarin is het gericht zijn op andere en nieuwe mogelijkheden.

Innovatie wordt door de studenten uit zichzelf niet vaak genoemd als kenmerk. Een aantal keren wordt impliciet of expliciet creativiteit of out-of-the-box denken genoemd. Die creativiteit houdt bijvoorbeeld in 'dat je zelf invulling moet geven aan alles'.

Honoursstudenten:

"Je kunt allemaal leuke dingen creëren."

"Net wat verder denken."

Studenten geven aan dat ze er een aantal workshops over hebben gehad en dat er sterk is gehamerd op het belang van out-of-the-box denken. Creativiteit wordt binnen het honoursprogramma gestimuleerd. Ook onderzoek wordt een aantal keren genoemd. Honoursstudenten krijgen in bepaalde gevallen meer gelegenheid tot onderzoek dan reguliere studenten, hoewel het ook enigszins opgelegd lijkt te zijn.

Honoursstudent:

"Onderzoek is belangrijk; ik weet niet of we dat echt als groep belangrijk vinden, maar het is het grootste onderdeel van het honoursprogramma en iedereen doet er gewoon wel aan mee, dus ja, dat leek me wel belangrijk."

Studenten Vastgoed & Makelaardij spreken van procesgericht en onderzoekend leren, waarbij het proces belangrijker is dan het eindresultaat.

Honoursstudenten:

"In het begin vond ik het best lastig, je bent zo gewend naar iets toe te werken. Naar een eindrapport toe te werken of naar een presentatie toe te werken en nu was het meer van ja, je moet gewoon leren en niet alleen maar denken van ok, dit moeten we afmaken. Maar gewoon meer onderzoeken."

"Dat proces ernaartoe is veel belangrijker dan het eindresultaat. En dat is wel lastig, omdat het reguliere onderwijs heel erg aanstuurt op het eindresultaat."

11.3.4 Excellentie

'Gerichtheid op excellentie' heeft betrekking op: hoge eisen stellen, streven naar het beste resultaat en taaktoewijding. Het houdt in dat studenten zelf hoge eisen stellen aan wat ze doen, gericht zijn op het beste resultaat en er hard voor willen werken. Kwaliteit wordt verschillende keren genoemd als een aspect van eensgezindheid in de groep.

Honoursstudenten:

"Nou, dat vind ik sowieso voor honoursstudenten gelden, dat ze wel allemaal een beetje dezelfde instelling hebben. Er is gewoon geen gezeur, want dat heb je soms wel met reguliere projecten. Dat er soms mensen zijn die het puur doen om een 5,5 te halen. Dan is het allemaal wel goed. We hebben allemaal dezelfde instelling. We gaan gewoon voor kwaliteit."

"Ik vind, als ik kijk naar de groep, wat de groep belangrijk zal vinden, is dat het van een bepaald niveau is."

"Volgens mij is iedereen heel erg gericht op presteren, het goed willen doen. Aanpakken, dat vind ik ook wel de sfeer in de groep. Beetje honoursstudentachtig, heel prestatiegericht, perfectionistisch."

Professionaliteit wordt ook verschillende keren gehanteerd door de studenten, in de zin van jezelf goed presenteren, een professionele houding hebben, de dingen op een professioneel niveau doen, je professioneel gedragen door tijdig te reageren op elkaars mails, elkaar helpen, zorgen dat je op tijd bent, op elkaar kunnen rekenen.

Excellentie heeft voor studenten ook betrekking op jezelf onderscheiden, net even iets meer doen dan de rest, je onderscheiden van de massa, anders zijn dan reguliere studenten. Ook

jezelf willen onderscheiden naar het werkveld en daardoor een grotere kans maken op een baan, speelt daarin mee.

Honoursstudenten:

"Als ik samen met iemand voor dezelfde baan solliciteer, wil ik laten zien dat ik de betere keus zou zijn. Dat is dus ook een deel van de bewuste keuze daarin, dat ik voor het honoursprogramma heb gekozen."

"Mijn excellentie kan ik laten zien in een sollicitatieprocedure. Van tevoren net even wat inventiever zijn dan andere studenten. Dat werpt vruchten af."

"Wat je op je cv kunt zetten, dat iedereen ziet dat zo'n honourscommunity iets geweldigs heeft neergezet."

Ook tijdens de studie merken studenten al dat ze in hun hoedanigheid als honoursstudent gemakkelijker dingen voor elkaar krijgen.

Honoursstudent:

"Ik laat mijn kaartje zien, waarop staat 'honoursstudent Sportmanagement'. Dan krijgen ze toch een heel ander beeld. Dan denken ze: dat is er één, die moeten we hebben, daar gaan we extra ons best voor doen. Dan krijg je inderdaad meer geregeld dan je normaal geregeld zou krijgen. Althans, dat denk ik."

11.3.5 Overige aspecten van de honourscultuur

De meeste uitspraken tijdens de interviews kunnen aan de vier elementen uit subparagraaf 11.3.1 t/m 11.3.4 worden gekoppeld. Enkele vallen er dan nog buiten, hoewel ze duidelijk samenhangen met eerder genoemde aspecten.

Timemanagement

Deelname aan het honoursprogramma vraagt door de hoge mate van motivatie en de hoge eisen die studenten zelf stellen, om een grote tijdsinvestering. Verschillende studenten geven aan dat ze duidelijk prioriteiten moeten stellen.

Honoursstudent:

"Ja, honoursprogramma, dat is een excellentieprogramma. Dat is heel belangrijk. Natuurlijk, ik vind het ook leuk, maar ik moet zorgen dat ik mijn punten verder ook haal. Dat het er niet onder lijdt. Dat heb ik bij sommige docenten wel, dat ik het idee heb dat ze het af en toe een beetje vergeten. En dat we soms gewoon verplicht colleges moeten volgen."

Onzekerheid

Studenten maken melding van terughoudendheid in hun groep.

Honoursstudenten:

"Ik denk dat er meer in de hoofden zit dan eruit komt. Dat vind ik wel jammer." "Misschien, ik kan het ook verkeerd interpreteren dus dat vind ik lastig, het is mijn gevoel dat mensen soms iets niet zeggen terwijl ze wel interessante of leuke dingen hebben om op tafel te gooien. Maar misschien door de formele sfeer, of überhaupt de sfeer."

De studenten noemen verschillende factoren die een rol kunnen spelen bij de terughoudendheid: het feit dat er bij honoursprogramma's kritische mensen zitten en dat docenten zelf uitgesproken standpunten in nemen, en angst om onnozel gevonden te worden.

Onduidelijkheid

Enkele studenten van Rechtenstudies geven aan dat er binnen het honoursprogramma onduidelijkheid bestaat.

Honoursstudenten:

"Het is soms een beetje dat je het gevoel krijgt dat je in het diepe wordt gegooid. Het is wel allemaal open, niets staat vast."

"Dat komt ook doordat het voor mij, toen we begonnen, nieuw was. Dus de docenten wisten ook nog niet voor het hele jaar wat we zouden gaan doen."

Medezeggenschap, realistische projecten en multidisciplinaire samenwerking

Een enkele keer wordt door de studenten ook medezeggenschap genoemd als kenmerk: de studenten worden gevraagd om mee te denken over verschillende programma's en over hoe de studie in elkaar zit. Ook het praktische karakter en de realistische projecten worden enkele keren genoemd en ten slotte de multidisciplinaire samenwerking.

11.4 Studenten over de honoursdocent

Zoals we hebben aangegeven in paragraaf 11.3, is in de interviews gevraagd wat de taak is van de honoursdocent. De antwoorden daarop hebben de strekking van: de studenten helpen zichzelf te ontwikkelen, inspireren, motiveren en stimuleren tot reflectie en kritisch denken, nieuwe inzichten geven en verbanden laten leggen.

Honoursstudent:

"Wat ik heb opgeschreven is: reflectie, coaching en soul searching. De invloed van de honoursdocenten op mij is voornamelijk dat ze je er continu toe zetten om vragen te stellen. Vragen over je eigen ontwikkeling: waarom doe je iets? (...) Dat je echt bij jezelf gaat kijken: wat wil ik nou eigenlijk, waar wil ik nou eigenlijk naartoe? Ze dwingen je echt om je passie te zoeken en van je passie iets meer te gaan maken."

Als kenmerkend voor de goede honoursdocent worden genoemd: de docent geeft goede, professionele begeleiding, hij is stimulerend, hij zorgt ervoor dat de student een richting kiest, hij is behulpzaam, er ontstaat met hem een direct contact en hij is enthousiast en gemotiveerd. Verschillende keren wordt opgemerkt dat de communicatie met de docent in het honoursprogramma meer gelijkwaardig is.

Honoursstudenten:

"Je denkt echt samen na over dingen."

"Je doet het echt samen met docenten en dat vind ik wel erg prettig."

"Je wordt wel wat serieuzer genomen in je studie. Ook als persoon zelf."

De honoursdocent is meer een meedenker dan iemand die sturend aanwezig is.

Honoursstudenten:

"Ik heb ook het gevoel dat ik altijd een vraag kan stellen, dat hij openstaat om met me mee te denken, voldoende tijd heeft."

"De honoursdocent geeft veel vrijheid."

"Dat wij zelf met opdrachten mogen komen, vind ik wel heel prettig."

De behoefte aan vrijheid en zelfsturing is ook aan de orde gekomen in paragraaf 11.3 over de gerichtheid op de eigen ontwikkeling. Het gedrag van de docent sluit daarop aan.

De docent kan daarbij veel of juist heel weinig informatie aandragen. Soms geven de docenten zoveel informatie, dat het studenten teveel wordt. Dat brengt ook onduidelijkheid met zich mee.

Honoursstudenten:

"Ze geven je het minimum aan informatie en ga dat dan maar eens uitzoeken."

"Soms heb je het idee dat de docenten alle informatie en ideeën die ze hebben, bij je neergooien. Constant met meer komen...."

"Wat we er precies mee moeten, dat is soms niet helemaal duidelijk. Het wordt allemaal bij ons neergegoid. Wat je ermee doet, gebruik je het wel, gebruik je het niet, dat is soms een beetje onduidelijk. Dat is natuurlijk ook honours, dat je daar vrij in bent."

De relatie met de docent wordt vaak ervaren als een samenwerkingsrelatie. Die samenwerking is ook vaak gelegen in de gezamenlijke opzet van het honoursprogramma, dat soms nog een experimenteel karakter heeft.

Honoursstudent:

"Wat wel heel fijn is, is dat we met docenten samenwerken, dat we gebruik mogen maken van hun netwerken. Docenten hebben veel contacten in het werkveld. Via de docent kunnen wij afspraken maken. Dat werkt goed."

Honoursdocenten zitten niet altijd op één lijn. Daardoor is het onduidelijk wat docenten van de studenten verwachten.

Honoursstudent:

"Soms heb ik ook wel het idee dat ze niet allemaal op één lijn zitten. Dat ze wel allemaal apart met ons praten, maar dan denk ik van nou, hebben jullie eigenlijk hiervoor wel met elkaar gesproken? De een zegt dit, de ander dat."

De communicatie in een honoursprogramma tussen docent en student is niet altijd goed. Zoals in paragraaf 11.3.5 is opgemerkt, kan een student zich in het honoursprogramma ook geremd en onzeker voelen. Bijvoorbeeld door een kritische of afstandelijke sfeer.

Honoursstudenten:

"Niet helemaal durven zeggen wat je denkt. Dat heb ik wel vaker. Er wordt kritisch naar je geluisterd en dat is goed, maar dat kan mij af en toe ook remmen."

"Ook heb ik onzekerheid genoteerd, door gebrek aan echte communicatie. Ik denk dat het ook te maken heeft met het feit dat er soms in gesprekken meer gesproken wordt over de honoursstudent dan over mij persoonlijk."

Hebben studenten ook invloed op de docent? Studenten hebben de indruk dat zij een enthousiasmerende invloed hebben op de docenten. Dat kan natuurlijk ook negatief uitpakken als er iets misgaat.

Honoursstudent:

"We komen ook met dingen uit het werkveld. We sturen verslagen of een stukje uit de krant op. Ik denk dat dat heel stimulerend voor de docent kan zijn."

"Als wij iets presteren, zijn ze trots."

Studenten denken ook dat de docenten leren van de honoursdidactiek.

Honoursstudent:

"Ik denk dat docenten van ons leren door te kijken naar wat die ontwikkeling met ons doet. En ook al door te zien dat het niet altijd nodig is dat hele schoolse, dat gestuurde onderwijs, dat dat niet de oplossing is, maar dat de vrijheid ook heel goed kan uitpakken."

11.5 Omgeving buiten honours

We hebben de honoursstudenten ook gevraagd hoe zij denken dat er tegen hen aangekeken wordt. Hoe denken honoursstudenten dat reguliere studenten oordelen over hun honours-onderwijs? Voelen honoursstudenten zich gesteund door hun ouders? Hebben hun docenten hogere verwachtingen van hen dan van studenten in het reguliere onderwijs?

11.5.1 Omgeving algemeen

De omgeving heeft vaak hoge verwachtingen van de honoursstudenten. Dat kan positief zijn, maar er zit ook een schaduwzijde aan. Die hogere status is iets waar de honoursstudenten mee worstelen.

Honoursstudenten:

"De negatieve kant daarvan is wel, dat ze zo'n verwachting van je hebben dat je eigenlijk heel professioneel moet zijn. Dat je eigenlijk ook geen fouten mag maken. Ik zie het zo: het is een leerproces, het blijft een leerproces. Daarin groei je, maar het wordt heel snel gezien als: jij bent honours, dus dan sta je al op een bepaald voetstuk."

"In het begin was het wel even wennen. Er werd toch ineens een soort van status neergezet. Je doet een onderzoeksprogramma, jullie zijn honoursstudenten en zo. Terwijl, ik heb best wel moeite gedaan, vooral in mijn klas, om duidelijk te maken dat ik niet beter ben of zo. Ik doe gewoon meer en that's it."

11.5.2 Medestudenten

Medestudenten reageren niet altijd positief. Honoursstudenten hebben soms het gevoel dat ze als streber of als een elitair clubje worden gezien. Ze doen hun best om niet zo over te komen. Veelal vermijden de studenten om zich te opzichtig als honoursstudent te presenteren.

Honoursstudenten:

"Ik vind het niet leuk om naar de buitenwereld zo over te komen. Er wordt vaak, naar mijn ervaring, negatief op gereageerd: het is wel een streber. Daar hou ik niet van. Ik probeer een beetje een balans te houden".

"Naar de buitenwereld probeer ik zo nonchalant mogelijk over te komen."

"Dat er ook een sjaal voor ons is gemaakt, dat vind ik dan weer net de plank misslaan."

'Overdreven stoer', 'strebers', 'herdjes' en 'elitair' zijn etiketten die soms door medestudenten op hen geplakt worden. Althans, in de beleving van de honoursstudenten. Daarachter kan afgunst schuilgaan.

Honoursstudenten:

"Andere studenten zijn bij mij niet altijd even positief. Dat heeft er, denk ik, voor een gedeelte mee te maken dat ze denken van oké, waarom krijgen jullie alle kansen? Ik denk dat ze soms bepaalde dingen ook hadden willen doen waar zij in eerste instantie niet voor zijn gevraagd."

Anderen staan afwijzend tegenover de extra werklust, die denken: ik heb het al zo druk, ik ben blij dat ik het niet gedaan heb. Of ze zijn niet geïnteresseerd.

De honoursstudenten ervaren ook dat het vaak moeilijk is om anderen duidelijk te maken wat het honoursprogramma inhoudt.

Honoursstudent:

"Als je medestudenten erover vertelt, dan zijn de meeste reacties van: oh, oké. Je merkt niet echt enthousiasme. Dat is ook een beetje onwetendheid. Ze weten niet waarmee je je bezighoudt. Ook omdat je zelf niet duidelijk kunt aangeven wat het inhoudt."

Toch zijn er ook positieve reacties van medestudenten.

Honoursstudenten:

"Ze nemen je wel serieus. Tenminste, dat idee heb ik. Of ze tegen je opkijken, weet ik niet. Maar er wordt wel naar je geluisterd."

"Er wordt wel regelmatig gevraagd door mensen waar ik nu mee bezig ben. Die vinden het interessant. Dat zijn ook mensen die eerst ook aan zo'n programma mee wilden doen en die uiteindelijk besloten het niet te doen. Je merkt wel dat ze het heel interessant vinden, ze willen weten wat ik doe en ze reageren er ook positief op."

De honoursstudent bepaalt overigens mede zelf de reactie van de omgeving.

Honoursstudent:

"Ik heb heel erg het idee bij andere studenten, dat je eigen houding ook heel belangrijk is. Als jij een beetje doet van: ik doe het honoursprogramma (bekakt), dan reageren ze daar niet leuk op. Maar als je zegt: "Ik zit bij het honoursprogramma, erg leuk, kun je leuke dingen doen" en je vertelt erover, dan vind ik heel vaak dat je echt leuke reacties krijgt, ook van medestudenten. Dat ze ook geïnteresseerd zijn."

11.5.3 Docenten

Docenten buiten het honoursonderwijs hebben vaak hoge verwachtingen. Er zijn naar verhouding veel uitspraken die daarop duiden.

Honoursstudenten:

"Docenten hebben soms onrealistische verwachtingen van honoursstudenten. Daar loop ik echt heel erg tegenaan. Docent X heeft echt het idee van oké, jij bent een honoursdocent dus dan ben je niet tevreden met een 7."

"We moesten heel snel een verslag maken, terwijl ik heel druk bezig was met een ander verslag waar ik heel veel tijd en passie voor had. Daar wilde ik me in verdiepen, daar wil ik later ook mee verder. Dat verslag daar ga ik een 9 op halen en dat andere verslag dat doe ik er even bij. Een 6 is voldoende. Dus ik lever het verslag in. Zegt de ene docent dat het er prachtig uit ziet, een 8 of 9. De andere docent zegt dat ik toch een honoursstudent ben en dat ik dit niet kan aanleveren als honoursstudent. Dat het een zesje is."

11.5.4 Werkveld

Het werkveld reageert meestal positief en heeft evenals de docenten hoge verwachtingen. Soms zo hoog, dat studenten zich afvragen of ze aan die verwachtingen kunnen voldoen. Toch is er in het werkveld ook nog veel onbekendheid met het verschijnsel honours.

Honoursstudent:

"De een vindt het leuk en heeft hoge verwachtingen, maar de ander denkt gewoon, ik zie het allemaal wel. Het is gewoon nog niet zo heel bekend en ik vind dat je dat wel merkt."

Studenten hebben ook het gevoel dat ze als honoursstudent meer serieus worden genomen.

Honoursstudent:

"De mensen uit het werkveld reageren eigenlijk allemaal wel positief. Die hebben zoiets van: oh, wat goed dat ze dat doet. Dan zie je gelijk dat ze op een andere manier naar je gaan kijken. Zij neemt het wel serieus en zij gaat wel voor meer, dat helpt zeker wel. Je wordt wel wat meer serieus genomen en dat vind ik heel positief."

11.5.5 Vrienden, ouders en familie

De reactie van vrienden is in de regel positief. Waarschijnlijk heeft dit te maken met het feit dat vriendschap ook een vorm van gelijkgezindheid inhoudt. Bij vrienden ervaren ze belangstelling.

Honoursstudenten:

"Mijn vrienden, die reageren juist wel allemaal enthousiast. Al mijn vrienden doen ook wel een commissie of iets ernaast."

"Het kan ook extra status en erkenning geven."

"Soms wordt het honoursprogramma in mijn ogen gezien als een stapje in de wetenschappelijke richting. In mijn omgeving doet bijna iedereen WO en worden er wel eens grappen gemaakt. Maar dan, als mensen later een keer horen dat ik het honoursprogramma doe, dan is het van: oh maar dan valt het wel mee."

"Vrienden kennen mij als persoon en die weten ook dat ik niet van zo'n elitegroepje ben."

"Over het algemeen leuke reacties, en ook wel interesse, dat ze inderdaad doorvragen van wat je nou doet. Maar dat zijn je vrienden."

Ouders kunnen verschillend reageren. Soms positief of zelfs met trots. Ook wel negatief.

