

# ONTWERP, GEBRUIK EN ACCEPTATIE VAN EXCELLENTIE IN DE HOGESCHOOL VAN AMSTERDAM

DE EVALUATIE VAN EXCELLENTIEPROGRAMMA'S ONDER SIRIUS

Didi Griffioen, Jannet Doppenberg, Mascha Enthoven & Ron Oostdam  
Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding Hogeschool van Amsterdam



# INHOUDSOPGAVE

1.	INLEIDING	5
2.	DE BETEKENIS VAN EEN HOGESCHOOL BREDE VISIE OP EXCELLENTIE	8
3.	DE ONTWIKKELDE EXCELLENTIEPROGRAMMA'S EN HUN INNOVATIEF VERMOGEN	13
4.	DE ACCEPTATIE VAN EXCELLENTIE DOOR DOCENTEN IN DE HVA	23
5.	DE VERSCHILLEN TUSSEN EXCELLENTIE- EN NIET-EXCELLENTIESTUDENTEN	37
6.	CONCLUSIE	51
	DISCUSSIE	56
	LITERATUUR	59
	BIJLAGE A: SAMENSTELLING PROJECTGROEP	65
	BIJLAGE B BIJ HOOFDSTUK 3	66
	<i>Over de auteurs</i>	71

© Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding / HvA Publicaties, Amsterdam 2016

Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding  
Hogeschool van Amsterdam  
Wibautstraat 2-4  
1091 GM Amsterdam  
ISBN/EAN: 978-94-92497-02-4

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voorzover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16B Auteurswet 1912 j° het Besluit van 20 juni 1974, Stb. 351, zoals gewijzigd bij het Besluit van 23 augustus 1985, Stb. 471 en artikel 17 Auteurswet 1912, dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan de Stichting Reprorecht (Postbus 3051, 2130 KB Hoofddorp). Voor het overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912) dient men zich tot de uitgever te wenden.

# 1. INLEIDING

Meer en beter onderwijs voor topstudenten in een land waarin het opleidingsniveau kan worden omschreven als een “hoogvlakte zonder pieken” (Coppoolse, Pilot, & Van Eijl, 2013, pp 12). Een dergelijk ideaal had het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap in gedachten toen het in 2008 de universiteiten en hogescholen in Nederland uitnodigde om onderwijsprogramma’s te ontwikkelen welke beter zijn afgestemd op de leer- en ontwikkelingsbehoeften van excellente studenten. In hetzelfde jaar is daartoe het zogeheten Siriusprogramma gestart om excellentie een steviger impuls te geven. De Hogeschool van Amsterdam (HvA) was een van de elf geselecteerde hogescholen (van de in totaal 20 instellingen voor hoger onderwijs) voor deelname met bachelorprogramma’s. Er waren ook activiteiten gericht op masterprogramma’s, maar die blijven hier buiten beschouwing. De geselecteerde HO instituten kregen partiële subsidie (50-50) waarbij een strikt monitoringssysteem en deelname aan de Sirius Community hoorde. Dit laatste om de leerfunctie van het Siriusproject te garanderen. Op grond van een instellingsbrede visie zijn doelen en criteria geformuleerd voor het realiseren van excellentietrajecten. De afzonderlijke faculteiten hebben vervolgens binnen dit kader de excellentieprogramma’s ontwikkeld en geïmplementeerd (zowel faculteitsbrede als opleidings specifieke programma’s).

In Nederland is de discussie over excellentie in het hoger onderwijs gestart om een opleidingscultuur te creëren waarin elke student het maximale uit zijn mogelijkheden kan halen. Nadruk ligt op het aanbieden van aanvullend onderwijs voor studenten die meer willen en kunnen dan het reguliere onderwijsaanbod (Kazemier, Offringa, Eggens, & Wolfensberger, 2014; Ten Berge & Van den Vaart, 2014). Het zou daarbij gaan om studenten die beschikken over een relatief hoge mate van intelligentie, motivatie, creativiteit, doorzettingsvermogen en wijsheid (Renzulli, 1986; Wolfensberger, De Jong, & Drayer, 2012). Aanvullende excellentieprogramma’s bovenop het reguliere onderwijsaanbod moeten deze studenten blijvend interesseren en binden aan het hbo (Bisschop Boele, 2007). Toch kiezen studenten niet altijd voor deelname aan extra programma-aanbod (Furtwengler, 2014), en is de motivatie van studenten met groter leerpotentieel niet altijd anders dan van de gemiddelde student (Pullen, Griffioen, Schoonenboom, de Koning, & Beishuizen, in review-a). Daarmee is het relevant te kijken naar de meerwaarde van de geïmplementeerde excellentieprogramma’s in de HvA.

Op basis van de eerdergenoemde instellingsbrede visie, maakt de HvA onderscheid tussen een voor iedereen toegankelijk Studium Excellentie (SE) in de eerste twee

studiejaren, en Honoursprogramma's (HP) in de laatste twee leerjaren. *"In het SE kunnen studenten ontdekken welke talenten voor hen van bijzondere waarde zijn en waar zij eventueel in het honoursprogramma mee verder zouden willen gaan"* (Jansen, 2012, p 17). Het SE wordt beschouwd als een voorfase van het honoursprogramma (HP), ook al is het niet noodzakelijk voor studenten om een SE programma te volgen voorafgaand aan een HP. De studielastomvang van beide programma's wordt uitgedrukt in Excellentie Waarderingspunten (EWP's) om het onderscheid met het reguliere programma te benadrukken. Succesvolle deelname aan het SE levert drie of zes EWP's op en aan succesvolle afronding van het HP worden 15 EWP's toegekend.

Naast twee typen programma's worden binnen de instellingsbrede visie drie aspecten van excellentie onderscheiden (Janssen, 2012) "Het gaat hierbij om excellentie met betrekking tot:

- > **Specifieke professionaliteit** in een bepaalde beroepspraktijk. Dit aspect van excellentie heeft betrekking op het op hoog niveau uitvoeren van complexe opdrachten in het werkveld, waarin ontwikkeling en innovatie van de beroepspraktijk centraal staan;
- > **Generieke professionaliteit**. Dit aspect van excellentie betreft bijvoorbeeld projecten op het terrein van innovatie, ondernemerschap, creativiteit, sociale competenties, management/leiderschap, interdisciplinariteit, maatschappelijke betrokkenheid, etc.;
- > **Kennisontwikkeling** (theorievorming, onderzoek). Dit aspect van excellentie betreft bijvoorbeeld participatie in kenniskringen, onderzoeksprojecten, het op hoog niveau uitvoeren van complexe, theoretische opdrachten."

Gedurende de ontwikkeling en implementatie van de excellentieprogramma's, heeft de Hogeschool van Amsterdam de ontwikkeling van de programma's en de ervaringen van studenten gemonitord. De monitoractiviteiten waren veelal gevormd en uitgevoerd in lijn met het Siriusprogramma en uitgevoerd door de collega's in de excellentieprogramma's zelf. De instrumenten zijn veelzijdig, divers en rijk.

Eén van de prestatieafspraken tussen Sirius en de HvA is een systematische evaluatie van de excellentieprogramma's in de HvA. Hiermee draagt de HvA bij aan de leerfunctie van het Siriusproject. Daarbij vormen systematische evaluaties binnen de HvA een steeds centraler onderdeel van het evidence-based onderwijsbeleid. De decanen hebben hierop het Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding benaderd om deze evaluatie uit te voeren.

### **Opzet van deze evaluatiestudie**

De doelstelling en vormgeving van deze evaluatiestudie is afgestemd met de (toenmalige) directeur van de stafdienst Onderwijs en Onderzoek (O2), en de (toenmalig) verantwoordelijke decaan over de implementatie van Excellentie in de HvA. Verder zijn de projectleiders Excellentie van de verschillende faculteiten aan het begin van de uitvoering uitgenodigd voor overleg over de aanscherping van de onderzoeksvragen en instrumenten. Voor het projectteam zijn collega's uit verschillende faculteiten betrokken (voor de leden van het projectteam, zie bijlage A).

Het onderzoek naar de meerwaarde van excellentieprogramma's in de Hogeschool van Amsterdam bestaat uit vier deelstudies, elk met een eigen focus:

- a) Een documentanalyse naar de doorvoering van de HvA-brede ontwerpcriteria in de individuele excellentieprogramma's;
- b) Een interviewstudie naar kenmerken van ontwikkelde en geïmplementeerde excellentieprogramma's en hun innovatief vermogen;
- c) Een vragenlijststudie naar de acceptatie van excellentie door HvA-docenten en de rol van de direct leidinggevende hierbij; en
- d) Een vragenlijststudie naar de verschillen tussen excellentie en niet-excellentiestudenten en hun tevredenheid over hun eigen opleiding.

Elke deelstudie wordt hierna besproken in een apart hoofdstuk, waarin een nadere inleiding op het onderwerp, toelichting op de methode en de resultaten beschreven worden, waarna een korte conclusie volgt. Tot slot worden in het laatste hoofdstuk de conclusies bij elkaar gebracht en daarna bediscussieerd.

## 2. DE BETEKENIS VAN EEN HOGESCHOOL BREDE VISIE OP EXCELLENTIE<sup>1</sup>

In 2008 nodigde het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap de universiteiten en hogescholen in Nederland uit om onderwijsprogramma's te ontwikkelen welke beter zijn afgestemd op de leer- en ontwikkelingsbehoeften van excellente studenten. De Hogeschool van Amsterdam (HvA) was één van de geselecteerde onderwijsinstellingen voor deelname. Op grond van een door de HvA ontwikkelde visie op excellentie zijn instellingsbrede doelen en criteria geformuleerd voor het realiseren van excellentietrajecten. De afzonderlijke faculteiten van de hogeschool hebben vervolgens op grond van dit opgestelde instellingsbrede kader specifieke programma's ontwikkeld en geïmplementeerd.

Met de deelname aan het Siriusprogramma stelt de HvA zich in de eerste plaats ten doel vernieuwend en uitdagend onderwijs aan te bieden aan getalenteerde en gemotiveerde studenten voor wie het reguliere programma te weinig uitdaging biedt. De hogeschool wil zich daarbij niet alleen richten op studenten die goede studieresultaten en -voortgang realiseren, maar ook op studenten die hun verborgen talenten nog niet of onvoldoende hebben ontdekt (Janssen, 2012).

Een afgeleid doel dat de HvA zich stelt met het ontwikkelen van excellentieonderwijs is het creëren van een betere aansluiting tussen de opleidingen en het bedrijfsleven in de Amsterdamse regio. Door middel van excellentieprogramma's wil de hogeschool meer differentiatie in haar onderwijsaanbod realiseren om beter tegemoet te komen aan de behoefte vanuit de praktijk (Janssen, 2012).

Er is nog weinig bekend over de ontwerpcriteria voor een goed excellentieprogramma (Scager, 2013). De literatuur geeft wel inzicht in enkele belangrijke elementen, maar deze vormen nog niet een eenduidig, samenhangend en consistent geheel. Zo worden in het hbo als doelen veelal de ontwikkeling tot excellente beroepsbeoefenaars en de persoonlijke ontwikkeling van studenten genoemd (Wolfensberger e.a., 2012). Tegelijkertijd is er nog maar weinig onderzoek gedaan naar de motieven, voorkeuren en werkwijzen van excellente studenten (Seegers & Hoogeveen, 2012). Vaak wordt het creëren van een bevlogen gemeenschap van gemotiveerde studenten die samenwerken aan een opdracht, elkaar feedback geven en actief leren als een van de belangrijkste

<sup>1</sup> Een uitgebreide versie van dit hoofdstuk zal verschijnen in het Tijdschrift voor Hoger Onderwijs, 3, 2016: Enthoven, M., Oostdam, R.J., Devilee, B., Winter, E., Doppenberg, J. & Griffioen, D.M.E. De betekenis en functie van een hogeschoolbreed intentioneel curriculum op de ontwikkeling van faculteitsspecifieke honoursprogramma's.

pijlers van excellentieonderwijs beschouwd (Van Eijl, Pilot & Wolfensberger, 2010). In andere publicaties wordt juist gesteld dat excellente studenten niet altijd graag samenwerken (Kanevsky, 2011). In lijn daarmee pleit Tiesinga (2010) voor het individueel kennen, waarderen en beoordelen van studenten zodat individuele verschillen qua inzet en prestaties voldoende aan het licht komen.

Voor het ontwikkelen van een samenhangend en consistent curriculum voor (excellentie)onderwijs moet een aantal afwegingen en keuzes worden gemaakt. Van den Akker (2003) beschrijft een model waarin vanuit een basisvisie de afzonderlijke curriculumonderdelen in samenhang worden gerepresenteerd in de vorm van een spinnenweb. Veranderingen aan één onderdeel van het curriculum betekent dat het hele web in beweging komt en dat er op alle onderdelen bedoelde en onbedoelde veranderingen plaats kunnen vinden. Het is daarom van belang dat ontwerpers van een curriculum zich bewust zijn van al deze onderdelen en afwegingen maken over de invulling ervan. Het gaat dan onder andere om (Van den Akker, 2003): visie op leren (waartoe leren studenten), leerdoelen (waarheen leren zij), leerinhoud (wat leren zij), leeractiviteiten (hoe leren zij), docentrollen (wat is de rol van de docent bij hun leren), leerbronnen en leermiddelen (waarmee leren zij), studentgroepering (met wie leren zij), plaats en tijd (waar en wanneer leren zij), en toetsing (hoe wordt hun leren getoetst).

Op basis van theorieën over curriculumontwikkeling (Glatthorn, Bosschee, Whitehead, & Bosschee, 2016; Van den Akker, 2003) worden hier de volgende vragen beantwoord:

- 1) Hoe zijn de instellingsbrede visie, doelen en criteria terug te vinden in de uitwerking van specifieke excellentieprogramma's bij de verschillende opleidingen?, en
- 2) Welke verschillen en overeenkomsten zijn er tussen het instellingsbrede kader en de geschreven curricula van de afzonderlijke programma's?

### 2.1 METHODE

In het hier gepresenteerde onderzoek wordt door middel van een documentanalyse bepaald op welke wijze de geschreven curricula voor excellentieprogramma's van de verschillende faculteiten zich verhouden tot het instellingsbrede kader.

#### ***Dataverzameling***

Het onderhavige onderzoek richt zich uitsluitend op gerealiseerde HP's binnen de verschillende faculteiten gedurende het studiejaar 2014-2015. Voor de analyse zijn documenten geïncorporeerd die betrekking hebben op excellentietrajecten op faculteitsniveau dan wel op het niveau van specifieke opleidingen binnen faculteiten. In

de analyse zijn alle documenten meegenomen die aan de volgende criteria voldoen: 1) het programma wordt volledig dan wel gedeeltelijk extra-curriculair aangeboden; 2) het programma is grotendeels onder verantwoordelijkheid van de HvA ontwikkeld; 3) het programma wordt gewaardeerd met EWP's. Uiteindelijk zijn van 30 HP's alle beschikbare documenten verzameld.

### **Data-analyse**

Voor de documentanalyse is het spinnenwebmodel van (Van den Akker, 2003) als basis genomen. Uit dit algemene model is een selectie gemaakt van curriculumonderdelen die van belang zijn voor het beantwoorden van de twee onderzoeksvragen. Het betreft: 1) doelgroep, 2) leerdoelen, 3) leeractiviteiten, 4) docentrollen en 5) toetsing. Vervolgens is zowel voor het instellingsbrede kader als voor elk van de dertig HP's systematisch in kaart gebracht welke informatie over deze vijf onderdelen wordt gegeven in de beschikbare documenten. Met behulp van toegekende labels is de informatie per curriculumonderdeel gerubriceerd en geordend. Op basis hiervan is vervolgens nagegaan of de geschreven curricula van de HP's in lijn zijn met het instellingsbrede kader, dan wel of daarvan is afgeweken. Daarbij is eveneens gekeken naar opvallende verschillen tussen de programma's onderling.

## **2.2 RESULTATEN EN CONCLUSIE**

De keuze van de HvA om de ontwikkeling van excellentietrajecten te stimuleren door middel van een combinatie van centrale en decentrale sturing heeft geresulteerd in een instellingsbreed kader dat de ontwerpruimte voor de ontwikkelaars van excellentieprogramma's bepaalde. Binnen dit kader heeft dit geleid tot 30 geschreven curricula verdeeld over de verschillende faculteiten van de hogeschool.

