

Didactische principes voor honoursdocenten bij het begeleiden van honoursstudenten in hun leercurve: een exploratieve studie

Lea Hermsen & Remco Coppoolse*

Honoursdocenten zijn zoekende hoe zij het leerproces van honoursstudenten het beste kunnen begeleiden. De vermoedelijke oorzaken hiervan zijn beperkt inzicht in de leerprocessen van honoursstudenten en onduidelijkheid of didactische principes voor reguliere studenten toereikend zijn voor honoursstudenten. Het doel van dit onderzoek is om inzicht te krijgen in het leerproces van honoursstudenten en op welke didactische principes honoursdocenten kunnen inzetten om dit leerproces faciliteren. Voor dit onderzoek werden honoursstudenten individueel en in een focusgroep geïnterviewd. Didactische principes werden verzameld in een workshop met honoursdocenten.

Uit onze exploratieve studie blijkt dat honoursstudenten inderdaad een leerproces doorlopen dat onderling vergelijkbaar is en bestaat uit fasen van erkenning, twijfel, crisis, heroriëntatie, flow en succes. Variatie in de leercurve wordt gezien in de diepte van de crisis. De oorzaken voor de crisis verschillen, maar de variatie wordt beïnvloed door de vaardigheden van de student om te reageren in de twijfelfase.

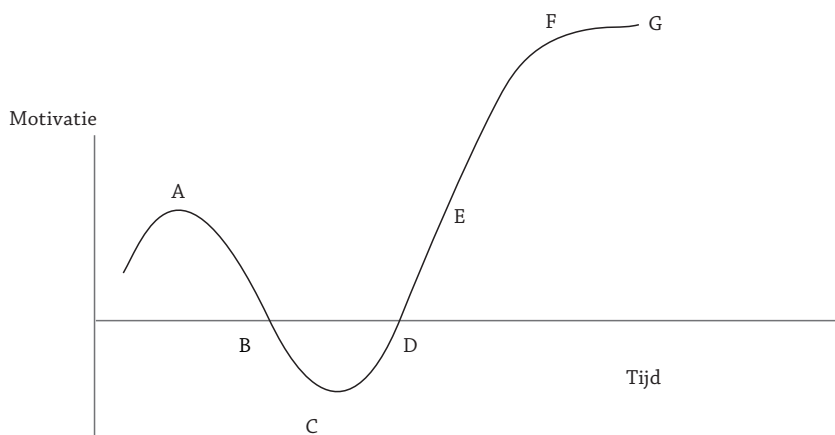
Honoursdocenten kunnen verschillende didactische principes inzetten bij de begeleiding van honoursstudenten. Didactische principes worden onderscheiden in enerzijds generieke didactische principes, zoals ruimte geven en in verbinding blijven, vragen stellen en een netwerk creëren, en anderzijds fasegebonden didactische principes, zoals selecteren bij de start, een rijk netwerk creëren, coachen op kritische momenten en ruimte geven.

Inleiding

In het hoger onderwijs is het afgelopen decennium een groot aantal honoursprogramma's gerealiseerd, mede als gevolg van initiatieven vanuit de overheid. In honoursprogramma's worden studenten met extra ambitie en talent gefaciliteerd om te komen tot excellente prestaties. Naast de leerervaringen die de studenten opdoen in honoursprogramma's onderscheiden de honoursstudenten zich daarvoor ten opzichte van reguliere studenten, wat een voordeel kan zijn bij toetreding op de arbeidsmarkt.

De rol van de docenten is cruciaal voor de prestaties van de student (Hattie, 2009). Echter, onze indruk op basis van gesprekken met honoursdocenten is dat zij vaak zoekende zijn naar de manier waarop zij honoursstudenten het beste

* Drs. L. Hermsen (hermsen.l@hsleiden.nl) is werkzaam bij de Hogeschool Leiden. Drs. R. Coppoolse is werkzaam bij de Hogeschool Utrecht.



Figuur 1 Conceptuele leercurve van honoursstudenten

kunnen begeleiden. Dit heeft twee oorzaken. Ten eerste ontbreekt bij docenten inzicht in de specifieke kenmerken van leerprocessen van honoursstudenten. Gebrek aan inzicht in het leerproces leidt tot onduidelijkheid voor de docent over welke didactische principes effectief zijn. De tweede reden is dat de didactische principes die honoursdocenten hebben, voortkomen uit de begeleiding van reguliere studenten. Het is echter niet zeker of deze principes ook effectief zijn bij honoursstudenten (Wolfensberger, 2012).