Honoursstudent:

"Mijn ouders of familie hebben meteen zoiets van: moet dat nou, moet je nou zoveel doen? Is het niet te veel? Maar ook een beetje bezorgdheid. Als je dat zou doen dan ben je wel echt belachelijk veel bezig. Zelf heb je het ook erg druk. Minder tijd voor sociale contacten en dingen. Het heeft wel een beetje negatieve invloed, denk ik".

Deze uitspraak laat de eigen twijfels zien, versterkt door de reactie van ouders en familie.

11.5.6 Invloed op de omgeving

Studenten maken weinig melding van invloed van henzelf, als honoursstudent, op de omgeving. Studenten Sportstudies geven wel aan dat ze mede het imago van de opleiding bepalen. Dat kan positief zijn, maar als er iets misgaat, kan dat ook een negatieve uitwerking hebben. Studenten van Rechtenstudies wijzen op het belang van projecten in de communitylijn van het honoursprogramma; binnen de communitylijn doen ze vrijwilligerswerk binnen de samenleving.

11.6 Docenten in een honourscultuur

Het onderzoek dat het lectoraat Excellentie in Hoger Onderwijs en Samenleving uitvoert naar honourscultuur, kent verschillende delen. Zo zijn ook de percepties van docenten op het eventuele bestaan van een honourscultuur van belang. Tien honoursdocenten zijn daarom geïnterviewd over hun ervaringen met honoursstudenten en hun eigen rol als honoursdocent (Tiesinga, 2013). Hieronder worden enkele resultaten beschreven.

Verschillen in studiecultuur tussen honours- en reguliere studenten

Docenten noemen kenmerken waarop honoursstudenten verschillen van reguliere studenten, met de aantekening dat er ook reguliere studenten zijn die over dezelfde kenmerken beschikken, maar niet kiezen voor een excellentieprogramma. Kenmerkend is vooral dat honoursstudenten gemotiveerd en gedreven, nieuwsgierig, intelligent, kritisch, bewust en toekomstgericht studeren zijn, elkaar stimuleren, gericht zijn op goede prestaties en zich willen onderscheiden, initiatiefrijk zijn, veel aankunnen en zelf verantwoordelijkheid nemen voor hun leerproces en elkaar.

Als groepskenmerken noemen docenten vooral zaken die nauw overeenkomen met de aspecten die door studenten worden genoemd in de studentinterviews: goede samenwerking, betrokkenheid bij elkaar, goede interactie, op relatief gelijke voet staan met de docent, een sterke motivatie en ambitie, interesse in de opleiding, de instelling om er iets moois van te willen maken, vermogen om te reflecteren en zelfregulatie (leren en ontwikkeling in eigen hand nemen). Deze aspecten komen ook in de studentinterviews sterk naar voren. Het element innovatie (gerichtheid op creatieve en innovatieve oplossingen) wordt wel genoemd, maar uit zichzelf brengen docenten dit aspect niet sterk naar voren. Ook dit komt overeen met de studentinterviews.

Taken van honoursdocenten

Docenten stellen zich vooral op als mentor en coach van studenten. Ze zijn toegankelijk, stimulerend, vragen stellend, soms beschermend tegenover een harde buitenwereld, ze werken aan een kritische en professionele houding en aan de ontwikkeling van de specifieke talenten van de student. Ze hebben hoge verwachtingen, geven veel vrijheid in de vorm van ruime en vrije opdrachten en verwachten veel van eigen initiatief en zelfsturing door de student. Ze stimuleren eigen verantwoordelijkheid, openheid, interesse en leergierigheid, kritisch denken, zelfreflectie en kennisdeling.

Alle docenten herkennen in hoofdlijnen de vier cultuurelementen die in het model voor het onderzoek (zie paragraaf 11.2) zijn opgenomen. Ze stimuleren die elementen ook, op verschillende manieren.

Eigen ontwikkeling van studenten

Docenten stimuleren de eigen ontwikkeling bij studenten vooral door vragen te stellen die hen aan het denken zetten, door coaching bij reflectie op het persoonlijk ontwikkelingsplan en het portfolio en door hen zelf leerdoelen te laten formuleren. Docenten geven begeleiding bij de invulling die de student zelf geeft aan het honoursprogramma en proberen soms de koppeling te maken met andere activiteiten.

Communityactiviteiten en netwerken

Communityactiviteiten en netwerken worden gestimuleerd door:

- plenaire groepsbijeenkomsten te organiseren (kennismaking, intervisie, 'ideeënforum', masterclasses, literatuurbespreking);
- studenten te laten werken in subgroepjes (die zich vaak spontaan vormen);
- honoursstudenten een eigen kamer te geven;
- gebruik van sociale media te bevorderen;
- informele bijeenkomsten te organiseren; docenten zijn niet altijd zelf bij de informele bijeenkomsten betrokken.

Creativiteit, onderzoekende houding en innovatief denken

De aspecten creativiteit, onderzoekende houding en innovatief denken worden vooral gestimuleerd door de openheid en complexiteit van de opdrachten die honoursstudenten uitvoeren. Van belang is dat de opdrachten een beroep doen op onderzoek, waarbij de student zelf vragen en problemen formuleert. Ook wordt in gerichte workshops aandacht besteed aan kritisch en creatief denken. Docenten zelf stellen kritische vragen die studenten stimuleren om zaken vanuit verschillende perspectieven te bekijken.

Excellentie, streven naar het beste resultaat en er hard voor willen werken

De aspecten excellentie, streven naar het beste resultaat en er hard voor willen werken, hoeven volgens de docenten nauwelijks gestimuleerd te worden. Door de drive die studenten

hebben, hoeven de docenten nauwelijks of geen druk op hen uit te oefenen. De rol van de docent is vooral om de ambities van de studenten in goede banen te leiden. Van belang is dat studenten ook vrijheid en plezier ervaren en dat er niet slechts één beeld is van excellentie waar elke student aan zou moeten voldoen. Vooral het idee dat honoursstudenten voor alles hoge cijfers moeten halen, maakt hun imago kwetsbaar.

Fricties tussen culturen

Uit de interviews komen signalen van fricties tussen culturen naar voren. De docenten merken dat honoursstudenten soms als streber of als uitsloper worden beschouwd. Vaak is er sprake van desinteresse bij reguliere studenten voor wat honoursstudenten doen. Dat blijkt bij presentaties van opdrachten die door honoursstudenten zijn uitgevoerd, waar soms weinig reguliere studenten op afkomen. Als oorzaken wordt genoemd de cultuur onder reguliere studenten die nog niet zo op excellentie is gericht en waarin weinig waarde wordt gehecht aan zaken die geen studiepunten of cijfers opleveren. De oplossing hiervoor is dan: aanpassen aan de realiteit door bijeenkomsten met minder pretenties te organiseren voor reguliere studenten. Soms wordt ook een verschuiving in cultuur gemeld: van aanvankelijke onbekendheid en desinteresse naar groeiende belangstelling.

11.7 Samenvatting

In deze paragraaf vatten we de hoofdzaken van dit hoofdstuk samen.

Cultuur van honoursstudenten

De kenmerken en de eigen cultuur van honoursstudenten komen in de interviews met studenten en docenten sterk naar voren. Studenten herkennen hun ambities en kwaliteiten in elkaar en stimuleren elkaar. De community van honoursstudenten versterkt de kenmerken die de studenten (individueel) hebben. Daardoor wordt een op excellentie gerichte cultuur bevorderd. De bevindingen uit interviews met studenten en docenten komen sterk overeen. Beide groepen noemen vooral de gerichtheid op eigen ontwikkeling op basis van een sterke intrinsieke motivatie, de gehechtheid aan vrijheid binnen het programma, het belang van de honourscommunity en de gerichtheid op excellentie door hoge verwachtingen en ambities.

De voor de studenten meest stimulerende omgeving kenmerkt zich door een goede balans tussen individuele vrijheid gericht op de eigen motivatie en de eigen ontwikkeling enerzijds en het deel zijn van een gemeenschap van honoursstudenten anderzijds. Daarmee heeft het deelgenoot zijn van een honourscommunity meerwaarde boven strikt individuele honourstrajecten. Het element van gerichtheid op onderzoek, creativiteit en innovatie wordt door studenten niet vaak spontaan benoemd. In hoeverre dit element een rol speelt, zal mogelijk afhangen van de missie van het programma en de mate waarin creativiteit binnen het programma wordt gestimuleerd.

Omgeving

De invloed van de omgeving is divers, maar er lijken toch bepaalde patronen te zijn. Er zijn signalen van een frictie met de cultuur van de reguliere studenten. De reacties van medestudenten zijn in de beleving van honoursstudenten vaak negatief. Honoursstudenten zijn bang dat ze als strebers of als elitegroepje worden gezien; ze voelen zich daardoor geremd om zich als honoursstudent te profileren en zijn dan geneigd zich 'nonchalanter' voor te doen dan ze eigenlijk zijn. Honoursstudenten hebben er moeite mee aan anderen duidelijk te maken wat het honoursprogramma inhoudt.

De omgeving heeft vaak hoge verwachtingen van hun gedrag en prestaties. Dat geeft een extra druk op de honoursstudenten. Die hoge verwachtingen (naast de tijdsdruk die er bestaat door extra activiteiten binnen het honoursprogramma) kan een bron vormen van stress.

Ouders en familie kunnen verschillend reageren; dat houdt waarschijnlijk verband met de eigen cultuur, het opleidingsniveau en de eigen ambities en aspiraties die er binnen de familie bestaan.

Vrienden reageren doorgaans positief. Een verschil met medestudenten is dat vrienden behoren tot een grotendeels zelfgekozen netwerk van leeftijdsgenoten. Evenals binnen de honoursgroep bestaat ook binnen de kring van vrienden op diverse aspecten een zekere mate van gelijkgezindheid.

Profiel van honoursdocenten

In de interviews komt een duidelijk docentprofiel naar voren, zoals studenten zich in een honoursprogramma wensen. In dat profiel is de docent vooral inspirator en meedenker; de docent stimuleert de eigen ontwikkeling door vragen te stellen die stimuleren tot reflectie en kritisch denken. De relatie tussen docent en student is in het honoursprogramma meer gelijkwaardig dan in het reguliere onderwijs.

Dit profiel kan meegenomen worden bij de selectie van docenten voor honoursonderwijs.

Aanbevelingen voor honoursproblematiek

Honoursstudenten kampen met de volgende specifieke problemen, waarvoor in honoursprogramma's aandacht zou moeten zijn:

- hoge verwachtingen vanuit de omgeving;
- tijdsdruk door extra activiteiten;
- kritische houding in de omgeving.

Door het creëren van een veilig groepsklimaat kan worden voorkomen dat studenten door hoge verwachtingen en een kritische bejegening te onzeker en geremd worden om zich te uiten. Bij de professionalisering van honoursdocenten zou deze specifieke problematiek van honoursstudenten aan bod moeten komen.

Ten slotte: een sterke, op excellentie gerichte honourscultuur kan een basis zijn voor een positieve beïnvloeding van de cultuur van de reguliere studenten. Cultuur is een dynamisch geheel, waarbij verschillende factoren op elkaar inwerken. Mogelijk is dat die cultuur door het vormen van honoursgroepen en het zichtbaar maken van nieuwe rolmodellen, een impuls krijgt voor verandering. Dit is niet alleen de taak van studenten of docenten, maar een opgave voor de opleiding, faculteit of hogeschool als geheel.

12. Kwaliteitszorg voor honoursprogramma's

Pierre van Eijl, Albert Pilot en Renske Heemskerk



Dit hoofdstuk geeft een beschouwing over de kwaliteitszorg in honoursprogramma's op instellingsniveau. De inhoud is gebaseerd op de (ruime) ervaring met kwaliteitszorg in de VS en op de eerste ervaringen in Nederlandse onderwijsinstellingen. Ter illustratie van dat laatste geven we voorbeelden van een intern auditsysteem op een hogeschool, de formulering van algemene kenmerken van een Nederlands honoursprogramma, een voorbeeld van maatstaven voor een excellentiebeleid en een voorbeeld van een extern auditproces. We beogen met deze informatie een bijdrage te leveren aan de discussie over de ontwikkelingen van een systeem van kwaliteitszorg voor de Nederlandse honoursprogramma's. We eindigen met aandachtspunten voor een vorm van kwaliteitszorg die niet strijdig is met het innovatieve karakter van honoursonderwijs.

12.1 Ervaring in VS met kwaliteitszorg voor honoursprogramma's

Honoursprogramma's zijn programma's waarin studenten relatief veel ruimte hebben om eigen ideeën in te brengen en waarin de docenten worden uitgedaagd om met nieuwe onderwijsinhouden en -vormen te werken, waardoor de opzet en inhoud zeer dynamisch zijn. Kwaliteitszorg en afspraken over gewenste kenmerken van honoursprogramma's moeten maatwerk bevatten, om niet contraproductief te werken op het dynamische karakter van deze programma's.

Programma's die een voltijdskarakter hebben, zoals in sommige Honours Colleges, zullen overigens binnen het stelsel van een landelijke of internationale accreditatie voor regulier onderwijs vallen. Bij honoursprogramma's die buiten het accreditatiekader vallen, is er vaak behoefte aan een meeromvattend referentiekader voor kwaliteitszorg, in verband met interne, nationale of internationale uitwisseling en feedback, zeker als die programma's nog in ontwikkeling zijn. Bij sommige instellingen zijn er al gedachten over (meer) onderlinge afstemming en zelfs over interne certificering van honoursprogramma's. De vraag is op welke manier daar het beste vorm aan te geven is.

De ervaringen in de VS met kwaliteitszorg voor honoursprogramma's

- Binnen een instelling is meestal sprake van een systeem van 'course approval', iedere honourscursus moet intern worden goedgekeurd voordat deze gegeven mag worden. Dit biedt een vorm van kwaliteitscheck.
- Honourscursussen en andere honoursactiviteiten worden regelmatig geëvalueerd. Een toenemend aantal instellingen maakt een jaarverslag met daarin een evaluatie van de programma's.
- De National Collegiate Honors Council (NCHC), de organisatie van Honoursprogramma's en -colleges, heeft een consensus ontwikkeld over de basiskenmerken van een volledig ontwikkeld honoursprogramma. Dit is een richtsnoer bij discussies over de kwaliteit van honoursonderwijs.
- De NCHC heeft een vrijwillige visitatieprocedure ontwikkeld, waarbij instellingen een beroep kunnen doen op de door de NCHC opgeleide 'site visitors'.
- De NCHC heeft recentelijk een experiment gepland voor certificering van enkele honoursprogramma's.
- Binnen de VS zijn er landelijke en regionale conferenties op het gebied van honoursonderwijs. Hier vindt uitwisseling van informatie en meningsvorming over honoursonderwijs plaats. Ook kunnen initiatieven die individuele instellingen overstijgen, hier vorm krijgen.

In Nederland vinden vergelijkbare activiteiten plaats op het gebied van honoursonderwijs als in de VS. In dit hoofdstuk zullen we nader ingaan op de verschillende situaties in Nederland en de VS.

12.2 Nederlandse situatie vergeleken met de situatie in de VS

In de VS, waar honoursprogramma's al jaren bestaan, is in 1966 een nationale vereniging van honoursprogramma's opgericht, de National Collegiate Honors Council (NCHC). In de VS is een grote verscheidenheid aan honoursprogramma's. Om meer inzicht te krijgen in wat deze programma's gemeen hadden, was bij de NCHC de behoefte ontstaan aan een referentiekader voor wat een honoursprogramma is (zie paragraaf 12.3). In de jaren '90 van de vorige eeuw heeft een commissie van de NCHC daartoe aan de hand van positieve praktijkervaringen een verzameling van basiskenmerken geformuleerd voor een volledig ontwikkeld honoursprogramma; deze kenmerken heten de 'basic characteristics for a fully developed honors program'. Een variant hiervan is later ontwikkeld voor een Honours College.

De Amerikaanse situatie met veel brede bachelorprogramma's voor liberal arts and sciences is in de meeste gevallen niet helemaal vergelijkbaar met de Nederlandse bachelorprogramma's. Wel heeft een aantal Honours College in Nederland ook een brede focus, maar, net zoals bij de andere universitaire bachelors, drie drie jaar. Daar moet bij bedacht worden dat het eindniveau van het Nederlandse voortgezet onderwijs gemiddeld hoger ligt dan het eindniveau van de Amerikaanse high school en dat er in Nederland een centraal nationaal examen is dat een zekere kwaliteitsgarantie voor het eindniveau van het

middelbaar onderwijs geeft. In de VS zijn er gestandaardiseerde, landelijke testen (SAT en ACT) die studenten op eigen initiatief kunnen doen, maar voor aanmelding bij de universiteit is de student verplicht een dergelijke test te doen. De score op deze test telt sterk mee bij toelating tot de universiteit.

Veel reguliere programma's in Nederland zijn geheel of gedeeltelijk gericht op een specifiek vakgebied. Dat heeft gevolgen voor de programmaopbouw, waardoor er in die opbouw meer aandacht is voor inhoudelijke samenhang en er veel vakken verplicht zijn. Het disciplinaire karakter heeft tevens als gevolg dat aandacht voor multi- en interdisciplinariteit doorgaans (zeer) beperkt is. Bij niet te grote groepen studenten kennen de studenten van één cohort of klas elkaar beter omdat ze gezamenlijk dezelfde cursussen volgen. Honoursprogramma's die gekoppeld zijn aan een bepaalde discipline, hebben een disciplinaire inslag maar hebben daarnaast vaak ook multidisciplinaire elementen.

12.3 Basiskenmerken van een honoursprogramma in de VS

De NCHC stelt dat er geen definitief model is voor een honoursprogramma, dat geschikt is voor alle typen van instellingen. De NCHC heeft wel een aantal '*best practices*' vastgesteld met gemeenschappelijke kenmerken voor een succesvol en volledig ontwikkeld honoursprogramma. Deze best practices zijn gegoten in zeventien basiskenmerken van een volledig ontwikkeld honoursprogramma. De volledige lijst is op het internet (NCHC, 2010) te vinden, waarvan wij hier de volgende twaalf kenmerken bespreken:

1. *Toelating*. Het honoursprogramma heeft duidelijk geformuleerde toelatingscriteria (bijvoorbeeld GPA- en/of SAT-score, een schriftelijk essay, voldoende vooruitgang enzovoort) en een omschrijving van de doelgroep van studenten voor wie het honoursprogramma bedoeld is. Het programma geeft duidelijkheid over de eisen die gelden voor blijvende deelname aan het programma en een bevredigende afronding ervan.
2. *Institutionele inbedding*. Het programma heeft een duidelijk mandaat van het instellingsbestuur, in de vorm van een mission statement of overeenkomst ('charter') die de doelstellingen en de verantwoordelijkheden van honours in de bestuurlijke en academische structuur van de instelling regelt. Dit document verzekert het permanente karakter en de stabiliteit van het honoursprogramma. Dat doet zij door een adequate infrastructuur te garanderen, waaronder een passend budget en voldoende geschikte docenten, een staf en een administratie; op die manier is het programma niet afhankelijk van de goede wil en de inzet van bepaalde docenten of bestuurders om in stand te blijven. Met andere woorden: het programma is volledig geïnstitutionaliseerd, zoals vergelijkbare eenheden in de instelling, zodat het een traditie van excellentie kan opbouwen.
3. *Variatie in onderwijsvormen*. Het honourscurriculum is opgezet in overeenstemming met de missie, sluit aan bij de behoeften van de studenten en biedt speciale cursussen, seminars, colloquia, mogelijkheden tot ervaringsleren, mogelijkheden voor bacheloronderzoek en andere zelfstandige studiemogelijkheden.
4. *Omvang*. Het honoursprogramma vereist dat studenten een substantieel deel van haar bachelors, meestal 20 tot 25 procent en zeker niet minder dan 15 procent van het totale bachelorprogramma, in honours doen.
5. *Inhoudelijke inbedding*. Het curriculum van het programma is zo ontworpen dat het honoursprogramma ook voldoet aan de algemene eisen van het reguliere bachelorprogramma, maar ook aan eisen vanuit een major of aan disciplinaire eisen, en aan pre-professionele of professionele trainingsvereisten.
6. *Docenten*. De criteria voor de selectie van een docent zijn: uitzonderlijke didactische vaardigheden, het vermogen tot intellectueel leiderschap, het vermogen om de honoursstudenten te begeleiden en de eis dat hij de missie van honoursonderwijs steunt.