Wanneer gekeken wordt naar de verschillen en overeenkomsten tussen het instellingsbrede kader en de verschillende programma's dan blijkt dat het inzetten op o.a. decentrale sturing een zekere mate van transparantie en helderheid heeft gebracht ten aanzien van de algemene doelstellingen die worden nagestreefd. Het instellingsbrede kader biedt echter minder duidelijkheid over leerdoelen en de vertaling van deze leerdoelen naar concrete leeractiviteiten, docentrollen en toetsing. Selectiecriteria, leerdoelen en leeractiviteiten zijn niet scherp van elkaar onderscheiden. Dit heeft zijn weerslag op de uitwerkingen op faculteits- en programmaniveau. Zo fungeren de geformuleerde profielkenmerken van excellentie als criteria voor het herkennen en selecteren van (potentieel) excellente studenten, maar zijn het tegelijkertijd ook leerdoelen: eindtermen voor de richting waarin de talenten van studenten zich verder kunnen ontwikkelen. Ook de drie typen excellentie zijn

geformuleerd in de vorm van (beoogde) leerdoelen, maar bevatten tevens beschrijvingen van leeractiviteiten. Deze inhoudelijke verwevenheid van geformuleerde selectiecriteria, leerdoelen en leeractiviteiten vindt zijn neerslag in de geschreven curricula waarin deze onderdelen ook niet altijd consequent zijn uitgewerkt.

De programma's verschillen onderling sterk in de mate waarin is gekozen voor studentsturing versus docentsturing en productgerichtheid versus procesgerichtheid. Deze keuzes hangen vanuit het curriculaire spinnenwebmodel (Van den Akker, 2003) vooral samen met de onderliggende visie op leren. Hoewel elke reguliere opleiding een visie op leren heeft geformuleerd (ook als voorwaarde voor de accreditatie), is in geen van de geschreven honourscurricula zo'n expliciete visie op leren opgenomen. Wel lijken onderliggend aan de grote verscheidenheid van ontwikkelde honoursprogramma's twee impliciete visies op leren actief. Bij de eerste visie heeft excellentie betrekking op competenties die nadrukkelijk gedefinieerd zijn vanuit de opleidingen en die moeten worden ontwikkeld door middel van het aanreiken van kennis, het aanbieden van bepaalde leeractiviteiten en het creëren van leerervaringen. Programma's die uitgaan van deze visie zijn veelal docentgestuurd en gericht op productgerichte toetsing. De tweede visie gaat ervan uit dat studenten bepaalde talenten bezitten en dat er in de eerste plaats ruimte moet worden gecreëerd om hun excellentie verder te stimuleren en te ontwikkelen.

De excellentietrajecten die zijn ontwikkeld overeenkomstig de eerste visie worden gekenmerkt door duidelijk gestelde opleidingsdoelen en een grote mate van complexiteit, waarbij docenten (inclusief lectoren, experts, het werkveld) een centrale rol spelen. Studenten werken in dit soort programma's aan redelijk gesloten opdrachten, waarvoor kwaliteitscriteria helder zijn geformuleerd en vertaald naar beoordelingsmodellen. Programma's ontwikkeld vanuit de tweede visie worden gekenmerkt door het stellen van globale leerdoelen en de aanname dat studenten zelf (individueel of collectief) in sterke mate persoonlijke doelen stellen en concrete leeractiviteiten en projecten ontwerpen. Docenten zijn dan in de eerste plaats coach in het ontwerp- en leerproces van studenten. Beoordelingsmethodieken hebben vooral betrekking op het proces van ontwerpen, ondernemen en leren.

Het ontbreken van een expliciete visie op leren in het honoursprogramma maakt het lastig(er) om de verschillende curriculumonderdelen consistent te configureren (Hover, 1988). De uitkomsten van de documentanalyses lijken dit te bevestigen. De geschreven curricula van sommige honoursprogramma's gaan - zij het impliciet - uit van één van de bovengenoemde visies en stemmen op grond daarvan de verschillende onderdelen

beter op elkaar af. Andere programma's gaan niet uit van een bepaalde visie op leren en zijn daardoor minder consequent en consistent in de uitwerking van de verschillende curriculumonderdelen.

Ondanks bovenstaande kanttekeningen lijken de HP's in beginsel tegemoet te komen aan de wens voor meer differentiatie qua onderwijsaanbod gericht op het stimuleren van excellentie, zoals ook blijkt uit de jaarlijkse evaluatie onder de studenten. Uit de breedte van leeractiviteiten kan afgeleid worden dat met het uitzetten van de trajecten ook de betrokkenheid (en daarmee de aansluiting) van het werkveld een impuls heeft gekregen.

Al met al onderschrijven de uitkomsten van dit onderzoek het belang van een visie op het leren van excellente studenten aan de HvA. Vervolgonderzoek naar excellentieonderwijs binnen de HvA zou zich kunnen richten op de wenselijkheid van een centrale of meerdere faculteitspecifieke visies op leren van excellente studenten, op het ontwikkelen van een dergelijke visie en op het (her)ontwerpen van de honourstrajecten op basis van de motieven, voorkeuren en werkwijzen van excellente studenten aan de HvA.

### 3. DE ONTWIKKELDE EXCELLENTIE-PROGRAMMA'S EN HUN INNOVATIEF VERMOGEN<sup>2</sup>

De Hogeschool van Amsterdam (HvA) was in 2008 een van de 20 geselecteerde onderwijsinstellingen voor deelname aan het Sirius programma: Excellentie in het hoger onderwijs. Met dit programma wilde het Ministerie van OCW hogescholen en universiteiten stimuleren en faciliteren om excellentietrajecten te ontwikkelen en te implementeren in het onderwijs. Op deze wijze moest aan talentvolle en gemotiveerde studenten een passend onderwijsaanbod worden geboden, zodat zij de mogelijkheid krijgen om te excelleren (Janssen & Gramberg, 2014). De instellingen waren vrij om de excellentietrajecten naar eigen inzicht vorm te geven. Dit heeft geresulteerd in een grote mate van diversiteit qua ontwikkeld onderwijsaanbod tussen en binnen de verschillende instellingen (Coppoolse et al., 2013).

Voor een deel kan de diversiteit van ontwikkelde excellentietrajecten verklaard worden door het gegeven dat er nog relatief weinig kennis is over de eisen waaraan zo'n programma moet voldoen om talentvolle studenten te (kunnen) laten excelleren (Scager, 2013). Mede daarom werd geadviseerd inspirerende docenten de tijd en vrijheid te geven om excellentieprogramma's te ontwikkelen en te laten experimenteren met nieuwe onderwijsvormen (Van der Rijst & Wolfensberger, 2014). Dit illustreert ook de expliciet ingezette leerfunctie van het Siriusproject. De excellentieprogramma's worden gezien als een proeftuin waarbinnen nieuwe onderwijsvormen kunnen worden ontwikkeld. De succesvol ontwikkelde onderwijsvormen zullen niet alleen ten goede moeten komen aan de excellentieprogramma's, maar via transfer eveneens een bijdrage moeten leveren aan verbetering en vernieuwing van het reguliere onderwijs (Janssen & Gramberg, 2014). Daarop aansluitend zet de HvA bij voorkeur docenten in die zowel in het excellentieonderwijs als in het reguliere onderwijs werken (Hogeschool van Amsterdam, 2011b).

In het kader van de evaluatie en uitgaande van het gebrek aan kennis over de ontwerpkenmerken van excellentieprogramma's en de aanname dat succesvolle ontwikkelde onderwijsvormen via transfer het reguliere programma kunnen verbeteren en vernieuwen was het doel van deze exploratieve interviewstudie tweeledig.

<sup>2</sup> Een uitgebreide versie van dit hoofdstuk zal verschijnen in het Tijdschrift voor Hoger Onderwijs, 3, 2016: Doppenberg, J.J., Griffioen, D.M.E. & Oostdam, R.J. Een typologie van excellentieprogramma's voor het hoger beroepsonderwijs.

Het eerste doel was om vanuit het perspectief van docenten meer inzicht te krijgen in de belangrijkste kenmerken van de door hen ontwikkelde en geïmplementeerde excellentieprogramma's en tevens meer zicht te krijgen op de ontwikkelde typen excellentieprogramma's. Het tweede doel was om inzicht te verkrijgen in de mate waarin docenten het door hen ontwikkelde en geïmplementeerde excellentieprogramma vernieuwend vonden en bruikbaar voor het reguliere onderwijs. De doelen hebben geleid tot de volgende onderzoeksvragen:

1. Wat zijn volgens HvA-docenten de belangrijkste kenmerken van de door hen ontwikkelde en/of geïmplementeerd excellentieprogramma's?
2. Welke typen ontwikkelde en geïmplementeerde excellentieprogramma's kunnen worden onderscheiden op basis van de door docenten gerapporteerde belangrijke kenmerken?
3. In hoeverre percipiëren de HvA-docenten de door hen ontwikkelde en/of geïmplementeerde excellentieprogramma's als vernieuwend onderwijs en/of bruikbaar voor het reguliere onderwijs?

### 3.1 METHODE

De onderzoeksmethode van dit onderzoek kan getypeerd worden als een interviewstudie. Er zijn interviews afgenomen bij ontwikkelaars en/of uitvoerders van excellentietrajecten binnen de verschillende faculteiten van de hogeschool.

#### **Steekproef en respondenten**

Op basis van selectiecriteria zijn uit het totaal van 33 SE's en 30 HP's uiteindelijk 16 programma's geselecteerd voor deze studie. Daarbij zijn voor de studium excellentieprogramma's (SE's) en de honourprogramma's (HP's) verschillende criteria toegepast. Allereerst zijn vier SE's geselecteerd die door meer dan één faculteit worden aangeboden. Daarnaast zijn aselect twee SE's toegevoegd. Voor selectie van de HP's zijn drie criteria toegepast: 1) het HP wordt volledig dan wel gedeeltelijk extra-curriculair aangeboden; 2) het HP is grotendeels onder verantwoordelijkheid van de HvA ontwikkeld; en 3) per faculteit wordt er tenminste één HP geselecteerd en bij meer dan drie HP's worden er aselect twee programma's geselecteerd. Deze criteria hebben geresulteerd in de selectie van tien HP's.

Van elk van deze programma's zijn de betrokken docenten benaderd voor deelname aan een interview. In twee gevallen heeft dit geleid tot een gezamenlijk interview met twee docenten. In totaal zijn er 18 docenten geïnterviewd. De leeftijd van de respondenten varieerde tussen 29 en 65 jaar, met een gemiddelde van 46 jaar. De docenten hadden gemiddeld 12 jaar onderwijservaring.

#### **Dataverzameling**

Er is gebruik gemaakt van semigestructureerde interviews waarvoor een interviewleidraad is ontwikkeld. Elk interview opende met een vraag over de opvattingen van de docent over excellentieprogramma's in het algemeen, waarna werd ingegaan op het specifiek door de betreffende docent ontwikkelde en/of aangeboden programma. Daarbij werden ten eerste vragen gesteld over de rol van de docent, het leerproces van de student en andere kenmerken van de leeromgeving, zoals werkvormen, activiteiten en leermiddelen. Deze kenmerken zijn afgeleid van het curriculaire spinnenwebmodel (Van den Akker, 2003). Ten tweede, werd gevraagd welke van de gerapporteerde kenmerken vernieuwend en/of bruikbaar voor het reguliere onderwijs werden bevonden.

#### **Data-analyse**

Voor het beantwoorden van het eerste deel van de onderzoeksvraag 'wat zijn de belangrijkste kenmerken van excellentieprogramma's' zijn de getranscribeerde interviews in twee fasen geanalyseerd. In de eerste fase is er een codeboek ontwikkeld bestaande uit categorieën en subcategorieën voor kenmerken van excellentieprogramma's. Voor de (hoofd)categorieën is gebruik gemaakt van het curriculaire spinnenweb van Van den Akker (2003). De te onderscheiden subcategorieën zijn voortgekomen uit de data zelf. Het ontwikkelde codeboek is vervolgens omgezet naar een overzichtsmatrix (Miles & Huberman, 1994). In de overzichtsmatrix is voor elk van de excellentieprogramma's aangegeven of een (sub)categorie al dan niet gerapporteerd was.

De overzichtsmatrix en de bijgehouden memo's bevatten indicaties dat enkele excellentieprogramma's vergelijkbaar waren. Om deze vergelijkbaar te kunnen duiden en te verifiëren zijn daarom in de tweede fase de getranscribeerde interviews nogmaals doorgelezen en op basis van vergelijkbaarheid gegroepeerd (grounded-benadering). Vervolgens zijn kenmerken vastgesteld waarop de verschillende programma's ingedeeld konden worden en zijn de transcripties nogmaals doorgelezen om te verifiëren of de typologie van de programma's klopte. Voor de kenmerken zie Tabel 1.

Voor het beantwoorden van het tweede deel van de onderzoeksvraag zijn de verschillende interviewfragmenten over vernieuwende en/of bruikbare kenmerken met elkaar vergeleken om een algemeen beeld te verkrijgen. Daarna is een matrix ontwikkeld met verticaal de typen programma's en horizontaal de vernieuwende kenmerken, de bruikbare kenmerken voor het reguliere onderwijs en is voortkomend uit de data een kolom toegevoegd; factoren die transfer belemmeren. De matrix is vervolgens ingevuld, waarbij de diverse fragmenten gebruikt zijn om de matrix verder aan te vullen met als doel een zo compleet mogelijk beeld te geven.



## 3.2 RESULTATEN

De resultaten van deze interviewstudie worden per onderzoeksvraag beschreven.

Ten eerste worden de door docenten gerapporteerde belangrijke kenmerken van de door hen ontwikkelde en/of geïmplementeerde excellentieprogramma's gerapporteerd. Ten tweede worden de verschillende typen ontwikkelde en geïmplementeerde excellentieprogramma's gepresenteerd. Tot slot, worden de door docenten gerapporteerde vernieuwende en/of bruikbare kenmerken van de excellentieprogramma's weergegeven.

### **Belangrijke kenmerken van de excellentieprogramma's**

Een overzicht van de door docenten gerapporteerde belangrijke kenmerken van excellentieprogramma's wordt weergegeven in bijlage B. De tabel geeft de gecategoriseerde kenmerken weer, en per kenmerk een beschrijving en in hoeveel van de excellentieprogramma's een bepaald kenmerk is gerapporteerd. Hierbij is onderscheid gemaakt tussen de SE's (n=6) en de HP's (n=10).

Bijlage B laat zien dat de docenten veelvuldig dezelfde kenmerken hebben gerapporteerd als zijnde belangrijke kenmerken van het door hen ontwikkelde en/of aangeboden excellentieprogramma. De volgende kenmerken zijn vaak gerapporteerd: 1) de leermiddelen en leerbronnen worden vormgegeven en ingevuld door de omgeving van 'buiten', veelal het werkveld; 2) de studenten vormen een interdisciplinaire groep, 3) het onderwijs wordt aangeboden in de vorm van workshops waarbinnen veel ruimte is voor dialoog; 4) de inhoud is zowel verdiepend als verbredend van aard; 5) de docent legt de verantwoordelijkheid voor het proces en het eindresultaat bij de studenten, heeft ruimte om studenten te coachen en kan aansluiten bij de behoeften van studenten; 6) de studenten ontwikkelen zich op persoonlijk en professioneel vlak en leren samen te werken met studenten van andere opleidingen, kritisch te reflecteren en zich te verplaatsen in anderen.

### **Een typologie van excellentieprogramma's**

De gegevens van de verschillende excellentieprogramma's lieten overeenkomsten en verschillen tussen de programma's zien. Op basis van de kerninhoud van een programma kunnen de volgende typen excellentieprogramma's worden onderscheiden: 1) wetenschappelijk onderzoek, 2) design-thinking, 3) specialisatie, 4) theorie, en 5) keuzevrijheid (zie Tabel 1).

**Tabel 1:**

Typologie van excellentieprogramma's

TYPE EXCELLENIE-PROGRAMMA	ZELFREGULATIE STUDENT	BETROKKENHEID WERKVELD	ORGANISATIE	TOEGANKELIJKHEID
Wetenschappelijk onderzoek	Beperkt tot groot	Actief betrokken	HP Intra-curriculair	Faculteit
Design thinking	Groot	Actief betrokken	HP en SE Extra-curriculair	HvA
Specialisme	Beperkt tot gemiddeld	Medeverantwoordelijk voor inhoud programma	HP Intra- en extra-curriculair	Opleiding of combinatie van opleidingen
Theorie	Beperkt tot gemiddeld	Geen of beperkt	HP en SE Extra-curriculair	HvA of Faculteit
Keuzevrijheid	Groot tot zeer groot	Geen of beperkt	HP Extra-curriculair	Faculteit

De vijf typen programma's onderscheiden zich in de mate van zelfregulatie van de student, de mate waarin en de wijze waarop het werkveld betrokken is, de wijze waarop de het programma is georganiseerd en de groep studenten die toegang hebben tot het programma. De mate van zelfregulatie van de student, verwijst enerzijds naar de mate waarin de student zelf invloed heeft op de activiteiten en inhoud van het programma en anderzijds naar de mate van sturing door de docent. Organisatie betreft het soort programma zoals door de HvA onderscheiden (SE of HP) en de organisatie daarvan, waarbij het programma volledig buiten het reguliere curriculum (extra-curriculair) of geïntegreerd met het reguliere programma (intra-curriculair) wordt aangeboden. Een intra-curriculair programma kan een deel van het reguliere curriculum vervangen. Toegankelijkheid verwijst naar studenten die in beginsel mogen deelnemen. Het gaat daarbij om: 1) studenten van één specifieke opleiding, 2) studenten van één specifieke faculteit (interdisciplinair), of 3) studenten van de HvA (multidisciplinair). Hierbij dient opgemerkt te worden dat hoewel de SE's officieel toegankelijk zijn voor alle studenten van de HvA, het programma zich in de praktijk veelal beperkt tot studenten van één faculteit.

