

Docentopvattingen over de meerwaarde van honoursonderwijs voor het leren van talentvolle en gemotiveerde studenten

Roeland van der Rijst & Marca Wolfensberger*

Het hoofddoel van deze studie is het verkrijgen van inzicht in welke factoren van het honoursonderwijs een meerwaarde opleveren voor het leren van studenten in honoursprogramma's. Deze studie draagt hiermee bij aan kennis over de relatie tussen excellentiebevorderend onderwijs enerzijds en leergedrag en motivatie van studenten anderzijds. De praktische relevantie van deze studie ligt in het ontwikkelen van kennis voor het opzetten en verbeteren van talentgericht doceren, ter bevordering van het professionaliseren van docenten. In deze studie wordt bestudeerd wat volgens docenten de meerwaarde voor studenten is van honoursonderwijs. In deze exploratieve kwalitatieve interviewstudie werden twaalf docenten in drie verschillende honoursprogramma's voor talentvolle bachelorstudenten bevroegd over hun opvattingen. De meerwaarde van het honoursonderwijs voor studenten wordt volgens de docenten gekenmerkt door: (1) studentgerichtheid; (2) gebruik van andersoortige onderwijsvormen; (3) nadruk op 'inquiry-based' strategieën; (4) gerichtheid op kritisch en creatief denken; (5) hoge verwachtingen en ambitieuze doelen; en (6) kleinschaligheid en interdisciplinair karakter. Deze resultaten worden besproken en geïllustreerd met interviewfragmenten. Tevens worden de resultaten gerelateerd aan professionalisering voor docenten in honoursprogramma's in het hoger onderwijs.

Inleiding

In de afgelopen twee decennia zijn diverse honoursprogramma's ontwikkeld voor excellente en talentvolle studenten in zowel hbo als wo. Deze programma's zijn verschillend van opzet, omvang en nagestreefde doelen, maar hebben gemeenschappelijk dat ze excellente en talentvolle studenten willen stimuleren om het beste uit zichzelf te halen. Door docenten uit verschillende instituten hun opvattingen te laten formuleren over honoursonderwijs is het mogelijk om te komen tot dieper inzicht in de meerwaarde van honoursonderwijs voor het leren van studenten.

Meerwaarde van honoursonderwijs

Onderzoek en ervaringen in het voortgezet onderwijs laten zien dat excellente leerlingen die weinig uitdaging ervaren in hun onderwijsleeromgevingen een ver-

* Dr. R.M. van der Rijst (rrijst@iclon.leidenuniv.nl) is werkzaam bij de Afdeling Hoger Onderwijs van het ICLON, Universiteit Leiden. Dr. M.V.C. Wolfensberger (m.v.c.wolfensberger@uu.nl) is werkzaam bij de faculteit Geowetenschappen, Universiteit Utrecht en is Lector aan de Hanzehogeschool Groningen.

grote kans hebben op onderpresteren (bijv. Lens & Rand, 2002). Leerlingen die niet presteren op hun niveau ervaren minder satisfactie, ontwikkelen vormen van aversie tegen geïnstitutionaliseerde vormen van leren en worden mogelijk faalangstig door de regelmatige ervaringen met discrepanties in verwachtingen (Gross, 2002). De meerwaarde van honoursonderwijs is het aanbieden van leeromgevingen die aansluiten bij de behoeften van excellente en talentvolle studenten, zodat deze studenten zich ten volle kunnen ontplooiën. Het aanbieden van gedifferentieerd onderwijs is hierbij een vereiste (Tomlinson et al., 2003), maar dit is makkelijker gezegd dan gedaan (zie Scager, Akkerman, Pilot, & Wubbels, 2013; Van Gorp, Wolfensberger, & De Jong, 2012; Wiegant, Scager, & Boonstra, 2011). Gedifferentieerd onderwijs is onderwijs aangepast aan de specifieke karakteristieken en wensen van een specifieke groep (studenten), bijvoorbeeld studenten met dyslexie die aangepaste werkcolleges en specifiek ontwikkelde toetsen aangeboden krijgen. De vraag nu is hoe we het onderwijs zo aanpassen dat het aansluit bij de karakteristieken en wensen van talentvolle studenten. In hoofdlijn zijn er twee manieren om onderwijs aan getalenteerde studenten te organiseren, namelijk het aanbieden van aanvullend en verdiepend lesmateriaal binnen het reguliere programma enerzijds, of het apart aanbieden van onderwijs aan een geselecteerde groep getalenteerde studenten buiten het reguliere programma anderzijds. In hogeronderwijsinstellingen worden beide manieren toegepast, dikwijls in een mixvorm. De vraag stelt zich echter wat de docenten eigenlijk de meerwaarde van honoursonderwijs vinden voor het leren van hun studenten. Inzicht in de gepercipieerde meerwaarde van honoursonderwijs voor het leren van getalenteerde en gemotiveerde studenten kan ons helpen om het onderwijs zo aan te passen dat het aansluit bij de behoeften van iedere student.

Om inzicht te krijgen in hoeverre honoursonderwijs zich onderscheidt van regulier onderwijs, gebruiken we onderwijswetenschappelijke inzichten over wat in het algemeen 'goed onderwijs' wordt bevonden. In de discussie zullen we reflecteren over de verschillen en overeenkomsten tussen de opvattingen van docenten over de meerwaarde van hun honoursonderwijs en wat in de literatuur beschreven is over 'goed onderwijs' in het algemeen.