7. *Bestuur*. Het programma heeft een vaste commissie of raad van docenten die samenwerkt met de directeur of een ander staflid en betrokken is bij het overleg over het curriculum, het bestuur, het beleid en de onderwijsontwikkeling en -evaluatie. De samenstelling van de commissie of raad representeert de betrokken colleges en/of departementen waaraan het honoursprogramma dienstig is en draagt bij aan het bieden van draagvlak en steun vanuit de gehele instelling.
8. *Betrokkenheid van studenten bij het bestuur van het honoursprogramma*. Honoursstudenten zijn verzekerd van een stem in het bestuur en het beleid van het honoursprogramma. Dit kan worden bereikt door het instellen van een studentcommissie die haar zaken zo autonoom mogelijk doet, maar wel samenwerkt met het bestuur en de docenten om excellentie in het programma te handhaven. Honoursstudenten zijn opgenomen in het bestuur, werken mee met de advies- of beleidscommissie en vormen de groep die de studentenvereniging bestuurt.
9. *Studieadvisering en coaching*. Honoursstudenten krijgen op honoursonderwijs toegesneden studieadvisering van hiervoor gekwalificeerde docenten en/of stafmedewerkers.
10. *Proeftuin*. Het programma dient als een laboratorium waarbinnen docenten zich welkom voelen om te experimenteren met nieuwe thema's, benaderingen en didactiek. Wanneer deze experimenten succesvol blijken te zijn, kunnen ze als prototypen dienen voor initiatieven die in de reguliere programma's van de instelling kunnen worden ingevoerd.
11. *Evaluatie*. Het programma voorziet in regelmatige evaluaties en staat open voor de noodzaak tot verandering om haar onderscheidende positie bij het aanbieden van uitzonderlijke en uitgebreide onderwijsmogelijkheden voor honoursstudenten te behouden.
12. *Actief leren, ook buiten de instelling*. Het programma benadrukt actief leren en 'participatief' onderwijs door studenten de mogelijkheid te bieden om deel te nemen aan regionale en nationale conferenties, honourssemesters, internationale programma's, dienstverlening aan de plaatselijke gemeenschap, stages, bacheloronderzoek en andere vormen van ervaringsleren.

Deze basiskenmerken gaan vooral in op de opzet en organisatie van honoursprogramma's en niet zozeer op de inhoud, want die wordt door de instelling bepaald.

12.4 Site visit op grond van de basiskenmerken

De site visitors van de NCHC hanteren de basiskenmerken bij een site visit (Otero & Spurrier, 2005). Deze site visitors zijn docenten en directeuren van honoursprogramma's die speciaal getraind zijn om bij een site visit een honoursprogramma systematisch door te lichten.

Uit een interview met een site visitor van de NCHC:

"The NCHC offers a list of trained site visitors where the institution can choose out. It is advised to use two or three site visitors."

De site visit wordt op basis van vrijwilligheid afgesproken met een instelling. De site visitors volgen onderstaande procedure:

- De site visitors (meestal twee) krijgen vooraf informatie over het honoursprogramma, de ervaringen ermee en de vragen die op de instelling leven. De instelling wordt gevraagd een zelfstudie te schrijven met daarin een korte geschiedenis van het honoursprogramma. Daarnaast worden nog andere materialen gevraagd zoals een 'college (university) catalog', de jaarverslagen, de 'mission statement' van het honoursprogramma of -college en het 'Honors Program (Honors College) strategic plan'. Voor de zelfstudie is een opzet beschikbaar (Otero & Spurrier, 2005).

- Tijdens de site visit (van meestal twee dagen) worden gesprekken gevoerd met diverse betrokkenen in de instelling.
- De site visitors stellen een visitatierapport op waarin hun bevindingen en aanbevelingen staan.

De aanbevelingen zijn belangrijk, want de site visit is bedoeld als een 'externe blik' op het honoursprogramma waardoor niet alleen sterke en zwakke punten naar boven komen, maar ook nieuwe ideeën voor de opzet en organisatie van het honoursprogramma. Bespreking van de bevindingen en mogelijke aanbevelingen van de site visitors kan leiden tot gerichte aanpassingen van het honoursprogramma. Na verloop van tijd kan het rapport ook een referentiepunt vormen voor volgende acties, om de verdere ontwikkeling van het programma aan af te meten. Bij een aantal instellingen worden deze externe visits iedere circa zes jaar georganiseerd, bijvoorbeeld als er tegelijkertijd een 'program review' is van de onderwijsprogramma's van de gehele instelling.

12.5 Jaarverslag

In de VS zijn er steeds meer honoursprogramma's en -colleges die jaarlijks een verslag uitbrengen ('annual report') over hun programma. Dit jaarverslag heeft de volgende functies:

- Het archiveert de activiteiten en resultaten van het honoursprogramma. Dit is belangrijk voor een instellingsbestuur bij het afleggen van verantwoording maar ook voor de overdracht aan een nieuwe honoursdirecteur die nog geen of een oppervlakkig beeld heeft van de gang van zaken.
- Door de resultaten in beeld te brengen van het programma en de uitgevoerde evaluaties heeft het de functie van een evaluatie: wat heeft gewerkt en wat niet, hoeveel studenten zijn er afgestudeerd met een honourscertificaat?
- Met het verslag wordt er over het honoursprogramma gecommuniceerd naar de rest van de instelling. Dit is nuttig omdat andere medewerkers van de instelling niet meer dan een vaag beeld hebben van wat het honoursprogramma inhoudt. Een jaarverslag dat op de website van de instelling beschikbaar is, kan anderen informeren over wat het honoursprogramma aan studenten biedt, hoe het past in het beleid en wat de resultaten ervan zijn. Ook naar de eigen honoursdocenten en -studenten kan het jaarverslag een communicatieve functie hebben.

De opzet van een jaarverslag kan per instelling verschillen. Soms wordt er vanuit de instelling een format aangeleverd dat bepalend is voor de indeling van het jaarverslag.

Het jaarverslag van het Honors College van Oklahoma State University geeft een beeld van de inhoud en resultaten van hun activiteiten (Oklahoma State University, 2012), maar geeft ook een overzicht van evaluatiegegevens per cursus, namen van studenten die aan de verschillende 'scholarship'-programma's hebben deelgenomen en gegevens over de diversiteit van de studenten, aantallen deelnemers en afgestudeerden. In de verslagen zijn soms voorbeelden opgenomen van specifieke evaluaties, zoals van een 'thesis assessment' in het jaarboek van The Honors College Appalachian State University (2012). In jaarverslagen kan ook melding worden gemaakt van ervaringen die zijn opgedaan met doorgevoerde veranderingen in het afgelopen jaar of nieuwe plannen voor de komende periode.

De ervaring met het maken van een jaarverslag is dat het de eerste keer de nodige inspanning en tijd vergt om het te maken, maar dat het de volgende jaren veel minder tijd kost omdat het eerste jaarverslag als voorbeeld gebruikt kan worden.

12.6 Goedkeuringssysteem voor de credit transfer

In de staat Massachusetts ontstond omstreeks 1990 behoefte aan een apart systeem om de 'credit transfer' (overdracht van behaalde studieresultaten tussen onderwijsinstellingen) voor honoursstudenten tussen publieke instellingen te regelen. Massachusetts heeft zowel tweejarige State Colleges als vierjarige State Universities. Veel honoursstudenten van de tweejarige State Colleges stappen na het voltooien van hun opleiding over naar een vierjarige State University en willen daarbij hun credits van honours cursussen meenemen. Om dat mogelijk te maken is, met medewerking van het Ministerie van Hoger Onderwijs van de staat Massachusetts, het Commonwealth Honors Program ontworpen.

Dit programma houdt onder andere in dat alle deelnemende instellingen eens in de zes jaar bezocht worden door een goedkeuringscommissie ('approval committee'), bestaand uit honoursdirecteuren en iemand van het Departement voor Hoger Onderwijs; de commissie beoordeelt tijdens deze site visit of het niveau van de honours cursussen zodanig is dat credit transfer kan worden toegestaan. De instelling die bezocht wordt, maakt van tevoren een zelfstudierapport. De visitatie en het rapport daarover geven aan of credit transfer tussen de hogeronderwijsinstellingen in de staat Massachusetts toegestaan is ('approval of reapproval').

Deze site visit kan ook een stimulans zijn voor een instelling om extra aandacht aan bepaalde aspecten van het honoursprogramma te besteden, bijvoorbeeld aan de inrichting van een honoursruimte. De activiteiten van de goedkeuringscommissie worden gefinancierd en georganiseerd door het Departement voor Hoger Onderwijs van de staat Massachusetts. Uit een interview met honoursdirector Ginger Hurajt blijkt dat onderwijsinstellingen zeer positief zijn over dit systeem want op die manier kunnen honoursstudenten zonder verlies van credits van een tweejarig naar een vierjarig programma overstappen.

Uit een interview met prof. Ginger Hurajt, director honors program Northern Essex Community College:

"The department of Higher Education have their hands off, we are pretty independent. We have a voice in the system. Each college is very different. The person of the department of Higher Education of the State has a supportive role."

12.7 Experiment met honourscertificering

De NCHC heeft experimenten gepland waarbij nagegaan zal worden of de zeventien basiskenmerken van een goed honoursprogramma ook voor een certificeringprocedure gebruikt kunnen worden (Lanier, 2012). Het idee hierachter is dat zelfregulatie door certificering een goede methode kan zijn om de kwaliteitszorg van instellingen aan te vullen. Deze certificering kan volgens Lanier, de president van de NCHC in 2012-2013, het beste worden uitgevoerd door een vrijwillig samenwerkingsverband van de onderwijsinstellingen. De certificering betreft de effectiviteit van een honoursprogramma of honourscollege bij het realiseren van zijn missie en inspanningen om de kwaliteit zowel van het leren van de student te verhogen als van het programma en de diensten die het aanbiedt. Gebaseerd op een beargumenteerde beoordeling kan het certificeringsproces evaluatie en verbetering stimuleren en is het een middel voor verantwoording naar zijn stakeholders en naar de samenleving.

Het beoogde resultaat van deze nieuwe opzet van certificering is een openbaar document dat verklaart:

- dat het honoursprogramma of honourscollege de capaciteit heeft om effectieve programma's en diensten te bieden die het leren van de studenten met goede resultaten significant verhoogt; en
- dat deze studenten een geaccepteerd eindniveau bereiken.

Lanier benadrukt in zijn voorstel dat de honourscertificering gebaseerd moet zijn op een proces van 'peer review'. De basic characteristics of a fully developed honors program worden als uitgangspunt genomen voor de beoordeling, waarbij met beoordelingsschalen ('rubrics') van 'mature' tot 'undeveloped' gewerkt wordt.

Hieronder een voorbeeld van het eerste onderwerp van sectie 1 van de basic characteristics: de missie en visie van het honoursprogramma.

Section 1: Honors Mission and Vision

1.1 The program has a clear mandate from the institution's administration in the form of a mission statement or charter document that includes the objectives and responsibilities of Honors (Otero & Spurrier, 2005, *Program Characteristics #2*)

Mature	Proficient	Developing	Undeveloped
Mission statement/charter documents clearly and specifically define the objectives, responsibilities, and unique curricular focus of honors.	Mission statement/charter documents define one or two of the objectives, responsibilities, and focus of honors but not all.	Mission statement/charter documents clearly are fairly generic and don't reflect specific objectives, responsibilities, or focus of honors.	Mission statement/charter documents are missing or are unworkably broad and vague.

Daarnaast zijn er ook beoordelingsschalen voor leerresultaten opgesteld, zoals in het volgende voorbeeld voor kritisch denken.

Section A. Curricular Focus: Critical Thinking

A.1.1 Program level outcome: The curricular design demonstrates a pervasive emphasis on higher order thinking skills

Mature	Proficient	Developing	Undeveloped
Nearly all Honors syllabi and pedagogic practices reflect a pervasive emphasis on higher order thinking skills.	Most Honors syllabi and pedagogic practices reflect a pervasive emphasis on higher order thinking skills. Some minor areas/activities in which recall, understanding, and retention-level skills are apparent.	Some or most Honors syllabi and pedagogic practices reflect a pervasive emphasis on higher order thinking skills. A significant number of areas/activities in which recall, understanding, and retention-level skills is apparent.	Few or no Honors syllabi and pedagogic practices reflect a pervasive emphasis on higher order thinking skills. A pervasive emphasis on recall, understanding, and retention-level skills is readily apparent.

Bij deze experimentele certificering worden negentig onderwerpen gescoord. De vraag is hoe uitvoerbaar een dergelijk certificeringsproces is, omdat er veel gegevens verzameld moeten

worden over alle aspecten van het honoursprogramma. Een andere vraag is of er bijeffecten optreden zoals verstarring van het honoursprogramma vanwege de accreditatiedruk of uitsluiting omdat weinig kapitaalkrachtige instellingen niet de kosten van dit proces willen of kunnen opbrengen. Een experiment hiermee is voorzien in 2013.

12.8 Nederlandse kernpunten van een honoursprogramma

Mede naar aanleiding van de basiskenmerken van de NCHC is in 2010 door Van Eijl, Pilot en Wolfensberger een serie kernpunten geformuleerd (zie hierna een bewerkte versie) waarin de eigen aard van een honoursprogramma in de Nederlandse situatie naar voren komt.

Tien kernpunten van een honoursprogramma

1. Het honoursprogramma heeft een missie-statement dat uitgangspunt is voor de voorlichting, opzet, uitvoering en kwaliteitszorg van het honoursonderwijs.
2. Studenten worden geselecteerd op interesse voor het honoursprogramma, een actieve werkhouding en bovengemiddelde inhoudelijke capaciteiten.
3. Docenten inspireren studenten tot excellente prestaties, stimuleren een diepgaande discussie en vervullen een voorbeeldfunctie voor studenten.
4. De didactiek is gericht op excellentie met uitdagende opdrachten van een hoog inhoudelijk niveau en divers in vormgeving met een nadruk op 'ontdekkend leren'.
5. Het programma-aanbod is inhoudelijk verdiepend én verbredend waarbij ook aandacht is voor leiderschaps-, communicatieve en sociale vaardigheden en contact met het werkveld.
6. Excellente prestaties worden gewaardeerd en er is veel ruimte voor nieuwe ideeën en creatieve initiatieven van studenten waarvoor facilitering is, vooral als die buiten de gebaande kaders vallen.
7. Door het programma heen is er veel aandacht voor feedback van docenten en medestudenten op individuele talentontwikkeling en persoonlijke ontwikkeling.
8. Studenten stimuleren elkaar ook via teamwerk, honourscommunity's en extra-curriculaire activiteiten.
9. Het honoursprogramma heeft voldoende omvang (minimaal 20% van de opleiding), intensiteit en duur zodat talenten zich echt kunnen ontwikkelen.
10. Er is een organisatie die specifiek het honoursprogramma ondersteunt met voldoende bestuurskracht en middelen, en met een grote inbreng van studenten.

Deze lijst met kernpunten is algemener geformuleerd dan de Amerikaanse. Maar in evaluaties van honoursprogramma's is een aantal van deze kernpunten van een honoursprogramma vaak terug te vinden. In het kader van kwaliteitszorg worden soms ook studenten betrokken bij de opstelling van een vragenlijst en de bespreking van de resultaten in een onderwijscommissie van het honoursprogramma. Zowel docenten als studenten kunnen nieuwe ideeën voor de inhoud en opzet van honoursactiviteiten inbrengen. Ook vanuit het werkveld kunnen belangrijke impulsen komen voor innovatieve aspecten. Bespreking van nieuwe ideeën kan bijdragen aan de kwaliteit van de afspraken die op basis daarvan gemaakt worden, waardoor zowel studenten als docenten zich meer betrokken voelen.

12.9 Interne audit van honoursprogramma's

We bespreken de interne audit en de externe audit die een onderwijsinstelling kan uitvoeren om het eigen honoursprogramma te controleren op effectiviteit en kwaliteit aan de hand van de interne audits die uitgevoerd worden op de Saxion Hogeschool.

12.9.1 Interne audit van de Saxion Hogeschool

Saxion heeft een interne audit van honoursprogramma's georganiseerd waarbij een validatiecommissie van interne deskundigen is samengesteld, die niet partijdig of belanghebbend maar wel gezaghebbend is.

Het doel van de interne audit is het bewaken van de voortgang van de ontwikkeling van de honoursprogramma's en het in kaart brengen van de kwaliteit daarvan. Daarnaast vindt al doende ook kennisontwikkeling en kennisdeling over honoursprogramma's plaats.

Beoordeling op basis van het PDCA-model

Eerst is een meetplan vastgesteld voor deze audit. De eindverantwoordelijken van ieder honoursprogramma leveren bewijsmateriaal aan voor elke PDCA-stap (zie hierna) per resultaatgebied, zodat duidelijk is in welke opzichten een honoursprogramma wel of niet functioneert.

PDCA staat voor Plan, Do, Check en Act:

- Plan: heeft de academie die het honoursprogramma aanbiedt een adequaat plan?
- Do: is het plan ook (volledig) uitgevoerd?
- Check: hoe wordt getoetst of via de ingeslagen weg het plan voor het honoursprogramma wordt gerealiseerd en het beoogde niveau wordt bereikt?
- Act: welke conclusie en welk advies voor verdere ontwikkeling volgen uit de voorgaande drie stappen voor het betreffende honoursprogramma?

De validatiecommissie beoordeelt de aangeleverde informatie aan de hand van de criteria in het meetplan. Bij de criteria is het uitgangspunt het profiel dat de hogeschool heeft opgesteld voor de 'reflective professional' (zie hoofdstuk 4). Dit komt bijvoorbeeld naar voren in het volgende criterium:

"Op alle zes kenmerken is het concept van de 'Reflective Professional' uitgewerkt tot een concretisering binnen het honoursprogramma en zijn de kenmerken en richtlijnen voor het afstuderen als 'Reflective Professional' verwerkt in het programma en de toetsing."

Per honoursprogramma worden de kenmerken in beeld gebracht, ook via de studenten die deelnemen aan het honoursprogramma en afgezet tegen de door het honoursprogramma beoogde kenmerken. Dan kan de validatiecommissie bijvoorbeeld ook beoordelen of de beoogde doelgroep aan het honoursprogramma deelneemt.

De interne validatiecommissie van Saxion rapporteert en adviseert aan de interne Honours Council en aan de Saxion-stuurgroep van het Programma Excelleren.

12.9.2 Externe audit op basis van koersbepalende elementen in het Sirius Programma

Het Sirius Programma is in 2008 gestart. Het doel van het Sirius Programma is inzicht te verkrijgen in de manier waarop excellentie het best bereikt kan worden en welke belemmeringen hiervoor in de huidige situatie bestaan. Binnen het programma participeren negen universiteiten en elf hogescholen. Deze instellingen zijn bezig met het verbeteren, professionaliseren en verbreden van hun excellentieonderwijs. Centraal staat: het beste halen uit de betere studenten.

Op basis van de ervaringen en inzichten van de negen hogescholen en universiteiten, en op basis van expertise en literatuur, heeft het Sirius Programma een kompas ontwikkeld met zes



Figuur 12.1: Koersbepalende elementen voor een excellentiebeleid (Bron: Sirius Programma)

zogenoemde koersbepalende elementen. Dit kompas (zie figuur 12.1) biedt de instellingen een kader voor het ontwikkelen en implementeren van excellentiebeleid. Voor het slagen van het excellentiebeleid zijn op alle zes koersbepalende elementen aandacht, activiteiten en investeringen nodig. De zes koersbepalende elementen zijn:

1. visie op excellentie;
2. organisatie en sturing;
3. docenten;
4. cultuur en communityvorming;
5. meerwaarde en relatie met het werkveld;
6. keten en netwerk.

Ad 1 Visie op excellentie

Een duidelijke, onderbouwde en door de organisatie gedragen visie op excellentie is essentieel voor het slagen van excellentiebeleid. Onderwijsinstellingen verschillen van elkaar als het gaat om de visie op dit onderwijs. Daarom is het van belang dat iedere instelling uitgaat van het eigen onderwijsprofiel. Het moet helder zijn wat de instelling onder excellentie verstaat en wat zij wil bereiken. De instelling neemt de behoeften van studenten en docenten mee in de aanpak en optimalisering hiervan. Zij zorgt dat iedereen in de organisatie kennis heeft van de visie en deze ook kan uitdragen.