### **Excellentieprogramma's en hun vernieuwende en bruikbare kenmerken voor het reguliere onderwijs**

Ten eerste dient opgemerkt te worden dat een groot deel van de docenten rapporteerden de excellentieprogramma's niet vernieuwend te vinden. Zij gaven veel

vaker aan dat de excellentieprogramma's meer mogelijkheden voor docenten bieden om onderwijs aan te bieden op een manier zoals zij dat eigenlijk altijd zouden willen aanbieden en/of aandacht te geven aan onderwerpen en/of vaardigheden waarbinnen het reguliere curriculum geen ruimte is. Aansluitend wordt het wel wenselijk gevonden om deze kenmerken over te brengen naar het reguliere onderwijs, maar dat wordt ook vaak als onmogelijk gezien. De transfer wordt volgens hen belemmerd door bijvoorbeeld regels omtrent curriculum en toetsing, en groepsgrootte.

Na de eerste reactie van docenten rapporteerden zij kenmerken van de programma's die anderen mogelijk vernieuwend zouden vinden en/of kenmerken die geen deel uitmaken van de reguliere programma's. Tabel 2 presenteert per type excellentieprogramma de vernieuwende kenmerken van het programma die docenten als tweede reactie naar voren brachten, de kenmerken die zij bruikbaar en/of wenselijk vonden voor het regulier onderwijsprogramma en de daarbij gerapporteerde belemmeringen die de transfer negatief zouden beïnvloeden. De resultaten laten zien dat het onderwijs vernieuwend wordt gevonden en/of anders dan het reguliere onderwijs door de gelijkwaardige omgang tussen docenten en studenten en de (grote) mate van vrijheid die zowel docenten als studenten krijgen om het programma naar eigen wens in te richten. Deze vrijheid wordt ook gezien als belemmering van de transfer naar het reguliere onderwijs.

**Tabel 2:**

Vernieuwende en bruikbare kenmerken van excellentieprogramma's en factoren die transfer naar het reguliere onderwijs belemmeren.

TYPE EXCELLENTIE-PROGRAMMA	VERNIEUWENDE KENMERKEN VAN DE EXCELLENTIE-PROGRAMMA'S	BRUIKBARE KENMERKEN VOOR HET REGULIERE ONDERWIJS	FACTOREN DIE TRANSFER BELEMMEREN
<b>Wetenschappelijk onderzoek</b>	Studenten beschikken over een vaste en eigen ruimte waar zij fulltime studeren, workshops aangeboden krijgen en samen werken aan opdrachten. Docenten en studenten gaan gelijkwaardig met elkaar om (er is veel docentcontact) Inspirerende gastsprekers uit de top van het bedrijfsleven Inhoud sluit aan en/of loopt vooruit op de huidige ontwikkelingen in het werkveld.	Onderzoeksleerlijn en/of workshops onderzoeksvaardigheden Workshops schrijfvaardigheden. Studenten delen hun kennis en ervaringen met studenten uit lagere leerjaren Interdisciplinaire samenwerkingen van studenten.	Studenten hebben veel docentcontact. Werkvormen niet toepasbaar voor grote groepen.

<b>Design thinking</b>	Methodiek biedt ruimte voor diverse onderwijsvormen en er is veel ruimte voor aanpassingen aan het programma tijdens het proces. Docent heeft vrijheid en ruimte om het programma zelf in te vullen en kan flexibel en creatief met het programma omgaan en daardoor onderwijs aanbieden dat aansluit bij de leerbehoefte van de student. Docenten en studenten gaan gelijkwaardig met elkaar om.	Eigenaarschap centraal stellen door o.a. open opdrachten aan te bieden waarbij studenten zelf het product en de weg er naartoe bepalen. Diverse toetsen als keuzemogelijkheid aanbieden. In plaats van casussen gebruik maken van actuele problemen uit de omgeving en/of authentieke opdrachten.	Het reguliere programma ligt volledig vast. Dit onderwijs kan alleen aan kleine groepen worden aangeboden.
<b>Specialisme</b>	De inhoud sluit aan bij ontwikkelingen en vragen van het werkveld. Producten worden daadwerkelijk geproduceerd en/of gebruikt door het werkveld. Inspirerende gastsprekers uit de top van het bedrijfsleven.	Aandacht geven aan specifieke inhoud (kennis en vaardigheden) die nu niet en/of te weinig aan bod komen.	Organisatiestructuur is weinig flexibel en slecht toegankelijk voor het werkveld.
<b>Theorie</b>	Studenten bepalen groten-deels zelf welke literatuur zij bestuderen waardoor aangesloten wordt bij de interesses van de student. In tegenstelling tot gestructureerde aanpakken en/of protocollen, wordt studenten gevraagd buiten de kaders te denken en/of kritisch te reflecteren op aangereikte werkwijzen en/of protocollen. Aansluitend worden maatschappelijke actuele dilemma's vanuit diverse perspectieven bediscussieerd. Interactieve dialoog staat centraal.	Aandacht geven aan specifieke inhoud (kennis en vaardigheden) die nu niet en/of te weinig aan bod komen. Ruimte voor dialoog.	Huidige structuur is erg gestandaardiseerd. Werkvormen niet toepasbaar voor grote groepen.
<b>Keuzevrijheid</b>	In tegenstelling tot gestructureerde aanpakken en/of protocollen, wordt studenten gevraagd buiten de kaders te denken en/of kritisch te reflecteren op aangereikte werkwijzen en/of protocollen. Projecten zijn maatschappelijk zinvol. Docenten en studenten gaan gelijkwaardig met elkaar om.	Naar buiten gericht zijn in plaats van naar binnen gericht zijn.	Werkvorm is niet mogelijk met een grote groep studenten.

### 3.3 CONCLUSIE

Het eerste doel van deze studie was om vanuit het perspectief van docenten meer inzicht te krijgen in de belangrijkste kenmerken van de door hen ontwikkelde en geïmplementeerde excellentieprogramma's en tevens meer zicht te krijgen op de ontwikkelde typen excellentieprogramma's. Geconcludeerd kan worden dat docenten de volgende kenmerken van de excellentieprogramma's belangrijk vonden: 1) de leermiddelen en leerbronnen worden vormgegeven en ingevuld door de omgeving van 'buiten', veelal het werkveld; 2) de studenten vormen een interdisciplinaire groep; 3) het onderwijs wordt aangeboden in de vorm van workshops waarbinnen veel ruimte is voor dialoog; 4) de inhoud is zowel verdiepend als verbredend van aard; 5) de docent legt de verantwoordelijkheid voor het proces en het eindresultaat bij de studenten, heeft ruimte om studenten te coachen en kan aansluiten bij de behoeften van studenten; 6) de studenten ontwikkelen zich op persoonlijk en professioneel vlak en leren samen te werken met studenten van andere opleidingen, kritisch te reflecteren en zich te verplaatsen in anderen. In het algemeen kan gesteld worden dat de gerapporteerde kenmerken ook in de literatuur naar voren komen als kenmerken van excellentieprogramma's (cf. Coppoolse et al., 2013). Wel valt op dat de HvA-docenten expliciet rapporteren meer nadruk te willen leggen op perspectiefverbreding van studenten. Dit kan mogelijk verklaard worden doordat enkele excellentieprogramma's een beperkte omvang hebben en/of docenten dit persoonlijk belangrijk vinden voor de ontwikkeling van de student. Aansluitend dient opgemerkt te worden dat de excellentieprogramma's vaker vanuit persoonlijke voorkeuren en wensen van docenten ontwikkeld zijn, dan vanuit een HvA-breed kader.

Verder kan geconcludeerd worden dat - hoewel de elementen (categorieën) van het curriculaire spinnenweb van Van den Akker (2003) een goed hulpmiddel bleken om de kenmerken van excellentieprogramma's te categoriseren - deze onvoldoende handvat boden om een typologie van excellentieprogramma's uit af te leiden. Daarentegen kan geconcludeerd worden dat op basis van de criteria; kerninhoud van de excellentieprogramma's, zelfregulatie van de student, betrokkenheid van het werkveld, organisatie en toegankelijkheid, de volgende typen excellentieprogramma's kunnen worden onderscheiden: 1) wetenschappelijk onderzoek, 2) design-thinking, 3) specialisatie, 4) theorie, en 5) keuzevrijheid. Een vergelijking met de literatuur laat zien dat de twee onderscheiden typen 'specialisatie' en 'keuzevrijheid' overeenkomen met de typen vrije en specialistische programma's zoals getypeerd door De Jong et al. (2013). De door hen onderscheiden typen 'voltijdsprogramma' en 'extra-curriculair' verwijzen naar een samenhang tussen de inhoud van het programma en curriculumorganisatie. Hoewel deze organisatievormen ook in dit onderzoek worden teruggevonden, is er niet

altijd sprake van een directe samenhang tussen inhoud en organisatie. In vergelijking met het werk van De Jong et al. (2013) heeft deze studie, door het toevoegen van de kenmerken 'zelfregulatie van de student' en 'betrokkenheid werkveld', een scherper typering gerealiseerd. Deze nieuw toegevoegde kenmerken worden ook in de literatuur onderkend als belangrijke kenmerken van excellentieprogramma's (cf. Coppoolse et al., 2013; Scager, 2013; Wolfensberger, 2012).

Een vergelijking met het hogeschool brede referentiekader van de HvA laat zien dat de aangeduide typen excellentie (specifieke professionaliteit, generieke professionaliteit en kennisontwikkeling) in de praktijk vaak niet scherp van elkaar te onderscheiden zijn. In de excellentieprogramma's is veelal sprake van een overlap van typen excellentie en/of de programma's zijn gericht op het behalen van slechts enkele deelaspecten daarvan. Voor een deel kan dit verklaard worden doordat bij de formulering van de typen van excellentie geen onderscheid is gemaakt naar SE en HP en dat mogelijk (bewust dan wel onbewust) is gekozen voor een mengvorm in plaats van een type excellentie.

Het tweede doel van deze studie was om inzicht te verkrijgen in de mate waarin docenten het door hen ontwikkelde en geïmplementeerde excellentieprogramma vernieuwend en bruikbaar voor het reguliere onderwijs vonden. Op basis van de resultaten kan geconcludeerd worden dat docenten de excellentieprogramma's niet vernieuwend vinden, maar dat deze programma's docenten wel de mogelijkheid bieden om onderwijs aan te bieden dat qua inhoud, werkvormen en didactiek in de eigen ogen als 'goed' onderwijs kan worden beschouwd (Van der Rijst & Wolfensberger, 2014). De kritische houding van docenten ten aanzien van de vernieuwende kenmerken van de eigen programma's kan wellicht verklaard worden doordat docenten aangaven dat deze manier van onderwijs aanbieden beter bij henzelf past dan de manier waarop het reguliere onderwijs tot stand komt.

Aansluitend dient opgemerkt te worden dat de resultaten gebaseerd zijn op percepties van docenten. Percepties kunnen mogelijk verschillen van de werkelijkheid. Het is daarom niet uitgesloten dat de verkregen informatie van docenten een ander beeld weergeeft van de neergeschreven excellentieprogramma's. Tegelijkertijd was er behoorlijke overeenstemming tussen de percepties van docenten van de uiteenlopende opleidingen en faculteiten. Op grond van deze bevinding lijken de resultaten een behoorlijk representatief beeld te geven van de excellentieprogramma's binnen de HvA.

Tot slot biedt de gepresenteerde typologie van excellentieprogramma's een scherper beeld van de ontwikkelde en geïmplementeerde excellentieprogramma's op de

Hogeschool van Amsterdam. De typologie biedt een handvat voor het evalueren en verbeteren van bestaande programma's, maar kan daarnaast ook fungeren als raamwerk voor het ontwikkelen van nieuwe trajecten.

## 4. DE ACCEPTATIE VAN EXCELLENTIE DOOR DOCENTEN IN DE HVA<sup>3</sup>

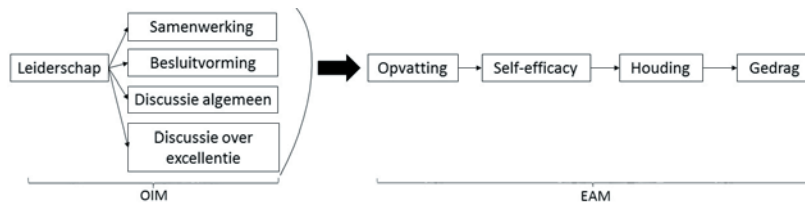
Bij de implementatie van veranderingen in het onderwijs is het altijd de vraag hoe de bredere groep docenten 'aan boord' te krijgen. Met docenten als verbinders tussen de onderwijsorganisatie en de studenten, is de rol van de docent bij implementatieprocessen essentieel. Dit is ook het geval bij de implementatie van excellentieprogramma's in de Hogeschool van Amsterdam. Bij implementatie van veranderingen in het onderwijs zijn de opvattingen en het gedrag van docenten essentieel. Ook hun houding en self-efficacy spelen een centrale rol. Self-efficacy is gedefinieerd als de mate waarin docenten verwachten een bepaalde taak met goed gevolg te kunnen uitvoeren (Bandura, 2006). Die situaties waar docenten de nieuwe activiteiten belangrijk vinden (Sparks, 1988), en waarin docenten verwachten goed te kunnen omgaan met de nieuwe verwachtingen (Ghaith & Yaghi, 1997; Tschannen - Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, 1998), bevatten ook docenten die actief deelnemen aan de implementatie. Daarmee hebben deze docenten een positieve invloed op de implementatie van de nieuwe activiteiten (Runhaar, Sanders, & Yang, 2010). Dit soort principes maakt docenten centrale spelers in onderwijsveranderingen (Handal & Herrington, 2003). Deze deelstudie heeft tot doel de houding van de docenten in de HvA ten aanzien van excellentieprogramma's in kaart te brengen, en te onderzoeken wat de invloed is van de direct leidinggevenden (opleidingsmanagers, onderwijscoördinatoren) op de houding van de docenten.

Een tweede relevant aspect is of de onderwijsorganisatie stimuleert tot een positieve houding ten aanzien van de verandering, dus hier ten aanzien van de excellentieprogramma's. Een positieve invloed op de opvattingen van docenten kan de inzet van de docenten bij de beoogde organisatieveranderingen vergroten (Gregory, 1996). De structuur en cultuur van de onderwijsorganisatie kan docenten meer betrokken maken bij de verandering en zo hun opvattingen en gedrag beïnvloeden (Geijsel, Slegers, Stoel, & Krüger, 2009). Relevante organisatiekenmerken hierbij zijn: het leiderschap van de direct leidinggevende, de samenwerking, betrokkenheid bij besluitvorming, en discussiecultuur in de organisatie (Geijsel, Slegers, Van den Berg, & Kelchtermans, 2001).

<sup>3</sup> Dit hoofdstuk wordt in uitgebreidere vorm ingediend voor publicatie: Griffioen, D.M.E., Doppenberg, J. & Oostdam, R.J. Organizational Influence on Lecturers' Perceptions and Behavior towards Change in Education.

Voor de uitvoering van dit onderzoek combineert deze studie twee modellen uit verschillende tradities: a) het 'Excellence Acceptance Model', en b) het 'Organisational Influence Model'. Met de combinatie van deze twee modellen worden de inhoud en context van het veranderproces in relatie tot elkaar gebracht (Devos, Buelens, & Bouckenoghe, 2007). De combinatie van deze twee modellen geeft inzicht in enerzijds de opvattingen en het gedrag van docenten ten aanzien van de nieuw geïmplementeerde excellentieprogramma's (inhoud), en anderzijds in de mate waarin deze worden beïnvloed door de HvA-organisatie (context).