Goed onderwijs

Chickering en Gamson (1987) beschreven in een kwalitatieve studie over bacheloronderwijs zeven algemene kenmerken van 'goed' onderwijs. De aanbevelingen die zij deden waren: (1) communiceer hoge verwachtingen; (2) bevorder actief leren; (3) ontwikkel onderwijs samen met studenten; (4) bevorder contact tussen studenten en docenten; (5) geef snel feedback; (6) benadruk de waarde van *time on task*; en (7) respecteer de diverse talenten van studenten. Daarnaast presenteerde Tinto (2012) recentelijk vier kenmerken van goed hoger onderwijs, die gedeeltelijk overeenkomen met de algemene principes die Chickering en Gamson (1987) beschreven. De aanbevelingen van Tinto (2012) luiden: (1) communiceer hoge verwachtingen; (2) bied goede ondersteuning van het leren van de student; (3) geef effectieve beoordeling en feedback; en (4) bevorder de betrokkenheid van studenten. Het succes van studenten wordt volgens Tinto gedreven door wat stu-

Roeland van der Rijst & Marca Wolfensberger

denten van zichzelf verwachten. Studenten die veel van zichzelf verwachten, zullen tot grotere hoogte stijgen dan studenten die lage verwachtingen hebben van zichzelf. Uit onderzoek blijkt dat deze verwachtingen van studenten beïnvloed worden door wat de docenten van hen verwachten (zie Rubie-Davies, 2010; Stake, 2002; Trigwell, Prosser, & Waterhouse, 1999). Tinto merkt verder op dat in de colleges en werkgroepen de ondersteuning van het leerproces van studenten niet de meeste aandacht krijgt, terwijl dat juist van groot belang is voor het verlagen van de uitval en verbeteren van de studietempo. Studenten van opleidingen waar in het eerste jaar de juiste toon gezet wordt met betrekking tot beoordeling en feedback, hebben een grotere kans op goede studieresultaten (Tinto, 2012). Ook geeft Tinto aan dat een verhoogd gevoel van betrokkenheid zorgt voor een grotere motivatie voor de onderwijsactiviteiten en het leren zelf, naast een betere sociale band met het instituut, de docenten en medestudenten. De kenmerken van Tinto (2012) en die van Chickering en Gamson (1987) kunnen ons helpen bij het identificeren van de meerwaarde van onderwijs voor het leren van excellente studenten en kunnen docenten en onderwijsmanagers helpen om het onderwijs te verbeteren.

Regulier onderwijs en onderwijs in speciale programma's

Docenten beschikken over een verscheidenheid aan werkvormen en strategieën om iedere student op het eigen niveau te stimuleren. Specifieke werkvormen kunnen helpen om excellente en talentvolle studenten uit te dagen het beste uit zichzelf te halen. Robinson (1997) geeft enkele voorbeelden, zoals het stimuleren om intellectuele risico's te nemen en het aanzetten tot discussie. Verder kan de docent af en toe de discussie op een hoger abstractieniveau tillen. Het geven van feedback op een specifieke manier, juist ook bij excellente opmerkingen of verbluffend goede essays, kan studenten verder laten komen dan ze zelf voor mogelijk hielden (Dweck, 2000). Een veel beschreven manier van omgaan met excellente studenten in regulier onderwijs is het clusteren van studenten naar competentie in de klas. De hoop is dan dat studenten met een gelijk kennis- en vaardigheidsniveau elkaar kunnen stimuleren (Slavin, 1987).

Het aantal hogeronderwijsprogramma's voor getalenteerde en gemotiveerde leerlingen en studenten, zoals *university colleges*, honoursprogramma's en *pre-university* programma's, is de afgelopen decennia toegenomen in Nederland (Wolfensberger, De Jong, & Drayer, 2012). Studenten worden voor deze speciale programma's geselecteerd, vaak op basis van huidige motivatie en eerdere prestaties. Het kennis- en vaardigheidsniveau van de studentenpopulatie in zo'n programma is hierdoor gelijk. Rogers (2007) beschrijft in een overzichtsstudie van de literatuur over excellentieonderwijs overwegingen die van belang zijn bij het vormgeven van excellentieonderwijs. Zo geeft ze aan dat excellente en talentvolle studenten dagelijks behoefte hebben aan uitdaging in hun specifieke talent. Verder blijken samenwerken en leren met *like-ability peers* leerprocessen te versnellen. Rogers (2007) geeft aan dat voor verschillende vakken het onderwijsaanbod gedifferentieerd aangeboden moet worden in snelheid, hoeveelheid en organisa-

tie. Haar overwegingen kunnen worden gebruikt bij het vormgeven van professionaliseringsactiviteiten voor docenten in excellentieprogramma's.