Ad 2 Organisatie en sturing

Een goede verankering in de organisatie is van groot belang voor het welslagen van deze onderwijsinnovatie. Op elk niveau van de organisatie moet iemand uit het management eigenaar zijn van het excellentiebeleid. Ook belangrijk is dat het wordt ingebed in het personeelsbeleid en dat de voortgang van de implementatie van de inhoudelijke programma's wordt gemeten. Naast inbedding in de bestaande organisatie is betrokkenheid vanuit het College van Bestuur onmisbaar.

Ad 3 Docenten

Excellente studenten vragen om excellente docenten. Het is van belang dat docenten betrokken zijn bij de vorming van het excellentiebeleid en de doorvertaling naar de onderwijspraktijk. Aandacht voor professionalisering van docenten is noodzakelijk. Daarnaast moet de instelling de docenten ook faciliteren, onder andere door het beschikbaar stellen van uren om zich te professionaliseren, activiteiten op te zetten en nieuwe vormen van onderwijs uit te proberen.

Ad 4 Cultuur en communityvorming

Het creëren van een klimaat waarin studenten en docenten mogen en kunnen excelleren is een continu proces. Het vraagt om een heldere focus en constante aandacht. Een belangrijk onderdeel hiervan is dat studenten en docenten zich eigenaar voelen van wat er in honoursprogramma's gebeurt. Ook het stimuleren van samenwerking en uitwisseling is belangrijk, zowel tussen studenten onderling als tussen studenten en docenten. En tussen docenten onderling, niet alleen binnen de eigen opleiding, maar ook over de schotten van de faculteiten heen. Dit is niet gebruikelijk, dus dat vraagt om actie van de instelling. De community moet een fysieke plek op de instelling hebben, waar studenten en docenten altijd bij elkaar kunnen komen.

Ad 5 Meerwaarde en relatie met het werkveld

Excellentiebeoordeling is vaak nieuw voor mensen, zowel binnen uw organisatie als voor de studenten. Cruciaal is om de meerwaarde te blijven aantonen door te laten zien wat de studenten opleveren, wat het niveau is en wat de docenten zelf leren. Hierin is de samenwerking met het werkveld van belang, vooral waar het gaat om het concretiseren van de meerwaarde van excellentieprogramma's. De instelling moet inzichtelijk maken wat nu precies dat hogere niveau is en hoe zich dat vertaalt in betere perspectieven van honoursstudenten op de arbeidsmarkt.

Ad 6 Ketten en netwerk

In netwerken leren mensen van elkaar. Zowel door te leren van de successen als van de uitdagingen waarmee een instelling moet omgaan, wordt nieuwe kennis en kunde opgedaan door onderwijsinstellingen, die onmisbaar is bij het welslagen van excellentieprogramma's. Het samenwerken binnen de onderwijsketen en het creëren van een doorlopende leerlijn met goede onderlinge afstemming, voorkomen dat studenten door gebrekkige aansluiting afhaken.

Validering van de excellentietrajecten

Zes instellingen die in het kader van de gemaakte prestatieafspraken hoger onderwijs en onderzoek inzetten op excellentietrajecten hebben hun trajecten ter validering voorgelegd aan de Sirius expertcommissie. De plannen worden getoetst aan de hand van vijf criteria: visie, organisatie, operationalisering, vraaggerichtheid en formulering van indicatoren. Deze criteria zijn afgeleid van de criteria zoals gehanteerd in het Sirius Programma. Daarnaast worden de bovengenoemde koersbepalende elementen uitgelicht, omdat deze essentieel zijn in het ontwerp en de implementatie van excellentieprogramma's.

Het criterium 'formulering van indicatoren' bijvoorbeeld, heeft betrekking op:

- studieprestaties van de betrokken studenten;
- in-, door- en uitstroomcijfers van de betrokken studenten;
- peer reviews op (examen)producten;
- oordelen van het afnemend veld en/of het vervolgonderwijs.

Opvallend bij dit criterium is de mate van concreetheid waarmee beoordeeld wordt of een excellentietraject voldoet.

12.9.3 Externe audit door de Sirius auditcommissie

Het Sirius Programma stelt hogescholen en universiteiten in staat programma's te ontwikkelen die erop gericht zijn de studenten die meer kunnen en willen, uit te dagen het beste uit zichzelf te halen. Het ministerie van OC&W financiert het Sirius Programma, dat een onderdeel is van het Platform Bèta Techniek. Bij de uitvoering van het Sirius Programma is gekozen voor een monitor- & auditsystematiek, die gericht is op enerzijds het ondersteunen van de instelling en anderzijds het in de gaten houden van de voortgang op projectafspraken.

Het doel van de monitor en audit is tweeledig, namelijk:

1. het helpen vergroten van de ontwikkelcapaciteit van de instelling en het versterken van de aanpak;
2. het houden van een vinger aan de pols ten behoeve van de externe opdrachtgever (OC&W).

Aan de hand van een vooraf door de instelling aangeleverde monitorrapportage vindt een audit plaats onder leiding van de Sirius auditcommissie. De commissie past verschillende werkvormen toe in de audit, waaronder het 'klassieke' één-op-één-gesprek en de peer review. Deze gedifferentieerde aanpak maakt het goed mogelijk aan te sluiten bij de fase van de ontwikkeling waarin instellingen zich bevinden.

De Sirius auditcommissie stelt een instellingsrapportage op voor de instelling. Deze rapportage wordt besproken in een governance-gesprek tussen het College van Bestuur van de instelling en de directie van het Platform. Aan de hand van de individuele instellingsrapportages stelt de commissie uiteindelijk een auditrapport over het gehele programma op.

Deze jaarlijkse audits hebben duidelijk gemaakt dat er grote verscheidenheid is in de manier waarop instellingen talentontwikkeling en excellentie bevorderen bij hun studenten die meer kunnen en willen. Ook zijn er behoorlijke verschillen in ontwikkelingstempo; instellingen die al ervaring hebben met honoursprogramma's zijn duidelijk verder gevorderd dan de instellingen waarvoor honoursprogramma's nieuw zijn.

In het derde auditjaar (2012) zijn ook meerdere peer reviews georganiseerd. Daarbij is iedere keer gezocht naar instellingen die vergelijkbare programma's aanbieden wat betreft inhoud en opzet en die zich in een vergelijkbare ontwikkelingsfase bevonden. De instellingen reviewen elkaar en reflecteren op elkaars aanpak onder leiding van de leden van de Sirius auditcommissie. Instellingen bereiden dit gezamenlijk voor en kunnen daardoor de peer review op hun eigen manier inrichten, met specifieke aandacht voor de uitdagingen waar ze zelf mee worstelen. De betrokken instellingen hebben deze aanpak zeer gewaardeerd en geven aan hier veel van op te steken.

12.10 Op weg naar certificering

In het overall auditrapport over 2012 van de Sirius auditcommissie (Sirius, 2013a) wordt gesteld dat het civiele effect van de certificaten die nu uitgegeven worden, nog beperkt is. Voor studenten zit de meerwaarde van het honoursprogramma vaak niet zozeer in de aantekening op hun diploma of het aparte certificaat, de motivatie is vaak meer intrinsiek. Toch wil een aantal instellingen naar hun potentiële deelnemers niet alleen de intrinsieke maar ook de

extrinsieke waarde van de excellentieprogramma's duidelijk maken. Eén van de hogescholen (Hanze) heeft een verzoek tot certificering van de honoursprogramma's binnen de instelling ingediend. Vooral bij hogescholen is er discussie over de wenselijkheid van een landelijk 'keurmerk' op het gebied van excellentie. Nu kan iedere instelling zichzelf op onderdelen excellent verklaren. Een vraag voor de toekomst is wat het predicaat excellent op de arbeidsmarkt gaat betekenen.

12.11 Slotoverwegingen en aanbevelingen

Hieronder wordt een aantal zaken beschreven, die in Nederland of in de VS zijn opgevallen in de manier waarop evaluatie en kwaliteitszorg van honoursprogramma's plaatsvinden. Daarbij moet bedacht worden dat de ontwikkeling van honoursprogramma's in het Nederlandse hoger onderwijs nog volop gaande is en dat parallel daarmee de evaluatie en kwaliteitszorg in ontwikkeling zijn en dus ook een bijdrage kunnen leveren aan die ontwikkeling:

- *Kwaliteitszorg, ook met betrokkenheid van externe partners.* Zeker in de pioniersfase zijn informele vormen van evaluatie zoals focusgesprekken, met studenten belangrijk, maar is ook een zekere systematiek waardevol voor de ontwikkeling. Contacten met externe partners met wie de honoursstudenten te maken hebben, zijn daarbij ook belangrijk omdat een aantal honoursprogramma's zich uitdrukkelijk richt op excellentie op het professionele vlak. Samenwerking met externe partners en feedback van hen op het werk van de studenten kan waardevolle informatie geven over de kwaliteit.
- *Betrokkenheid van studenten bij evaluaties.* De rol van studenten bij kwaliteitszorg is opvallend. In Amerikaanse honoursprogramma's zijn er vaak één of meer 'student councils' of 'honors councils' actief, waarin studenten meedenken over het honoursprogramma. Ook in Nederland is hier en daar sprake van commissies waarin (ook) studenten zitting hebben, die de gang van zaken in een honoursprogramma en de evaluatie ervan met de honoursdocenten en coördinator of directeur bespreken. In Nederland bestaan ook verschillende honoursstudieverenigingen bij instellingen; studenten kunnen hier ook hun ideeën inbrengen voor de kwaliteitszorg bij honoursactiviteiten. Daarnaast is in juni 2013 de eerste nationale honoursstudenten conferentie georganiseerd, voor en door honoursstudenten. Ook in 2014 zal een dergelijke conferentie plaatsvinden.
- *Intern overleg over onderlinge afstemming en kwaliteitszorg.* Sommige instellingen met verschillende honoursprogramma's hebben vormen van intern overleg om onderling ervaringen uit te wisselen. Hier en daar is er al een stap gemaakt naar het geven van meer structuur aan de evaluatie en kwaliteitszorg van honoursprogramma's. Zo is er een voorbeeld van een interne audit binnen de Saxionhogeschool. Verschillende hogescholen en universiteiten hebben een dergelijk proces; vanuit de visie en kenmerken of criteria die zij hebben, worden programma's afgeleid en onderling besproken. Daarnaast is bij Amerikaanse universiteiten vaak sprake van een intern proces van 'course approval': voorstellen voor een honourscursus moeten intern door de instelling worden goedgekeurd. Ook in Nederland is dat bij een aantal instellingen het geval.
- *Informele informatie-uitwisseling tussen instellingen over honoursprogramma's.* Tussen instellingen is ook sprake van een belangrijke informatie-uitwisseling via onderwijsconferenties, studiegroepen en initiatieven die erop gericht zijn om te komen tot gezamenlijke publicaties. De 'leading experts' van het Sirius Programma (2012) adviseren om het kennisnetwerk van instellingen dat rond het thema excellentie is ontstaan, ook na afloop van het Sirius Programma in stand te houden. Instellingen binnen dit kennisnetwerk wisselen ervaringen met elkaar uit op conferenties, symposia en studiereizen en via publicaties. Ruimte en aandacht voor onderzoek binnen en tussen de instellingen blijft van groot belang om de verdieping en verbetering van de excellentieprogramma's te blijven stimuleren.

- *Audits en rapportages voor kenniscirculatie.* Via de auditprocedure binnen het Sirius Programma zijn de afgelopen jaren twintig instellingen herhaaldelijk gevisiteerd, waarbij gekeken is naar de voortgang van de ontwikkeling van honoursprogramma's. De eigen prestatie-indicatoren van de instelling stonden daarbij centraal. Deze landelijke auditprocedure, de activiteiten van het Sirius Programma en de publicaties en rapportages die hieruit zijn voortgekomen, hebben de kenniscirculatie over honours sterk gestimuleerd. Zo wordt in het overall rapport van de audit over 2012 gesproken over een stevig kennisnetwerk. Recent zijn de koersbepalende elementen verder uitgediept en voorbeelden van praktijkvoorbeelden vanuit instellingen gepubliceerd in de Sirius-publicatie: Op koers met excellentie (Sirius, 2013).
- *Zichtbaar maken van kwaliteitszorg.* In de Amerikaanse instellingen voor hoger onderwijs wordt vaak via een jaarlijks rapport (annual report) verslag gedaan van de 'facts and figures' van een honoursprogramma. Evaluatiegegevens van honours cursussen, studentenaantallen, aantallen beurzen en dergelijke worden in deze rapporten gespecificeerd. Deze praktijk maakt de honoursprogramma's zichtbaarder en geeft ook een vorm van verantwoording naar buiten. Bij site visits voor de beoordeling van een honoursprogramma zijn deze rapportages nuttig. In Nederland hebben de monitorverslagen in het kader van het Sirius Programma deze functie vaak vervuld.
- *Experimenten rondom kwaliteitszorg.* De wenselijkheid van een certificeringsprocedure voor honoursprogramma's is binnen de NCHC een groot discussiepunt. Velen vragen zich af of de nadelen van certificering wel opwegen tegen de voordelen, zoals publieke verantwoording en versteviging van de positie van honoursonderwijs binnen een instelling. Het is de verwachting dat de certificering veel tijd, inspanning en geld zal vergen waarbij er een grote kans is op standaardisering en dus bureaucratisering. Volgens sommigen kan het uitdagende, dynamische en innovatieve karakter, dat de kracht is van honoursprogramma's, ernstig aantasten.

Prof. John Zubizarreta, site visitor van de NCHC, director honors program Columbia College, VS:

"With certification we have to navigate between what we value in honors (risk taking, creativity) and standardization (bureaucracy)."

- *Overkoepelende activiteiten op het gebied van kwaliteitszorg.* Door de NCHC, de landelijke vereniging van honoursprogramma's in de VS, is een systeem van site visiting opgezet waarvan de deelnemende instellingen gebruik kunnen maken. Getrainde site visitors kunnen op verzoek een visitatie doen. Dit resulteert in een verslag, waarin de sterke en zwakke punten van een honoursprogramma staan en aanbevelingen voor verbetering worden gedaan. Een dergelijk verslag blijkt vaak de discussie binnen een instelling te stimuleren over het honoursonderwijs, wat in een aantal gevallen tot vernieuwingen leidt. In Nederland heeft het Sirius Programma een belangrijke functie voor uitwisseling, afstemming en kwaliteitszorg.

13. Didactisch handelingskader voor honoursdocenten

Remco Coppoolse, Pierre van Eijl en Albert Pilot

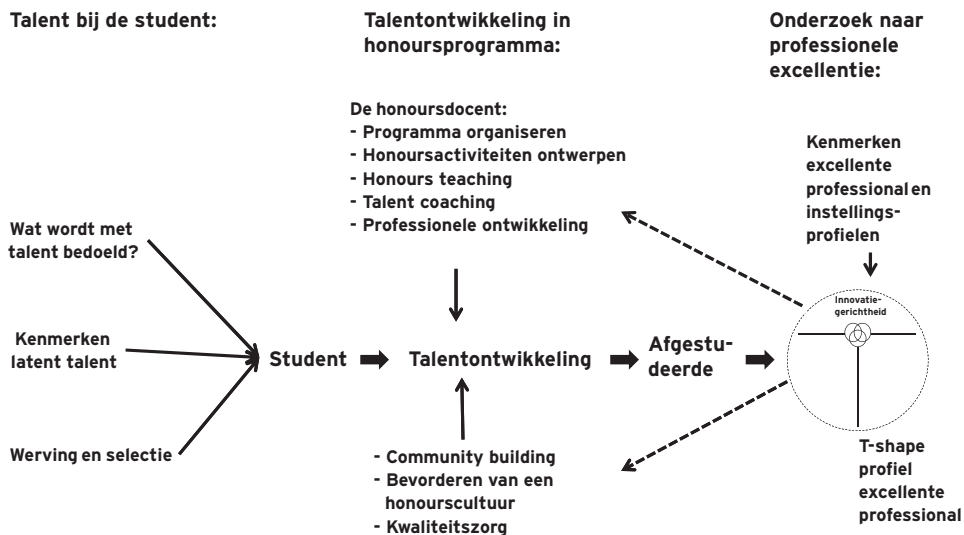


Met de erkenning van het belang van talentontwikkeling en de komst van honoursprogramma's is een nieuw soort onderwijs tot ontwikkeling gekomen voor studenten die meer kunnen en willen dan het reguliere programma hun biedt. Het centraal stellen daarbij van de kenmerken van een excellente professional geeft een nieuwe invulling aan het onderwijs. Die nieuwe invulling heeft gevolgen voor het onderwijsaanbod, de toelating van studenten, de begeleiding, de samenwerking van studenten, de cultuur, de beoordeling en de kwaliteitszorg. In dit hoofdstuk worden de belangrijkste zaken op een rij gezet en werken we toe naar een handelingskader voor de honoursdocent, dat is bedoeld om ideeën op te doen voor de eigen onderwijspraktijk.

13.1 Nieuwe uitdaging

Voor docenten in honoursprogramma's is het vaak een uitdaging om aan een groep geselecteerde en getalenteerde studenten onderwijs te geven dat hen werkelijk uitdaagt en dat leidt tot een krachtige ontwikkeling van hun talenten. Onderwijs dat voor deze studenten 'niet meer van hetzelfde is maar anders'. Dat vraagt om een eigen specifiek handelingskader voor de honoursdocent. De praktijkvoorbeelden en onderzoeksresultaten uit de voorgaande hoofdstukken geven hiervoor een spectrum aan aangrijpingspunten, wat de basis legt voor dit handelingskader. Figuur 13.1 geeft een beknopt overzicht van dat kader.

Aan studenten (linksboven in figuur 13.1) die met het perspectief van professionele excellentie worden opgeleid, worden kenmerken als motivatie en redelijke tot goede studieresultaten



Figuur 13.1: Aanwijzingen in het handelingskader voor de honoursdocent

gekoppeld. Niet altijd is duidelijk of een student de potentie bezit om door te groeien in een honoursprogramma, mogelijk is sprake van latent talent.

In het honoursprogramma (midden) staat de doorgaande lijn van talentontwikkeling centraal. Het profiel en de kenmerken van een excellente professional (rechts) zijn richtinggevend voor de inhoud en opzet van het honoursprogramma.

De honoursdocent (midden) is degene die de uitdaging van het honoursprogramma vormgeeft, studenten coacht, community building stimuleert, een honourscultuur bevordert en bijdraagt aan de kwaliteitszorg. Het geven van onderwijs aan honoursstudenten kan ook een krachtige stimulans zijn voor de eigen professionele ontwikkeling als honoursdocent.

Met de aanwijzingen voor een handelingskader kan een nieuwe honoursdocent zich beter informeren en oriënteren. Een ervaren honoursdocent die zijn eigen weg gevonden heeft, kan het interessant vinden over de werkwijzen van anderen te lezen en dit kan dan weer leiden tot iets nieuws.

13.2 Aankomend talent betrekken

Bij de toelating tot honoursprogramma's wordt door de onderwijsinstellingen vooral gekeken naar de motivatie, met andere woorden, of iemand werkelijk geïnteresseerd is in het honoursprogramma. Daarnaast spelen studievoortgang en cijfers een belangrijke rol. Voor iemand die redelijk 'bij' is met de studie, ligt het doen van een honoursprogramma meer voor de hand dan voor iemand die achterloopt. De cijfers zullen bovengemiddeld moeten zijn, zodat extra capaciteit bij de student verwacht mag worden. Soms bekijkt de instelling bij selectiegesprekken of iemand 'op zijn tenen' heeft moeten lopen om hoge cijfers te halen en al aan de top van zijn kunnen zit of dat hij nog wel tijd voor andere dingen heeft gehad. In dat laatste geval ligt het doen van een honoursprogramma meer voor de hand.