Op basis van onze ervaring met het begeleiden van honoursstudenten ontwikkelden we een conceptuele modelmatige curve van het patroon in de motivatie in het leerproces van honoursstudenten (Coppoolse et al., 2013): de conceptuele leercurve voor honoursstudenten (zie figuur 1). De nullijn (tijdsas) in de figuur is te zien als het breekpunt in de motivatie en dus 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.

In de conceptuele leercurve onderscheiden we zeven fases die typerend zijn voor het leerproces van een honoursstudent: erkenning (A), twijfel (B), crisis (C), heroriëntatie (D), *flow* (E), trots (F) en nieuwe uitdaging (G).

- Erkenning (A). Bij de start zijn de studenten enthousiast en onderzoekend. Ze zijn enthousiast omdat ze zijn toegelaten tot een uitdagend onderwijsprogramma, waarin ze aan de slag gaan met inspirerende uitdagingen en deel gaan uitmaken van een honourscommunity. De studenten kijken onderzoekend naar het honoursprogramma en vragen zich af of de community bij hen past, en wat de cultuur en de omgangsvormen zijn.

- **Twijfel (B).** Het aanvankelijke enthousiasme neemt af en maakt plaats voor twijfel. De twijfel is het gevolg van de bewustwording dat geplande activiteiten niet zomaar soepel verlopen of van spanning met het reguliere programma of andere activiteiten in het leven van de student. Hierdoor beginnen ze te twijfelen aan hun keuze.
- **Crisis (C).** Onzekerheid en het gevoel van 'ik kan het niet' voeren de boventoon in deze fase. Sommige studenten spreken in deze fase hun zorg uit bij de docent, maar een groot deel trekt zich terug en probeert de problemen zelf op te lossen. Als dat niet lukt, leidt dit ertoe dat studenten stoppen met het programma.
- **Heroriëntatie (D).** De docent onderzoekt samen met de student wat zijn oorspronkelijke gedrevenheid en doel was en waardoor de crisis is ontstaan. Op basis daarvan worden nieuwe doelen geformuleerd, een pad afgesproken en vormen van samenwerking vastgelegd.
- **Flow (E).** In deze fase gaat de student toegewijd aan de slag met de activiteit. Daarbij vindt de ontwikkeling vaak met veel enthousiasme en in hoog tempo plaats. In deze fase wordt de student geheel eigenaar en ontwikkelt veel expertise over het vraagstuk dat hij heeft aangepakt.
- **Trots (F).** De student heeft voldaan aan zijn eigen verwachtingen en die van de opleiders en heeft deze soms zelfs overtroffen. Hij heeft zich misschien ontwikkeld in de richting van een excellente professional en tot een student die zich heeft onderscheiden van het bachelorniveau.
- **Nieuwe uitdagingen (G).** De student reflecteert op het proces en de resultaten en bezint zich op de volgende fase in zijn studie of loopbaan.

Bij iedere fase beschreven we didactische principes die het leerproces van de honoursstudent faciliteren. Hoewel de conceptuele leercurve in gesprekken met honoursstudenten en docenten enthousiast wordt ontvangen, hebben we echter (1) nooit eerder onderzocht of de leercurve daadwerkelijk wordt herkend door honoursstudenten; en (2) of de didactische principes die we beschrijven het leerproces van een honoursstudent faciliteren. Het doel van deze studie is om de conceptuele leercurve te vergelijken met het daadwerkelijke verloop van het leerproces van honoursstudenten. Tevens willen we onderzoeken welke didactische principes het leerproces van de honoursstudent faciliteren.

De vragen die in deze studie centraal staan zijn daarom:

- 1 herkennen honoursstudenten in de conceptuele leercurve hun eigen leerproces?
- 2 welke didactische principes faciliteren de leerprocessen van honoursstudenten?

Methode

Interviews en focusgroep

Om de vragen te beantwoorden hebben we op verschillende manieren exploratief onderzoek gedaan. Om inzicht te krijgen in het leerproces van honoursstudenten

zijn drie honoursstudenten geïnterviewd. In dit interview zijn de studenten gevraagd naar het verloop van hun eigen ontwikkeling; daarna zijn ze geconfronteerd met de leercurve en is besproken in hoeverre zij hun eigen leerproces hierin herkenden. De interviews zijn opgenomen met een audiorecorder en vervolgens uitgeschreven via een aangepaste versie van de *storylinemethode* (Beijaard, Van Driel, & Verloop, 1999). Om een beeld te krijgen van studenten van verschillende hogescholen kozen we voor twee studenten van het Honoursprogramma van Hogeschool Leiden (B en V) en één student van de 'Topclass' van de Faculteit Gezondheidszorg van de Hogeschool Utrecht (S). We kozen voor studenten in verschillende fasen van hun honoursprogramma; een student heeft in 2012-2013 zijn eerste honourservaringen opgedaan (B); een student heeft twee honoursjaren doorlopen (V); en een student heeft het honoursprogramma afgerond (S).