Docentprofessionalisering voor honoursonderwijs

In de discussie na afloop van hun uitgebreide literatuurstudie naar de meerwaarde van excellentieonderwijs geven Reis en Renzulli (2010) aan dat training van docenten van belang is bij het slagen van elke vorm van excellentieonderwijs. Docenten die gebrekkig zijn getraind, zo stellen ze, bieden de lesstof minder gedifferentieerd aan, wat leidt tot onderpresteren en uitval van studenten, en lagere prestaties van excellente en talentvolle studenten. Alhoewel de studie van Reis en Renzulli (2010) voornamelijk studies over de situatie in het voortgezet onderwijs presenteert, lijkt de gelijkenis met het hoger onderwijs evident. Docenten die de leerstof effectiever en adequater differentiëren naar de behoefte van de individuele studenten, stimuleren excellente en talentvolle studenten om het beste uit zichzelf te halen. Verschillende studies richten zich specifiek op de eisen die we mogen stellen aan docenten in programma's voor excellente en talentvolle studenten (bijv. Bangel, Moon, & Capobianco 2010; Mills, 2003). VanTassel-Baska en Johnsen (2007) beschrijven specifieke competenties voor docenten in excellentieonderwijs. Hierbij wordt onderscheid gemaakt tussen kennis en vaardigheden die noodzakelijk zijn om adequaat les te geven aan excellente en talentvolle studenten. Zo zal een docent in het excellentieonderwijs kennis moeten hebben over de kenmerken van excellente en talentvolle studenten en moeten beschikken over een repertoire aan werkvormen die ingezet kunnen worden voor deze specifieke groep studenten. Daarnaast zal de docent enerzijds moeten beschikken over de vaardigheid om deze werkvormen adequaat te kunnen inzetten in de onderwijspraktijk, en anderzijds ook in staat moeten zijn om talentvolle studenten te motiveren voor de lesstof.

Doel en vraagstelling

Het doel van deze studie is het verkrijgen van inzicht in welke aspecten van honoursonderwijs een meerwaarde bieden voor het leren van studenten. De didactiek en de onderwijsaanpak van docenten in het onderwijs aan getalenteerde en gemotiveerde studenten staan hierbij centraal. Zeker gezien de toename van het aantal honoursprogramma's is er nog opmerkelijk weinig onderzoek gedaan naar de meerwaarde van dit type onderwijs en naar hoe aan talentvolle studenten gedoceerd moet worden (Clark, 2000; Rinn & Plucker, 2004). De praktische relevantie van deze studie ligt in het ontwikkelen van kennis, enerzijds voor het opzetten en verbeteren van talentgericht doceren in het hoger onderwijs en anderzijds ter bevordering van het professionaliseren van docenten die onderwijs verzorgen in deze speciale programma's. De leidende onderzoeksvraag in deze studie is wat docenten de meerwaarde vinden van honoursonderwijs voor het leren van excellente en talentvolle studenten.

Roeland van der Rijst & Marca Wolfensberger

Methodie

Om inzicht te krijgen in docentopvattingen over de meerwaarde van honoursprogramma's voor het leren van studenten aan Nederlandse hogeronderwijsinstellingen is een exploratieve, kwalitatieve, kleinschalige interviewstudie gedaan onder honoursdocenten. Docenten van bachelorhonourstrajecten in verschillende hogeronderwijsinstellingen in Nederland zijn in individuele interviews bevraagd over hun opvattingen over hun honoursonderwijs (N = 12). Een acceptabele verzadiging van nieuwe categorieën uit de data vindt plaats bij ongeveer twaalf interviews (Guest, Bunce, & Johnson, 2006). Met mate van verzadiging van de data (*data saturation*) wordt bedoeld de mate waarin nieuwe categorieën ontstaan bij het analyseren van nieuwe data. Guest en collega's (2006) beschrijven in hun methodologische artikel een empirische studie waarin ze aantonen dat na de kwalitatieve analyse van twaalf interviews ruim 80% van de categorieën zijn ontstaan.

Het semigestructureerde interviewprotocol gaf ruimte aan de docenten om te spreken over honoursonderwijs in den brede en specifiek over de meerwaarde voor excellente en talentvolle studenten. Specifiek werd er ingegaan op de eigen ervaringen met honoursonderwijs en de verwachte leeropbrengst voor studenten in honoursonderwijs. In deze studie is de respons van de docenten op twee specifieke interviewvragen geanalyseerd, namelijk: (1) welke onderdelen en aspecten van het honourstraject dragen volgens u het meeste bij aan de ontwikkeling van de studenten; en (2) wat vindt u dat het verschil is tussen lesgeven in honourstrajecten en lesgeven in regulier onderwijs? Na de respons van de docenten op deze vragen is doorgevraagd, onder andere naar uitleg en eigen praktijkervaringen, om een duidelijk beeld te krijgen van de opvattingen van de docenten. Alle interviews zijn opgenomen en nauwgezet getranscribeerd.

Selectie van deelnemers en procedure

Voor de interviews zijn docenten van verschillende disciplines benaderd die zelf onderwijs verzorgden en een coördinerende rol hebben in een van de honourstrajecten van een hbo-instelling en twee universiteiten (vgl. *purposive sampling*; Bryman, 2004). In tabel 1 hebben we enkele achtergrondgegevens opgenomen, zoals leeftijd en onderwijservaring. De gegevens van de participanten zijn geanonimiseerd en fictieve namen zijn gebruikt.