Voor veel studenten is het helemaal niet zo duidelijk of ze een honoursprogramma willen doen. Mogelijk hebben ze wel de capaciteiten maar zien ze er het nut niet direct van in, hebben ze andere bezigheden, willen ze eerst 'de kat uit de boom kijken' of moeten ze een drempel over om onderwijs te gaan volgen dat meer eigen inbreng vereist. Het werven van deze studenten is daardoor in de praktijk niet altijd even gemakkelijk, omdat ze vaak al op verschillende manieren actief zijn in de studie, in het studentenleven of daarbuiten. Door een goede werving met direct, 'warm' contact tussen docent en student (of honoursstudent en potentiële honoursstudent) en een aansprekend honoursprogramma kunnen meer studenten bereikt worden (zie voorbeelden in hoofdstuk 7), ook studenten met 'latent talent'. Een pre-honourstraject (zie hoofdstuk 3) kan ook uitkomst bieden voor aarzelende studenten, zodat ze aan de honoursdidactiek wennen. Een tussentijdse instroommogelijkheid in het honoursprogramma kan voor een aantal 'laatbloeiers' nuttig zijn.

Gelukkig is er een cultuurverandering gaande in de maatschappij, waardoor meer studenten zich steeds meer en steeds beter willen onderscheiden door hun eigen ontwikkeling en hun eigen inspanning. Niet om zich daarmee op de voorgrond te plaatsen, maar om zichzelf zo goed mogelijk te ontwikkelen, om onderscheid te maken in het werkveld, om meer te doen met de beschikbare tijd, om hun studie beter op henzelf af te stemmen, of meerdere van deze redenen tegelijk.

13.3 Uitdaging vormgeven

Als studenten tot een honoursprogramma zijn toegelaten, is het aan de honoursdocenten hen uit te dagen. Een belangrijk middel daarvoor is de opzet van honoursactiviteiten in het honoursprogramma. De voorbeelden in dit boek laten zien dat er een enorme creativiteit op dit gebied is. Sommige docenten kiezen voor het aanbieden van authentieke opdrachten uit de praktijk en voor niet-schoolse opgaven. Anderen geven studenten de kans een eigen onderwerp in te brengen en hun werkwijze mede zelf te bepalen. Onderzoek bij één hogeschool laat zien (Gellevij e.a., 2012) dat veel honoursstudenten een voorkeur hebben voor een vast honoursprogramma, met daarin vrije ruimte voor een eigen invulling.

Bij een aantal honoursactiviteiten valt op dat studenten toewerken naar concrete (tussen) producten die zij aan het eind, op een soms creatieve manier, presenteren aan de uiteindelijke doelgroep. Door deze 'exposure' leren studenten niet alleen presenteren maar krijgen ze ook relevante feedback en voeren ze discussie over hun werk. Andere niet-honoursstudenten en docenten worden zo ook geïnformeerd over het werk van de honoursstudenten.

Verder is nog al eens sprake van multidisciplinair teamwerk waar studenten gezamenlijk aan een geïntegreerd eindproduct moeten werken. Dit soort teamwerk is niet vanzelfsprekend voor deze studenten en het is voor hen dan een behoorlijke uitdaging om over de grenzen van het eigen vak heen te kijken én samen te werken. Het verbreden van de horizon speelt ook bij honoursactiviteiten in een internationale context. Studeren in het buitenland kan een waardevol onderdeel van een honoursprogramma zijn, net als het werken voor een internationale organisatie en het online samenwerken met studenten van een buitenlandse instelling voor hoger onderwijs.

Het is niet ongebruikelijk dat studenten zelf een deel van hun honoursactiviteiten organiseren, zoals 'events', projecten, internationale activiteiten, trainingen en conferenties.

13.4 Programmeren voor talentontwikkeling

Het doen van uitdagende honoursactiviteiten is voor studenten een belangrijk onderdeel van het proces van talentontwikkeling. Diepgaande talentontwikkeling vereist echter ook een lange

lijn van ontwikkeling. Sommige honoursprogramma's lopen naast of deels in het reguliere programma (als vervangende onderdelen) gedurende enkele jaren door, zodat studenten met talent gedurende langere tijd een extra impuls tot talentontwikkeling krijgen (zie hoofdstuk 6).

Binnen de lijn van talenontwikkeling is doorgaans sprake van een variëteit aan onderwijsvormen. Het coachen van deze studenten is een constante factor, waarvan het effect nog versterkt wordt als met portfolio's of andere middelen de talentontwikkeling zichtbaar wordt gemaakt en besproken.

Het eindresultaat van een honoursprogramma varieert van een extra eindkwalificatie, extra competenties in een specialisme of extra competenties die een vakgebied overstijgen. Deze extra competenties liggen bijvoorbeeld op het gebied van toegepast onderzoek, ondernemen, communicatie en adviseren. Inhoudelijk hebben honoursprogramma's verschillende accenten, zoals de beroepspraktijk, de persoonlijke ontwikkeling of het academisch denken. Soms ligt in het begin de nadruk op de persoonlijke ontwikkeling van de student, maar komt die naderhand meer te liggen op de praktijk van de excellente professional.

Het programma moet een zekere omvang hebben om een student voldoende mogelijkheden te geven om aan zijn talentontwikkeling te werken. Extra-curriculaire honoursprogramma's liggen in de grootteorde van 30 EC. Bij een voltijdshonoursprogramma zijn reguliere- en honoursactiviteiten met elkaar verweven binnen de 240 EC's voor een hbo-opleiding of de 180 EC's voor een universitaire bacheloropleiding. In de VS is 20 tot 25 procent een gebruikelijke eis voor de omvang van het honoursgedeelte in de bachelorstudie van een honoursstudent.

13.5 Wat onderscheidt de honoursdocent?

Uit onderzoek van Wolfensberger (2012) blijkt dat docenten voor honoursonderwijs bij voorkeur andere strategieën gebruiken dan voor regulier onderwijs. Docenten in honoursonderwijs vinden 'uitdagen van studenten', 'ruimte geven' en 'openstaan voor experimenten' belangrijke strategieën. In het reguliere onderwijs vinden ze 'goed uitleggen', 'de inhoud goed kennen' en 'helder zijn over de verwachtingen naar studenten toe' het belangrijkste. Dit sluit aan bij een grote review-studie van Hattie (2002) van excellente docenten, waaruit blijkt dat die zich onder andere onderscheiden van reguliere docenten door de mate waarin ze hun studenten uitdagen. Uit onderzoek van Gellervij e.a. (2012) is duidelijk hoe belangrijk honoursstudenten het 'ruimte geven aan hun ideeën' vinden.

De motivatie van honoursstudenten heeft tijdens een langdurende honoursactiviteit, zoals een project, vaak een specifiek verloop: in het begin (A) ervaren zij erkenning van hun (potentiële) talenten en hebben ze een hoge motivatie om deel te nemen, daarna (B) komt er twijfel, een dip en zelfs (C) een crisis als het project anders en/of veeleisender blijkt dan ze verwacht hadden. Als een student zich (D) goed heeft geheroriënteerd, is er weer een toenemende motivatie en (E) een goede flow die overgaat in (F) een excellente afsluiting. Tot slot kan er (G) een terugblik volgen op het geheel en zetten de studenten eventueel stappen naar een nieuwe activiteit. Met kennis over dit verloop van het proces kan een docent zijn wijze van begeleiding hierop afstemmen.

Een goede beoordeling is een lastig punt voor een docent, omdat bestaande beoordelingsregels vaak alleen voor het reguliere programma bedoeld zijn. Bij een honoursprogramma gaat het vooral om excellentie en unieke prestaties, die per student een andere inhoud hebben.

De zogenoemde niveaumeter biedt een systematiek waarmee de docent een unieke prestatie van een honoursstudent beter kan beoordelen (zie hoofdstuk 8). Ook door Hogeschool Rotterdam is een algemene systematiek voor het eindassessment ontwikkeld. Docenten worden getraind in het gebruik van deze systematiek (zie paragraaf 7.8.2).

De taken en rollen van een honoursdocent zijn zodanig anders dan in regulier onderwijs dat sommige instellingen professionaliseringsprogramma's voor honours teaching opzetten om de kwaliteit van het honoursonderwijs te verduurzamen (zie hoofdstuk 8).

13.6 Coaching van latent

Bij een aantal honoursprogramma's begeleidt een coach (meestal een honoursdocent of studieloopbaanbegeleider) de studenten bij de ontwikkeling van hun talenten, door hen te helpen deze talenten zichtbaar te maken en te bespreken (zie hoofdstuk 9). Het is een belangrijke stap voor de student om meer aandacht aan zijn talenten te besteden bij zijn verdere studie en die talenten verder te ontwikkelen. Het in kaart brengen van talenten bevordert tevens een positieve relatie tussen docent en student.

Bij de begeleiding van projecten en andere honoursactiviteiten is de coaching vaak oplossingsgericht, dat wil zeggen dat oplossingen centraal worden gesteld en niet de problemen. Bij deze werkwijze blijft het eigenaarschap van de honoursactiviteit bij de student.

Bij de methode van de Talentwijzer worden studenten gestimuleerd om hun sterke kanten in kaart te brengen en deze bewust te gebruiken en verder te ontwikkelen. Hiervoor maakt de honoursstudent een persoonlijk excellentieplan.

Als de student enige ervaring met coaching heeft, kan hij door zelf-coaching de eigen talentontwikkeling gericht stimuleren. Ook bij zelf-coaching (zie hoofdstuk 9) kan deze Talentwijzer gebruikt worden met zelf te kiezen gesprekspartners. Als deze gesprekspartners medestudenten zijn, wordt wel van peer coaching gesproken.

Door een coachingslijn in te bouwen in het honoursprogramma is coaching meer dan een incidentele activiteit en ondersteunt het de doorgaande lijn van talentontwikkeling.

13.7 Community building

De vorming van honourscommunity's bevordert de ontwikkeling, het leren en het sociaal functioneren van studenten. Honourscommunity's zijn netwerken van honoursstudenten waarbinnen een cultuur van excellentie zich kan ontwikkelen. Docenten functioneren als stimulator en katalysator bij de vorming en ontwikkeling van een honourscommunity, maar studenten moeten zich wel de eigenaar van de community voelen. De docent en de studenten hantieren verschillende strategieën (zie hoofdstuk 10) om tot een bloeiende honourscommunity te komen. Hoewel het belangrijk is dat de studenten zelf hun community vormgeven, blijven de honoursdocenten cruciaal voor het functioneren ervan.

13.8 Honourscultuur en de docent

Honoursstudenten onderscheiden zich in verschillende opzichten van reguliere studenten en vormen een eigen groepscultuur, die zij vaak ervaren als sterk verschillend van het reguliere onderwijs. Niet iedereen groeit op in een omgeving waarin het gewaardeerd wordt als iemand zich durft te onderscheiden, anders of beter is dan anderen. Excellentie heeft alles met cultuur te maken. Die cultuur kan stimulerend zijn, maar ook een remmende invloed hebben

als iemand het gevoel krijgt dat hij moet zijn zoals alle anderen. Een sterke, op excellentie gerichte honourscultuur, is een basis voor een positieve beïnvloeding van de reguliere studiecultuur.

Uit interviews met studenten komt overigens een duidelijk docentprofiel naar voren dat een honourscultuur stimuleert. In dat profiel is de docent vooral inspirator en meedenker; de docent stimuleert de eigen ontwikkeling van de student door vragen te stellen die stimuleren tot reflectie en kritisch denken. De relatie tussen docent en student is in de honourscultuur meer gelijkwaardig dan in de reguliere onderwijscultuur. Het is verder van belang dat docenten belangrijke uitgangspunten zoals de missie van het honoursprogramma met elkaar delen en naar de studenten eenzelfde benadering in de begeleiding hanteren en gelijksoortige verwachtingen uitdragen (zie hoofdstuk 11).

13.9 Kwaliteitszorg bij honoursprogramma's

De ontwikkeling van honoursprogramma's in het Nederlandse hoger onderwijs is nog volop gaande en parallel daaraan de evaluatie en kwaliteitszorg van de honoursprogramma's. Zeker in de pioniersfase zijn informele vormen van evaluatie zoals focusgesprekken met studenten belangrijk, maar uiteindelijk is het aanhouden van een zekere systematiek in de kwaliteitszorg waardevol voor de verdere ontwikkeling van de programma's. Studenten zijn vaak actief betrokken bij de evaluatie.

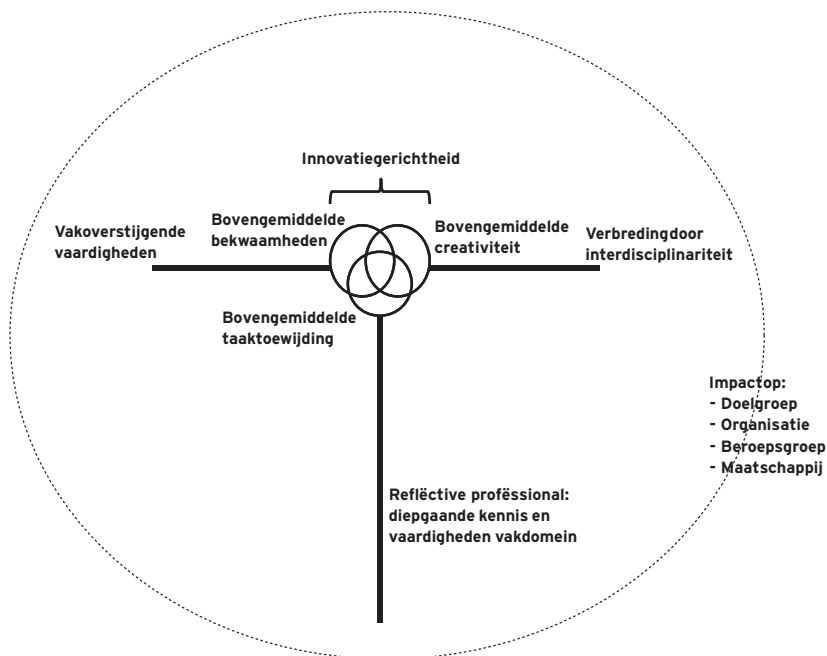
Binnen een aantal instellingen is afstemming over de kwaliteitszorg en het toewerken naar interne certificering van honoursprogramma's een punt van aandacht. Externe certificering van honoursprogramma's is een groot discussiepunt omdat de hiervoor benodigde regelgeving strijdig kan zijn met het innovatieve karakter van deze programma's (zie hoofdstuk 12).

13.10 Profielen en kenmerken van de excellente professional als richtinggevend voor het honoursonderwijs

Bij de opzet en uitvoering van honoursprogramma's bij beroepsopleidingen staat de excellente professional centraal, dat wil zeggen, de professional die het volgens collega's uit het betreffende vakgebied opvallend goed doet. Uit onderzoek (Renzulli, 1978) blijkt dat bij professionals die door collega's worden gezien als creatief en productief, enkele kenmerken bovengemiddeld aanwezig zijn (het drieringenmodel), te weten: kwaliteiten in het betreffende domein, taaktoewijding (doorzettingsvermogen) en creativiteit (zie hoofdstuk 2). Het kenmerk 'creativiteit' is volgens het onderzoek van Amabile (2012) de belangrijkste bron van innovatie in organisaties en essentieel voor duurzaam succes. Deze creativiteit is van belang voor de ontwikkeling van 'adaptieve expertise', die volgens onderzoek van Schwartz e.a. (2005) nodig is om nieuwe problemen te leren oplossen. Verder is volgens de 'Five minds' theorie van Gardner (2006) ook aandacht voor respect en ethiek van belang.

Hogescholen hebben profielen van de excellente professional samengesteld waarin de genoemde kenmerken grotendeels zijn terug te vinden. Op basis van onderzoek en een analyse van deze profielen, is een T-shape profiel van een excellente professional samengesteld dat de algemene kern van dit profiel visualiseert.

De verticale staaf van de T (de stam) geeft het vakmanschap weer en de diepgang daarin. De excellente professional is pas excellent als hij een gedegen professional is die zijn vak beheerst, en, op onderdelen, zich profileert en/of bovengemiddelde prestaties levert. De horizontale balk (de vertakking) staat voor de verbreding door het betrekken van andere disciplines bij het



Figuur 13.2: T-shape profiel van de excellente professional

vakmanschap en het gebruiken van vakoverstijgende vaardigheden. Dit maakt het voor de professional gemakkelijker vanuit meerdere perspectieven naar een probleem te kijken. Op het snijpunt van de horizontale en de verticale balk staan de drie ringen van het Renzulli-model, de kern van de excellente professional. Dit is het fascinerende punt waar 'het' gebeurt, hier maakt de excellente professional de dwarsverbinding tussen zijn vakmanschap en de verbreding, of andersom, verbindt hij wat er uit andere dimensies komt in zijn vakgebied en in zijn professioneel handelen. Hier zijn bovengemiddelde kwaliteiten, taaktoewijding en creativiteit nodig om tot innovativiteit te komen.

De excellente professional heeft vaak een maatschappelijke gerichtheid en de nodige intellectuele vaardigheden en hij is zeer gedreven. Leiderschap, ondernemerschap, een internationale oriëntatie en 'professioneel inspirerend' worden hiermee in verband gebracht.

De omgeving van de professional wordt in de figuur met een gestippelde cirkel aangegeven. Het handelen van de excellente professional heeft een impact op de omgeving: de doelgroep, organisatie, beroepsgroep en/of maatschappij.

13.11 Doorwerking van professionele excellentie in de honoursprogramma's

De docenten van honoursprogramma's staan voor de uitdaging om de kenmerken van een excellente professional te vertalen naar de onderwijspraktijk. Op allerlei manieren komt dit naar voren in de voorbeelden in dit boek.

De domeinspecifieke profielen, zoals in hoofdstuk 5 genoemd, vormen een actuele weergave van de visie van professionals uit de werkvelden op excellentie in hun vakgebied. Die informatie is

van groot belang en biedt handvatten om de curricula van honoursprogramma's die leiden naar professionele excellentie in deze vakgebieden, kritisch onder de loep te nemen. Deze informatie biedt ook ruimte voor de betrokken studenten en de coaches die hen begeleiden, bij het maken van gerichte keuzes en het aanbrengen van focus, binnen de ruimte en vrijheid die het honoursonderwijs biedt.

In de honoursprogramma's kan creativiteit bevorderd worden door aan te sluiten op de intrinsieke motivatie van studenten en deze verder aan te wakkeren. De docent is daarbij een bron van inspiratie. Om de intrinsieke motivatie warm te houden en de ontwikkeling van creativiteit te stimuleren, creëren de programma's vrijheid voor de student in de vorm van eigen inbreng en eigen keuzes. De juiste werksfeer of de cultuur in het onderwijs maar ook in professionele organisatie is essentieel om de ontwikkeling van nieuwe ideeën te bevorderen.

Schwartz e.a. (2005) hebben in verschillende studies aangetoond dat de ontwikkeling van adaptieve expertise beter gaat als studenten leren om eerst te innoveren en pas daarna te werken aan efficiëntieverhoging, in plaats van de omgekeerde volgorde aan te houden. Voor het bevorderen van de ontwikkeling van de 'respectful mind' en de 'ethical mind' (Gardner, 2006) zijn in sommige honours- en reguliere programma's aanzetten te vinden, bijvoorbeeld voor ontwikkeling van 'wereldburgerschap'.

In de inhoud en opzet van de honoursactiviteiten wordt naar de kenmerken van professionele excellentie toe gewerkt. Een van de meest in het oog springende inhoudelijke aspecten van de honoursactiviteiten is de grote mate van echtheid oftewel de authenticiteit van de opdrachten. Grote en complexe opdrachten komen vooral van organisaties buiten de instelling, met als bijkomend voordeel dat de studenten ook een beroep op die organisaties kunnen doen voor informatie, advies en feedback. Bij veel opdrachten spelen lectoraten een sleutelrol, als een lector en de kenniskring van dat lectoraat een project begeleiden en erop toezien dat een project voldoende niveau krijgt.

Het project kan een ontwerpopdracht of een onderzoekopdracht omvatten, maar ook de opdracht tot het maken van een plan van aanpak, een product of een performance. In het uitvoeren van die opdrachten moeten de studenten ruimte hebben voor zelfsturing en voor een eigen creatieve benadering. Die ruimte wordt gerealiseerd door honoursstudenten eigen keuzes te laten maken bij het (deel)probleem waaraan zij willen werken, bij de aanpak die hen kansrijk lijkt en bij de richting die ze willen inslaan. Dit bevordert ook het gevoel van eigenaarschap van de projecten bij de studenten.

Bij grote opdrachten is meestal sprake van teamwerk in multidisciplinaire groepen.