Tevens hebben we een focusgroep-interview gehouden met zes tweede- en derdejaars honoursstudenten van Hogeschool Leiden. Tijdens dit interview zijn de vragen in omgekeerde volgorde gesteld. Eerst is de leercurve voorgelegd en besproken in hoeverre de studenten zich erin herkenden, vervolgens zijn de studenten bevraagd op hun eigen leerproces voor zover het afwijkt van de curve. Ook dit interview is opgenomen en uitgeschreven.

Zowel in de interviews als in de focusgroep vroegen we de honoursstudenten, nadat zij hun leerproces hadden beschreven, naar betekenisvolle momenten in hun leerproces of voorbeelden waarin hun leerproces tot uiting kwam. Ten slotte vroegen we de honoursstudenten naar de begeleiding van de docenten in verschillende fasen in het patroon en hoe de studenten die begeleiding hadden ervaren.

De antwoorden uit de interviews en de focusgroep analyseerden we op (1) herkenning van de conceptuele leercurve in hun eigen leerproces, (2) fragmenten waarin verschillende fasen van het leerproces tot uiting kwamen en (3) aanbevelingen voor didactische principes voor honoursdocenten.

Honoursprogramma's Hogeschool Leiden en Hogeschool Utrecht

De studenten die deelnamen aan het onderzoek zijn afkomstig van het 'Honoursprogramma van Hogeschool Leiden' en de 'Topclass' van de Faculteit Gezondheidszorg.

Het honoursprogramma van de Hogeschool Leiden is een lintprogramma dat drie jaar duurt en bovenop de bacheloropleiding komt. Jaarlijks worden 25 studenten tot het programma toegelaten. Het honoursprogramma kenmerkt zich door een grote inbreng van de honoursstudenten binnen in een vaste structuur. In het programma worden parallel aan het onderwijs vaardigheden voor de eenentwintigste eeuw ontwikkeld in een zeswekenproject. Binnen de structuur werken de studenten in interdisciplinaire teams van drie tot vijf studenten een maatschappelijk relevante vraag van een 'vraagsteller' uit in het jaarproject. Binnen dit project heeft ieder honourscohort een eigen rol: eerstejaars dagen zichzelf en medestudenten uit, tweedejaars dragen zorg voor wisselende perspectieven en derdejaars inspireren de medeprojectleden. Het onderwijs is gericht op het aan-

reiken van ervaringen, kennis en vaardigheden, die de studenten inspireren en die ze oefenen in hun rol binnen het jaarproject.

Het Topclassprogramma van de Faculteit Gezondheidszorg van de Hogeschool Utrecht duurt tweeënhalve jaar en komt voor de studenten bovenop de bacheloropleiding. Jaarlijks worden er 25 studenten tot het programma toegelaten; met ingang van studiejaar 2013-2014 worden 50 studenten toegelaten. Het programma wordt gekenmerkt door de zelfsturing van de honoursstudenten, zonder vaste structuur. Wel worden een aantal facultatieve cursussen aangeboden en zijn er regelmatig netwerkbijeenkomsten, waarin studenten elkaar inspireren door ervaringen te delen en waarin externen geraadpleegd kunnen worden. Binnen de 'Topclass' heeft iedere student een eigen begeleider.

Workshop docenten

Om inzicht te krijgen in de didactische principes die honoursdocenten inzetten om honoursstudenten te faciliteren in hun leercurve hielden we een workshop met dertig honoursdocenten. We presenteerden de conceptuele leercurve van honoursstudenten, waarna de honoursdocenten werden verdeeld in drie groepen. Iedere groep werd gevraagd om te brainstormen over de didactische principes die zij effectief vonden bij de verschillende fases in het leerproces. De uitkomsten werden plenair gepresenteerd. Wij hebben de uitkomsten vergeleken op overeenkomsten en verschillen tussen de groepen en uiteindelijk vergeleken met de didactische principes zoals wij die eerder beschreven (Coppoolse et al., 2013).

Resultaten

Het doel van deze studie is om inzicht te krijgen in de leerprocessen van honoursstudenten en de didactische principes van docenten die de leerprocessen van honoursstudenten faciliteren. Eerst wordt beschreven in welke mate de leercurve wordt herkend in het leerproces van honoursstudenten, op grond van de gegevens uit de interviews en de focusgroep met studenten. Vervolgens wordt weergegeven welke didactische principes de leerprocessen van studenten faciliteren, volgens honoursstudenten en honoursdocenten.

1 Leerprocessen van honoursstudenten: interviews van honoursstudenten

Om de conceptuele leercurve te toetsen aan de leerprocessen van de studenten zijn drie diepte-interviews gehouden met honoursstudenten. De honoursstudenten herkennen in de leercurve grotendeels hun eigen leerproces, zij het dat dit leerproces zich op verschillende manieren manifesteert. Twee studenten herkennen in de curve hun eigen leerproces, maar beschrijven dat de diepte van de dip afwijkt van hun eigen leerproces. Eén student ziet de leercurve niet als een curve over de lengte van het gehele programma, maar als een korter en repeterend patroon bij alle activiteiten van het honoursprogramma.

Ten aanzien van de verschillende fases blijkt dat de euforie bij toelating tot het programma bij alle drie de honoursstudenten opvallend groot is. De honoursstu-

denten benoemen dat ze blij en trots zijn dat ze zijn aangenomen voor het honoursprogramma. In de eerste fase van het honoursprogramma houdt die blijdschap nog aan, maar na verloop van tijd slaat bij alle drie de honoursstudenten twijfel toe. Afhankelijk van hoe de student zelf reageert op de twijfel leidt deze naar een fase van crisis. De oorzaken van de twijfel zijn per student verschillend: B. heeft hooggespannen verwachtingen, die niet uitkomen, waardoor hij twijfelt of hij zijn ambities in het honoursprogramma wel kan waarmaken. Hij beschrijft dat “de lessen niet zo diepgaand zijn op enkele na, die wel verrijkend zijn”. Hij haalt minder voldoening uit het volgen van het programma, afgezet tegen de tijd en energie die hij erin stopt. Hierdoor gaat hij eraan twijfelen of dit wel een geschikt programma voor hem is.

B. beschrijft vervolgens dat hij in zijn honoursprogramma een crisis doormaakt, waarin hij dacht aan stoppen met het honoursprogramma. Daarop zoekt hij contact met zijn talentcoach die met hem onderzoekt waardoor zijn motivatie is afgenomen. Hij beschrijft dat contact als volgt: “Ik had goedkeuring nodig om mijn discipline wat te laten varen en mijzelf ruimte te geven om zelf invulling te geven aan waar ik mee bezig wilde. Nadat ik die goedkeuring kreeg in het gesprek met mijn coach, ben ik gaan experimenteren met wat ik wilde leren. Ik kwam erachter dat ik meer los kon laten, waardoor het leren meer natuurlijk werd. Hierdoor kreeg ik weer meer plezier in het programma en kon ik mij openstellen voor alle nieuwe dingen die aangeboden werden”.

V. doet een jaarproject dat niet loopt zoals hij graag zou willen, waardoor er twijfel ontstaat of hij hiermee door wil gaan. V. herkent het gevoel van twijfel, maar de twijfel slaat niet om in een crisis. “Mijn leerproces heeft echter nooit echt een dieptepunt gehad, omdat de curve altijd wel boven de nullijn is gebleven”. V. beschrijft dat hij het gevoel van twijfel herkent en dat zijn reactie is het project in een ander perspectief te plaatsen en harder te gaan werken, zodat er vaart in komt. Zijn reactie voorkomt dat hij in een crisis komt.

S. herkent de dalende lijn in het patroon, de twijfel, gevolgd door de heroriëntatie en in een *flow* terechtkomen als een repeterend patroon in haar honoursprogramma en studieloopbaan. S. beschrijft dat ze in het honoursprogramma niet één bepaalde fase van twijfel had, maar dat de twijfel een terugkerend gevoel is dat ze heeft als ze een taak aangaat die buiten haar comfortzone is. Voorbeelden die ze beschrijft waarbij dat patroon optrad zijn zelfstandig patiënten behandelen in haar stage, momenten dat ze zelfstandig de praktijk heeft gedraaid toen haar begeleider ziek was en het afstudeeronderzoek waarin ze complexe statistische analyses moest uitvoeren. De twijfel ontstaat als ze zich afvraagt of ze voldoende competent is om de taak uit te voeren. S. beschrijft dat de twijfel bij haar niet leidt tot een crisis, omdat ze de twijfel bij zichzelf herkent en gebruikt als *trigger* om vragen te stellen aan deskundigen en informatie te zoeken over de taak. S. beschrijft dat ze door persoonlijke gebeurtenissen in haar leven deze metacognitieve vaardigheden ontwikkeld heeft, waardoor ze onbewust kiest om steeds de twijfel op te zoeken en vervolgens een repertoire heeft ontwikkeld waardoor ze het beschreven patroon zelfstandig kan doorlopen.

De studenten herkennen hun leerproces ook in de volgende fases van de conceptuele leercurve. Studenten heroriënteren zich op hun ambitie en hun leerproces, en raken in een *flow* als ze daarin een richting hebben gekozen, waarna alle drie de studenten trots zijn op het geboekte succes.

B. beschrijft niet zozeer de *flow* van zijn leerprestaties, waar hij trots op is, maar meer de *flow* in het programma, waar hij eigenaarschap over voelt: “Ik weet dat de communicatiecommissie eigenlijk de leiding had, maar ik kon het niet laten om het zo veel mogelijk in goede banen te leiden. Het honoursprogramma voelde als mijn kindje”.

2 *Leercurve van honoursstudenten: focusgroep honoursstudenten*

Om de toets van de conceptuele leercurve aan de leerprocessen van honoursstudenten te verbreden, volgde na de interviews van de drie studenten een focusgroeponderzoek bij zes honoursstudenten. Van deze groep zijn vier studenten begonnen aan hun tweede jaar en twee studenten aan hun derde jaar van het honoursprogramma. Net als de studenten in de interviews herkenden deze studenten in de conceptuele leercurve de verschillende fases van hun leerproces. Ook bij deze studenten bleek wel een verschil in de mate waarin een crisis is ervaren en de heroriëntatie die daarop volgt. Hierna gaan we dieper in op de resultaten uit de focusgroep.

De fase van erkenning wordt herkend door alle studenten. Ze zijn er allemaal trots op toegelaten te zijn tot het honoursprogramma. Een student geeft aan dat andere studenten in haar omgeving er wel over dachten zich aan te melden voor het honoursprogramma, maar dit uiteindelijk niet deden. Zij deed het wel en werd aangenomen, waarna ze extra trots op zichzelf was.

De fase van twijfel herkennen vier studenten wel en twee niet. Eén student heeft in zijn eerste jaar sterk getwijfeld aan het honoursprogramma, omdat hij niet wist wat hij er uiteindelijk mee kon. Een andere student zegt dat hij wel wist dat het programma verbredend was, maar niet wat dat betekende. Een derdejaars heeft ook bij de start van zijn tweede jaar van het honoursprogramma motivatieproblemen gehad door de tijdsdruk vanwege minor en stage. Stress over het jaarproject blijkt ook voor enorme twijfel te zorgen bij de tweedejaarshonoursstudenten. Eén ervan is hierdoor ook echt ‘in de put geraakt’.

De twee studenten die zeggen geen twijfel te hebben, ervaren het honoursprogramma als gezellig en leuk. Hoewel het programma veel tijd en energie van hen vraagt, meer dan de 10 EC die er voor het programma staat per jaar, is het honoursprogramma voor hen ontspannend. Uit de focusgroep werd niet duidelijk wat maakte dat zij niet in een twijfelfase zijn gekomen.

In de crisisfase besluiten de honoursstudenten of ze doorgaan of stoppen met het programma. De crisis is bij de studenten uit de focusgroep gekoppeld aan het einde van het eerste jaar, waarin de studielast hoog is. De crisis wordt voor een groot deel veroorzaakt door de opeenstapeling van verplichtingen in de bachelor-

opleiding en in het honoursprogramma. Bij het besluit of de honoursstudenten doorgaan of niet worden medestudenten, honoursdocenten en ook ouders betrokken als klankbord. Uit de beschrijvingen van de honoursstudenten blijkt dat zowel de medestudenten, honoursdocenten alsook de ouders de verantwoordelijkheid van dat besluit bij de honoursstudent zelf laten. De honoursdocent speelt naast de rol als klankbord een belangrijke rol bij de heroriëntatie, waarin de honoursdocent de honoursstudent helpt bij het ordenen van gedachten en er plannen gemaakt worden om uit de crisissituatie te komen. In dat proces bedenkt de honoursstudent de plannen en de honoursdocent stelt vooral vragen ter verheldering.

In de *flow*-fase loopt het lekker en doen de studenten weinig beroep op ondersteuning. Een van de derdejaars merkt op dat “het juist zo goed loopt omdat je dan met de groep lekker aan het werk bent en je elkaar inspireert”. Sommige studenten geven aan dat dit ook kan frustreren, omdat je niet altijd overal bij kan zijn en ze dat heel jammer vinden, wat duidt op betrokken willen blijven bij het proces in deze fase.

Het resultaat en het succes van de geleverde inspanningen hebben de studenten gezamenlijk gevierd tijdens een afsluitend honoursweekend, dat zij zelf hebben georganiseerd. Ook in de vakantie is voor sommigen die roes doorgegaan. Zij zijn allemaal heel trots op zichzelf. De basis voor hun trots is heel verschillend; een student is dat op haar persoonlijke groei; ze is zelfverzekerder is geworden bij presentaties voor grote groepen. Een andere student is voldaan dat hij het aangedurfd heeft om uit zijn comfortzone te komen. Een derde student is er fier op dat hij vooral sociaal erg gegroeid is.

3 *Didactische principes: interviews en focusgroep met honoursstudenten*

Uit het voorgaande blijkt dat de conceptuele leercurve wordt herkend door honoursstudenten in hun eigen leerproces, maar dat er vooral verschillen zijn in de diepte van de crisis. De docent begeleidt het leerproces van honoursstudenten door didactische principes in te zetten. Uit de gegevens uit de interviews en de focusgroep van dit onderzoek blijkt de rol van de docent zich te concentreren op de twijfel-crisis-heroriëntatiefase. Om meer inzicht te krijgen in de didactische principes die studenten belangrijk vinden, vroegen we hen ernaar in de interviews en de focusgroep, waarbij we ons concentreerden op de genoemde fase. Ook stelden we de vraag naar welke didactische principes honoursdocenten kunnen inzetten in andere fases van de leercurve.

Als meer generieke didactische principes noemden de honoursstudenten dat expertise van docenten voor verdieping en verrijking zorgt in projecten en tijdens colleges. Daarnaast bieden docenten houvast door structuur te bieden in de startperiode van het jaarproject en hun daarna de ruimte te geven. Docenten creëren die ruimte doordat zij betrokkenheid tonen aan de studenten, vertrouwen in hen uitstralen en ruimte bieden om hun eigen pad te volgen.

In de fase van twijfel-crisis-heroriëntatie hebben honoursdocenten een signaleerende en spiegelen functie. In een latere fase kunnen ze het proces op afstand volgen. V. beschrijft dat de docent twijfel signaleerde, doordat zijn werklust afnam en hij minder aanwezig was in het onderwijsprogramma. Als didactisch principe beschrijft hij: “Op dat moment moet de docent spiegelen, dat wil zeggen aan de student teruggeven wat hij signaleert en vragen naar de oorzaak”. De docent bekijkt met de student samen hoe hij op dit punt is beland en wat zij er samen aan kunnen doen om zijn oorspronkelijke enthousiasme weer aan te wakkeren.

De coach heeft B. in die fase in zijn leerproces geholpen door steeds dieper door te vragen en zo zijn situatie te verhelderen. B. kwam tot het nieuwe inzicht dat zijn “natuurlijke discipline” hem verhinderde om plezier te hebben in het honoursprogramma. Hij leerde dat hij beter zijn discipline kon loslaten en vanuit “plezier in leren” aan het honoursprogramma kon deelnemen. Zo ontstond er ruimte om zich te heroriënteren.

Na de heroriëntatie is het didactisch principe dat docenten inzetten “ruimte geven en volgen”. V. beschrijft dat “als de student weer enthousiaster wordt, de docent zich er niet meer mee hoeft te bemoeien, maar de docent moet wel een oogje in het zeil houden, om te zien of het ook echt een blijvende stijging is, of dat de lijn toch weer gaat dalen. En dan bijvoorbeeld, na een maand een kort gesprekje heeft met de student. Dat kan zelfs een gesprekje op de gang zijn over dat hij heeft gemerkt dat het goed gaat en of dit klopt. Volgens mij is de docent dan in principe klaar”.

De studenten in de interviews en de focusgroep beschrijven dat medestudenten belangrijk zijn in hun leerproces. Medestudenten ondersteunen hen in tijden van onzekerheid. V. beschrijft: “Ik denk sowieso dat een student eerder zal terugvallen op zijn medestudenten, dan op een docent. En volgens mij is dit eerder in het begin van de crisis, dat hij naar medestudenten stapt. Als hij dieper in een crisis raakt, dat die dan weer eerder naar een docent zal stappen”. S. legt uit dat ze het contact met medestudenten vooral fijn vond omdat ze haar eigen momenten van onzekerheid kon spiegelen. Ook B. zegt steun te hebben ervaren van zijn medestudenten toen zij lieten weten hem voor het honoursprogramma te willen behouden. Bij B. ontstond door het coachingsgesprek een nieuwe oriëntatie op zijn wijze van deelname aan het honoursprogramma. “Ik was zo blij dat ik mijn discipline kon laten vieren en puur op basis van plezier aanwezig kon zijn. Op het moment dat je zelf het gevoel hebt dat het geen moeten is, maar ‘Goh wat leuk dat je er weer bent,’ dat geeft je energie om vaker terug te komen en zorgt ervoor dat je niet op wilt geven”.

Uit dit fragment blijkt dat voor B. de relatie met anderen in het programma betekenisvol is. Het didactische principe dat hieruit wordt afgeleid is dat de docent een omgeving creëert waarin de student laagdrempelig contact kan hebben met medestudenten, zoals in *learning communities*.

Complimenten geven benoemt V. als didactisch principe bij het vieren van succes: “Ik denk dat als een student een heel diep dal heeft doorgemaakt, de docent het beste een compliment kan geven, zoals: ‘Zie je dat het je lukt en zie je wel dat je het goed gedaan hebt.’ Als student ga je dan nog extra omhoog, ook al ben je op het hoogste punt”.

4 *Didactische principes volgens honoursdocenten*

Tijdens een congres voor honoursdocenten namen dertig docenten deel aan een workshop met als doel om didactische principes te inventariseren die honoursdocenten inzetten om het leerproces van honoursstudenten te faciliteren. Na uitleg van de conceptuele leercurve werden de docenten opgedeeld in drie groepen en gekoppeld aan een honoursstudent van de Hogeschool Leiden of Hogeschool Utrecht. In elke groep vertelde de student over zijn of haar leerproces en zette dat af tegen het conceptuele patroon. Vervolgens brainstormden de docenten over de didactische principes die zij per fase zouden inzetten om de student te faciliteren.

In de terugkoppeling bleek dat geen van de drie groepen alle fases van de conceptuele leercurve had besproken, maar dat er was gefocust op een deel van de leercurve. Toevalligerwijs bleek uit de terugkoppeling dat de groepen zich op verschillende delen van het patroon hadden gericht, waardoor gezamenlijk de gehele leercurve aan de orde is gekomen, met overlap in de fase van twijfel-crisis-heroriëntatie. Er zijn didactische principes geformuleerd, die gedurende het gehele leerproces van de student gelden, zoals ‘in verbinding blijven’.

Daarnaast zijn per fase van het leerproces een aantal principes genoemd:

Fase A:

- Krijg zicht op de talenten van de honoursstudenten.
- Schrijf de initiële motivatie op, zodat de student daarop terug kan grijpen als hij/zij in een dip zit.
- Geef aan dat je hoge verwachtingen hebt van studenten.

Fase B:

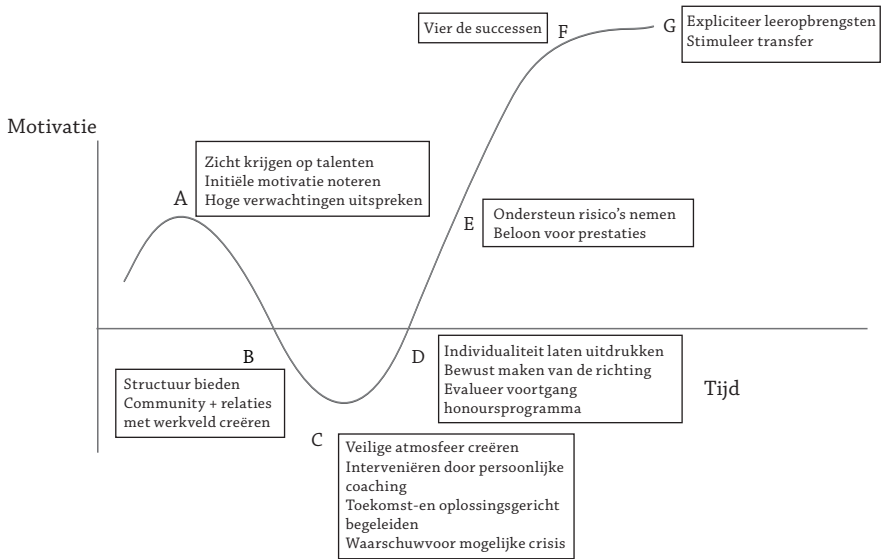
- Bied structuur in het programma.
- Creëer een community en relaties met het werkveld.

Fase C:

- Creëer een veilige atmosfeer, waarin de student de mogelijkheid krijgt om zich vrij uit te spreken en zijn/haar twijfel te laten zien.
- Intervenier door één-op-één-begeleiding of persoonlijke coaching.
- Begeleid toekomst- en oplossingsgericht (hoe ziet de toekomst eruit waarin de situatie is opgelost; wat is ervoor nodig om daar te komen?).
- Waarschuw studenten dat zij mogelijk een ‘dip’ kunnen ervaren.
- Presenteer de ‘dip’ als iets dat zij moeten omarmen, als een nieuw begin.

Fase D:

- Bied de student de gelegenheid om individualiteit uit te drukken.
- Geef feedback en creëer bewustwording van de richting die de student uit wil.



Figuur 2 *Didactische principes voor honoursdocenten per fase in de leercurve van honoursstudenten*

- Evalueer samen met de andere studenten hoe het gaat in het honoursprogramma.

Fase E:

- Ondersteun de studenten om samen fouten te durven maken.
- Beloon de student voor zijn prestaties

Fase F:

- Vier successen met elkaar.
- Geef studenten complimenten voor de geleverde prestatie.

Fase G:

- Expliciteer de leeropbrengsten.
- Laat de studenten een transfer maken naar een volgende nieuwe uitdaging.

De didactische principes die zijn genoemd door de docenten en de studenten zijn in figuur 2 gebundeld en weergegeven per fase in de leercurve van de honoursstudenten uit figuur 1.

Discussie

De onderzoeksvragen in deze studie waren of (1) de conceptuele leercurve wordt herkend in het daadwerkelijke leerproces van honoursstudenten en (2) welke

didactische principes het leerproces faciliteren. Door middel van exploratief onderzoek bij een beperkt aantal honoursstudenten en honoursdocenten hebben we eerste inzichten ontwikkeld in hoe leerprocessen van honoursstudenten verlopen en hoe honoursdocenten dat proces kunnen faciliteren. We zijn ons zeer bewust dat op basis van dit onderzoek geen harde conclusies kunnen worden getrokken. Verder onderzoek zal meer inzicht moeten geven in het verloop van het leerproces van de honoursstudenten en de didactische principes die dit proces ondersteunen. Desalniettemin zien we in de resultaten van dit onderzoek dat honoursstudenten in de conceptuele leercurve hun eigen leerproces herkennen, zij het dat de manier waarop de curve zich manifesteert kan verschillen. Die verschillen betreffen vooral de diepte van de twijfel-crisis-heroriëntatiefase.

De crisis in het leerproces van de honoursstudenten heeft verschillende oorzaken, zoals niet-ingeloste verwachtingen, druk door combinatie van reguliere studie en honoursprogramma of twijfel aan de eigen bijdrage aan de community. Ook Scagger et al. (2012) beschrijven de crisis die honoursstudenten kunnen ervaren als gevolg van het feit dat de ervaren uitdaging groter is dan de ervaren competentie van de student. De diepte van deze crisis bij de honoursstudenten in dit onderzoek hing af van de vaardigheden die zij zelf hebben om met twijfel en tegenslag om te gaan. In deze fase van crisis zijn medestudenten, honoursdocenten en ook ouders belangrijk als klankbord voor de student. Het is in de eerste plaats de honoursdocent die kan helpen om de studenten inzichten te geven over de reden van de crisis en in de heroriëntatie ten aanzien van het vervolg van het honoursprogramma.

Uit deze studie blijkt dat de honoursdocent verschillende didactische principes moet beheersen, variërend van selecteren bij de start; een rijk netwerk creëren waarvan een student gebruik kan maken om te excelleren; coachen op kritische momenten; en in verbinding blijven en ruimte geven in de fase van *flow*.

Verder onderzoek naar de didactische principes die effectief zijn bij de verschillende soorten honoursstudenten, zoals intrinsiek en extrinsiek gemotiveerden, kan docenten verder helpen om didactische principes nog beter af te stemmen op het leerproces van hun honoursstudenten.

Ten slotte hebben we tijdens het onderzoek gemerkt dat de illustratie van de conceptuele leercurve een plezierig praatkader vormt, waarmee studenten kunnen aangeven hoe zij hun leerproces hebben ervaren. Voor docenten gaf de conceptuele leercurve de mogelijkheid om bewust te worden van de fase waarin een student zich bevindt als een soort diagnostisch instrument.

De aanleiding van deze studie was dat we de indruk hadden dat honoursdocenten zoekende waren naar hoe ze het leerproces van honoursstudenten optimaal kunnen faciliteren. We hopen dat de inzichten van dit exploratief onderzoek, en de didactische principes die in deze studie worden beschreven, honoursdocenten helpen om honoursstudenten naar grote hoogtes te begeleiden.

Referenties

- Beijaard, D., Van Driel, J., & Verloop, N. (1999). Evaluation of story-line methodology in research on teachers' practical knowledge. *Studies in Educational Evaluation*, 25(1), 47-62.
- Coppoolse, R., Wolfensberger, M.V.C., Van Eijl, P.J., Hermesen, L., Ten Berge, J.H., & Kinkhorst, G. (2013). Honoursteaching. In R. Coppoolse, Van Eijl, P.J., & A. Pilot (red.), *Hoogvliegers. Ontwikkeling naar professionele excellentie* (pp. 127-146). Rotterdam: Rotterdam University Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, UK: Routledge.
- Scager, K., Akkerman, S.F., Pilot, A., & Wubbels, T. (2012). Challenging high-ability students. *Studies in Higher Education*, 1-21.
- Wolfensberger, M.V.C. (2012). *Teaching for excellence. Honors pedagogies revealed*. Münster: Waxman.