Analyse van interviews

De transcripten van de interviews met de docenten zijn geanalyseerd op inhoud (inhoudsanalyse) met behulp van een *grounded theory*-aanpak (Corbin & Strauss, 2008). De docentopvattingen over de meerwaarde van hun honoursonderwijs voor het leren van studenten werden geïdentificeerd op een inductieve wijze. In dit proces kunnen enkele stappen worden onderscheiden. Eerst zijn de audiobestanden beluisterd en de transcripten gelezen om een globaal beeld te krijgen van waar in het interview en op welke manier de docenten spraken over de meerwaarde van honoursonderwijs voor het leren van studenten. Vervolgens zijn de

Docentopvattingen over de meerwaarde van honoursonderwijs voor het leren van talentvolle en gemotiveerde studenten

Tabel 1 Achtergrondgegevens van participerende honoursdocenten

Naam docent (gefingerd)	Instituut en discipline	Leeftijd (jaar)	Onderwijservaring regulier (jaar)	Onderwijservaring honours (jaar)
Karel Bakker	Universiteit; Rechten	51-60	> 10	1-3
Cees van Dijk	Universiteit; Geneeskunde	41-50	> 10	3-5
Maarten Frank	Universiteit; Geschiedenis	41-50	> 10	1-3
Marja de Groot	Universiteit; Geowetenschappen	31-40	5-10	5-10
Gijs Kuiper	Universiteit; Culturele studies	51-60	> 10	1-3
Klaas Mulder	Universiteit; Archeologie	< 30	1-3	< 1
Tim Olivier	Hogeschool; Facility management	31-40	5-10	1-3
Paul de Ruiter	Universiteit; Wijsbegeerte	51-60	> 10	1-3
Henk Smit	Universiteit; Wijsbegeerte	51-60	> 10	1-3
Sonja de Vries	Universiteit; Pedagogiek	51-60	5-10	1-3
Jan de Wit	Hogeschool; Sport & Management	31-40	> 10	3-5
Floris Wouters	Universiteit; Biologie	51-60	> 10	3-5

transcripten herlezen om die passages te identificeren waar docenten spraken over aspecten van de meerwaarde van honoursonderwijs voor studenten. Aan iedere passage werd een code (subcategorieën/open codering) gekoppeld, die de essentie in enkele woorden weergaf. In een derde fase werden gelijksoortige codes geclusterd tot meer generieke categorieën (hoofdcategorieën/axiale categorieën) door het herlezen van de passages behorende tot de verschillende codes. Als laatste werden alle geselecteerde fragmenten op dezelfde manier gecodeerd. Tijdens de analyse van de kwalitatieve data is in deze studie de betrouwbaarheid van de categorisering bewaakt door een voortdurend gesprek over de data tussen de auteurs onderling en tussen auteurs en collega's (*dialogical reliability*; Sandbergh, 1997).

Resultaten

Het honoursonderwijs in de trajecten waarbinnen de docenten functioneren, kenmerkt zich door een interdisciplinair karakter en kleinschaligheid. De meerwaarde van het honoursonderwijs voor het leren van studenten wordt volgens de docenten gekenmerkt door: (1) studentgerichtheid; (2) andersoortige onderwijsvormen; (3) nadruk op *inquiry-based* strategieën; (4) gerichtheid op kritisch en creatief denken; (5) hoge verwachting en ambitieuze doelen; en (6) kleinschaligheid en interdisciplinair karakter. De resultaten van de kwalitatieve analyse van de interviews zijn samengevat in tabel 2. In deze tabel wordt tevens aangegeven welke subcategorieën geclusterd zijn in hoofdcategorieën.

Roeland van der Rijst & Marca Wolfensberger

Tabel 2 Hoofdcategorieën en subcategorieën over doceren aan excellente studenten uit de interviews met honoursdocenten

Hoofdcategorieën/ axiale coderingen	Enkele subcategorieën/ open coderingen	Frequentie
Studentgerichtheid	onderwijs gericht op zelfstandigheid studenten; onderwijs gericht op individuele wensen en behoeften van de studenten, gedifferentieerd onderwijs aanbieden	9
Andersoortige onderwijsvormen	veel discussie; activerend onderwijs; <i>hands-on</i> aanpak; gevarieerd onderwijs; andere beoordelingsvormen	6
Nadruk op <i>inquiry-based</i> strategieën	onderzoekservaringen; onderzoekspaper schrijven; zelfstandig onderzoek doen	6
Gerichtheid op kritisch en creatief denken	uitdagen; prikkelen; nagels scherpen; onderlinge competitie; analytisch denken; doorvragende houding; creatief; <i>out of the box</i>	5
Hoge verwachtingen en ambitieuze doelen	hoge verwachtingen van docent; ambitieuze doelen voor studenten	5
Kleinschaligheid	kleine studentengroep; weinig studenten	5
Interdisciplinair	met studenten uit verschillende disciplines; niet gericht op een specifiek vakgebied	3

Noot. In de kolom 'Frequentie' is het aantal interviews aangegeven waarin de hoofdcategorie door de docenten wordt benoemd en besproken. In totaal werden twaalf docenten geïnterviewd.

Bij het beschrijven van de resultaten zullen de hoofdcategorieën zoals ze uit de analyse van de interviewdata voortkomen, toegelicht en verdiept worden. Hierbij wordt aangegeven op welke manieren de participerende docenten hierover spraken, geïllustreerd met enkele fragmenten uit de interviews. In de beschrijvingen zijn de onderliggende subcategorieën (open coderingen) opgenomen.