In de volgende paragraaf worden deze twee modellen nader toegelicht. Daarna worden de onderzoeksopzet en de resultaten beschreven.



Figuur 1: Conceptueel model van de invloed van de HvA organisatie op de acceptatie van excellentie door docenten.

### Het 'Excellence Acceptance Model' (EAM)

De gedragsaspecten van docenten zijn in dit onderzoek gemodelleerd in de traditie van 'The Theory of Reasoned Action' van Ajzen and Fishbein (1980). Deze theorie gaat er vanuit dat het gedrag van individuen samenhangt met de mate waarin ze aspecten in hun omgeving nuttig vinden (Schoonenboom, 2014). Vanuit deze theorie zijn door te tijd heen verschillende modellen geconstrueerd. Concreet bouwt het 'Excellence Acceptance Model' dat voor deze studie nieuw ontwikkeld is, voort op het 'Technology Acceptance Model' (Teo, 2009) en op het 'Research Acceptance Model' (Griffioen & De Jong, 2015a). De eerstgenoemde is gebruikt voor onderzoek naar de implementatie van ICT in het onderwijs, de tweede voor de implementatie van onderzoek in het hbo. In dit geval is het model aangepast naar de implementatie van excellentieprogramma's in de HvA. Het model dat hier gebruikt wordt maakt gebruik van de variabelen 'opvatting over excellentie', 'self-efficacy', 'houding ten aanzien van excellentie' en 'gedrag ten aanzien van excellentie en excellentieprogramma's'. De aanname is dat de verschillende aspecten elkaar beïnvloeden, om uiteindelijk van invloed te zijn op het gedrag van de docent, zoals ook is weergegeven in Figuur 1.

### Het 'Organisational Influence Model' (IOM)

Dit model is gebaseerd op eerder werk door Geijssel et al. (2001) en combineert aspecten van de lokale organisatiecultuur: leiderschap, besluitvormingscultuur, samenwerkingscultuur, en discussiecultuur (zie ook Figuur 1). Eerder onderzoek heeft laten zien dat ook in het hbo de direct leidinggevende van docenten – in de HvA situatie veelal de opleidingsmanager of teamcoördinator – invloed heeft op de percepties van docenten ten aanzien van organisatiedoelstellingen (Griffioen & De Jong, 2015a, 2015b). Door de positionering in de organisatie kan deze leidinggevende gezien worden als de tweezijdige poortwachter tussen de beleidsdoelstellingen van de brede HvA organisatie, en de daadwerkelijke implementatie daarvan in de onderwijsprogramma's (Griffioen & De Jong, 2015a). De invloed van de leidinggevende loopt vaak via de managementstructuren die gecreëerd worden, zoals de wijze van samenwerken, de wijze van besluitvormen en de manier waarop gediscussieerd wordt in het team.

### De invloed van OIM op EAM

Het gecombineerde model is nieuw ontwikkeld voor dit onderzoek. Op basis van eerder onderzoek mag verwacht worden dat aspecten van het 'Organisational Influence Model' aspecten van (de voorlopers van) het 'Excellence Acceptance Model' inderdaad beïnvloeden, maar meestal niet direct vanuit leiderschap, maar via de gemodelleerde organisatieconstructen. Leiderschapstijl werkt dan in op organisatieconstructen zoals samenwerken en besluitvorming, welke op hun beurt de percepties, self-efficacy, attitude, en gedrag van docenten beïnvloeden (Griffioen & De Jong, 2015a).

## 4.1 METHODE

### Onderzoeksvragen

Deze studie is vormgegeven langs drie deelvragen:

- Wat zijn de opvattingen, self-efficacy, houding, en gedrag van docenten ten aanzien van de excellentieprogramma's in de Hogeschool van Amsterdam?
- Hoe beïnvloeden opvattingen, self-efficacy, en houding uiteindelijk het gedrag van de docent?
- Hoe beïnvloeden de organisatiekenmerken in de HvA de opvattingen, self-efficacy, houding, en gedrag van docenten ten aanzien van excellentieprogramma's?

### Steekproef

Alle docenten van de HvA zijn benaderd om deel te nemen aan een online vragenlijst. In dit deelonderzoek zijn de docenten opgenomen die in de vragenlijst aangaven te weten van het bestaan van excellentieprogramma's in de HvA (N=406). Voorafgaand

aan de data-analyse (SPSS22) is ontbrekende data aangevuld middels EM-imputatie, op basis van een niet-significante Little's test ( $p=.638$ ), waarna de ontbrekende scores geïmputeerd werden middels de EM-procedure in SPSS23. Voor de kenmerken van het sample zie Tabel 3.

**Tabel 3:**

Kenmerken van het sample docenten.

VARIABLE	
Sekse	47% vrouw
Leeftijd	46 jaar gemiddeld
Opleidingsniveau	18% BA
	71% MA
	6% PhD
	5% anders
Faculteit	5% FBSV
	24% FBE
	10% FG
	15% FMR
	20% FMCI
	9% FOO
	17% FT
Als docent betrokken (geweest) bij HP / SE	29% ja

### Instrumenten

#### *'Excellence Acceptance Model'*

De schalen 'Opvatting over excellentie', 'Self-efficacy op excellentie', 'Houding ten aanzien van excellentie' en 'Gedrag ten aanzien van excellentie' zijn voor dit onderzoek aangepast en/of nieuw ontwikkeld. Voor de schaal 'Opvatting over excellentie' zijn ter voorbereiding twee focusgroepen met docenten uit de HvA georganiseerd. De schaal 'Self-efficacy op excellentie' is ontwikkeld in lijn met de richtlijnen van Bandura (2006), aangevuld met het HvA-profiel voor docenten in excellentieprogramma's (Hogeschool van Amsterdam, 2011a). De schaal 'Houding ten aanzien van excellentie' is geïnspireerd door het werk van Van der Linden, Bakx, Ros, Beijaard, and Vermeulen (2012). De schaal 'Gedrag ten aanzien van excellentie' is nieuw ontwikkeld. Tot slot is relevant

om te vermelden dat de items in de schaal 'Opvatting over excellentie' gericht is op excellentie in het algemeen, terwijl 'Houding ten aanzien van excellentie' gericht is op de excellentieprogramma's in de Hogeschool van Amsterdam.

#### *'Organisational Influence Model'*

De vragenlijstschalen over leiderschap, samenwerkingscultuur, besluitvormingscultuur, en discussiecultuur algemeen zijn gebaseerd op het gecombineerde werk van Geijsel et al. (2001), Geijsel et al. (2009), Moolenaar, Daly, and Slegers (2010), en Thoonen, Slegers, Oort, Peetsma, and Geijsel (2011). De eerdere aanpassingen door Griffioen and De Jong (2015a) voor toepassing in de Nederlandse hoger onderwijs context zijn overgenomen. Leiderschap bestaat in navolging van de principes van Transformatief Leiderschap uit drie delen: Intellectuele stimulans, Visie en Betrokkenheid (Geijsel, Slegers, & Van den Berg, 1999). De schaal 'discussiecultuur op excellentie' is voor dit onderzoek nieuw ontwikkeld.

Alle vragen zijn gescoord op een 5-punts Likertschaal (1=helemaal niet mee eens; 5=volledig mee eens). Alle schalen zijn gebaseerd op de gemiddelde scores van de bijbehorende items, na exploratieve component analyse. De betrouwbaarheidsanalyse laat zien dat de schalen een voldoende tot goede constructbetrouwbaarheid kennen (alle Cronbach's Alpha's variëren tussen .63 en .92). Voor alle items en schalen zie Tabel 4 en 5.

### Data Analyse

Een exploratieve factoranalyse is uitgevoerd om de dimensies in de factoren te bepalen, nadat de gemiddelde scores zijn gebruikt als schaalscores. Voor deelvraag a is de beschrijvende statistiek gebruikt. Om deelvraag b en c te beantwoorden is een pad-analyse uitgevoerd in MPlus7, met als controlevariabelen sekse, opleidingsniveau, faculteit, aanstellingsomvang en docent in excellentie ja/nee. Als start model is gekozen voor een 'vol model' waarbij alle variabelen van OIM van invloed zijn op alle variabelen van EAM. Het model is beperkt door alle niet-significante relaties één voor één te verwijderen, waarna enkele relaties zijn toegevoegd op basis van de modificatie index en theorie. De passendheid (fit) van het model is bepaald op basis van de volgende gecombineerde indicatoren: Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), Comparative Fit Index (CFI), and Tucker Lewis Index (TLI). Een RMSEA van lager dan .08 geeft een voldoende passendheid aan, een waarde onder .05 een nauwe passendheid. CFI en TLI scores groter dan .90 geven een goede model passendheid aan (Kline, 2005).

**Tabel 4:**

Gemiddelden en standaard deviaties van alle items en schalen uit EAM.

	M	SD	CROHNB. ALPHA
<b>Perceptie: Excellentie is nuttig</b>	<b>3.0</b>	<b>.74</b>	<b>.71</b>
Excellente studenten hebben ander onderwijs nodig dan andere studenten	3.4	1.08	
Iemand 'excellent' noemen helpt om hun talent verder te ontwikkelen	2.9	1.11	
Excellente studenten hebben extra aandacht nodig	3.1	.97	
'Excellentie' is niet achterhaald	2.9	1.16	
Het label 'excellent' voegt niets toe (R)	2.9	1.15	
<b>Perceptie: Excellentie is Relatief</b>	<b>3.2</b>	<b>1.08</b>	<b>.73</b>
Elke student is excellent op zijn eigen manier	3.5	1.18	
Elke student kan excellent zijn	3.0	1.26	
<b>Self-efficacy ten aanzien van excellentie</b>	<b>4.0</b>	<b>.44</b>	<b>.76</b>
<i>Ik ben in staat om..</i>			
.. Studenten hun creatief potentieel te laten benutten	4.0	.72	
.. studenten te motiveren tot betere resultaten	4.2	.60	
.. studenten cognitief uit te dagen	4.2	.60	
.. goede studenten te herkennen	4.3	.65	
.. binnen één klas te differentiëren naar niveau	3.4	.88	
.. studenten te helpen hun professionele mogelijkheden te benutten	4.1	.67	
.. studenten te begeleiden bij open-einde opdrachten	4.1	.83	
.. studenten te helpen hun eigen talent te ontdekken	4.0	.76	
.. docent in een excellentieprogramma te zijn	3.8	.97	
<b>Attitude ten aanzien van Excellentie</b>	<b>3.3</b>	<b>.71</b>	<b>.92</b>
<i>Onze excellentieprogramma's..</i>			
.. vind ik cognitief uitdagend voor onze studenten	3.2	.87	
.. vergroten de status van onze diploma's	3.0	.95	
.. bieden studenten een extra creatieve uitdaging	3.5	.92	
.. zijn van toegevoegde waarde voor ons onderwijsprogramma	3.3	1.05	
.. zijn een welkome aanvulling voor toekomstige professionals	3.4	.96	
.. vergroten de onafhankelijkheid van studenten	3.4	.97	

.. bieden studenten een mogelijkheid voor meer interdisciplinair werken	3.5	.90	
.. bieden studenten meer professionele diepgang	3.5	.95	
.. voegen niets toe aan de bestaande inhoud (R)	3.4	1.03	
.. zijn goed georganiseerd	3.1	.69	
<b>Gedrag ten aanzien van Excellentie</b>	<b>2.8</b>	<b>.83</b>	<b>.80</b>
Ik verwijs goede studenten naar de bestaande excellentieprogramma's	3.6	1.12	
Ik vraag regelmatig naar de inhoud van onze excellentieprogramma's	2.7	1.03	
Ik geef interessante informatie door aan collega's die lesgeven in excellentieprogramma's	2.8	1.14	
Ik lees beleidsdocumenten over excellentie	2.6	1.15	
Ik draag bij aan het debat over de toekomst van excellentie in onze hogeschool	2.5	1.11	

**Tabel 5:**

Gemiddelden en standaard deviaties van alle items en schalen uit OIM.

	M	SD	CROHNB. ALPHA
<b>Leiderschap: Intellectuele Stimulans</b>	<b>3.3</b>	<b>.85</b>	<b>.93</b>
<i>Mijn direct leidinggevende..</i>			
.. creëert voldoende mogelijkheid voor professionele ontwikkeling van medewerkers	3.6	.95	
.. stimuleert medewerkers om nieuwe dingen te proberen in het verlengde van hun interesses	3.4	1.00	
.. stimuleert medewerkers om te experimenteren met nieuwe werkwijzen	3.4	1.00	
.. stimuleert discussie over nieuwe relevante informatie en ideeën	3.3	.98	
.. helpt medewerkers te reflecteren over hun nieuwe ervaringen	3.1	.99	
.. heeft aandacht voor problemen van medewerkers bij implementaties	3.2	1.02	
<b>Leiderschap: Visie</b>	<b>3.4</b>	<b>.71</b>	<b>.88</b>
<i>In ons instituut..</i>			
.. hebben we een duidelijk beeld over wat goed onderwijs is	3.2	.99	
.. weten we wat er gebeurt in ons onderwijs	3.5	.88	
.. weten we van onderwijsontwikkelingen buiten ons eigen team	3.2	.92	

.. weten we wat door onze hogeschool verwacht wordt van ons onderwijs	3.4	.87	
.. is er aandacht voor mijn ideeën over onderwijs	3.4	.91	
.. weten we wat ons beroepenveld verwacht van ons onderwijs	3.6	.86	
<b>Leiderschap: Betrokkenheid</b>	<b>3.8</b>	<b>.75</b>	<b>.93</b>
Als ik problemen in mijn werk heb kan ik terugvallen op de hulp van mijn direct leidinggevende	3.7	.87	
Mijn direct leidinggevende heeft een positieve houding ten opzichte van mij	3.9	.76	
Mijn direct leidinggevende respecteert het werk van individuele docenten	3.8	.84	
Mijn direct leidinggevende is geïnteresseerd in mijn werk	3.6	.91	
Mijn direct leidinggevende waardeert initiatieven van docenten	3.9	.86	
<b>Samenwerkingscultuur</b>	<b>3.6</b>	<b>.57</b>	<b>.88</b>
<i>Mijn directe collega's..</i>			
.. praten tegen mij over de ontwikkelingen in ons beroepenveld	3.8	.78	
.. geven me feedback op mijn werk	3.5	.81	
.. steunen me bij het nemen van nieuwe initiatieven	3.7	.74	
.. delen hun werk-gelerateerde problemen en oplossingen met mij	3.8	.70	
.. laten mij van hen leren	4.0	.63	
.. delen weinig samen (R)	3.5	.94	
.. en ik hebben intervisie sessies waarin we van elkaar leren	3.0	1.04	
Samenwerking met mijn directe collega's is voor mij erg belangrijk	3.6	.83	
Ik heb een duidelijk beeld van de vaardigheden van mijn directe collega's	3.7	.75	
<b>Besluitvormingscultuur</b>	<b>3.3</b>	<b>.74</b>	<b>.88</b>
Collega's in ons team beslissen samen over wie welke taak het beste kan doen	3.0	1.01	
Veranderingen in ons onderwijs zijn gebaseerd op gezamenlijke besluitvorming	3.0	1.02	
Docenten hebben voldoende ruimte om beslissingen aan te passen aan hun eigen onderwijs	3.2	.97	
Docenten beïnvloeden de inhoud van onderwijsonderdelen (modules)	3.7	.85	
Docenten beslissen samen welke didactische modellen te gebruiken in de les	3.6	.87	
Docenten beslissen samen hoe het onderwijs van verschillende leerjaren afgestemd wordt	3.3	.95	

<b>Discussiecultuur – Algemeen</b>	<b>3.7</b>	<b>.64</b>	<b>.90</b>
<i>In mijn team bediscussiëren we of onze studenten..</i>			
.. een voldoende analytische houding ontwikkelen	3.6	.83	
.. zichzelf voldoende ontwikkelen als professionals	3.8	.73	
.. zich in het algemeen goed ontwikkelen	3.6	.78	
.. voldoende cognitief worden uitgedaagd	3.6	.74	
.. voldoende creatief worden uitgedaagd	3.5	.84	
.. voldoende professioneel worden uitgedaagd	3.8	.72	
<b>Discussiecultuur over Excellentie</b>	<b>2.6</b>	<b>.81</b>	<b>.91</b>
<i>In mijn team bediscussiëren we..</i>			
.. of excellentieprogramma's een bijdrage leveren aan ons onderwijs	2.6	1.00	
.. hoe het beroepenveld excellentie opvat	2.4	.94	
.. wat excellente studenten zijn	2.8	1.01	
.. wat excellente professionals zijn voor het beroepenveld	2.8	1.01	
.. wat excellente docenten zijn	2.6	.97	
.. welke docenten geschikt zijn om les te geven in excellentieprogramma's	2.2	.94	

## 4.2 RESULTATEN

Dit deelonderzoek richt zich op de implementatie en acceptatie van excellentieprogramma's in de Hogeschool van Amsterdam. De acceptatie is onderzocht door de toepassing van het Excellence Acceptance Model (EAM), met daarin aspecten als 'Opvattingen op excellentie', 'Self-efficacy op excellentie', 'Houding ten aanzien van excellentie' en 'Gedrag ten aanzien van excellentie'. De implementatie is onderzocht via de invloed van de direct leidinggevende en managementconstructies door toepassing van het 'Organisational Influence Model', met daarin de aspecten 'Leiderschap', 'Samenwerkingscultuur', 'Besluitvormingscultuur', 'Discussiecultuur algemeen', en 'Discussiecultuur over excellentie'.

### **De acceptatie van excellentie door docenten in de HvA**

De beschrijvende resultaten laten zien dat docenten gemiddeld een positieve opvatting hebben over excellentie, met voor alle items scores net boven het gemiddelde (alle items zijn gescoord op Likert-5; voor alle scores zie Tabel 4). Gemiddeld genomen zijn docenten positief over het nut van excellentie (3.0), al vinden ze excellentie ook relatief (3.2). Vooral op deze laatste schaal is de mening minder eenduidig (SD=1.08). De docenten zien zichzelf gemiddeld als behoorlijk vaardig op die aspecten die horen



bij docenten in excellentieprogramma's (4.0). Docenten scoren gemiddeld wat lager op de schalen 'Houding ten aanzien van excellentie' (3.3) en 'Gedrag ten aanzien van excellentie' (2.8). De scores op de items in de laatstgenoemde schaal variëren wat meer, met 'ik verwijs goede studenten door naar de bestaande excellentieprogramma's' (3.6) als hoogste score, en 'ik draag bij aan het debat over de toekomst van excellentieprogramma's in onze hogeschool (2.5) als laagste score.

### Passenheid van het model

In de pad-analyse zijn niet-significante relaties verwijderd middels een procedure van model-trimmen. Daarna zijn gebaseerd op modificatie-indexen, en in lijn met theoretische overwegingen enkele effecten aan het model toegevoegd. Het eindmodel laat een voldoende passendheid (fit) zien ten aanzien van de geobserveerde data met  $\chi^2(48) = 67.317$ ,  $p = .03$ ,  $RMSEA = .071$ ,  $CFI = .931$ ,  $TLI = .803$ . Voor het eindmodel zie Figuur 2. Voor alle regressie coëfficiënten zie Tabel 6.

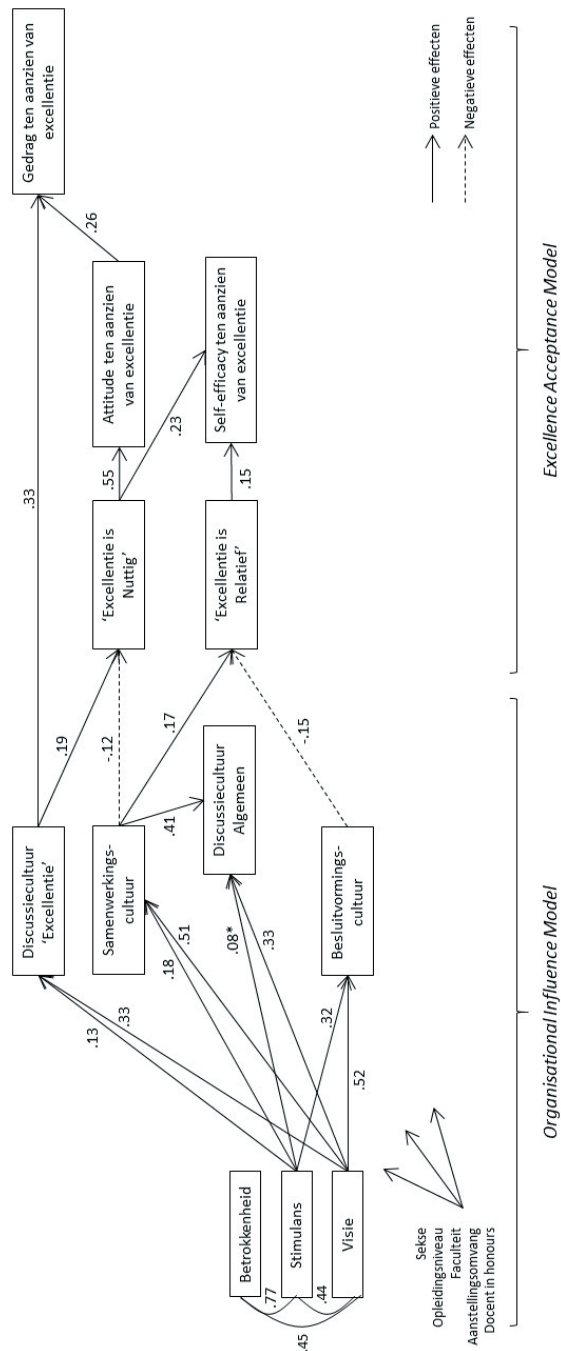
**Tabel 6:**  
Alle effecten van het eindmodel.

	DIRECT	INDIRECT	TOTAAL
<b>Organisational Influence Model (OIM)</b>			
Leiderschap: Intellectuele Stimulans			
→ Besluitvormingscultuur	.32		.32
→ Discussiecultuur Algemeen	.08*		.08*
→ Discussiecultuur Excellentie	.13		.13
Leiderschap: Visie			
→ Samenwerkingscultuur	.51		.51
→ Besluitvormingscultuur	.52		.52
→ Discussiecultuur Algemeen	.33	.21	.54
→ Discussiecultuur Excellentie	.33		.33
Leiderschap: Betrokkenheid			
→ Samenwerkingscultuur	.18		.18
→ Discussiecultuur Algemeen		.07	.07
Samenwerkingscultuur			
→ Discussiecultuur Algemeen	.41		.41
<b>Excellence Acceptance Model (EAM)</b>			
Perceptie: Excellentie is nuttig			
→ Attitude ten aanzien van Excellentie	.55		.55
→ Self-efficacy ten aanzien van Excellentie	.23		.23
→ Gedrag ten aanzien van excellentie		.14	.14
Perceptie: Excellentie is relatief			
→ Self-efficacy ten aanzien van Excellentie	.15		.15
Attitude ten aanzien van Excellentie			
→ Gedrag ten aanzien van excellentie	.26		.26
<b>Effect van OIM op EAM</b>			
Leiderschap: Intellectuele Stimulans			
> Perceptie: Excellentie is relatief		-.05*	-.05*
> Perceptie: Excellentie is nuttig		.03*	.03*
> Attitude ten aanzien van Excellentie		.01*	.01*
> Gedrag ten aanzien van excellentie		.05*	.05*
Leiderschap: Visie			
> Gedrag ten aanzien van excellentie		.11	.11
Leiderschap: Betrokkenheid			
> Perceptie: Excellentie is relatief		.03*	.03*
> Perceptie: Excellentie is nuttig		-.02*	-.02*
> Attitude ten aanzien van Excellentie		-.01*	-.01*
Besluitvormingscultuur			
> Perceptie: Excellentie is relatief	-.15		-.15
Samenwerkingscultuur			
> Perceptie: Excellentie is relatief	.17		.17
> Perceptie: Excellentie is nuttig	-.12*		-.12*
> Attitude ten aanzien van Excellentie		-.06*	-.06*
> Gedrag ten aanzien van excellentie		-.02*	-.02*
Discussiecultuur Excellentie			
> Perceptie: Excellentie is nuttig	.19		.19
> Self-efficacy ten aanzien van Excellentie		.04	.04
> Attitude ten aanzien van Excellentie		.10	.10
> Gedrag ten aanzien van excellentie	.33	.03	.35

Alle effecten zijn gestandaardiseerd en significant bij  $p < .01$ , effecten met \* zijn significant bij  $p < .05$ .

**Figuur 2:**

Eindmodel. Alle relaties zijn significant bij  $p < .01$ , relaties met \* zijn significant bij  $p < .05$ . Gestreepte relaties zijn negatieve effecten.



### Excellence Acceptance Model

Bij de implementatie van de excellentieprogramma's is de vraag hoe de opvattingen, self-efficacy, attitude, en het gedrag ten aanzien van excellentie samenhangen (deelvraag b). Het Excellence Acceptance Model (EAM) gaat er vanuit dat deze onderdelen elkaar in de genoemde volgorde zullen beïnvloeden (Tschannen - Moran et al., 1998). De resultaten van het eindmodel (zie rechterhelft van figuur 2) laten zien dat dit gedeeltelijk het geval is, alhoewel de invloed van vooral 'Self-efficacy op excellentie' minder groot is dan verwacht. Beide opvattingsschalen beïnvloeden de 'Self-efficacy op excellentie' van de docenten. Ofwel, de opvattingen van docenten over excellentie zijn belangrijk voor hoe ze hun eigen vermogen als docent zien.

Wat het model verder laat zien is een centrale rol voor de 'Houding ten aanzien van excellentie' voor het 'Gedrag ten aanzien van excellentie'. Wanneer docenten excellentie opvatten als nuttig, is hun houding ten aanzien van excellentie duidelijk positiever, wat ook hun gedrag ten aanzien van excellentie positief beïnvloedt.

### Organisational Influence Model

Het 'Organisational Influence Model' (OIM) gaat er vanuit dat (aspecten van) leiderschap leiden tot een meer positieve opvatting van docenten op de verschillende managementinstrumenten, zoals zijnde samenwerkingscultuur, besluitvormingscultuur, en discussiecultuur (Geijssels et al., 2001). De resultaten laten zien dat van de drie aspecten van leiderschap de schalen 'Intellectuele stimulans' en 'Visie' elk inderdaad positieve effecten hebben op de perceptie van docenten op alle managementtools. De grootste effecten zijn van een visionaire leidinggevende op zowel de opvatting van docenten over de samenwerkingscultuur, als ook de besluitvormingscultuur. Een meer visionair leidinggevende zorgt ook vaker voor een positieve score op zowel de algemene discussiecultuur, als die over excellentie. De scores van een intellectueel stimulerend leider zijn in verhouding lager.

### Invloed van het 'Organisational Influence Model' op het 'Excellence Acceptance Model'

De aanname voor deze deelstudie was dat het 'Organisational Influence Model' een positieve invloed zou hebben op het 'Excellence Acceptance Model', vooral via de opvattingen van docenten over excellentie. De resultaten bevestigen deze aanname, maar laten ook zien dat de effecten klein tot medium zijn.

Het grootste effect in het model is van 'Discussiecultuur op excellentie' naar 'Gedrag op excellentie', vooral direct, maar in kleine mate ook via de opvatting dat excellentie

nuttig is. Verder hebben docenten die meer samenwerkingscultuur ervaren in de HvA een negatievere opvatting over het nut van excellentie. Ook hebben zij een positievere opvatting over de relativiteit van excellentie. Tot slot hebben die docenten die zich meer betrokken voelen bij de besluitvorming een negatievere opvatting over de relativiteit van excellentie.

#### 4.3 CONCLUSIE

Docenten hebben gemiddeld een positieve opvatting over excellentie in het algemeen. Deze opvatting bestaat statistisch gezien uit twee typen, namelijk 'excellentie als nuttig' en 'excellentie als relatief'. Gevoelsmatig hebben deze twee variabelen een andere richting, bijna positief en negatief ten aanzien van excellentie. Toch hoeft dit niet zo te zijn: iemand kan het labelen van een student als 'excellent' nuttig vinden, en tegelijk excellentie als relatief (en niet absoluut) zien. Het eindmodel laat zien dat deze twee opvattingen een andere effecten uiteindelijk op het gedrag van docenten hebben. De opvatting 'excellentie is nuttig' heeft een indirect, positief effect op het gedrag van de docenten, terwijl de opvatting 'excellentie is relatief' wel effect heeft op de self-efficacy van docenten, maar niet op het gedrag. Ook worden ze door andere managementstructuren beïnvloed.

Op de houding van docenten ten aanzien van excellentie, evenals als op het gedrag van docenten ten aanzien van excellentie is nog wel ruimte voor verbetering. Op basis van dit onderzoek kan verwacht worden dat de grootste invloed op dit gedrag verwacht kan worden door het entameren van meer discussie over excellentie in de organisatie. Docenten die meer discussie over excellentie in de organisatie ervaren, rapporteren ook vaker een positief gedrag ten aanzien van excellentie. Deze discussie over excellentie kan op zijn beurt weer positief beïnvloed worden door visionair en intellectueel stimulerend leiderschap bij de opleidingsmanagers en teamcoördinatoren van de opleidingen.

## 5. DE VERSCHILLEN TUSSEN EXCELLENTIE- EN NIET-EXCELLENTIESTUDENTEN<sup>4</sup>

Een aanname onder de ontwikkeling van excellentieprogramma's is dat studenten met meer potentieel behoefte hebben aan andersoortig onderwijs (Reis & Renzulli, 2009; Scager, 2013; Wolfensberger, 2012; zie bijvoorbeeld ook de opvatting van HvA docenten in hoofdstuk 4). In navolging van Renzulli (2011) wordt dit verschil in potentieel onder studenten veelal gezien als een combinatie van a) een hoger niveau aan intellect, b) meer creatief potentieel, en c) doorzettingsvermogen. Ook is vaak de aanname dat studenten met meer potentieel vaker intrinsiek gemotiveerd zijn dan andere studenten (French, Walker, & Shore, 2011; Scager, 2013; Wolfensberger, 2012). Een andere vorm van onderwijs moet dan zorgen voor meer uitdaging om verveling te voorkomen (Scager, Akkerman, Pilot, & Wubbels, 2014). De genoemde studentkenmerken (potentieel en motivatie) geven een indicatie van dit andere onderwijs: meer intellectuele uitdaging, meer creatieve uitdaging, en meer autonomie waar deze studenten mee kunnen omgaan door een voldoende mate van doorzettingsvermogen (Wolfensberger, 2012). Tegelijk is ook gebleken dat het aanbod van extra programma's met deze kenmerken niet automatisch leiden tot deelname door de studenten met een groter potentieel (Furtwengler, 2014). En ook de verschillen tussen deelnemers en niet-deelnemers aan excellentieprogramma's in potentieel en motivatie zijn in recente empirische studies wel verondersteld, maar niet altijd bevestigd (French et al., 2011; Pullen, Griffioen, Schoonenboom, de Koning, & Beishuizen, in review-b). Dit roept de vraag op welke verschillen aanwezig zijn tussen de reguliere en excellentiestudenten in de HvA en wat dit betekent voor de excellentie-programma's.

Men kan de aanname doen dat als een verschil in potentieel leidt tot een wens voor een ander programma, dat dit de student-tevredenheid positief zal beïnvloeden. Daarbij is studenttevredenheid een belangrijk onderwerp voor de keuzes gemaakt in het hoger onderwijs (Duque, 2014), ook in relatie tot excellentieprogramma's. Deze deelstudie gaat dan ook in op het verschil in potentieel van reguliere en excellentiestudenten, de mate waarin de studenten zich uitgedaagd voelen, het effect hiervan op de studenttevredenheid, en de rol van deelname aan excellentieprogramma's hierbij.

<sup>4</sup> Na verschijning van dit rapport zal dit hoofdstuk in uitgebreidere vorm worden ingediend voor publicatie: Griffioen, D.M.E., Doppenberg, J. & Oostdam, R.J. How to Influence Student Satisfaction? The Effects of Student Ability, Motivation, and Educational Stimulation.



Figuur 3: Overzicht van variabelen.

## 5.1 METHODE

### Onderzoeksvragen

Deze deelstudie beantwoordt de volgende deelvragen:

- Wat zijn de verschillen tussen excellentiestudenten en niet-excellentiestudenten in:
  - potentieel;
  - het gevoel uitgedaagd te worden door hun opleiding (inclusief/exclusief excellentie);
  - tevredenheid over de opleiding, en;
  - het gevoel voorbereid te zijn op het toekomstig beroep.
- Hoe beïnvloeden het potentieel van studenten het gevoel uitgedaagd te worden door hun opleiding, en hoe leidt dit tot een oordeel over hun opleiding en het gevoel voorbereid te zijn op hun toekomstig beroep? Welke rol speelt excellentie-ervaring daarbij?

### Steekproef

Alle bachelorstudenten in de Hogeschool van Amsterdam zijn benaderd voor deelname aan een online survey. Het bruikbare sample kent 733 studenten van wie 186 studenten met ervaring in SE en 56 studenten met ervaring in HP. Van de laatste groep hebben alle studenten op 2 na ook een SE programma gevolgd.

Bij het beantwoorden van vraag a (verschillen tussen studenten) is het onderscheid excellentie/niet-excellentie gehanteerd als variabele voor het verschil in de totale groep (dan is binnen 'excellentie ervaring' de ervaring met SE en met SE & HP samengenomen). Bij het beantwoorden van vraag a voor de groep van leerjaar 3 en hoger en voor vraag b is de variabele 'excellentie ervaring' toegepast, met als scores 0=geen excellentie, 1=deelname aan SE, 2=deelname aan SE & HP.

Tabel 7:

Beschrijving steekproef

VARIABLE	N=733
Sekse	62% vrouw
Faculteit	FBSV=70
	FBE=181
	FG=80
	FMR=149
	FMCI=83
	FOO=78
	FT=92
Opleidingsniveau	18% MBO
	18% VWO
	55% HAVO
	10% Anders
Studiejaar	58% jaar 1 en 2
	20% jaar 3 en 4
	22% jaar 5 en hoger

### Instrumenten

In de vragenlijst zijn onderstaande schalen opgenomen. Alle items zijn gescoord op Likert 1-5 (1=helemaal niet van toepassing; 5=helemaal wel van toepassing).

Tabel 8:

Instrumenten in de vragenlijst.

SCHAAL	ITEMS	GEBASEERD OP
<b>Potentieel student</b>		
Cognitief vermogen	9	Scager (2013)
Creatief vermogen	8	Scager (2013) & QCA, (2004)
Doorzettingsvermogen	7	Scager (2013)
Doelmotivatie	12	AGO-Q door Elliot & Murayama (2008); Furtwrengler (2013)
<b>Perceptie op de opleiding</b>		
Cognitief uitgedaagd voelen	9	De schaal cognitief vermogen
Creatief uitgedaagd voelen	7	De schaal creatief vermogen
Professioneel uitgedaagd voelen	9	Epstein & Hundert (2002) & Austin (2002)
Autonomie	12	Koerhuis & Oostdam (2014)
<b>Satisfactie</b>		
Tevredenheid over het onderwijs	10	De schaal professioneel uitgedaagd voelen
Gevoel voorbereid zijn op beroep	9	Epstein & Hundert (2002) & Austin (2002)

## Analyse

Op basis van een principaal component analyse, gecombineerd met een betrouwbaarheidsanalyse in SPSS23 zijn de schalen vormgegeven (zie voor alle schalen Tabel 9, 10 en 11). Deze analyses resulteren in een aantal aanpassingen aan de verwachte schalen. De variabele creativiteit valt in twee factoren uiteen: a) creativiteit in de zin van het zien van verschillende perspectieven (creativiteit-perspectief) en b) creativiteit in de zin van origineel zijn (creativiteit-origineel).

Bij het aspect doelmotivatie gebeurt het omgekeerde: van de vier deelfactoren die verwacht waren op basis van de literatuur (Elliot & Murayama, 2008; Furtwengler, 2013) blijken er slechts twee in de resultaten zichtbaar: a) intrinsieke motivatie, welke vooral gericht is op het leren van de inhoud, en extrinsieke motivatie, wat vooral gericht is op het beeld dat anderen van je hebben. Het onderscheid in positieve motivatie of ontwijkende motivatie wordt hierbij niet teruggevonden.

Binnen de variabele autonomie laten de resultaten een goede schaal zien gerelateerd aan de invloed die de student heeft op het uitvoeren van de opdrachten. De resultaten laten ook een aparte autonomiefactor zien gericht op autonomie ten opzichte van andere studenten (bijv. bij samenwerken), en een autonomiefactor gericht op het open karakter van opdrachten. Deze factoren zijn echter als schaal onvoldoende betrouwbaar en worden dus niet meegenomen in deze studie.

De variabele tevredenheid valt in de resultaten uiteen in twee factoren: a) tevredenheid over de opleiding en b) tevredenheid over de docenten.

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag over verschillen tussen studenten is er een GLM-procedure (SStype 1) uitgevoerd met deelname aan excellentieprogramma's als onafhankelijke, en de genoemde schalen in tabel 1 als onafhankelijke variabelen. Als controlevariabelen zijn sekse, faculteit, vooropleiding opgenomen. Om te bepalen wat de verschillen tussen studenten zijn in de eerste twee leerjaren en daarna, is dezelfde analyse ook uitgevoerd op een split file van leerjaar 1 en 2, resp. 3 en hoger.

Op basis van de gevonden schalen is daarna een exploratieve pad-analyse in Mplus7 (Muthén & Muthén, 2007) uitgevoerd. Hierin is de variabele 'excellentie ervaring' meegenomen (0=geen ervaring, 1=alleen SE, 2=SE & HP). Voor de gebruikte controlevariabelen zie het eindmodel in Figuur 4. Conform de trimmingprocedure zijn eerst alle niet-significante relaties verwijderd, waarna ter verbetering van de model fit op basis van modificatie-indexen nog enkele relaties zijn toegevoegd (Kline, 2011). Het

eindmodel laat een voldoende fit ten opzichten van de geobserveerde data zien met  $\chi^2(259) = 2866.562$ ;  $p < .0000$ , RMSEA = .065, CFI = .908, TLI = .750. De inhoudelijke resultaten zijn weergegeven in de volgende paragraaf.

**Tabel 9:**

De zelf-ingeschatte vaardigheid van studenten.

SCHAAL	ITEM	CROHNB. ALPHA	M	SD
<b>Cognitie</b>		<b>.66</b>	<b>3.8</b>	<b>.5</b>
	Mijn ideeën zijn meestal stevig onderbouwd met argumenten		3.9	.0
	Ik kan bedenken welke stappen nodig zijn in een complex project		4.0	.6
	Ik los complexere problemen ook op		3.9	.6
	Ik kan complexe ideeën net zo goed begrijpen als eenvoudige		3.5	.8
	Ik leer nieuwe dingen sneller dan de meesten		3.5	.9
	Ik heb een grote woordenschat		3.7	.9
	Ik kan me goed oriënteren op basis van een plattegrond		3.8	1.0
<b>Creativiteit-perspectief</b>		<b>.70</b>	<b>3.9</b>	<b>.5</b>
	Als iemand een mening geeft, dan stel ik vragen om alle kanten te zien		3.8	.8
	Ik ben vaak in staat het grote geheel te zien, ook als anderen dat niet zien		3.9	.7
	Het vinden van verbanden tussen losse aspecten gaat me goed af		3.8	.7
	Ik verzin meerdere opties voordat ik de beste kies		3.8	.8
	Als iemand zegt dat iets de beste keuze is, dan weeg ik dat eerst nog zelf		4.1	.7
<b>Creativiteit-origineel</b>		<b>.70</b>	<b>3.6</b>	<b>.7</b>
	Ik verzin graag originele oplossingen bij opdrachten		3.8	.9
	Ik kan me originele ideeën van anderen vaak goed voorstellen		3.8	.7
	Mijn ideeën zijn vaak origineel in vergelijking met die van anderen		3.3	.9
<b>Doelmotivatie-intrinsiek</b>		<b>.85</b>	<b>4.1</b>	<b>.6</b>
	Ik probeer de vaardigheden in mijn opleiding zo goed mogelijk te beheersen		4.2	.6
	Ik wil tijdens mijn opleiding zo veel mogelijk leren		4.2	.7
	Ik wil de inhoud van mijn opleiding zo grondig mogelijk begrijpen		4.1	.8
	Ik wil niet dat ik de vaardigheden minder goed beheers dan mogelijk is		3.7	.9
	Ik wil voorkomen dat ik de inhoud van de opleiding niet volledig begrijp		4.0	.8
<b>Doelmotivatie-extrinsiek</b>		<b>.78</b>	<b>3.3</b>	<b>.8</b>
	Ik wil graag beter presteren dan de andere studenten		3.6	1.1
	Ik wil graag slim overkomen op andere studenten		3.2	1.1
	Ik wil voorkomen dat ik minder goed presteer dan andere studenten		3.6	1.0
	Ik probeer te voorkomen dat het lijkt of ik moeite heb met de opleiding		2.8	1.1
<b>Doorzettingsvermogen</b>		<b>.68</b>	<b>3.9</b>	<b>.7</b>
	Ik maak opdrachten af tot en met de details		3.7	.9
	Ik ben een harde werker		4.2	.8
	Als ik iets niet in één keer kan, dan oefen ik tot het me lukt		3.9	.8

Likert 1-5 (1=helemaal niet van toepassing; 5=helemaal wel van toepassing).

**Tabel 10:**

De mate waarin studenten zich uitgedaagd voelen door hun opleiding.

SCHAAL	ITEM	CROHNB. ALPHA	M	SD
<b>Uitdaging-Cognitief</b>		<b>.86</b>	<b>3.6</b>	<b>.7</b>
Gedurende mijn opleiding voel(de) ik me uitgedaagd om..				
	..mijn ideeën stevig te onderbouwen met argumenten		3.6	.9
	..te bedenken welke stappen nodig zijn in een complex project		3.7	.8
	..complexe problemen op te lossen		3.6	.9
	..complexe zaken te begrijpen		3.7	.8
	..snel nieuwe dingen te leren		3.8	.9
	..mijn woordenschat uit te breiden		3.5	1.0
	..mijn ruimtelijk inzicht te vergroten		3.3	1.1
<b>Uitdaging-Creatief</b>		<b>.89</b>	<b>3.7</b>	<b>.7</b>
Gedurende mijn opleiding voel(de) ik me uitgedaagd om..				
	..originele oplossingen te verzinnen		3.6	.9
	..als iemand zijn mening geeft, door te vragen om alle kanten te zien		3.6	.9
	..het grote geheel van dingen te zien		3.8	.8
	..verbanden tussen losse aspecten te leggen		3.8	.8
	..mij originele ideeën van anderen voor te stellen		3.6	.8
	..meerdere opties te verzinnen, voordat ik de beste koos		3.7	.9
	..zelf na te gaan of een aangedragen oplossing wel de beste oplossing is		3.7	.8
<b>Uitdaging-Professioneel</b>		<b>.92</b>	<b>3.7</b>	<b>.7</b>
Gedurende mijn opleiding voel(de) ik me uitgedaagd om..				
	..de gewoonten van het beroep onder de knie krijgen		3.6	.9
	..te begrijpen welke regels er horen bij het beroep		3.6	.9
	..de vaardigheden te leren die horen bij het beroep		4.0	.8
	..te leren hoe communiceren werkt binnen het beroep		3.9	.8
	..te leren hoe ik me in het beroep hoor te gedragen		3.5	1.0
	..te weten welke waarden centraal staan in het beroep		3.6	.9
	..te weten welke kennis de basis is van het beroep		3.9	.8
	..te weten welke redeneringen hout snijden binnen het beroep		3.5	.9
	..mij een goed beeld te vormen van het beroep		3.6	1.0
<b>Autonomie</b>		<b>.72</b>	<b>3.1</b>	<b>.7</b>
	Docenten in mijn opleiding luisteren naar mijn ideeën		3.5	.9
	Mijn docenten vinden het meestal goed als ik zelf bedenk hoe ik een opdracht uitvoer		3.4	.9
	Ik krijg in mijn opleiding open opdrachten waarbij ik zelf de richting kan bepalen		3.0	1.0
	Ik kan in mijn opleiding regelmatig kiezen welke onderwerpen ik bestudeer		2.7	1.0

**Tabel 11:**

De mate waarin studenten tevreden zijn over hun opleiding en zich voorbereid voelen op hun toekomstige beroep.

SCHAAL	ITEM	CROHNB. ALPHA	M	SD
<b>Tevredenheid over opleiding</b>		<b>.81</b>	<b>3.4</b>	<b>.6</b>
	De inhoud van de opleiding sluit aan bij het beeld dat ik vooraf had		3.4	.9
	De inhoud van de opleiding is stimulerend		3.4	.9
	De inhoud van de opleiding sluit aan bij actuele ontwikkelingen		3.7	.8
	Er is een goede samenhang tussen de verschillende onderdelen van mijn opleiding		3.6	.8
	Ik ben tevreden over de werkvormen in mijn opleiding		3.4	.9
	De opleiding geeft me de ruimte om zelf de inhoud te bepalen		2.8	1.0
	De inhoudelijke kwaliteit van het studiemateriaal is goed		3.5	.8
<b>Tevredenheid over docenten</b>		<b>.82</b>	<b>3.5</b>	<b>.7</b>
	De inhoudelijke expertise van de docenten is goed		3.7	.9
	De docenten zijn gemakkelijk toegankelijk		3.8	.9
	De verhouding tussen inspanning en beloning bij opdrachten is goed		3.1	1.0
	De docenten geven goed les		3.6	.8
	Ik krijg nuttige feedback in mijn opleiding		3.5	.9
<b>Vorbereid voelen op beroep</b>		<b>.93</b>	<b>3.8</b>	<b>.6</b>
Ik verwacht dat ik na het afronden van mijn opleiding..				
	..de gewoonten van het beroep onder de knie heb		3.6	.9
	..de regels ken die horen bij het beroep		3.7	.8
	..de vaardigheden beheers die horen bij het beroep		3.7	.8
	..goed in staat ben om op de juiste manier te communiceren binnen het beroep		4.0	.6
	..heb geleerd me te gedragen zoals dat in het beroep hoort		3.8	.7
	..kan handelen conform de centrale waarden van het beroep		3.8	.7
	..de basiskennis van het beroep beheers		4.0	.6
	..kan redeneren zoals dat hoort binnen het beroep		3.9	.7
	..een goed beeld heb van het beroep		3.7	.8
	..me goed voorbereid voel op het uitvoeren van het beroep		3.6	.8

Likert 1-5 (1=helemaal niet van toepassing; 5=helemaal wel van toepassing).

## 5.2 RESULTATEN

Deze paragraaf rapporteert eerst de verschillen tussen excellentiestudenten en reguliere studenten op alle afzonderlijke schalen. Daarna worden de resultaten van de pad analyse gerapporteerd.

### ***Verschillen tussen excellentiestudenten en reguliere studenten***

Uit de resultaten blijkt dat studenten over het algemeen zowel zichzelf als hun opleiding hoog scoren. De gemiddelde schaalcores variëren van 3.1 voor de factor autonomie tot

4.0 voor de factor doelmotivatie-intrinsiek, terwijl de items de scoringsmogelijkheid van 1-5 (Likert) hadden. Dit is in lijn met eerder onderzoek in het hbo (Griffioen & De Jong, 2014).

De resultaten laten in het totale sample studenten verschillen zien tussen studenten met excellentie ervaring en studenten zonder excellentie ervaring op de studentkenmerken (zie ook Tabel 12). Er zijn geen verschillen gevonden op hoe ze hun opleiding ervaren, of hoe tevreden of voorbereid ze zich voelen. Studenten met excellentie ervaring scoren zichzelf gemiddeld significant hoger op cognitieve vaardigheid, creatieve vaardigheid – perspectief en ze rapporteren een iets hogere extrinsieke motivatie en iets meer doorzettingsvermogen.

De meeste van deze verschillen zijn ook te zien in de groep studenten van leerjaar 1 en 2 afzonderlijk. De verschillen op creativiteit zijn dan niet significant, maar de intrinsieke motivatie van studenten met excellentie ervaring is dan wel hoger. Voor de groep studenten van jaar 3 en hoger is geen verschil te zien tussen studenten met excellentie ervaring en reguliere studenten. Voor de verschillen tussen de totale groepen geen ervaring, alleen SE ervaring en SE & HP ervaring zie Tabel 13.

**Tabel 12:**

Verschillen tussen excellentie en niet-excellentie studenten. Alleen de significante resultaten bij  $p < .05$  zijn opgenomen.

STUDENT KENMERKEN	WEL/GEEN EXCELLENTIE	JAAR 1 & 2 (SE)	JAAR 3+ (HP)
	F(df); p-value	F(df); p-value	F(df); p-value
Cognitief vaardig	12.426(1); .000	6.650(1); .010	-
Creatief vaardig – perspectief	7.673(1); .006	-	-
Creatief vaardig – origineel	-	-	-
Intrinsieke motivatie	-	4.276(1); .039	-
Extrinsieke motivatie	4.478(1); .035	-	-
Doorzettingsvermogen	5.958(1); .015	5.140(1); .024	-
Cognitief uitgedaagd voelen	-	-	-
Creatief uitgedaagd voelen	-	-	-
Professioneel uitgedaagd voelen	-	-	-
Beleving van autonomie	-	-	-
Tevredenheid over opleiding	-	-	-
Tevredenheid over docenten	-	-	-
Voorbereid voelen op beroep	-	-	-

**Invloed van het potentieel van de student op uitdaging en tevredenheid, en de rol van excellentie hierbij**

Het eindmodel laat zien dat de studentkenmerken gegroepeerd worden in twee soorten variabelen die samenhangen: enerzijds de vaardigheden variabelen (cognitief en creatief), en anderzijds meer motivatie variabelen (motivatie en doorzettingsvermogen) (zie ook Figuur 4).

De vaardigheden variabelen hebben een kleine invloed op het gevoel uitgedaagd te worden. De grootste effecten zijn bij studenten met een hogere creatieve vaardigheid ‘perspectief’ of creatieve vaardigheid ‘originaliteit’ die zich iets vaker creatief uitgedaagd voelen. En van studenten met een iets hogere creatieve vaardigheid ‘originaliteit’, die zich iets vaker cognitief uitgedaagd voelen. De motivatie variabelen hebben een medium effect op het gevoel uitgedaagd te worden. Studenten met een hogere intrinsieke motivatie voelen zich vaker creatief, cognitief, en professioneel gestimuleerd in hun opleiding. Van de studentkenmerken laat intrinsieke motivatie ook de grootste totale invloed zien op hoe tevreden de student gemiddeld is over de opleiding, de kwaliteit van docenten en voorbereid voelen op het beroep.

De verschillende varianten van het gevoel uitgedaagd te worden door de (totale) opleiding hangen onderling sterk samen. Het gevoel professioneel uitgedaagd te worden hangt vrij sterk samen met het gevoel cognitief (.37) of creatief (.35) uitgedaagd te worden. Het gevoel cognitief en creatief uitgedaagd te worden hangt zelfs zeer sterk samen (.70).

Het gevoel cognitief uitgedaagd te worden hangt ook niet direct samen met hoe tevreden studenten zich voelen over hun opleiding, hun docenten of hoe voorbereid ze zich voelen op hun toekomstig beroep. Cognitief uitgedaagd voelen heeft sterke invloed op professioneel en creatief uitgedaagd voelen, welke op hun beurt effecten laten zijn op tevredenheid en voorbereid voelen. Studenten die zich meer creatief uitgedaagd voelen, ervaren vaker autonomie en zijn vaker tevreden over hun opleiding. Zij zijn ook iets vaker tevreden over de kwaliteit van hun docenten, en voelen zich iets vaker voorbereid op hun toekomstige beroep. Studenten die zich professioneel uitgedaagd voelen, zijn meer tevreden over hun opleiding, over de kwaliteit van hun docenten, en voelen zich vaker voorbereid op hun toekomstig beroep. De tevredenheid over opleiding en docenten onderling een samenhang vertonen, terwijl de samenhang met in hoeverre studenten zich voorbereid voelen op het toekomstig beroep erg beperkt is.

De deelname aan de excellentieprogramma’s blijkt in dit alles geen grote rol te hebben. Studenten die zichzelf hoger scoren op cognitieve vaardigheid, en studenten die

meer extrinsiek gemotiveerd zijn, nemen iets vaker deel aan excellentieprogramma's. De deelname aan excellentieprogramma's leidt echter niet tot een vergroot gevoel uitgedaagd te worden. Het enige effect is dat studenten met meer excellentie ervaring zich gemiddeld wat minder voorbereid voelen op hun toekomstige beroep.

**Tabel 13:**

gemiddelde scores met verschillende excellentie ervaring.

	GEEN	ALLEEN SE	SE & HP
Cognitief vaardig	3,7	3,8	4,0
Creatief vaardig – perspectief	3,8	3,9	4,0
Creatief vaardig – origineel	3,6	3,6	3,6
Intrinsieke motivatie	4,0	4,1	4,1
Extrinsieke motivatie	3,2	3,4	3,4
Doorzettingsvermogen	3,9	4,0	4,0
Cognitief uitgedaagd voelen	3,9	3,6	3,8
Creatief uitgedaagd voelen	3,7	3,7	3,8
Professioneel uitgedaagd voelen	3,6	3,8	3,8
Beleving van autonomie	3,1	3,2	3,3
Tevredenheid over opleiding	3,4	3,5	3,4
Tevredenheid over docenten	3,5	3,5	3,6
Cognitief vaardig	3,7	3,8	3,8

**Tabel 14:**

Alle effecten van het eindmodel.

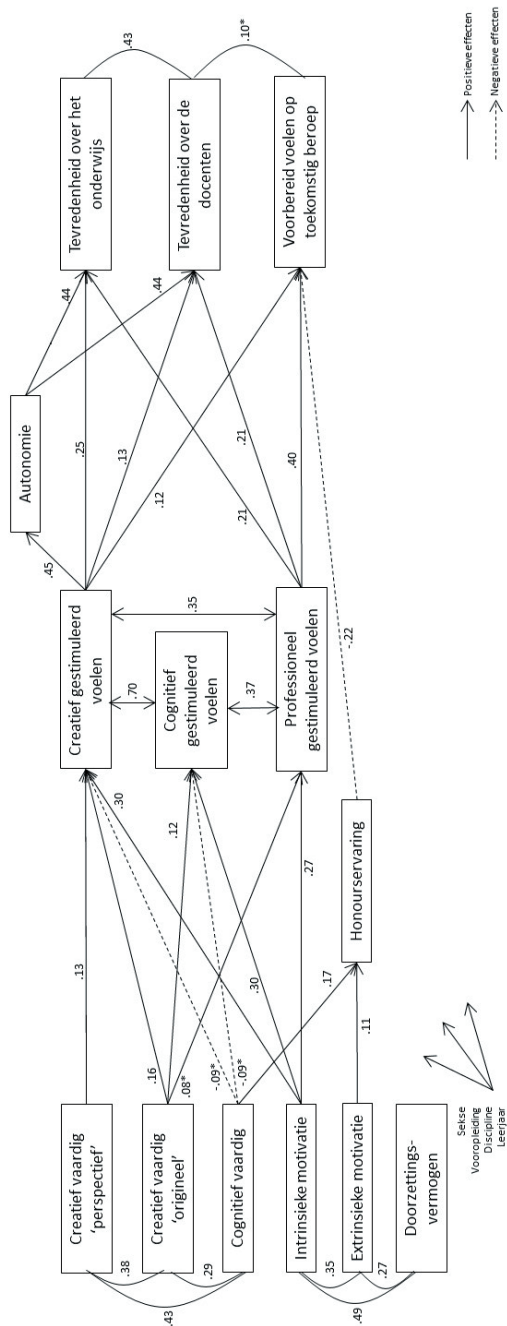
EFFECTEN	DIR	IND	TOT
Cognitief vermogen			
→ Excellentie ervaring	.17		.17
→ Uitdaging creatief	-.09*		-.09*
→ Uitdaging cognitief	-.09*		-.09*
→ Autonomie		-.04*	-.04*
→ Voorbereid voelen op beroep		-.05	-.05
→ Tevredenheid over docenten		-.03*	-.03*
→ Tevredenheid over opleiding		-.04*	-.04*
Creatieve vaardigheid – originaliteit			
→ Uitdaging creatief	.16		.16
→ Uitdaging professioneel	.08*		.08*
→ Uitdaging cognitief	.12		.12
→ Autonomie		.07	.07
→ Voorbereid voelen op beroep		.05	.05
→ Tevredenheid over docenten		.07	.07
→ Tevredenheid over opleiding		.09	.09
Creatieve vaardigheid – perspectief			
→ Uitdaging creatief	.13		.13
→ Autonomie		.06	.06
→ Voorbereid voelen op beroep		.02*	.02*
→ Tevredenheid over docenten		.04	.04
→ Tevredenheid over opleiding		.06	.06
Intrinsieke Motivatie			
→ Uitdaging professioneel	.27		.27
→ Uitdaging creatief	.30		.30
→ Autonomie		.14	.14
→ Voorbereid voelen op beroep		.14	.14
→ Tevredenheid over docenten		.16	.16
→ Tevredenheid over opleiding		.19	.19

Alle effecten zijn significant bij  $p < .01$ , behalve de effecten met \* die zijn significant bij  $p < .05$ . Voor de covariaten zie figuur 4. De effecten van de controlevariabelen zijn op te vragen bij de auteurs.



**Figuur 4:**

Eindmodel. Alle effecten zijn significant bij  $p < .01$ , behalve de effecten met \* die zijn significant bij  $p < .05$ . Alleen significante covariaten zijn opgenomen.



### 5.3 CONCLUSIE

In dit deelonderzoek staan de verschillen tussen studenten met excellentie ervaring en reguliere studenten centraal. De resultaten laten zien dat de verschillen tussen deze twee groepen studenten zich beperken tot verschillen in zelfingeschat vermogen en motivatie.

De resultaten laten in het totale sample studenten verschillen zien tussen studenten met excellentie ervaring en studenten zonder excellentie ervaring op de studentkenmerken. Er zijn geen verschillen gevonden op hoe ze hun opleiding ervaren, of hoe tevreden of voorbereid ze zich voelen.

Studenten met excellentie ervaring scoren zichzelf gemiddeld significant hoger op cognitieve vaardigheid, creatieve vaardigheid – perspectief en ze rapporteren een iets hogere extrinsieke motivatie en iets meer doorzettingsvermogen. In de eerste twee leerjaren is er ook een verschil in intrinsieke motivatie te zien. In de groep van leerjaar drie en hoger zijn er geen verschillen.

Van de studentkenmerken zorgt intrinsieke motivatie voor de grootste totale invloed op hoe tevreden de student gemiddeld is over de opleiding, de kwaliteit van docenten en voorbereid voelen op het beroep. Deze invloed loopt vooral via de mate waarin studenten zich cognitief, creatief en professioneel gestimuleerd voelen door hun (totale) opleiding.

De invloed van de excellentie ervaring blijkt geen invloed te hebben op de tevredenheid van de student over zijn opleiding en de kwaliteit van de docenten, en een negatief effect op de mate waarin de student zich voorbereid voelt op zijn toekomstig beroep. De invloed is echter relatief klein. Gezien de uitgangspunten voor excellentieprogramma's (meer autonomie, meer uitdaging), zou men effecten verwachten van excellentie ervaring op de verschillende typen 'uitgedaagd voelen'. Deze effecten zijn niet gevonden in de resultaten.

Dit roept de vraag op waarom de invloed van excellentie ervaring zo beperkt is in deze studie. Eén mogelijkheid is dat de student die is gaan deelnemen een excellentietrajecten eerst erg ontevreden was over de mate van cognitieve, creatieve, en professionele uitdaging in de opleiding, resulterend in een algemeen beeld van ontevredenheid. Deze ontevredenheid zou dan nu opgelost kunnen zijn door deelname aan honoursprogramma's, waardoor er geen verschillen gevonden worden tussen reguliere studenten en studenten met excellentie ervaring. Een andere mogelijkheid is dat studenten toch iets anders verwachten van honoursprogramma's dan de veronderstelde

behoefte aan uitdaging en autonomie, voortkomend uit meer vermogen en intrinsieke motivatie. Als studenten in excellentie ervaring iets anders verwachten dan ze ervaren, dan vindt men deze verschillen niet in deze studie. De vraag is dan wat men wel verwacht en hoe dit samenhangt met de vormgeving van de verschillende programma's. Vervolgonderzoek zou hier uitsluitsel over kunnen bieden.

## 6. CONCLUSIE

In deze paragraaf worden de conclusies van de verschillende deelstudies thematisch gerapporteerd.

### *Hogeschoolkader voor Excellentie*

- De keuze van de HvA om de ontwikkeling van excellentietrajecten te stimuleren door middel van een combinatie van centrale en decentrale sturing heeft geresulteerd in een instellingsbreed kader waarop ontwikkelaars van excellentieprogramma's zich konden baseren. Het inzetten op decentrale sturing heeft een zekere mate van transparantie en helderheid gebracht ten aanzien van de algemene doelstellingen die worden nagestreefd (**hoofdstuk 2**).
- Het instellingsbrede kader biedt minder duidelijkheid over leerdoelen en de vertaling van deze leerdoelen naar kaders op faculteits- en opleidingsniveau in de vorm van concrete leeractiviteiten, docentrollen en toetsing. Selectiecriteria, leerdoelen en leeractiviteiten zijn niet scherp van elkaar onderscheiden. Deze inhoudelijke verwevenheid van geformuleerde selectiecriteria, leerdoelen en leeractiviteiten vindt zijn neerslag in de geschreven curricula waarin deze onderdelen ook niet altijd consequent zijn uitgewerkt (**hoofdstuk 2**).

### *Kenmerken van de excellentieprogramma's*

- De excellentieprogramma's lijken op basis van de interviews met docenten eerder vanuit persoonlijke voorkeuren en wensen van docenten ontwikkeld te zijn, dan vanuit een HvA-breed kader (**hoofdstuk 3**).
- De programma's verschillen onderling sterk in de mate waarin is gekozen voor studentsturing versus docentsturing en productgerichtheid versus procesgerichtheid. Deze keuzes lijken vanuit het curriculaire spinnenwebmodel (Van den Akker, 2003) vooral samen te hangen met twee onderliggende (impliciete) visies op leren. Bij de eerste (impliciete) visie op leren heeft excellentie betrekking op competenties die nadrukkelijk gedefinieerd zijn vanuit de opleidingen en die moeten worden ontwikkeld door middel van het aanreiken van kennis, het aanbieden van bepaalde leeractiviteiten en het creëren van leerervaringen. Programma's die uitgaan van deze visie zijn veelal docent-gestuurd en gericht op productgerichte toetsing. De tweede (impliciete) visie op leren gaat ervan uit dat studenten bepaalde talenten bezitten en dat er in de eerste plaats ruimte moet worden gecreëerd om hun excellentie

verder te stimuleren en te ontwikkelen. Het impliciet hanteren van één van de bovengenoemde visies, leidt tot het beter op elkaar afstemmen van de verschillende onderdelen. Andere programma's gaan niet uit van een bepaalde visie op leren en zijn daardoor minder consequent en consistent in de uitwerking van de verschillende curriculumonderdelen **(hoofdstuk 2)**.

- Op basis van de beschrijvingen van de docenten kunnen de volgende typen excellentieprogramma's onderscheiden worden **(hoofdstuk 3)**:
  - 1) wetenschappelijk onderzoek;
  - 2) design-thinking;
  - 3) specialisatie;
  - 4) theorie;
  - 5) keuzevrijheid.In vergelijking met bestaande typen in de literatuur (De Jong et al., 2013), is met het toevoegen van de kenmerken 'zelfregulatie van de student' en 'betrokkenheid werkveld', een scherpere typering gerealiseerd, die ook voldoet aan in de literatuur belangrijk gevonden kenmerken van excellentieprogramma's (Coppoolse et al., 2013; Scager, 2013; Wolfensberger, 2012) **(hoofdstuk 3)**.
- Een vergelijking met het hogeschoolbrede referentiekader van de HvA laat zien dat de aangeduide typen excellentie (specifieke professionaliteit, generieke professionaliteit en kennisontwikkeling) in de praktijk vaak niet scherp van elkaar te onderscheiden zijn. Zo'n scherp onderscheid was oorspronkelijk ook niet de insteek. In de excellentieprogramma's is dan ook veelal sprake van een overlap van typen excellentie en/of programma's zijn gericht op het behalen van slechts enkele deelaspecten daarvan. Voor een deel kan dit verklaard worden doordat bij de formulering van de verschillende typen van excellentie geen specificering is gemaakt naar SE en HP **(hoofdstuk 3)**.
- Voor een kwaliteitsimpuls van het reguliere onderwijs bieden de geschreven curricula vooralsnog geen handvatten. Dit heeft mogelijk te maken het gegeven dat in het intentionele curriculum geen expliciete relatie wordt gelegd tussen de excellentietrajecten en het reguliere onderwijsaanbod. Alleen in de taakstelling van de excellentiedocent wordt benadrukt dat deze een voortrekkersrol heeft in het uitwisselen en delen van opgedane ervaringen. In de geschreven curricula blijft deze rol van de docent buiten beschouwing **(hoofdstuk 2)**.

### **Docentperspectief**

- De ontwerpende docenten vonden dezelfde kenmerken van excellentieprogramma's belangrijk als bekend uit de literatuur (e.g. invloed van buiten, interdisciplinariteit, veel dialoog, verdiepen & verbreden, meer verantwoordelijkheid bij studenten zelf, ontwikkeling op persoonlijk & professioneel vlak; Coppoolse et al., 2013). Opvallend is dat de docenten vaker perspectiefverbreding bij de studenten belangrijk vinden **(hoofdstuk 3)**.
- De ontwerpende docenten vonden de excellentieprogramma's niet vernieuwend. Ze gaven aan dat de programma's hen de mogelijkheid boden om onderwijs aan te bieden dat qua inhoud, werkvormen en didactiek in hun ogen als 'goed' onderwijs kan worden beschouwd. Deze manier van onderwijs aanbieden past ook beter bij henzelf dan de manier waarop zij het regulier onderwijs 'moeten' aanbieden binnen de geldende randvoorwaarden **(hoofdstuk 3)**.
- Docenten hebben gemiddeld een positieve opvatting over excellentie in het algemeen. Deze opvatting bestaat statistisch gezien uit twee typen, namelijk 'excellentie als nuttig' en 'excellentie als relatief'. Deze twee percepties sluiten elkaar niet uit en bieden elk een eigen perspectief op het concept excellentie **(hoofdstuk 4)**.
- Op de houding van docenten ten aanzien van excellentie, evenals op het gedrag van docenten ten aanzien van excellentie is nog ruimte voor verbetering. Op basis van dit onderzoek kan verwacht worden dat de grootste invloed op dit gedrag verwacht kan worden door het entameren van meer discussie over excellentie in de organisatie. Docenten die meer discussie over excellentie in de organisatie ervaren, rapporteren ook vaker een positief gedrag ten aanzien van excellentie. Deze discussie over excellentie kan op zijn beurt weer positief beïnvloed worden door visionair en intellectueel stimulerend leiderschap bij de opleidingsmanagers en teamcoördinatoren van de (reguliere) opleidingen **(hoofdstuk 4)**.

### **Studentperspectief**

- Studenten met excellentie ervaring scoren zichzelf gemiddeld significant hoger op cognitieve vaardigheid, creatieve-vaardigheid-perspectief en ze rapporteren een iets hogere extrinsieke motivatie en iets meer doorzettingsvermogen. In de eerste twee studiejaar is er ook een verschil in intrinsieke motivatie te zien. In de groep van leerjaar drie en hoger zijn er geen verschillen gevonden. **(hoofdstuk 5)**.

- Er zijn geen verschillen gevonden tussen excellentiestudenten en reguliere studenten op hoe ze hun (totale) opleiding ervaren, of hoe tevreden ze zijn over de opleiding of hun docenten, en hoe voorbereid ze zich voelen op hun toekomstig beroep **(hoofdstuk 5)**.
- De invloed van de excellentie ervaring heeft geen invloed op de tevredenheid van de student over zijn opleiding en de kwaliteit van de docenten. Daarnaast is er een klein negatief effect gevonden van de excellentie ervaring van studenten op de mate waarin zij zich voorbereid voelen op hun toekomstig beroep **(hoofdstuk 5)**.
- De vaardigheden van studenten (cognitie, creativiteit) hebben een kleinere invloed op het gevoel uitgedaagd te worden dan de motivatie van studenten (intrinsiek, extrinsiek, doorzettingsvermogen) **(hoofdstuk 5)**.
- Van de studentkenmerken heeft de intrinsieke motivatie van studenten de grootste totale invloed (medium effect) op hoe tevreden de student gemiddeld is over de opleiding, de kwaliteit van docenten en het zich voorbereid voelen op het beroep. Deze invloed loopt vooral via de mate waarin studenten zich cognitief, creatief en professioneel gestimuleerd voelen door hun opleiding **(hoofdstuk 5)**.
- Het gevoel cognitief uitgedaagd te worden hangt niet direct samen met hoe tevreden studenten zich voelen over hun opleiding, hun docenten of hoe voorbereid ze zich voelen op hun toekomstig beroep. Dat effect loopt via professionele en creatieve uitdaging. Studenten die zich meer creatief uitgedaagd voelen, ervaren vaker autonomie en zijn vaker tevreden over hun opleiding. Zij zijn ook iets vaker tevreden over de kwaliteit van hun docenten, en voelen zich iets vaker voorbereid op hun toekomstige beroep. Studenten die zich professioneel uitgedaagd voelen, zijn meer tevreden over hun opleiding, over de kwaliteit van hun docenten, en voelen zich vaker voorbereid op hun toekomstig beroep **(hoofdstuk 5)**.

#### ***Ontwikkelde instrumenten en metrische inzichten***

- De gepresenteerde typologie van excellentieprogramma's biedt een beeld van de ontwikkelde en geïmplementeerde excellentieprogramma's op de Hogeschool van Amsterdam, dat gebruikt kan worden voor het evalueren en verbeteren van bestaande programma's, alsook voor het ontwikkelen van nieuwe trajecten **(hoofdstuk 3)**.

- De vragenlijsten van **hoofdstuk 4 en 5** bieden een basis voor de meting van een groot aantal variabelen in de toekomst. Deze vragenlijsten zijn gegrond in literatuur en eerder onderzoek, ze zijn metrisch solide.
- De verschillende varianten van het gevoel uitgedaagd te worden door de (totale) opleiding hangen onderling sterk samen. Het gevoel professioneel uitgedaagd te worden hangt vrij sterk samen met het gevoel cognitief en creatief uitgedaagd te worden. Het gevoel cognitief en creatief uitgedaagd te worden hangt zelfs zeer sterk samen. Dit heeft implicaties voor het meten van dit soort aspecten, maar ook voor het uitdagen van studenten in de onderwijspraktijk **(hoofdstuk 5)**.
- De tevredenheid over opleiding en docenten vertonen onderling samenhang, terwijl de samenhang met in hoeverre studenten zich voorbereid voelen op het toekomstig beroep erg beperkt is. Dat geeft implicaties voor toekomstige metingen van studenttevredenheid **(hoofdstuk 5)**.

## 7. DISCUSSIE

De resultaten laten zien dat de keuze van de HvA om de ontwikkeling van excellentietrajecten te stimuleren door middel van een combinatie van centrale en decentrale sturing heeft geresulteerd in een instellingsbreed kader waarop ontwikkelaars van excellentieprogramma's zich konden baseren. Het inzetten op decentrale sturing heeft een zekere mate van transparantie en helderheid gebracht ten aanzien van de algemene doelstellingen die worden nagestreefd. Tegelijk is er niet altijd duidelijkheid over de beoogde leerdoelen en de vertaling van deze leerdoelen naar concrete leeractiviteiten, docentrollen en toetsing. Ook de drie typen excellentie (specifieke professionaliteit, generieke professionaliteit en kennisontwikkeling) zijn in de praktijk vaak niet scherp van elkaar te onderscheiden. En hoewel dit onderscheid, of de keuze voor één type oorspronkelijk niet dwingend was ingezet, is er uiteindelijk wel gekozen om deze driedeling te hanteren. Terugkijkend kan men zich afvragen wat de uiteindelijke meerwaarde is geweest. Op basis van de beschrijvingen van de docenten zijn in dit onderzoek vijf andere typen gevonden, die beter identificeerbaar zijn: 1) wetenschappelijk onderzoek, 2) design-thinking, 3) specialisatie, 4) theorie, en 5) keuzevrijheid). Ook sluiten deze nieuwe typen beter aan op relevante kenmerken voor excellentietrajecten die in de literatuur genoemd worden, zoals 'zelfregulatie van de student' en 'betrokkenheid werkveld' (Coppoolse et al., 2013; Scager, 2013; Wolfensberger, 2012). Ook voor deze typologie geldt dat een nadere definiëring van relevante programmakenmerken noodzakelijk blijft. Naast zelfregulatie en betrokkenheid werkveld gaat het dan om bijvoorbeeld docent-gestuurd/student-gestuurd, productgericht/procesgericht, voortkomend uit een visie op leren.

Een ander vraagstuk betreft de formele verbinding tussen excellentieprogramma's en reguliere opleidingen. De mate waarin het reguliere onderwijsprogramma kan profiteren van de excellentieprogramma's is niet vanzelfsprekend. De analyses van de excellentietrajecten die in dit onderzoek zijn uitgevoerd, geven geen indicatie dat er voldoende vernieuwende aspecten zijn die een directe meerwaarde kunnen hebben voor het reguliere onderwijs. Daarbij is voor het realiseren van een kruisbestuiving tussen excellentietrajecten en de reguliere opleidingen ook een procesmatige ondersteuning van belang. Het actief stimuleren van inhoudelijke en procesmatige verbindingen tussen beide programmasoorten, kan tevens een positieve impuls geven aan het gedrag van docenten ten aanzien van excellentieprogramma's. Op die wijze wordt onder docenten bijna automatisch een bredere discussie opgeroepen over het nut en de relativiteit van excellentie. De resultaten van dit onderzoek laten zien dat een gezamenlijke visie op

excellentie en de daaraan gekoppelde discussie uiteindelijk kan leiden tot een breder positief gedrag van docenten ten aanzien van excellentie.

Een andere vraag die dit onderzoek oproept, is gerelateerd aan verschillen qua organisatorische randvoorwaarden tussen excellentieprogramma's en reguliere programma's. Hoewel in dit onderzoek deze randvoorwaarden niet zijn onderzocht, geven de uitkomsten van het onderzoek aan dat docenten in de excellentieprogramma's grotere professionele ruimte ervaren. De interviews met deze docenten laten zien dat zij van mening zijn dat het excellentieonderwijs niet veel innovatiever is dan het reguliere programma. Wat zij wel aangeven is dat ze het reguliere onderwijs zo ongeveer hetzelfde zouden willen inrichten als hun excellentieonderwijs. Dit wordt echter beperkt door de geringere randvoorwaarden: de groepen in het reguliere programma zijn niet alleen groter maar de eisen van het studieprogramma zijn ook stringenter waardoor hun vrijheid van handelen minder groot is. Daarnaast laten de resultaten van de interviews zien dat bepaalde excellentietrajecten erg afhankelijk zijn van de invloed van enkele docenten. De persoonlijke speelruimte van docenten lijkt erg groot. Dit suggereert dat transfer tussen excellentieprogramma's en reguliere programma's afhankelijk is van het realiseren van voldoende gelijkwaardige randvoorwaarden.

Een belangrijke vraag op studentniveau betreft de mate waarin excellentiestudenten en reguliere studenten onderling verschillen. De resultaten laten zien dat de gemiddelde scores van bepaalde persoonskenmerken (cognitieve capaciteit, intrinsieke motivatie en doorzettingsvermogen) verschillen tussen beide groepen studenten in de eerste twee leerjaren. Er zijn daarentegen geen verschillen gevonden in de mate waarin studenten zich uitgedaagd voelen of tevreden zijn met hun opleiding en docenten. Wanneer gekeken wordt naar verschillen tussen studenten van de hogere leerjaren, dan lijken de verschillen tussen beide groepen studenten 'uit te doven'. Een verklaring hiervoor is op basis van dit onderzoek niet te geven, omdat er slechts op een moment metingen zijn uitgevoerd. Mogelijkerwijs betreft de instroom van de studium excellentieprogramma's met name studenten met bovengenoemde persoonskenmerken. Anderzijds is het ook mogelijk dat deelname aan dergelijke programma's de motivatie en het doorzettingsvermogen van studenten positief beïnvloedt. Het gegeven dat in de hogere leerjaren geen verschillen zijn gevonden tussen beide groepen studenten kan erop wijzen dat het reguliere onderwijs in die jaren uitdagender is en/of dat studenten minder behoefte hebben aan excellentietrajecten. Dat zou impliceren dat de emancipatoire functie van excellentieprogramma's in de eerste twee studie jaren van groter belang is. Om hier meer grip op te krijgen, is longitudinaal onderzoek nodig waarbij de studenten gedurende meerdere jaren gevolgd worden.

Met betrekking tot de studentkenmerken kan in zijn algemeenheid gezegd worden dat de (zelf ingeschatte) vaardigheden van studenten (cognitie, creativiteit) minder invloed hebben op het gevoel uitgedaagd te worden dan hun motivatie (intrinsiek, extrinsiek, doorzettingsvermogen). Mocht het lukken om studenten meer te motiveren dan zou daarvan meer effect kunnen uitgaan op de mate waarin zij zich uitgedaagd voelen, dan van de mate waarin zij zichzelf cognitief of creatief vaardiger voelen. Intrinsieke motivatie heeft de grootste invloed bij studenten op hoe voorbereid ze zich voelen voor hun toekomstig beroep. Studenten actief betrekken bij het onderwijs en daarmee meer motiveren kan heel belangrijk zijn voor hun beleving van de opleiding.

Ten slotte blijkt dat de cognitieve, creatieve en professionele uitdaging voor studenten in het onderwijs heel nauw samenhangen. Het gevoel van studenten dat ze door het onderwijs cognitief uitgedaagd worden, beïnvloedt de mate waarin studenten zich creatief en professioneel uitgedaagd voelen. Men zou kunnen zeggen: als een creatieve of professionele uitdaging geen cognitief element heeft, dan ontbreekt er iets voor de student, dan heeft het minder diepgang. Uitsluitend cognitieve uitdaging leidt echter niet een grotere tevredenheid over de opleiding, over hun docenten of over hoe voorbereid ze zich voelen op het toekomstig beroep. Deze gevonden samenhang tussen de cognitieve, creatieve en professionele uitdagingen levert voor de opleidingen een belangrijke aanbeveling: het realiseren van cognitieve uitdagingen voor studenten geeft een sterke impuls aan hun gevoel creatief en professioneel uitgedaagd te worden. Daarnaast zijn cognitieve, creatieve en professionele uitdagingen voorwaardelijk voor de mate waarin studenten tevreden zijn met hun opleiding.

## 8. LITERATUUR

Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs.

Austin, A. E. (2002). Preparing the Next Generation of Faculty: Graduate School as Socialization to the Academic Career. *The Journal of Higher Education*, 73(1), 94-122.

Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307–337). USA: Information Age Publishing.

Bisschop Boele, E. H. (2007). Talent in de spagaat. Over de bovenkant van de diversiteit in het hbo. *TH&MA Hoger Onderwijs*, 14(60-64).

Coppoolse, R., Pilot, A., & Van Eijl, P. (2013). Hoogvliegers nodig. In R. Coppoolse, P. Van Eijl, & A. Pilot (Eds.), *Hoogvliegers: Ontwikkeling naar professionele excellentie* (pp. 11-16). Rotterdam: Rotterdam University Press.

De Jong, N., Konincks, Y., Kat., M., Weerheim., R., Gellevij, M., Banis-den Hartog, J., ...Pilot, A. (2013). Varianten van honoursprogramma's. In R. Coppoolse, P. Van Eijl, & A. Pilot (Eds.), *Hoogvliegers ontwikkeling naar professionele excellentie* (pp. 85-96). Rotterdam: Rotterdam University Press.

Devos, G., Buelens, M., & Bouckenoooghe, D. (2007). Contribution of Content, Context, and Process to Understanding Openness to Organizational Change: Two Experimental Simulation Studies. *The Journal of Social Psychology*, 147(6), 607–629.

Duque, L. (2014). A framework for analysing higher education performance: students' satisfaction, perceived learning outcomes, and dropout intentions. *Total Quality Management & Business Excellence*, 25(1), 1-21.

Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 613-628.

- Epstein, R. M., & Hundert, E. M. (2002). Defining and Assessing Professional Competence. *The Journal of the American Medical Association*, 287(2), 226-235.
- French, L. R., Walker, C. L., & Shore, B. M. (2011). Do Gifted Students Really Prefer to Work Alone? *Roeper Review*, 33(3), 145-159.
- Furtwengler, S. R. (2013). *Goal Orientation Does Not Predict Student Participation in a Community College Honors Program*. Paper presented at the Southwest Educational Research Association, San Antonio.
- Furtwengler, S. R. (2014). *Does achievement goal orientation predict participation in a post-secondary honors program*. Paper presented at the European Conference for Educational Research, Porto, Portugal.
- Geijsel, F., Slegers, P., & Van den Berg, R. (1999). Transformational Leadership and the implementation of large-scale innovation programs. *Journal of Educational Administration*, 37, 309-328.
- Geijsel, F., Slegers, P., Van den Berg, R., & Kelchtermans, G. (2001). Conditions Fostering the Implementation of Large-Scale Innovation Programs in Schools: Teachers' Perspectives. *Education Administration Quarterly*, 37(1), 130-166.
- Geijsel, F., Slegers, P. J. C., Stoel, R. D., & Krüger, M. L. (2009). The effect of Teacher Psychological and School Organizational and Leadership factors on Teachers' Professional learning in Dutch Schools. *The Elementary School Journal*, 109(4), 406-427.
- Ghaith, G., & Yaghi, H. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and teacher education : an international journal of research and studies*, 13(4), 451 - 458.
- Glatthorn, A. A., Bosschee, F., Whitehead, B. M., & Bosschee, B. (2016). *Curriculum Leadership. Strategies for Development and Implementation*. Los Angeles: Sage.
- