

Honours teaching¹

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

In dit artikel 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.

1 Opvattingen 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.

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

¹ Bewerking van hoofdstuk 8 uit Hoogvliegers, Ontwikkeling van professionele excellentie. R. Coppoolse, P. van Eijl en A. Pilot (red.). Rotterdam University Press, Hogeschool Rotterdam, 2013. https://www.researchgate.net/publication/316991133_Hoogvliegers_ontwikkeling_naar_professionele_excellentie

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.

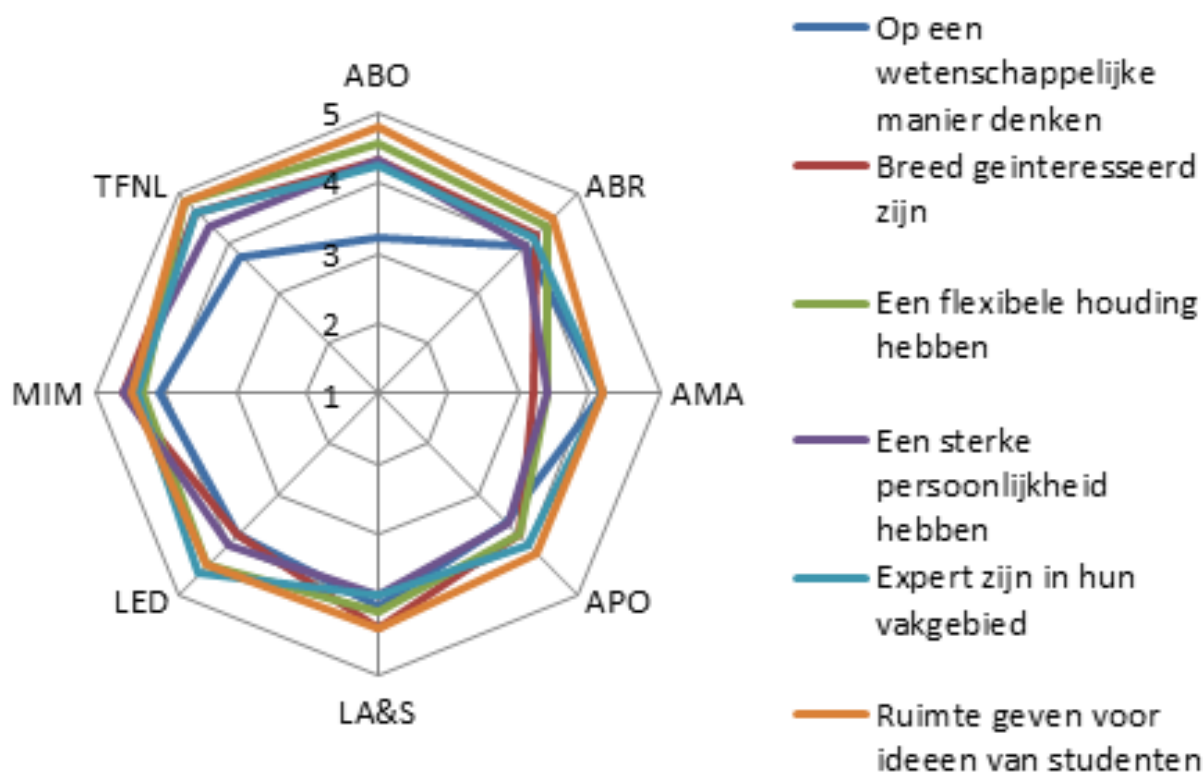
Uit deze voorkeursstrategieën blijkt dat enkele strategieën overeenkomen en enkele verschillend zijn. De strategieën die betrekking hebben op de directe interactie tussen docenten en studenten (bruikbare feedback geven en studenten inspireren), vinden docenten in zowel in honoursonderwijs als in regulier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

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 1.



Figuur 1 Kenmerken van honoursdocenten volgens hun honoursstudenten

Uitleg van de afkortingen:

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

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 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 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.

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.

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.

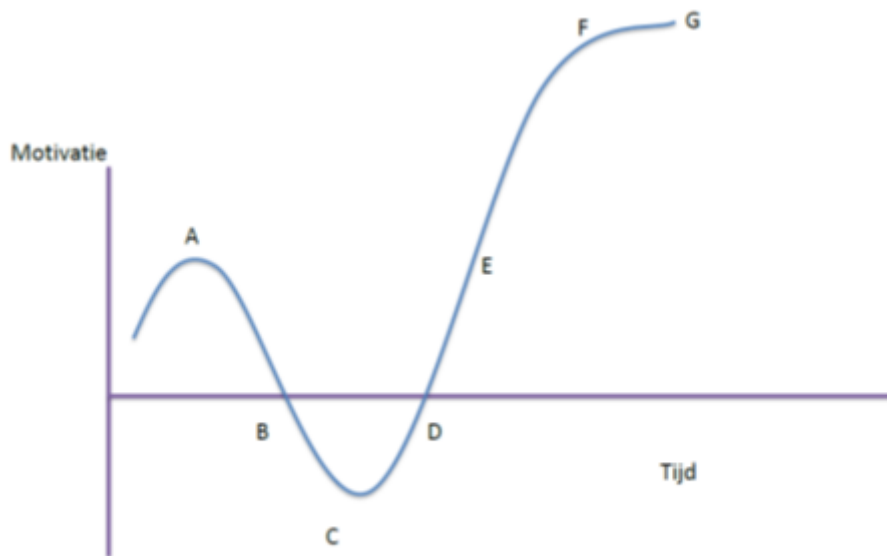
2.1 Patronen in het enthousiasme van de honoursstudent bij langdurige activiteiten

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

Voorbeeld

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).



Figuur 2 Patroon in motivatie bij honoursstudenten in de tijd

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.

Voorbeeld

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.

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 (de honourcommunity's) 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.

3 Didactische principes bij fasen van betekenisvolle leerprocessen

Casus Janneke

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

De week erna heeft ze een gesprek met de promovendus met wie ze samen dat onderzoek gaat opzetten, waarin ze de elementen bespreken van het onderzoeksplan en de manier waarop ze samenwerken. Ze gaat naar huis met een stapel literatuur en een berg aan ideeën. Binnen twee weken heeft ze een onderzoeksvoorstel uitgewerkt. Janneke besluit om participatief onderzoek te doen bij twintig patiënten, omdat ze ondanks dat dit een

arbeidsintensieve methode is, denkt dat deze methode de meest interessante gegevens oplevert. Vervolgens maakt ze afspraken met de patiënten en de eerste dataverzameling kan beginnen. Na tien observaties merkt Janneke dat het een intensief traject is. Ze is hoofdzakelijk zelfstandig aan het werk en krijgt weinig ondersteuning van de promovendus. Ook komt ze in de knoop met haar reguliere programma, want de toetsen komen er aan en ze moet studeren. Janneke overziet de situatie niet en schrijft een mailtje aan haar studiecoach, waarin ze aangeeft te willen stoppen met het programma...

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

Twee maanden later dan aanvankelijk gepland, levert Janneke vol trots haar afstudeerthesis en tevens artikel in, dat drie maanden later wordt gepubliceerd in een internationaal tijdschrift. Janneke beraadt zich nu op haar 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 2 voor de fasen in het leerproces) lichten we de didactische principes toe, waarmee de docenten het leerproces optimaal kunnen faciliteren (tabel 1).

Tabel 2 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 leeruitkomsten & 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 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 (Coppoolse e.a. 2013), 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.

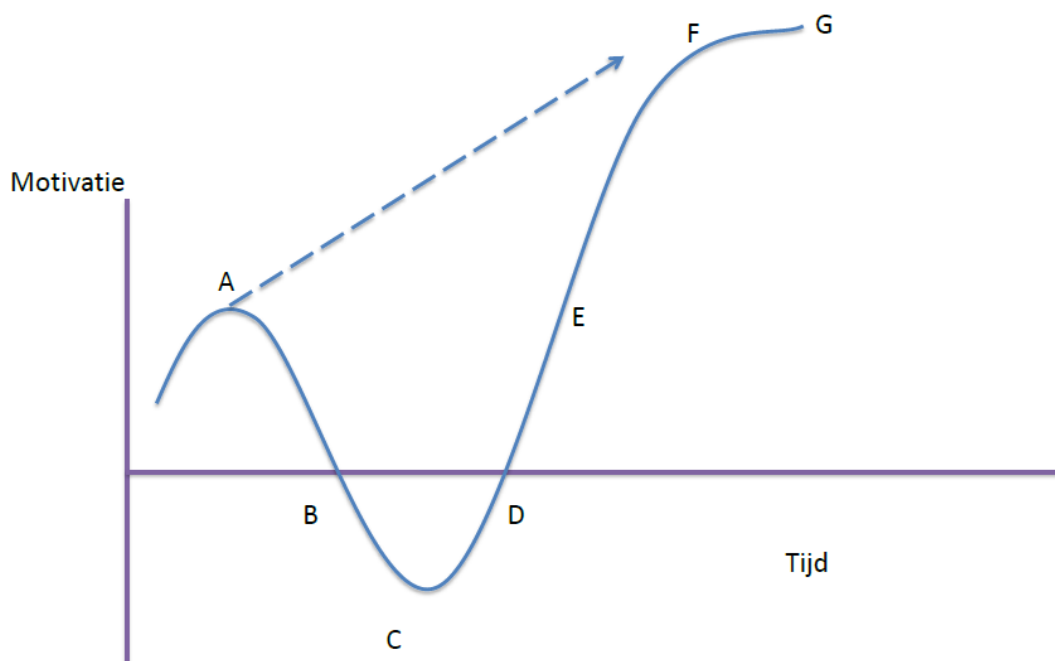
Een derde principe in deze fase, die tegelijk ook de overgang naar de fase van onzekerheid inluidt, is het *principe van een uitdagende opdracht*. Studenten gaan een diepgaand traject in, starten met een uitdagende complexe opdracht waarbij de oplossing niet voor de hand ligt, waarbij zij de criteria 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 Emotionele 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 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.

Een 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.”



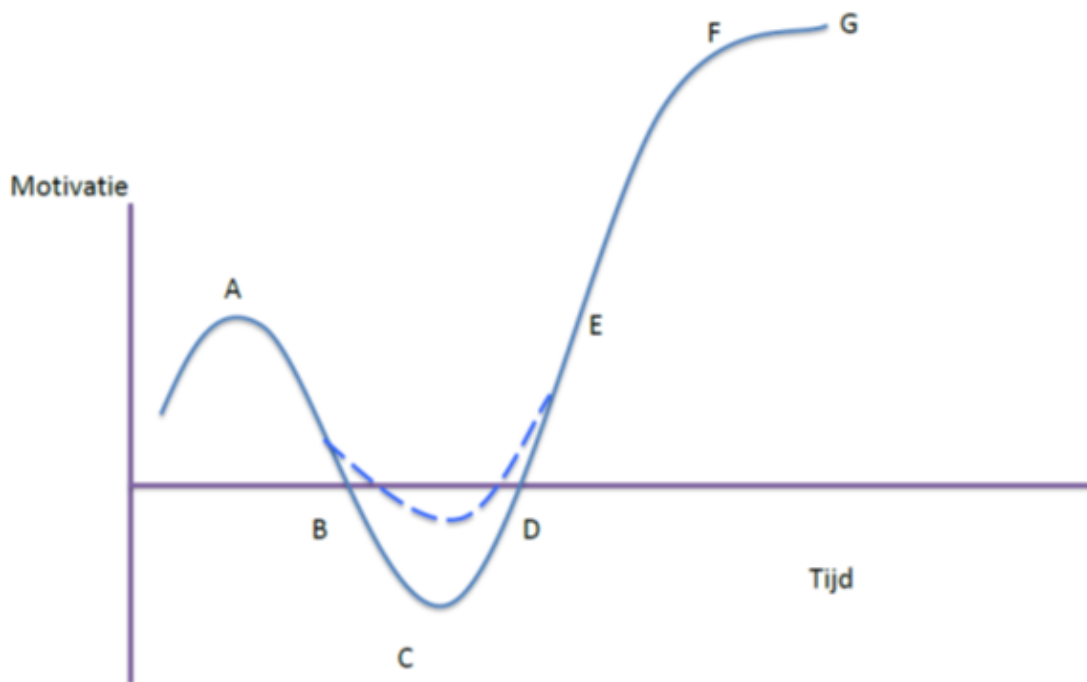
Figuur 3. Directe stap van A naar F in het motivatiepatroon

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 hoeft 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 4): op welk moment interenieert 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 4). Dit didactische principe is het principe van *gecoachte heroriëntatie*.



Figuur 4 Heroriëntatie in fasen B, C, en D in het motivatiepatroon

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.

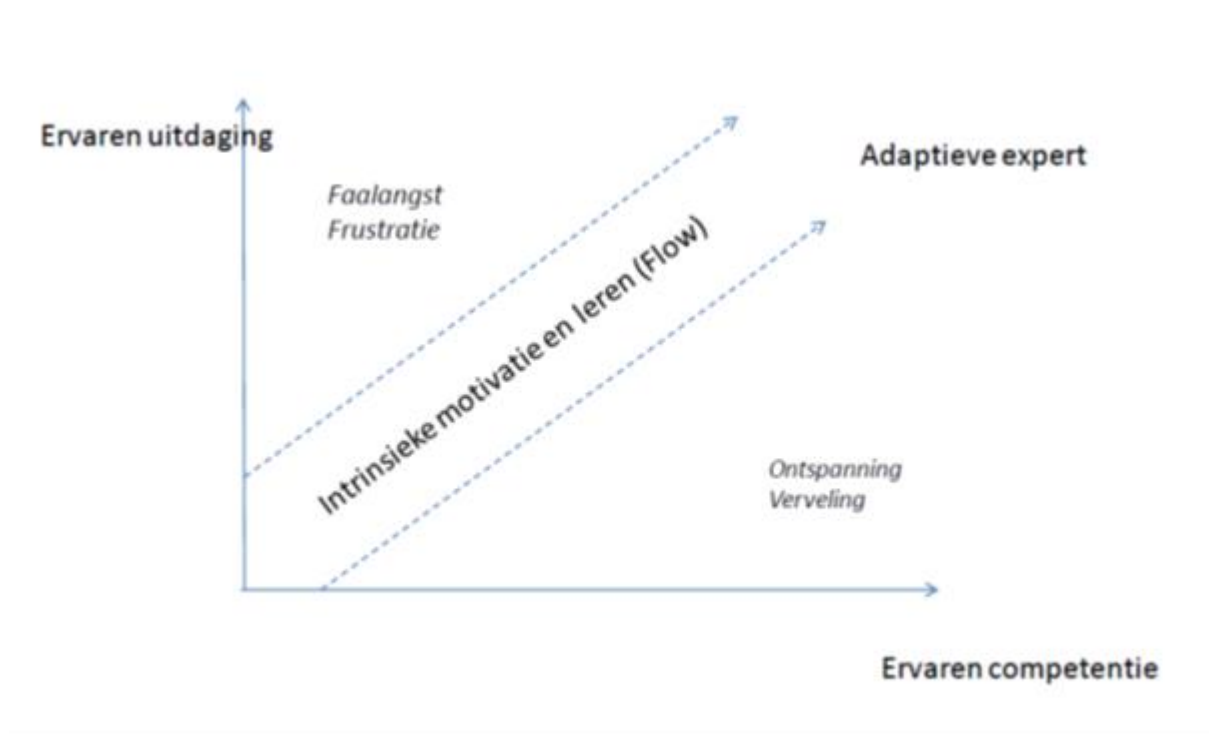
Docenten hebben interventiemogelijkheden op het moment dat fase deze zich aandient. De gegeven casus van Janneke geeft hier een voorbeeld van. Janneke neemt contact op met haar studietoestel. De meeste studenten die in een dergelijke fase komen, sturen echter een mailtje dat zij stoppen en bedanken de 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 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 5 geeft het flow-model weer, met in de flowzone de belangrijkste resultaten van flow: intrinsieke motivatie en leren.



Figuur 5 Flow-model

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 Janneke. 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.

4 Honoursteaching in de praktijk

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

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.

Casus: 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.

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.

Casus: 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 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 examiner 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.

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 kortom assessorentrainingen, seminars en studiedagen op het gebied van honoursonderwijs georganiseerd, voor bijvoorbeeld docenten en studieloopbaanbegeleiders. De meeste ervaringen daarmee zijn zeer positief.

Referenties

Argyris, C. & Schön, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*, San Francisco: Jossey-Bass
Baine, K. (2004). *What the best college teachers do*. Boston, MA: Harvard University Press. ISBN 0-674-01325-5.

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.

Eijl, P.J. van, Koertshuis, E., Nerg, E. van den, Spil, S., Kingma, T., Coppoolse, R. & Pilot, A. (2013) Latent talent ontdekken en betrekken bij honoursonderwijs. In: R. Coppoolse, P. van Eijl en A. Pilot (red.). *Hoogvliegers, Ontwikkeling naar professionele excellentie*. Rotterdam University Press, Hogeschool Rotterdam p. 35 e.v.

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.

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>

Kahn, R. (2011). *De tien geboden voor het brein*. Uitgeverij Balans, Amsterdam.

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.

Vollmeyer, R., & Rheinberg, F. (2006). Motivational Effects on Self-Regulated Learning with Different Tasks. *Educational Psychology Review* 18, 239–253.

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.