Studentgerichtheid

Honoursonderwijs, zoals beschreven door de docenten, heeft een persoonlijke aanpak gericht op individuele studenten. Veel docenten geven aan dat het belangrijk is om een goede interpersoonlijke relatie op te bouwen met iedere honoursstudent. Dit geeft de mogelijkheid om beter in te spelen op de voorkennis en de persoonlijke interesses van de studenten, maar heeft ook het voordeel dat het beter mogelijk is om een veilige leeromgeving te creëren waarin studenten het beste uit zichzelf kunnen halen.

“Getalenteerde studenten hebben meer individueel herkenbare interesses. Dus als je het perspectief omdraait, vanuit de student bekijkt, wat kenmerkt die student in zijn getalenteerdheid in het bijzonder en wat is van een zodanige aard dat de docent daarop kan inspelen?” (Henk Smit, Wijsbegeerte)

Docentopvattingen over de meerwaarde van honoursonderwijs voor het leren van talentvolle en gemotiveerde studenten

De geïnterviewde docenten geven aan dat ze het weten wat studenten drijft en waar hun interesses liggen, een meerwaarde vinden van het honoursonderwijs. Daarnaast is een kenmerkend element van honoursonderwijs volgens de docenten de hoge mate van sturing van het onderwijs door de studenten. Doordat honoursonderwijs vaak is vormgegeven in kleinere studentgroepen is het meer dan in het reguliere onderwijs mogelijk om tegemoet te komen aan de individuele interesses en behoeften van de studenten. Dit wordt door enkele docenten gezien als een meerwaarde van het honoursonderwijs. Dit betekent onder andere dat de student ook het heft in eigen hand moet nemen, en zal moeten aangeven waar zijn of haar interesses liggen en op welke manier daaraan vorm te geven.

“Door het [honoursonderwijs, red.] in eerste instantie op maat aan te bieden, want een deel van die studenten, die weten redelijk goed wat ze willen. [...] En we proberen het dan heel dicht bij henzelf te houden, maar vanuit de overtuiging dat het vanuit hun eigen interesses en ambities wordt ingevuld. Dat leidt tot intrinsieke motivatie en er heel erg voor gaan.” (Jan de Wit, Sportstudies)

Als docent in een honourstraject betekent dit dat je studenten zal moeten stimuleren en faciliteren, maar niet heel sterk zal moeten sturen. Daarnaast is het volgens enkele docenten motiverend voor de studenten om hun eigen onderwijs samen te stellen en vorm te geven.

Andersoortige onderwijsvormen: activerend met discussie

Voor sommige docenten is de essentie van honoursonderwijs dat het anders is dan wat er in het reguliere onderwijs wordt aangeboden. Het is andersoortig onderwijs omdat men er andere doelen mee bereikt, zoals het stimuleren van kritisch denken en aanwakkeren van creativiteit, maar ook omdat de studentendoelgroep nieuwe onderwijsvormen aankan.

“Bij studenten zie je dat het niet altijd om de hoogte van de cijfers gaat, maar dat ze vooral ook meer andersoortig onderwijs willen. Voor mij is dat een van de belangrijkste redenen voor een honourscollege, dat het vooral niet meer van-hetzelfde moet zijn; je moet andere dingen doen.” (Karel Bakker, Rechten)

Tijdens het honoursonderwijs is het mogelijk om nieuwe onderwijsvormen, manieren van feedback geven en toetsvormen uit te proberen, en daarop ook nog een constructieve kritische feedback te mogen ontvangen van de studenten. Enkele docenten geven daarom expliciet aan dat het excellentieonderwijs voor hen, maar ook in het algemeen, als een ‘proeftuin voor onderwijsvernieuwing’ voelt.

“Eigenlijk is het ’t uitproberen van kwalitatief vernieuwend onderwijs bij honoursstudenten, want die kunnen verduveld goed feedback geven. Want je moet een kleine proeftuin hebben, dat is het.” (Sonja de Vries, Pedagogiek)

Roeland van der Rijst & Marca Wolfensberger

Nadruk op 'inquiry-based' strategieën

De participerende docenten noemen regelmatig (zes van de twaalf docenten) het opdoen van authentieke wetenschappelijke ervaringen als onderwijsvorm binnen het honoursonderwijs. Dit kan door in discussie te gaan met (top)wetenschappers, door rond te kijken op een wetenschappelijke afdeling, door mee te draaien in onderzoeksgroepen of door deel te nemen aan wetenschappelijke conferenties. Het aanbieden van relevante, authentieke situaties en het ervaren van de wetenschappelijke wereld staan dan centraal. Docenten vertellen dat het stimulerend werkt wanneer studenten actief participeren in onderzoek, bijvoorbeeld in een afdeling, of samen met een wetenschappelijk onderzoeker. Zo geeft een docent aan dat het in een vroeg stadium in de studie meedraaien van onderzoek op meerdere manieren relevant is, zeker voor honoursstudenten.

“En waar we proberen op te letten is dat ze onderzoeksregiem krijgen [...] waardoor ze eigenlijk al in een vroeg stadium echt met onderzoek bezig gaan, samen met professoren, op de faculteit dan. Of andere onderzoekers uit de faculteit. En dan gaan ze eigenlijk meer echt het onderzoek in en dan leren ze op die manier onderzoeksmethoden, technieken.” (Klaas Mulder, Archeologie)

Hierbij is het volgens de respondenten van belang om de studenten te begeleiden bij het maken van de eigen keuzes, bijvoorbeeld bij onderwerpenkeuze of bij keuzes voor onderzoeksgroepen of kenniskringen.

“De honoursstudenten doen ook een leeronderzoek [...] die verzinnen zelf een onderwerp, die moeten daar zelf alle literatuur bij zoeken. [...] Dus ik denk qua onderzoekservaring en het doorlopen van die hele cyclus, en het beseffen van alle stappen die je moet nemen in een onderzoek, daar doen honoursstudenten gewoon veel meer ervaring mee op.” (Marian de Groot, Geowetenschappen)

Gerichtheid op kritisch en creatief denken

Een van de doelen in honoursonderwijs die de docenten in de interviews noemen is het leren kritisch te denken. Het gaat daarbij zowel om kritische feedback te leveren op andermans werk, alsook om inzicht te krijgen in het eigen kunnen door middel van zelfreflectie. Onderwijsvormen die door de docenten hieraan gerelateerd worden zijn het met elkaar discussiëren op hoog niveau, het expliciteren van gemaakte keuzes en het stimuleren van zelfreflectie.

“Ze moeten zelf argumenten verzinnen en bepalen of bepaalde beslissingen die ze nemen de beste zijn. En niet omdat de docent het zegt. En dat is denk ik een van de meest moeilijke dingen voor een docent, dat hij/zij die beslissingen overlaat aan studenten.” (Floris Wouters, Biologie)

De discussievorm staat hierbij vaak centraal en deze werkvorm wordt door veel docenten gestimuleerd door bijvoorbeeld topwetenschappers uit te nodigen om te

Docentopvattingen over de meerwaarde van honoursonderwijs voor het leren van talentvolle en gemotiveerde studenten

spreken over hun onderwerp en te discussiëren met de groep studenten. Sommige docenten benadrukken hierbij dat een veilige omgeving cruciaal is om een discussie op een hoger niveau te kunnen voeren. Het gaat bij kritisch denken en discussiëren er niet om elkaar de loef af te steken, maar om van elkaar te leren.

Hoge verwachtingen en ambitieuze doelen

Het merendeel van de participerende docenten geeft aan dat hoge eisen stellen en normen formuleren in hun ogen een wezenlijke meerwaarde van hun honoursonderwijs is voor het leren van studenten. De docenten stellen dat in hun beleving studenten zelf ook hoge verwachtingen hebben van het honoursonderwijs. In de beleving van de docenten stellen de studenten hoge eisen.

“Hogere eisen stellen aan de output. [...] ik denk wel dat helderder criteria aan output en ook het publiceren van uitkomsten, dat dat meer standaard wordt, dat dat wel eraan zou bijdragen dat het [honoursonderwijs, red.] uitdagender wordt.” (Tim Olivier, Facility Management)

Wel geven de docenten aan dat ook in hun honours cursussen het van belang is om de leerstof behapbaar te maken voor studenten. Net als in het reguliere onderwijs is het niet mogelijk om studenten ‘in het diepe te gooien’ zonder enige vorm van begeleiding of sturing door de docent. Daarnaast geven sommige docenten aan dat honoursstudenten de kans krijgen om onderwijs te volgen boven hun niveau, bijvoorbeeld in masteronderwijs of een cursus voor promovendi. Deze mogelijkheden binnen honourstrajecten bieden de honoursstudenten ook een meerwaarde die ten goede komt aan hun talentontwikkeling.

Kleinschaligheid en interdisciplinair karakter

De participerende docenten geven verder in de interviews aan dat ook enkele randvoorwaardelijke zaken een rol spelen om honoursonderwijs te kunnen aanbieden dat ‘goed’ is voor het leren van studenten. Het meest genoemde hierbij zijn de groeps grootte en het interdisciplinaire karakter. Het honoursonderwijs is uitdagend doordat het interdisciplinair denken gestimuleerd wordt wanneer de honourstrajecten bezocht worden door studenten uit verschillende disciplines. Verder wordt ‘goed’ honoursonderwijs geassocieerd met kleine groepen studenten, waardoor het onderwijs makkelijker gericht kan worden op de individuele behoeften van de studenten.

Discussie en conclusies

Uit de kwalitatieve analyse van de transcripten kwam naar voren dat honoursdocenten spreken over zes kwalitatief verschillende categorieën die een meerwaarde zijn van honoursonderwijs voor het leren van studenten. De zes thema's zijn: (1) studentgerichtheid; (2) andersoortige onderwijsvormen; (3) nadruk op *inquiry-based* strategieën; (4) gerichtheid op kritisch en creatief

Roeland van der Rijst & Marca Wolfensberger

denken; (5) hoge verwachting en ambitieuze doelen; (6) kleinschaligheid en interdisciplinair karakter.

Deze zes categorieën uit deze studie naar docentopvattingen komen gedeeltelijk overeen met de algemene kenmerken van goed onderwijs zoals beschreven door Chickering en Gamson (1987), zoals intensieve interactie tussen student en docent, hoge mate van studentsturing, hoge verwachtingen en ambitieuze doelen, en betrokkenheid van studenten bij het onderwijs. Ook de kenmerken beschreven door Tinto (2012) komen overeen met de resultaten uit de interviews met de docenten. Een categorie uit de interviews met de docenten in deze studie, die niet direct terug is te vinden in literatuur over 'goed onderwijs' in het algemeen, wijst mogelijk naar een specifieke meerwaarde van honoursonderwijs. De categorie uit de interviews over *inquiry-based* strategieën en de gerichtheid op kritisch en creatief denken wordt niet genoemd in de literatuur over de kenmerken van algemeen 'goed onderwijs'. Die categorie uit de interviews is specifiek gericht op het opdoen van onderzoekservaring en het stimuleren van een onderzoekende houding bij studenten, waarbij kritisch en creatief denken gezien kan worden als een onderdeel van deze onderzoekende houding (Beishuizen, Spelten, & Van der Rijst, 2012; Verburch, 2013). Furtak, Seidel, Iverson en Biggs (2012) beargumenteren naar aanleiding van een meta-analyse naar de effectiviteit van *inquiry-based* leren dat deze vorm van onderwijs een meerwaarde oplevert voor studenten. Specifiek het zelfstandig doen van authentiek onderzoek, waarbij een ervaren onderzoeker de studenten begeleidt en waarbij de studenten relatief veel zelfstandigheid krijgen bij het bepalen van het verloop van het onderzoek, is een effectieve manier om studenten te motiveren en diep leren te bevorderen (vgl. Manathunga, Kiley, Boud, & Cantwell, 2012).

Uit de resultaten bleek tevens dat honoursdocenten 'goed honoursonderwijs' associëren met kleine groepen studenten waardoor het onderwijs een heldere en flexibele organisatie kent. De flexibiliteit zit niet in de normen, verwachtingen en ambities die gesteld worden, maar veel meer in de tijd, werkvormen en vrijheid voor studenten om het onderwijs zelf te sturen en richting te geven (vgl. Wolfensberger, 2012). Kleinere groepsgrootte kan daarbij helpen, doordat de lijnen tussen docent en studenten korter zijn.

Beperkingen van de studie

Deze studie is gebaseerd een op relatief kleine steekproef van honoursdocenten uit verschillende disciplines werkzaam op drie verschillende hogeronderwijsinstellingen in Nederland. Het nadeel van een dergelijke kleinschalige kwalitatieve studie is dat vergelijkingen tussen de verschillende instellingen of tussen disciplines niet mogelijk zijn. Hoewel er in deze studie voldoende interviews zijn afgenomen om tot datasaturatie te komen, zijn wel meer studies nodig om tot generaliseerbare uitspraken te komen over de meerwaarde van honoursonderwijs voor het leren van studenten. Daarnaast zijn in deze studie enkel de opvattingen van docenten weergegeven. De opvattingen van andere actoren in het onderwijsleerproces (bijvoorbeeld studenten) en daarbuiten (bijvoorbeeld onderwijsmanagers

Docentopvattingen over de meerwaarde van honoursonderwijs voor het leren van talentvolle en gemotiveerde studenten

en 'afnemend veld') zijn in deze studie niet meegenomen. Wel zijn gericht die docenten benaderd die zelf doceren in honours- en regulier onderwijs en die honourstrajecten coördineren zodat zij een breder zicht hebben op het honours-onderwijs. Een voordeel van een dergelijke kleinschalige studie is dat de docentopvattingen over de meerwaarde van honoursonderwijs voor het leren van studenten met meer diepgang kunnen worden gedocumenteerd.

Implicaties voor de praktijk

De categorieën uit de interviews met de participerende docenten over de meerwaarde van honoursonderwijs voor het leren van studenten komen gedeeltelijk overeen met de kenmerken van 'goed' hoger onderwijs zoals beschreven in de onderwijswetenschappelijke literatuur. De gepresenteerde categorieën kunnen daarom gebruikt worden als ijkpunten voor zowel nieuwe als bestaande honours-curricula. Daarnaast is het mogelijk om de (beginnende) honoursdocent een professionaliseringstraject aan te bieden waarbij expliciet de categorieën zoals beschreven in deze studie aandacht krijgen. Deze categorieën passen in een traject dat gestoeld is op drie pijlers van de honoursdidactiek: het creëren van een gemeenschap; het bieden van gebonden vrijheid; en het stimuleren van academische competenties (Ten Berge & Van der Vaart, 2014; Wolfensberger, 2012). Daarnaast zouden dan ook mogelijke vormen van gedifferentieerd aanbieden van collegestof in het scholingstraject kunnen worden besproken (vgl. Reis & Renzulli, 2010). In de interviews geven de docenten aan dat studentgericht onderwijs met andersoortige onderwijsvormen dan in reguliere programma's, een meerwaarde geeft voor het leren. In docentprofessionalisering zouden beginnende honoursdocenten input moeten krijgen over het herkennen van de behoeften van individuele studenten en manieren om daarop het onderwijs aan te passen. Daarnaast zou in docentprofessionalisering het vergroten van het repertoire aan werkvormen centraal moeten staan (vgl. VanTassel-Baska & Johnsen, 2007). Dit kan bijvoorbeeld door beginnende honoursdocenten te laten meelopen met ervaren honoursdocenten of door intervisiebijeenkomsten met andere honoursdocenten. Op deze manier krijgen (beginnende) honoursdocenten de mogelijkheid om te reflecteren over verschillende werkvormen. Door deze werkvormen in hun eigen praktijk uit te proberen en te reflecteren over de voor- en nadelen voor het leren van hun studenten, vergroten de beginnende honoursdocenten zowel hun kennis als hun vaardigheden in werkvormen, die ze in kunnen zetten in hun honours-onderwijs. Het algemene advies aan honoursdocenten is om in honourstrajecten gebruik te maken van specifieke onderwijsvormen, die nauw aansluiten bij de wensen en behoeften van de studenten, en waarin studenten zelf onderzoek kunnen doen, bijvoorbeeld in relevante authentieke wetenschappelijke situaties.

Referenties

Bangel, N.J., Moon, S.M., & Capobianco, B. (2010). Preservice teachers' perceptions and experiences in a gifted education training model. *Gifted Child Quarterly*, 54, 209-221.

Roeland van der Rijst & Marca Wolfensberger

- Beishuizen, Y., Spelten, E., & Van der Rijst, R.M. (2012). Professionaliteit van docenten: academische houding in het hbo. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 30 (4), 245-258.
- Bryman, A. (2004). *Social research methods (3rd ed.)*. New York: Oxford University Press.
- Chickering, A.W., & Gamson, Z.F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *American Association of Higher Education Bulletin*, 39 (7), 3-7.
- Clark, L. (2000). A review of the research on personality characteristics of academically talented college students. In L. Clark & C. Fuiks (Eds.), *Teaching and learning in honors* (pp. 7-20). Radford, VA: The National Collegiate Honors Council.
- Corbin, J., & Strauss, A.L. (2008). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques (3rd ed.)*. London: Sage.
- Dweck, C. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Furtak, E.M., Seidel, T., Iverson, H., & Biggs, D.C. (2012). Experimental and quasi-experimental studies of inquiry-based science teaching: A meta analysis. *Review of Educational Research*, 82, 300-329.
- Gross, M.U.M. (2002). Issues in the cognitive development of exceptionally and profoundly gifted individuals. In K.A. Heller, F.J. Monks, R.J. Sternberg & R.F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent (2nd ed.)* (pp. 179-192). Oxford, UK: Elsevier.
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18, 59-82.
- Lens, W., & Rand, P. (2002). Motivation and cognition: Their role in the development of giftedness. In K.A. Heller, F.J. Monks, R.J. Sternberg & R.F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent (2nd ed)* (pp. 193-202). Oxford, UK: Elsevier.
- Manathunga, C., Kiley, M., Boud, D., & Cantwell, R. (2012). From knowledge acquisition to knowledge production: Issues with Australian honours curricula. *Teaching in Higher Education*, 17, 139-151.
- Mills, C.J. (2003). Characteristics of effective teachers of gifted students: Teacher backgrounds and personality styles of students. *Gifted Child Quarterly*, 47, 272-281.
- Reis, S.R., & Renzulli, J.S. (2010). Is there still a need for gifted education? An examination of current research. *Learning and Individual Differences*, 20, 308-317.
- Rinn, A.N., & Plucker, J.A. (2004). We recruit them, but then what? The educational and psychological experiences of academically talented undergraduates. *Gifted Child Quarterly*, 48(1), 54-67.
- Robinson, N.M. (1997). The role of universities and colleges in educating gifted undergraduates. *Peabody Journal of Education*, 72, 217-236.
- Rogers, K.B. (2007). Lessons learned about educating the gifted and talented: A synthesis of the research on educational practice. *Gifted Child Quarterly*, 51, 382-396.
- Rubie-Davies, C.M. (2010). Teacher expectations and perceptions of student attributes: Is there a relationship? *British Journal of Educational Psychology*, 80, 121-135.
- Sandbergh, J. (1997). Are phenomenographic results reliable? *Higher Education Research & Development*, 16, 203-212.
- Scager, K., Akkerman, S. Pilot, A., & Wubbels, T. (2013). How to persuade honors students to go the extra mile: Creating a challenging learning environment. *High Ability Studies*, 24(2), 115-134.
- Slavin, R.E. (1987). Ability grouping and student achievement in elementary schools: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 57, 293-336.
- Stake, R. (2002). Teachers conceptualizing student achievement. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3/4), 303-312.

Docentopvattingen over de meerwaarde van honoursonderwijs voor het leren van talentvolle en gemotiveerde studenten

- Ten Berge, H. & Van der Vaart, R. (2014), Honoursdidactiek in een leergang voor honoursdocenten. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 31/32(4/1), 37-51.
- Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tomlinson, C.A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C.M., Moon, T.R., Brimijoin, K., Conover, L.A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27, 119-145.
- Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37, 57-70.
- Van Gorp, B., Wolfensberger, M.V.C., & De Jong, N. (2012). Setting them free: Students as co-producers of honors-education. *Journal of the National Collegiate Honors Council*, 13(2), 183-195.
- VanTassel-Baska, J., & Johnsen, S.K. (2007). Teacher education standards for the field of gifted education: A vision of coherence for personnel preparation in the 21st century. *Gifted Child Quarterly*, 51, 182-205.
- Verburgh, A.L. (2013). *Research integration in higher education: Prevalence and relationship with critical thinking*. Academisch proefschrift. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven.
- Wiegant, F., Scager, K., & Boonstra, J. (2011). An undergraduate course to bridge the gap between textbooks and scientific research. *CBE Life Sciences Education*, 10 (1), 83-94.
- Wolfensberger, M.V.C. (2012). *Teaching for excellence: Honours pedagogies revealed*. Academisch proefschrift. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Wolfensberger, M.V.C., De Jong, N., & Drayer, L. (2012). *Leren excelleren. Excellentieprogramma's in het hbo: een overzicht*. Utrecht: Universiteit Utrecht.