13.12 Ontwikkelen van een eigen handelingskader

Iedere honoursdocent of ieder honoursteam van docenten en coaches ontwikkelt na verloop van tijd een verzameling van eigen uitgangspunten voor het geven van honoursonderwijs. Een verzameling die misschien wel minder uitgebreid is dan de hiervoor gegeven aanwijzingen voor een handelingskader maar wel effectief omdat het een persoonlijk kader is. De aanwijzingen in dit boek bieden een spectrum van instrumenten dat de honoursdocent ter beschikking heeft en waarmee de docent keuzes maakt voor een eigen handelingskader. Dat kan een heel kort handelingskader zijn:

"I never teach my pupils, I only provide the conditions in which they can learn."

(Albert Einstein)

Het handelingskader kan ook wat uitgebreider zijn en meer toegespitst worden op honoursonderwijs.

Voorbeelden van een individueel handelingskader voor honoursonderwijs

Aankomend talent betrekken en uitdaging vormgeven:

- Wees creatief in de opzet van de programma's, in de aanpak en bij vragen van studenten; neem ideeën van studenten als uitgangspunt, luister en denk met de studenten mee in de uitwerking.
- Gebruik de didactische principes bij de opzet van het honoursprogramma en de activiteiten daarin.

Organisatie van het honoursprogramma:

- Werk vanuit een duidelijk kader, waarin de 'vrijheid in gebondenheid' duidelijk is vastgelegd in het onderwijsbeleid.
- Communiceer met het management.
- Help de student om een brug te slaan tussen zijn kaders en de formele onderwijskaders (criteria, verantwoording).

Honours teaching:

- De basis van honoursonderwijs is de maximale zelfontplooiing van de student, geef dus ruimte aan het leerproces, accepteer onzekerheid over het resultaat en dwing de student niet in vertrouwde kaders, maar stimuleer zelfontplooiing.
- Houd een balans tussen het uitdagen van een student en wat deze student aankan.
- Geniet ervan om het beste uit een student te halen en vier de successen.
- Ontwikkel jezelf continu op mogelijkheden van honoursonderwijs.

Coaching van talent:

- Alle studenten zijn verschillend, benader hen ook zo.
- Je kunt niet altijd inhoudsdeskundige zijn (accepteer dat) en je hebt ook een coachende rol.
- Wees meer een coach dan een docent en zet beide rollen in voor het leerproces van de student.

Community building:

- Honoursstudenten hebben behoefte aan onderlinge erkenning van 'anders zijn', maak dat (al dan niet fysiek) mogelijk.
- Honoursstudenten, maar ook honoursdocenten, hebben een community nodig, beperk je daarbij vooral niet tot de eigen opleidingen, maar zoek het breder binnen en buiten je eigen organisatie.

Honourscultuur:

- Ontwikkel met je team een visie op wat je binnen het honoursonderwijs wilt bereiken en werk aan overeenstemming over het te bereiken eindniveau en de beoogde inhoud daarvan.

Kwaliteitszorg:

- Betrek studenten bij de evaluatie van honoursactiviteiten en bespreek de resultaten ervan met hen. Dit kan nieuwe ideeën opleveren die honoursstudenten mede kunnen realiseren.

Profielen en kenmerken van de excellente professional:

- Houd profielen van excellente professionals naast het honoursprogramma en bespreek raakpunten.

Doorwerking van professionele excellentie in de honoursprogramma's:

- Creëer mogelijkheden voor studenten door gebruik te maken van je netwerk als docent.
- Nodig het werkveld uit om opdrachten voor de honoursstudenten aan te leveren. Vaak kunnen werkveldbegeleiders studenten adviseren en feedback geven.

13.13 Uitstraling van honoursactiviteiten

Niet alleen de studenten in een honoursprogramma hebben talent, veel meer studenten kunnen tijdens de studie zeer geïnteresseerd raken in bepaalde onderwerpen en de wens hebben zich daarin verder te verdiepen. Het is voor een instelling die talentontwikkeling in haar missie heeft staan, belangrijk om daarop in te gaan en te zorgen dat ook deze studenten hun talenten verder kunnen ontwikkelen, verder dan het reguliere programma beoogt.

De ervaringen met de opzet en didactiek van honoursprogramma's kunnen een instelling helpen om daar op een passende manier vorm aan te geven. Dit is niet alleen voor de student en de instelling van belang maar ook voor de maatschappij die zo afgestudeerden krijgt, die willen doorgroeien en tot prestaties willen komen die een waarde hebben voor de maatschappij als geheel. De modellen, voorbeelden en principes in dit boek zijn bedoeld om betrokkenen daarbij te ondersteunen. Op die manier kunnen honoursactiviteiten een uitstraling krijgen die veel verder reikt dan het honoursprogramma.

Referenties

- AAP, Academic Advancement Program (2005). *Self Review Report, Prepared for the UCLA Academic Senate Program Review*. Los Angeles: University of California.
- Amabile T.M. (1993). Motivational synergy: toward new conceptualizations of intrinsic and extrinsic motivation in the workplace. *Hum. Resour. Manag. Rev.* 3, 185-201.
- Amabile, T.M. (1983). Social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 997-1013.
- Amabile, T.M. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview Press.
- Amabile, T.M. (1997). Motivating Creativity in Organizations: On doing what you love and loving what you do. *Motivation and work behavior* 40, 39-59.
- Amabile, T.M. (2012). *Componential theory of creativity*. Working paper 12-096, april 26, 2012. Boston: Harvard Business School. <http://www.hbs.edu/faculty/Publication%20Files/12-096.pdf>
- Appalachian State University (2012). *2011-2012 Yearbook, The Honors College*. <http://www.honors.appstate.edu/sites/default/files/%202011-12%20HC%20Annual%20Report.pdf>
- Argyris, C. & Schön, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Auditcommissie Sirius Programma, Leading Experts Sirius Programma & Platform Bèta Techniek (2012). *Siriusprogramma, Overall auditrapport*. Den Haag: Platform Bèta Techniek.
- Austin, C.G. (1986). Orientation to Honors Education. *New Directions for Teaching and Learning*, 25, 109-114.
- Baine, K. (2004). *What the best college teachers do*. Boston, MA: Harvard University Press. ISBN 0-674-01325-5.
- Bannink, F. (2009). *Oplossingsgerichte vragen. Handboek oplossingsgerichte gespreksvoering*. Amsterdam: Pearson Assessment and Information, 2e druk.
- Berge, J.H. ten, Nab, J., Pilot, A., & Ramaekers, S. (2006). Authentic Tasks in Higher Education: studies in design principles for higher order learning. Abstract. In: G. Nickmans, M. Bosmans & L. Brants, Improving quality in teaching and learning: developmental work and implementation challenges. *First European Conference for Practice-based and practitioner Research*. Leuven: University of Leuven. P. 13-15.
- Bloom, B.S., & Sosniak, L.A. (1981). Talent development vs. schooling. *Educational Leadership*, 37, 86-94.
- Bloom, B.S. (1985). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine books.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(3), 3-15.
- Bossaerts, B., Kirsch, M., Rochette, F. & Beernaert, Y., (2007). *Hoger onderwijs voor elk talent. Aanbevelingen en instrumenten voor meer diversiteit*. Brussel: Koning Boudewijnstichting, p. 53. [http://www.kbs-frb.be/uploadedFiles/KBS-FRB/05_Pictures_documents_and_external_sites/09_Publications/PUB_1726_Hoger_Onderwijs_voor_elk_talent\(1\).pdf](http://www.kbs-frb.be/uploadedFiles/KBS-FRB/05_Pictures_documents_and_external_sites/09_Publications/PUB_1726_Hoger_Onderwijs_voor_elk_talent(1).pdf)
- Broek, A. van de, en De Jong, R. (2006). *Uitkomsten opinieonderzoek onder 3000 studenten WO en HBO*. In opdracht van het Plusnetwerk Hoger Onderwijs, landelijk platform voor academische honours- en plusprogramma's. Paper gepresenteerd tijdens de conferentie 'Talent leren excelleren'. Nijmegen: Radbouduniversiteit, IOWO en ITS.

- Bower, M., (1966). *The Will to Manage: Corporate Success Through Programmed Management*. New York: McGraw-Hill, ISBN 0-07-006735-X.
- Brown, A.L., & Campione, J.C. (1994). Guided discovery in a community of learners. In K. McGilly (Ed.), *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice*. Cambridge, MA: MIT Press/Bradford Books.
- Buckingham, M. & Coffman, C. (2000). *Weg met alle regels*. Houten: Spectrum.
- Cooperrider, D.L., & Whitney, D. (1999). *Appreciative inquiry*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Coppoolse, R. & Vroegindeweij, D. (2010). *75 modellen van het onderwijs*. Groningen, Noordhoff-uitgevers.
- Côté, J. (2010). The influence of family in the development of talent in sport. In: P. van der Meulen, & L. Vermont., *Onderzoek naar het discriminerend vermogen van een morfologische, fysieke en motorische testbatterij, ontwikkeld in kader van talentdetectie en -identificatie, bij leerlingen van de Vlaamse Topsportscholen*. Masterproef Lichamelijke Opvoeding en de Bewegingswetenschappen, Gent: Universiteit Gent. http://lib.ugent.be/fulltxt/RUG01/001/459/047/RUG01-001459047_2011_0001_AC.pdf
- Courtney, M. (2005). The meaning of professional excellence for private practitioners in occupational therapy. *Australian Occupational Therapy Journal*, 52, 211-217.
- Cross, K.P. (1998). Why Learning Communities? Why Now? *About Campus*. Juli/augustus, p. 4-11.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety: Experiencing flow in work and play*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. & Csikszentmihalyi, I.S. (1988). *Optimal Experience: Psychological studies of flow in consciousness*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Deal, T.E., & Kennedy, A.A., (1982). *Corporate Cultures: The Rites and Rituals of Corporate Life*. Harmondsworth, Penguin Books.
- Deal, T.E. & Peterson, K.D. (2009). *Shaping School Culture. Pitfalls, Paradoxes, & Promises*. San Francisco: John Wiley & Sons/ Jossey-Bass.
- Dekker, A. & Kingma, T. (2012). Van latent talent naar excellent? *Presentatie CEEHEB conferentie*, Groningen.
- Dewulf, L. (2009). *Ik kies voor mijn talent*. Schiedam: uitgeverij Scriptum.
- Dreyfus, S.E., & Dreyfus, H.L. (1980). *A five-stage model of the mental activities involved in directed skill acquisition*. Washington DC: Storming Media.
- Dreyfus, H.L., & Dreyfus, S.E. (1986). *Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the age of the computer*. Oxford: Basil Blackwell.
- Dweck, C.S. (2006). *Mindset, the new psychology of success*. New York: The Random House Publishing Group.
- European Quality Framework (EQF) (2013). The European Qualifications Framework (EQF) http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/eqf_en.htm
- Eggers, L. (2011). *The student X-factor: social and psychological determinants of students' attainment in higher education*. Dissertatie. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Eijl, P.J. van, Wolfensberger, M.V.C. & Pilot, A. (2006). *Onderwijs en talentontwikkeling. Op weg naar een nieuwe didactiek voor onderwijs aan getalenteerde studenten*. Paper LDS 2006. Groningen.

- Eijl, P.J. van, Wolfensberger, M.V.C., Schreve-Brinkman, E.J. & Pilot, A. (2007). *Honours, tool for promoting excellence. Eindrapport van het project "Talentontwikkeling in Honoursprogramma's en de meerwaarde die dat oplevert"*. IVLOS-Mededeling nr. 82. Utrecht: Universiteit Utrecht, IVLOS.
- Eijl, P.J. van, Pilot, A. & Wolfensberger, M.V.C. (2010). *Talent voor morgen*. Noordhoff-uitgevers, Groningen.
- Eijl, P.J. van, Wolfensberger, M.V.C. & Pilot, A. (2008). Talentontwikkeling bij Amerikaanse honoursprogramma's en Honours Colleges Site visitors van de National Collegiate Honors Council over Talentontwikkeling, Ervaringen van Amerikaanse site visitors van de Nationale Collegiate Honors Council. *Mededeling 83*. Utrecht: Universiteit Utrecht, IVLOS.
- Ericsson, K.A., Krampe, R.T., & Tesch-Romer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *American psychological association*, 100, 363-406.
- Ericsson, K.S. & Charness, N. (1994). Expert performance: Its structure and acquisition. *American psychologist*, 49, 725-747.
- Ericsson, K.A., Prietula, M.J. & Cokely, E.T. (2007). The Making of an Expert *Harvard Business Review*, july. <http://hbr.org/2007/07/the-making-of-an-expert>
- Feltovich, P.J., Spiro, R.J., & Coulson, R.L. (1997). Issues of expert flexibility in contexts characterized by complexity and change. In P.J. Feltovich, K.M. Ford, & R.R. Hoffman, (Eds.) *Expertise In Context 126-146*. Menlo Park, California: AAAI Press/MIT Press.
- Ford, J. (2008). Creating an honors culture. *JNCHC* 9.1, 27-29.
- Gagné, F. (1995). From giftedness to talent: a developmental model and its impact on the language of the field. *Roeper Review*, 18(2), 103-111.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York, Basic Books.
- Gardner, H. (2002). *Soorten intelligentie. Meervoudige intelligenties voor de 21ste eeuw*. Amsterdam, Uitgeverij Nieuwezijds.
- Gardner, H. (2006). *Five minds for the future*. Boston MA: Harvard Business Press.
- Geert, P. van (2012a). *Talent bij jonge kinderen. Een nieuwe kijk vanuit wetenschappelijk onderzoek en praktijkervaring*. Groningen, Universiteit Groningen. www.paulvangeert.nl/.../Waar%20ligt%20de%20k.../url?sa=t&rct=j&q=geert%20talent%20bij%20jonge%20kinderen&source=web&cd=3&sqi=2&ved=0CEUQFjAC
- Geert, P. van & Steenbeek, H. (2012b). *Een analyse van indicatoren van talent en talentbevorderende interacties in jonge kinderen*. Aanvraag Talentenkracht Satelliet Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Geert, P. van & Steenbeek, H. (2006). The dynamics of scaffolding. *New ideas in Psychology*, 23(3), 115-128.
- Gellevij, M., Banis-Den Hertog, J., Van der Donk, S., 't Mannetje, J. & Truijen, K. (2012). *Excellentie, vergelijking Saxion Honoursprogramma's-Studenten*. Werkdocument Onderzoeksgroep Sirius. Enschede: Saxionhogeschool.
- Gerretsen, C. (2011). Studieloopbaanbegeleiding in het hbo: van verplicht nummer naar talentgericht coachen. *Tijdschrift voor coaching*, nr. 2.
- Ginkel, S. van, Eijl, P. van, Pilot, A. & Zubizarreta, J., (2012). Building a vibrant Honors community among commuter students. *Journal of the National Collegiate Honors Council* 13, 2, 197-218.

- Goleman, D.P. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ for Character, Health and Lifelong Achievement*. New York, Bantam Books.
- Goosen, V., Kornet, T., Nooij, F. de, Snoek, M. & Wingerden, A. van (2011). In search for excellence: Educating bachelor students beyond the minimum. *Paper ISATT-conferentie 4-8 juli 2011, Braga, Portugal*.
- Greeno, J.G. (1998). The situativity of knowing, learning, and research. *American Psychologist* 53(1): 5-26.
- Haaren, M. van (2012). *Over metacognitieve vaardigheden bij VWO-leerlingen*. Persoonlijke communicatie 2 november 2012. Resultaten waarschijnlijk beschikbaar 2014.
- Hattie, J. (2002). What are the attributes of excellent teachers? Paper presented at the NZARE Conference. <http://edcursecmaths2008.wikispaces.com/file/view/Hattie++attributes+of+excellent+teachers.pdf>
- Hatano, G. & Inagaki, K. (1986). Two courses of expertise. In H.A.H. Stevenson, & K. Simonton, D.K. (1999) Talent and its development: An emergenic and epigenetic model. *Psychological Review*, 106, 435-457.
- Hiemstra, D. (2011a). Talentontwikkeling. Toepassing van de Strengths-based development benadering in het onderwijs. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 50, 131-138.
- Hiemstra, D. (2011b). *Talentedwijzer*. Boom/Lemma. www.talentedwijzer.com
- Hiemstra, D., & Van Yperen, N.W. (2012). *How to motivate professionals to put effort into self-directed learning activities: The motivating potential of strength-based learning goals*. Paper presented at the WAOP Conference 2012, Groningen.
- Hansen, S. (2012). *Het herkennen en begeleiden van potentieel talent. Draaiboek voor SLB-ers*. Utrecht, Hogeschool Utrecht.
- Hofstede, G., Hofstede, G.J. & Minkov, M. (2011). *Allemaal andersdenkenden. Omgaan met cultuurverschillen*. Amsterdam/Antwerpen: Uitgeverij Contact.
- Hudley, C. & Daoud, A.M. (2008). Cultures in contrast. Understanding the influence of school on student engagement. In C. Hudley & A.E. Gottfried, *Academic motivation and the culture of school in childhood and adolescence*. New York: Oxford University Press.
- Hurajt, G. (2010). *Letter for reapproval as a Commonwealth Honors Program to the Commonwealth Honors Program Executive Committee of Massachusetts*. Boston: Department of Higher Education. February 12.
- Jagt, S.A.W. Van der, Van Rens, L., Schalk, H.H., Pilot, A., & Beishuizen, J.J. (2013). Een instrument voor bovenbouw vwo-leerlingen om de kwaliteit van hun natuurwetenschappelijk onderzoek te evalueren. *Pedagogische Studiën* 90, 2, 47-62.
- Jenkins-Friedman, R.C. (1986). Identifying Honors Students. *New Directions for Teaching and Learning*, 25, 99-108.
- Kahn, R. (2011). *De tien geboden voor het brein*. Uitgeverij Balans, Amsterdam.
- Kempel (2013). *Challenge Program*. <http://www.kempel.nl/Opleidingen/ChallengeProgram/Pages/Default.aspx>
- Koh, K., Chaffee, J. & Goodman, E. (2009), Networking an honors community out of fragmentation. *Honors in Practice - Online Archive. Paper 89*. <http://digitalcommons.unl.edu/nchchip/89>
- Kop (2011). *Talentmanagement: een goudmijn*. Leiden: uitgeverij SWP.

- Lanier, G. (2012). *Standards and Rubrics for Honors Evaluation, Certification, and Benchmarking Criteria* (Draft version). Paper CEEHEB conferentie, Groningen.
- Lankveld T. van, & Volman, M. (2011). Ondersteuning van docenten bij onderwijsvernieuwing: De rol van communities of practice. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 29(1), 41-53.
- Light, R.J. (1992). *The Harvard Assessment Seminars, Second Report*. Cambridge, MA.: Harvard University.
- Lingsma, M. & Scholten, M. (2007). *Coachen op competentieontwikkeling*. Amsterdam: Boom-Nelissen.
- Loeffen, T., & H. Tichelaar (2009). *Retourtje Inzicht*. Bussum: Coutinho.
- Mannetje, J.E.M.M. 't, Van der Donk, S.E. & Gellevij, M.R.M. (2012). Ontwerpprincipes in Honours Programma's. In T. Van Dijk, S.E. Van der Donk, M.R.M. Gellevij, J.E.M.M. 't Mannetje, & R. Ter Woord (2012). *Saxion Programma Excelleren. Deel 3: Verbinden wat er zo nog niet was...* Enschede/Deventer: Saxion Hogeschool.
- Mariz, G. (2008). The Culture of Honors. *Journal of the National Collegiate Honors Council*, Spring/Summer 2008: 19-25.
- Martin, J. (2004). Organizational Culture. Research Paper No 1847. *Research Paper Series*, Stanford CA: Graduate school of Business.
- McCurdy, H.G. (1960). The childhood pattern of genius. *Horizon*, 2, 33-38.
- McMillan, D.W., & Chavis, D.M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14(1), 6-23.
- Mieg, H.A. (2009). Two factors of expertise? Excellence and professionalism of environmental experts. *High Ability Studies*, 20(1), 91-115.
- Mönks, F.J. (1985). Hoogbegaafden, een situatieschets. In F.J. Mönks, & P. Span (eds.) *Hoogbegaafden in de samenleving*. Nijmegen: Dekker van de Vegt.
- Namjoshi S. (1983). *Feministische fabels*. Amsterdam: Xantippe.
- NCHC (2010). *Basic Characteristics for a fully developed honors program*. <http://nchchonors.org/faculty-directors/basic-characteristics-of-a-fully-developed-honors-program/>
- NVLF, Nederlandse Vereniging voor Logopedie en Foniatrie. (2013). *Beroepsprofiel Logopedist*. Verkregen op 29 juni 2013: www.nvlf.nl.
- Netemeyer, R.G., Burton, S. & Lichtenstein, D.R. (1995), "Trait Aspects of Vanity: Measurement and Relevance to Consumer Behavior," *Journal of Consumer Research*, 21 (March), 46-60.
- Nicholls, J.C. (1972). Creativity in the person who will never produce anything original and useful: The concept of creativity as a normally distributed trait. *American Psychologist*, 27, 717-727.
- NOB, Nederlandse Orde van Beroepscoaches (2013). www.nobco.nl
- OCW (2008). *Brief aan Tweede Kamer van 25 augustus 2008 over stimuleren excellentie in het basisonderwijs*. Den Haag: OCW.
- Oklahoma State University (2012). *The honors college 2011-2012 Annual report, August 15*. <http://www.okstate.edu/honors/assets/annualreport.pdf>
- Onderwijsinspectie (2013). *De staat van het onderwijs, Onderwijsverslag 2011/2012*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs, ministerie van OC&W.
- Oosterhuis, T. (2013). *Wevolution, over sociaal ontwerpen, 21st century skills and all that jazz*. www.mevolution.net

- O'Reilly, Ch. (1989). Corporations, Culture, and Commitment: Motivation and Social Control in Organizations. *California Management Review*, Summer 1989: 9-23.
- Otero, R. & Spurrier, R. (2005). *Assessing and evaluating honors programs and honors colleges. A practical handbook*. NCHC Monograph Series.
- Paans, W., Wijkamp, J.S., Wiltens, E. & Wolfensberger, M.V.C. (2013). What constitutes an excellent allied health care professional? A multidisciplinary focus group study', *Journal of Multidisciplinary Health Care*, Dove Medical Press.
- Régnier, G. Salmela, J. & Russell, S.J. (1993). Talent detection and development in sport. In R.N. Singer, M. Milledge, & L.K. Tennant, *Handbook of research on sport psychology*, 290-313. New York: Macmillan Publishing Company.
- Renique, C. & Veenendaal, M. (2012). *De excellente professional, oplevernotitie van twee workshops van zeven hogescholen in 2012*. Den Haag: Platform Bèta/Techniek, Sirius Programma. <http://www.siriusprogramma.nl/>
- Renzulli, J.S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184, 261.
- Renzulli, J.S. (1998). Three-Ring Conception of Giftedness. In: Baum, S.M., Reis, S.M., & Maxfield, L.R. (Eds.). *Nurturing the gifts and talents of primary grade students*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J.S. (2005). *The Three-Ring Conception of Giftedness*. In: R.J. Sternberg and J.W. Davidson, *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Renzulli, J.S., Koehler, J., & Fogarty, E. (2006). Operation Houndstooth intervention theory: Social capital in today's schools. *Gifted Child Today*, 29(1), 14-24.
- Romiszowski, A.J. (1984). *Decision making in course planning and curriculum design*. Instructional Development Series. Kogan Page.
- Rose, L.T. (2012). Lectures. Harvard University. <http://oeit.mit.edu/community/news/duet-lecture-todd-rose>.
- Rossum, J.H. van (2009). Giftedness and Talent in Sport. In L.V. Shavinina, *International Handbook of Giftedness*, 751-791. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54-67.
- Saxion hogeschool (2012). *Interne audit*. Persoonlijke communicatie.
- Scager, K., Akkerman, S., Boonstra, J., Pilot, A., Wiegant, F., & Wubbels, T. (2012). Uitdagen van excellente studenten. *Onderzoek van Onderwijs* 41, 16-21.
- Scager, K., Akkerman, S.F., Pilot, A., & Wubbels, T. (2012). Challenging high-ability students. *Studies in Higher Education*, DOI: 10.1080/03075079.2012.743117.
- Schamhart, R. (2011). Van talent naar excellent: wat kenmerkt de excellente beroepsbeoefenaar? Utrecht: Hogeschool Utrecht, Kenniscentrum Educatie.
- Schlundt Bodien, G. (2013). *Oplossingsgerichte zelfcoaching maakt zelfredzaam. Is een coach wel nodig?* <http://www.managementsite.nl/28418/persoonlijke-effectiviteit/oplossingsgerichte-zelfcoaching-maakt-zelfredzaam.html>
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey-Bass (San Francisco. ISBN 1-55542-220-9.

- Schwartz, D.L., Bransford, J.D. & Sears, D. (2005). Efficiency and innovation in transfer. Transfer of Learning from a modern multidisciplinary perspective. In J. Mestre (Ed.), *Transfer of learning: Research and Perspectives*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Simonton, D.K. (1999). Significant samples: The psychological study of eminent individuals, *Psychological Methods*, 4(4), 425-51.
- Sirius Programma (2011). *Sirius overall auditrapport 2011*. Den Haag, Platform Bèta Techniek.
- Sirius Programma (2012). *Koersbepalende elementen*. Den Haag, Platform Bèta Techniek. <http://www.orionprogramma.nl/docs/Sirius/sirius-kompas.pdf>
- Sirius Programma (2013a). *Sirius programma overall auditrapport 2012*. Excellentie in het hoger onderwijs: een cultuuromslag in gang gezet. Den Haag: Sirius Programma <http://www.orionprogramma.nl/docs/Sirius/sirius-overall-auditrapport-2012.pdf>
- Sirius Programma (2013b). *Criteria voor excellentietrajecten hoger onderwijs, voor de validering van excellentietrajecten in het kader van de prestatieafspraken*. Den Haag: Platform Bèta Techniek. <http://www.orionprogramma.nl/docs/Sirius/criteria-excellentietrajecten-hoger-onderwijs.pdf>
- Slavin, Ch. (2008). Defining Honors Culture. *Journal of the National Collegiate Honors Council*, Spring/Summer 2008: 15-18.
- Sligte, H., Bulterman-Bos, J., & Huizinga, M. (2009). *Maatwerk Voor Latente Talenten? Uitblinken op alle niveaus*: Amsterdam: Universiteit van Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut
- Socionext (2013). Socionext. <http://socionext.org/>
- SRO, Studierichtingsleideroverleg Logopedie. (2005). *Compass: Competentieprofiel logopediestudent*. Hanzehogeschool, Groningen.
- Stam, M. van (2012). *Inspiratiebundel, hoe stimuleer je excellentie in het hoger onderwijs?* Bundeling van de beste 10 voorstellen van studenten. www.battleofconcepts.nl
- Sternberg, R.J. (2003). WICS as a model of giftedness. *High ability studies*, 14, 109-139.
- Terman, L.M. & Oden, M.H. (1959). *The gifted group at mid-life: 35 years' follow-up of the superior child*. Stanford, CA; Stanford University Press.
- Tiesinga, L. (2009). *Ontwikkeling van professionele Excellentie*. Groningen: Hanzehogeschool interne publicatie, lectoraataanvraag.
- Tiesinga, L. (2013). *Cultuur van honourscommunities. Rapportage onderzoek excellentie, communities en cultuur*. Groningen: Hanzehogeschool Groningen. <http://www.hanze.nl/home/Schools/hanze-honours-college/lectorat/onderzoek/publicaties/>
- Tinto, V. (1995). Learning Communities, Collaborative Learning, and the Pedagogy of Educational Citizenship. *AAHE Bulletin*, 47(7), 11, 13.
- Tinto, V., & Russo, P. (1994). Coordinated Studies Programs: Their Effect on Student Involvement at a Community College. *Community College Review*, 22(2), 16-25.
- Tuckman, B.W. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, 63, 384-399.
- Valk, A.E. van der, Grunefeld, H., & Pilot, A., (2011). Empowerment en leerresultaten van getalenteerde bètaleerlingen in een verrijkte onderwijsleeromgeving. *Pedagogische Studiën* 88, 73-89.
- Veenman, M.V.J., Wilhelm, P., & Beishuizen, J.J. (2004). The relation between intellectual and metacognitive skills from a developmental perspective. *Learning and Instruction*, 14, 89-109.

- Velo, V. (2007). Who Defines Excellence? An intercultural study of perceptions of "excellence" and the effects of these interpretations in global higher education. *International Business & Economics Research Journal*, 6(11), 15-22.
- Verbiest, C. & Dijk, M. (2010). *Oog voor talent*. Amersfoort: CPS.
- Visser, C. (2013). *Oplossingsgericht coachen*. <http://artikelencoertvisser.blogspot.nl/2011/07/oplossingsgericht-coachen.html>
- Vollmeyer, R., & Rheinberg, F. (2006). Motivational Effects on Self-Regulated Learning with Different Tasks. *Educational Psychology Review* 18, 239-253.
- Vygotsky, L.S. (1978, oorspronkelijk 1934). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weert, T.J. van (2001). *Ontwerphandboek Taakgericht leren met ICT*. Utrecht: Hogeschool Utrecht / Universiteit Utrecht, Cetus/IVLOS.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, D., & Parr, T. (2006). *Enterprise Programme Management: Delivering Value*. New York: Palgrave Macmillan.
- Wilson, B., Ludwig-Hardman, S., Thornam, C.L., Dunlap, & J.C. (2004). Bounded Community: Designing and facilitating learning communities in formal courses. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 5:3. Retrieved on September, 1, 2008 from: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/204/286>
- Wolfensberger, M.V.C. (2012). *Teaching for excellence, Honors Pedagogies revealed*. Academisch proefschrift. Münster: Waxmann.
- Wolfensberger, M.V.C., Eijl, P.J. van, Vaart, R.J.F.M. van der & Pilot, A. (2004). *Studenten in Honours Programmes: Hun kenmerken en concepties van universitair onderwijs. Een pilot-studie*. Paper gepresenteerd op de Onderwijs Research Dagen juni 2004. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Wolfensberger, M.V.C. (2011). Excelleren in Hoger Onderwijs en Samenleving: een integratief model rondom uitmuntende prestaties. *Onderzoek van Onderwijs*, 40(3), 44-51.
- Wolfensberger, M.V.C. & Offringa, G.J. (2012). Qualities honours students look for in faculty and courses. *Journal of the National Collegiate Honors Council, Fall/winter*, 13, 2, 171-182.
- YoungWorks (2011) *Het excellentie model*. Den Haag: Platform Bèta Techniek. <http://www.excellentiemodel.nl/?pid=3>
- Zimmerman, B.J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-37.
- Zohar, D. & Marshall, I. (2000). *SQ: Connecting with our spiritual intelligence*. New York: Bloomsbury Publishing House.

Over de auteurs

Auteurs van diverse hogescholen en universiteiten hebben bijgedragen aan dit boek. Dankzij hun inzet en bijdragen kon dit boek tot stand komen met een rijk geschakeerd overzicht van onderwijs gericht op de ontwikkeling van professionele excellentie. Hieronder volgen een beschrijving van hun functie en een foto.



Janina Banis (j.h.banis@saxion.nl) werkt als docent bij de Academie Mens en Arbeid van Saxion. Ze is als onderzoeker verbonden aan lectoraat Strategisch HRM en promoveert bij de Universiteit Twente op het identificeren van honours studenten.



Ellen van den Berg (berg@edith.nl) is lector "Rich media & Teacher Learning" bij Saxion. De kenniskring waaraan zij leiding geeft onderzoekt hoe de interactie tussen theorie en praktijk met behulp van technologie beter tot stand te brengen is. In het excellentie programma is dit verbijzonderd in een multimediaal portfolio waarin studenten aantonen dat ze kunnen uitgroeien tot excellente professionals.



Hanne ten Berge is als onderwijskundig adviseur verbonden aan het Centrum voor Onderwijs en Leren van de Universiteit Utrecht, met als expertisegebied talentontwikkeling. Zij is tevens programmaleider van de leergang Honours Teaching van de Universiteit Utrecht.



Remco Coppoolse (remco.coppoolse@hu.nl) coacht studenten binnen de Top class van de Faculteit Gezondheidszorg en aan de master leren en innoveren binnen de Hogeschool Utrecht. Daarnaast is hij verbonden aan het lectoraat beroepsonderwijs van de Hogeschool Utrecht, en doet hij promotie-onderzoek bij de Open Universiteit naar het verloop van onderwijsinnovaties en specifiek naar wat er gebeurt bij docenten die samen nieuwe honoursprogramma's ontwikkelen.



Simone van der Donk (s.e.vanderdonk@saxion.nl) is als kenniskringlid verbonden aan het lectoraat Innovatief en Effectief Onderwijs van Saxion. Daarnaast heeft zij haar eigen onderwijs onderzoek en adviesbureau genaamd Zelus.



Hanna Drenth (h.drenth@hr.nl) is als onderwijskundige betrokken geweest bij het ontwikkelen van het honoursprogramma van Hogeschool Rotterdam. Momenteel werkt zij als senior beleidsadviseur bij het Kenniscentrum Talentontwikkeling van de Hogeschool Rotterdam.



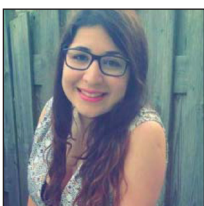
Trijntje van Dijk is verbonden aan de Saxion Hogescholen, programmeam- en validatiecommissie-lid van het Saxion Programma Excelleren (saxion.nl/buitengewoon), onderzoeker, en auteur van verschillende nationale en internationale honourspublicaties rond het Saxion profiel van de Reflective Professional.



Pierre van Eijl (p.j.vaneijl@uu.nl) is als honorair onderzoeker verbonden aan de Universiteit Utrecht voornamelijk op het gebied van talentontwikkeling, lid van de Talentkring van het Centrum voor Onderwijs en Leren van de UU en daarnaast zelfstandig senior adviseur hoger onderwijs.



Mark Gellevis (m.r.m.gellevis@saxion.nl) is lector van het lectoraat Innovatief & Effectief Onderzoek, onderdeel van het Kenniscentrum Onderwijsinnovatie bij Saxion in Deventer/Enschede/Apeldoorn.



Melina Ghasseminejad (melina.ghassemi@gmail.com) heeft Toegepaste Psychologie gestudeerd aan Hogeschool Leiden en heeft deelgenomen aan het allereerste Honours Programme.



Stan van Ginkel is werkzaam als onderzoeker van 'Academic Skills Training' aan de Wageningen University. Daarnaast is hij als onderwijsontwerper en coach nauw betrokken met het onderwijs van de Hogeschool voor de Kunsten te Utrecht. Voorheen was hij als docent academische vaardigheden en onderwijskundig adviseur verbonden aan het Centrum voor Onderwijs en Leren van de Universiteit Utrecht. Daar deed onderzoek naar honoursmasterprogramma's en honours-community's.



Annemiek Grootendorst (1956) Onderwijskundige; Coach; Inhouds- en procesbegeleider. Sinds 2000 werkzaam op Hogeschool Rotterdam; actief in het Honoursprogramma en bij Implementatie van Studieloopbaanbegeleiding op Hogeschool- / Instituuts- en Opleidingsniveau.



Renske Heemskerk (r.heemskerk@deltapunt.nl) is projectleider van het Sirius Programma. Dit programma wordt uitgevoerd in opdracht van het ministerie van OCW en is gericht op excellentiebevordering in het hoger onderwijs.



Lea Hermesen (hermsen.l@hsleiden.nl) werkt als coördinator van het Honoursprogramma bij Hogeschool Leiden.



Djoerd Hiemstra (1967) is psycholoog. Hij werkt als beleidsadviseur en docent aan de NHL-Hogeschool en doet promotieonderzoek aan de Rijksuniversiteit Groningen op het gebied van talentontwikkeling en prestatiemotivatie. Binnen de NHL-Hogeschool was hij de afgelopen jaren als projectleider verantwoordelijk voor de ontwikkeling, invoering en evaluatie van de Talentenwijzermethode (www.talentenwijzer.com): een op de 'sterke-kanten-benadering' gebaseerde methode voor het coachen en begeleiden van studenten, waarbij de talenten van studenten het vertrekpunt vormen voor hun opleiding en ontwikkeling.



Nelleke de Jong (n.a.dejong@uu.nl) werkt als docent bij het departement Sociale Geografie & Planologie van de Universiteit Utrecht. Zij is betrokken bij het Honours College Geowetenschappen en heeft meegewerkt aan onderzoek naar honoursonderwijs.



Martin Kamp (martine.kamp@hu.nl) is coördinator en docent in het Honours Programma TopClass van de Faculteit Gezondheidszorg binnen de Hogeschool Utrecht. In die rol geeft ze vorm aan de Topclass, en begeleidt ze studenten die meer ambitie hebben dan het regulier programma hen biedt. In de master Culture, Organization and Management onderzoekt zij het snijvlak van diversiteit, creativiteit en ontwikkeling.



Margriet Kat is als Consultant Onderwijs werkzaam op NHL Hogeschool te Leeuwarden. De rode draad in haar loopbaan is interesse in de ontwikkeling van mensen (leerlingen, studenten en docenten) en zij ziet het als kunst om mensen daarin zelf actief te laten worden.



Tineke Kingma (t.kingma@windesheim.nl) is als onderwijskundige verbonden aan het Windesheim Honours College in Zwolle, coördinator van de Windesheimbrede Honours programma's en daarnaast lid van de kenniskring Excellentie in Hoger Onderwijs en Samenleving van de Hanzehogeschool Groningen.



Drs. G. (Geert) Kinkhorst (1951) is onderwijskundig adviseur bij Hogeschool Utrecht. Hij coacht docenten en begeleidt studenten in een honourstraject. Hij heeft gepubliceerd over competentiegericht onderwijs en reflecteren.



Eric Koertshuis (j.g.e.koertshuis@saxion.nl). Hoofddocent Pedagogiek en onderwijskunde, Projectleider TOPprogramma. Saxion. University of Applied Sciences | Lerarenopleiding Hengelo (voorheen Edith Stein).



Yolanda Konincks is als docent verbonden aan Hogeschool de Kemel, een lerarenopleiding basisonderwijs. Zij is betrokken bij de ontwikkeling en implementatie van het challenge program en is coördinator en tutor van het eerste jaar van het challenge program.



Leny Leferink (leferink.l@hsleiden.nl) is talentcoach bij het honours-programma van de Hogeschool Leiden. Daarnaast werkt ze als docent bij de tweede graads lerarenopleiding Gezondheidszorg & Welzijn en Omgangskunde van de afdeling Educatie. Ze is supervisor bij de afdeling Social Work.



Wolter Paans (w.paans@pl.hanze.nl<mailto:w.paans@pl.hanze.nl>) is als docent-onderzoeker verbonden aan het lectoraat Talentontwikkeling in Hoger Onderwijs en Samenleving en het lectoraat Transparante Zorgverlening van de Hanzehogeschool Groningen.



Albert Pilot is emeritus hoogleraar curriculumontwikkeling en hoogleraar Chemiedidactiek in de Universiteit Utrecht. Zijn werk betreft vooral curriculumontwikkeling, kwaliteitszorg, talentontwikkeling, samenwerkend leren, ICT en professionele ontwikkeling van docenten in het hoger en voortgezet onderwijs.



Sanne Roeffel-Spil is als docente pedagogiek en coördinator honoursprogramma verbonden aan het domein Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam. Zij doet onderzoek naar talentontwikkeling bij het lectoraat Leren en Innoveren.



Renske Schamhart (renske.schamhart@hu.nl) werkt als docent-onderzoeker bij het Instituut voor Ecologische Pedagogiek van Hogeschool Utrecht. Sinds 2010 is zij betrokken bij het programma Excellent Talent van de hogeschool.



Marco Snoek (M.Snoek@hva.nl) is als lector Leren & Innoveren verbonden aan het domein Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam. Binnen zijn lectoraat houdt hij zich bezig met onderzoek naar professionele kwaliteit en leiderschap van leraren. Hij is nauw betrokken bij de ontwikkeling en uitvoering van het excellentieprogramma voor talentvolle aankomende leraren en pedagogen binnen het domein Onderwijs & Opvoeding



Sandra Storm (storm@vereniginghogesholen.nl) was van 2008 tot 2012 als programmamanager verantwoordelijk voor de ontwikkeling en implementatie van het honoursprogramma van Hogeschool Rotterdam. Tegenwoordig is zij werkzaam bij de Vereniging Hogescholen.



Tjaart Theron (tjaart@socionext.org) is the founder of Socionext.



Lammert Tiesinga is beleidsadviseur bij het Hanze Honours College. Daarnaast is hij als onderzoeker verbonden aan het lectoraat Excellentie in Hoger Onderwijs en Samenleving van de Hanzehogeschool Groningen.



Karin Truijen (k.j.p.truijen@saxion.nl) werkt als onderzoeker bij het lectoraat Innovatief en Effectief Onderwijs bij de academie Pedagogiek en Onderwijs van Saxion. Als onderzoeker en docent is ze geïnteresseerd in docentprofessionalisering.



Dammis Vroegindeweyj (dammis.vroegindeweyj@hu.nl) werkt als onderwijskundig adviseur bij de faculteit gezondheidszorg van de Hogeschool Utrecht. Daarnaast heeft hij een eigen onderwijs adviesbureau.



Ron Weerheijm (c.e.weerheijm@hr.nl) is opgeleid als architect en ontwerpt nu honoursonderwijs als Programmamanager Honours bij Hogeschool Rotterdam. Hij doet en ondersteunt daarnaast onderzoek naar aspecten van honoursonderwijs, motivatie en instroom, en de ontwikkeling van praktijkgericht onderzoek in het onderwijs.



Marca Wolfensberger is lector bij de Hanzehogeschool Groningen waar zij met haar kenniskring onderzoek doet naar talentontwikkeling binnen het Hoger Onderwijs en professionele excellentie. De kern van haar eigen onderzoek richt zich op doceerstrategieën gericht op excellentiebevordering. Tevens is Marca honourscoördinator & assistent-professor bij de Faculteit Geowetenschappen van de Universiteit Utrecht. Marca is lid van de Jury voor Excellente Scholen. Zij stond aan de wieg van één van de eerste honoursprogramma's in Nederland, en was van 2008-2010 lid van de beoordelingscommissie Sirius. Zij is site visitor van de National Collegiate Honors Council.



Inge Wijkamp (j.s.wijkamp@pl.hanze.nl) is als onderzoeker verbonden aan het Lectoraat Excellentie in Hoger Onderwijs en Samenleving van de Hanzehogeschool Groningen. Daarnaast is zij docent aan de opleiding voor logopedie en aan het honoursprogramma Healthy Ageing van de Academie voor Gezondheidsstudies van de HG.



Mr. Raymond ter Woord (r.j.c.terwoord@saxion.nl) maakt deel uit van het programmateam Excelleren. In die rol geeft hij vorm aan de Honours Programma's van Saxion. Daarnaast voert hij als beleidsmedewerker bij de Saxion academie Life Science, Engineering & Design projecten uit voor en met het academie- en opleidingsmanagement.

Met dank aan

Naast de hiervoor genoemde auteurs hebben tal van anderen bijgedragen aan dit boek. Enkele van hen willen we hier bedanken voor het proeflezen, commentaar en discussie: Daniëlle de Boer, Andries Koster, Rob van der Vaart, Marieke Jansen, Brigitte van Barneveld, Sara Steyn, Chiel Renique, Joke Alink, Marike Lammers, Karin Scager, Pieter Veenstra, Janneke Vriens, Floris Goes en Marieke van Haaren.

Sanne Vermeulen bedankt voor het bedenken van de boektitel!

En tot slot: Charlotte van der Veen, met dank voor de nauwgezette tekstredactie, Corinne Lamme voor de drukwerkbegeleiding en planning en Josephine Lappia voor de enthousiaste en betrokken wijze waarop ze dit boek heeft uitgegeven.

Website bij dit boek

Professionele excellentie in Social Media: Wiggio

Dit boek is tot stand gekomen met de inbreng van een veelheid aan auteurs vanuit diverse hogescholen en universiteiten. Iedereen is op de een of andere manier betrokken bij onderwijs gericht op professionele excellentie. Met deze bundeling aan theorie, kennis en ervaringen rondom honoursprogramma's willen we een extra impuls geven aan het gesprek hierover.

Om die uitwisseling in de toekomst verder te stimuleren zullen er regelmatig ontmoetingen blijven plaatsvinden met het Siriusnetwerk. Daarin willen we de verschillende visies op honours-onderwijs blijven verkennen en mogelijkheden voor gezamenlijke initiatieven ondersteunen. Daarbij kan worden gedacht aan verdere verbetering van het onderwijs voor studenten, uitbreiding van mogelijkheden voor studenten ook buiten de eigen hogeschool, en initiatieven voor verdere professionalisering voor docenten. De uitwisseling willen we ondersteunen door Social Media. Daartoe is met behulp van Wiggio een omgeving gecreëerd.

We nodigen een ieder uit die interesse heeft in verdere uitwisseling om deel te nemen aan die omgeving en zijn of haar kennis en ervaringen te delen via:

<http://hoogvliegers.wiggio.com>

Index

- Aanbevelingsbrief 45, 89
Aankomend talent betrekken 45
Abstractie 128
Academic Advancement Program 152
Academisch denken en werken 93, 129
Accreditatie 196
Adaptieve expertise 25
Adaptors 140
Akkerman 131
Alumni-netwerk
Amabile 22, 32
Appalachian State University Massachusetts 199
Argyris 142
Assessor 71, 119, 143
Auditcommissie Sirius 36, 206
Auditproces 202, 203
Authenticiteit van honoursactiviteiten 52, 97, 120, 122, 124, 125, 216
Austin 49
Aydelotte 12, 13
- Baine 127
Banis-Den Hertog 31, 85, 93, 97, 129
Bannink 155
Barrièrehouder 141
Basikenmerken honoursprogramma VS 197, 201
Begaafdheden 18
Bekwaamheden 20
Beoordeling 14, 66, 81, 103, 118, 123, 142, 199, 212
Berg, van den 35
Berge, ten 122, 127, 143
Bermeo 152
Bildung 29
Bloom 21, 29, 32, 159
Bounded learning community
Bower 178
Broek, van den 36
Brown 166
- Carson 33
Certificering 196, 200, 206, 214
Challenge Program 87
Chavis 166
Cijfers 45, 162, 210
Coaching talent 48, 95, 98, 134, 140, 147, 162, 198, 213
Coachingsrollen 159
Commonwealth Honors Program
Community 40, 47, 91, 98, 165, 192
Community building 165, 171, 213, 217
Communitylijn 173
- Competentieprofiel 'Innoverend Handelen' 118
Complexiteit van de prestatie 70, 94
Coppoolse 11, 17, 35, 57, 66, 67, 85, 97, 127, 209
Creativiteit 20, 22, 23, 27, 28, 32, 38, 62, 69, 98, 183, 192, 216
Credit transfer 200
Crisis en begeleiding van het kantelpunt 132, 135, 212
Cross 166
Csikszentmihalyi 138, 139
- Deci 179
Definitie van talent 18
Dekker 53
Dewulf 148
Deliberate practice 30, 85
Diepgang 128, 214
Discipline mind 27
Didactisch handelingskader 52, 209
Didactische principes 52, 130, 134, 135
Dijk, van 37, 57
Docent: zie honoursdocent
Domein 12, 14, 15, 22, 23, 24, 32, 52, 60, 63, 70, 74, 77, 215
Donk, van der 31, 85, 93, 97, 102, 129
Doorzettingsvermogen 100
Drempels voor talentontwikkeling 36, 45
Drenth 97
Drieringenmodel 21, 29, 32, 38, 62, 215
Dweck 40, 150
- Edith Stein hogeschool 49
Efficiëntie 25, 215
Eggens 166
Eigenaarschap 216
Eijl, van 11, 17, 31, 35, 57, 85, 97, 127, 147, 165, 166, 178, 195, 219
Eindassessment 119, 213
Einstein 35
Elementen honourscultuur 180, 204
Elitegroepje 191, 193
Emotie 133, 136
Emotionele intelligentie 29
Environment 23
E-reader 24
Ericsson 30, 85, 151, 161
Ethical mind 27, 216
Excellentie 17, 57, 177, 183, 192
Excellentie vanuit perspectief professionals 57, 73, 214
Excellentiebeleid 195, 198, 204, 205

- Excellentiemodel 43
 ExcellentNHLprogramma 'Innoveren en ondernemingszin' 89, 117, 176
 Expertise 17, 22, 23, 25, 86
 Externe audit 195, 202, 203, 206
 Extra-curriculair honoursprogramma 86, 89, 212
- Familie 190
 Fasen in honourstraject 29, 134
 Fasen in talentontwikkeling 29, 30
 Feedback 41, 49, 54, 90, 125, 128, 150, 174
 Five minds for the future 27
 Fixed mindset 40, 46, 150
 Flow 131, 135, 138, 212
 Ford 167
 Fricties tussen culturen 193
- Gagné 18
 Gallup 148
 Gardner 18, 27, 32, 216
 Geert, van 30, 31
 Gelleveij 31, 85, 93, 94, 95, 97, 102, 129
 Generalisatiefase 29
 Gerritsen 148
 Ghasseminejad 97
 Ginkel, van 165, 167
 Goes 13, 69
 Goethe 152
 Goleman 29
 Grootendorst 147
 Growth mindset 40, 150
- Haaren 42
 Handelingskader voor honoursdocenten 209, 216
 Hansen 38
 Hanze Honours Leergang 143
 Hanzehogeschool 59, 63, 74, 90, 143, 177
 Hatano 25
 Hattie 128, 212
 Heemskerk 195
 Hermesen 97, 127, 165
 Hiemstra 147, 153, 159
 Hofstede 178
 Hogeschool Avans 59
 Hogeschool de Kempel 87
 Hogeschool Leiden 98, 153, 158, 168
 Hogeschool Rotterdam 58, 114, 121, 213
 Hogeschool Utrecht 13, 38, 45, 59, 71, 91, 107, 124
 Hogeschool van Amsterdam 19, 52, 58, 103, 148, 160
 Hogeschool Windesheim 53, 60
 Honours teaching 125, 127, 140, 217
 honourscommunity 40, 47, 98, 126, 165, 217
 Honourscultuur 177, 204, 213, 217
- Honoursdidactiek 52, 97, 188, 202
 Honoursdocenten 72, 97, 123, 127, 145, 171, 186, 190, 191, 197, 204, 209, 212, 216
 Honoursprogramma Biologie 168
 Honoursprogramma Oog voor Talent 19, 37
 Honoursprogramma 'Social Innovation' 53
 Honoursprogramma's voor professionele excellentie 9, 11, 12
 Honoursspecialisatie 90
 Honoursspecialisatie 'Smart Operations' 90
 Humboldt 29
- IJsbbergmodel 150
 Imagineering 90, 117
 Indicator 205
 Individuele ontwikkeling 123
 Inhoudelijke inbedding 197
 Initiatief 31, 171
 Initiële fase 159
 Innovatiegerichtheid 25, 58, 62, 98, 112, 114, 179, 183, 192
 Innovatie- en ondernemingscyclus 114
 Innovation Lab 112
 Innoveren en ondernemingszin 89, 118
 Institutionele inbedding 197
 Intelligentie 18, 20, 28, 40, 152
 Interdisciplinair honoursprogramma 94, 98, 168
 International Talent Course 107
 internationale context 12, 108, 126, 211
 Interne audit 203
 IQ 18, 20, 28, 42
- Jaarverslag 196, 199
 Jagt 67
 Jenkins-Friedman 20, 31
 Jong, de 36, 85
 Junior-honoursprogramma 51
- Kahn 42, 133
 Kamp 97
 Karakteristieken van een excellente professional 74
 Kat 85, 97
 Kenmerken excellente leraren 127
 Kenmerken excellentieprofielen van hbo-instellingen 57, 59, 60
 Kenmerken honourscommunity's 168
 Kenmerken van honoursdocenten 129
 Kenniscreatie 119, 122
 Kernpunten honoursprogramma 197, 202
 Keten en netwerk 204
 Kingma 35, 53
 Kinkhorst 127
 Koersbepalende elementen 204

Koertshuis 35
 Koh 167
 Kolb 117
 Kompas 204
 Kop 148
 Konincks 85
 Kritisch denken 29, 201
 Kwaliteitenwiel 98, 148
 Kwaliteitszorg voor honoursprogramma's 195, 214

 Lanier 200
 Lankveld 166
 Latent talent 22, 35, 37, 45, 54, 211
 Leerproces 42, 97, 117, 122, 125, 128, 130, 131, 135, 166, 212
 Leereffecten van community 166
 Leerwerkgemeenschap 88, 113
 Leferink 147
 Leiderschap 215
 Lerarenopleiding 19, 50, 58, 87, 103
 Light 167
 Lingsma 150

 Maatschappelijke vraag 98, 109, 112, 114, 215
 Mannetje, 't 31, 85, 93, 97, 102, 129
 Mariz 167, 179
 McClelland 150
 McMillan 166
 Medestudenten 189
 Medezeggenschap 186, 198
 Meerwaarde en relatie met werkveld 206
 Metacognitieve vaardigheden 41, 42, 54, 63, 179
 MeVOLUTION 51
 Mieg 76
 MKB 91
 Mönks 19
 Motivatie 22, 23, 31, 38, 40, 43, 53, 100, 103, 130, 136, 158, 178, 216
 Multidisciplinair 126

 National Collegiate Honors Council 42, 167, 196, 200, 208
 NCHC 42, 167, 196, 200, 208
 Neuropsychologische verklaring 42, 133
 Niveau 12, 69, 128, 202, 212
 Niveaumeter 65
 Noordelijke Hogeschool Leeuwarden 60, 89, 114, 153, 176

 OC&W 18, 206
 OECD 12
 Offringa 130, 178
 Oklahoma State University 199
 Omvang programma 111, 114, 197, 202, 212

 Ondernemingszin 87, 89, 110, 114, 117, 215
 Onderpresteren 137
 Onduidelijkheid 186
 Ontwerpprincipes van honoursprogramma's 11, 14, 94
 Ontwerpproces 51
 Ontwikkelingscorridor 25
 Ontwikkelingsfase 159
 Onzekerheid 185
 Oog voor Talent 19, 37
 Oosterhuis 52
 Opdrachten 49
 Open Universiteit 88
 Oplossingsgericht coachen 153, 155, 161
 Opzet honoursactiviteiten 125
 O'Reilly 178
 Organisatie van honours 85, 204, 217
 Otero 198, 201
 Ouders 190
 Over-adaptors 140
 Overzicht van talenten 157

 Paans 73
 Patroon in motivatie bij honoursstudenten in de tijd 130
 PDCA-model 203
 Pedagogy of excellence 152
 Perfectiefase 29, 159
 Perspectief honoursstudenten op honoursdocent 129
 Persoonlijke ontwikkeling 93, 111, 129, 158, 180, 192
 Pilot 11, 17, 35, 57, 67, 85, 97, 120, 127, 131, 165, 167, 195, 219
 Platform Bèta Techniek
 Portfolio 119, 126, 195, 209
 Potentially talented 38
 Praktijkgericht onderzoek 103
 Precisiefase 29
 pre-honourstraject 49, 50, 211
 Professional School of Arts Utrecht 167
 Professionalisering van honoursdocenten 143, 213
 Professionele expertise 17, 23, 73, 215
 Profiel excellente ICT'er 77, 79, 80
 Profiel excellente international business professional 75, 79
 Profiel excellente paramedicus 73, 77, 78, 82
 Profiel excellente sportprofessional 80
 Profiel honoursdocenten 140, 194
 Profiel van student met latent talent 45
 Profielen en kenmerken excellente professional 57, 60, 81, 214
 Programmeren voor talentontwikkeling 211

Realistische projecten 90, 117, 186
 Reflective professional 58, 203
 Regnier 30
 Respectful mind 27, 216
 Renzulli 20, 21, 22, 28, 38, 179, 215
 Rijksuniversiteit Groningen 90
 Romancefase 29
 Rose 42, 43
 Rosenthal 152
 Rossum, van 30
 Rotterdam Green Capital 113
 Routinematige expertise 25
 Rubrics 67, 201
 Ruimte 95, 97, 124, 128, 139
 Russo 166
 Ryan 179

Samenwerken 94, 97, 119, 180
 Saxion Hogeschool 31, 58, 93, 102, 129, 203
 Scager 131, 138
 Schaduwzijde verwachtingen 188
 Schamhart 17
 Schön 123, 142
 Schoolprestaties en professioneel talent 19, 20
 Schwartz 25, 32, 216
 Selectie honoursdocenten 197, 212
 Selectie honoursstudenten 17, 32, 45, 49, 52
 Selectiecriteria 45, 49, 50, 52, 98, 197, 202
 Selectie-instrumenten 100, 102, 210
 Signalen van latent talent 38
 Simonton 30
 Sirius 167
 Sirius Programma 36, 203, 208
 Site visit 167, 196, 198
 SLB-er 38, 47, 153
 Slavin 167
 Sligte 37
 Snoek 97, 103
 Social entrepreneurship 109
 Social media 47, 109, 169
 Sociale afremming 43, 46
 Socionext 109
 Spil 35, 147
 Spirituele intelligentie 29
 Spurrier 198, 201
 Stam 147
 STARR-methodiek 101, 119
 Steenbeek 30
 Sterke-kantenbenadering 148, 153, 159
 Sternberg 28, 179
 Sterrenstelsel Hogeschool Utrecht 14, 59, 71, 91
 Storm 97
 Strategieën van docenten 128, 130, 171
 structuur en dynamiek community

Studenten over honoursdocent 130, 186
 Studieloopbaanbegeleider 38, 47, 100, 153
 Studieloopbaanbegeleiding, zie SLB-er
 Studium Excellentie 52, 160
 Support-omgeving 111
 Swarthmore College 12
 Synthesizing mind 27, 28

Taaktoewijding 20, 62
 Taken talentcoach 159
 Talent 17, 36
 Talentenwijzer 157, 213
 Talentontwikkeling 31, 46, 148, 211
 Talentspiraal 38
 Teamwerk 123, 132, 172
 Terman 21
 Theron 97
 Tiesinga 74, 177
 Timemanagement
 Tinto 166
 Top Class Gezondheidszorg 109, 167
 Toptalent 18
 Transdisciplinair 58
 Transfer 122, 200
 Trial and error 41
 Trigwell 125
 Truijen 31, 85, 93, 97, 102, 129
 T-shape profiel excellente professional 64, 71, 214
 Tuckman 166
 TOP-programma Twente 50
 Typologieën van de ondernemer 118

Uitdaging vormgeven 13, 14, 36, 48, 94, 98, 128, 132, 211
 Uitstraling honoursactiviteiten 176, 217
 Uitvinding e-reader 24
 Universiteit van Amsterdam 109
 Universiteit Leiden 11
 Universiteit Utrecht 11, 131, 143, 167
 Universiteit Utrecht Honours Teaching 143
 University of California 152
 Utrecht Law College 167
 Utrecht University College 131

Vakmanschap 214
 Validering excellentietraject 203, 205
 Valk, van der 167
 Variabiliteit in hersenwerking 42
 Varianten van honoursprogramma's 86
 Veenman 41, 42
 Velo 178
 Verbiest 37
 Verschil honours en regulier 94, 130
 Vier fasen een ontwerpproces 51

Viercomponentenmodel van creativiteit 22, 32
 Visitatieprocedure 196
 Visser 154
 Volmeijer 138
 Voltijds-honoursprogramma 86
 Voorkeursstrategieën honoursdocenten 130
 Vormgeving honoursactiviteiten 97
 Vrij honoursprogramma 86, 91
 Vroegindewey 57, 67

 Waarderend coachen 148, 153, 159, 162
 WACKER-procedure 120
 Weerheijm 57, 85, 97, 147
 Wenger 166
 Werkveld 202, 204
 WICS-model 28
 Wijkamp 73

 Wijsheid 28
 Wilson 165
 Wiltens 74
 Wolfensberger 10, 31, 73, 127, 128, 130, 165, 167, 178, 212
 Woord, ter 57

 YoungWorks 43

 Zelfcoaching 161
 Zelfsturing 68, 71, 91, 97, 99, 124, 138, 155, 172
 Zesjescultuur 13, 47
 Zimmerman 179
 Zohar 29
 Zone van naaste ontwikkeling 48, 137, 149
 Zubizarreta 167, 208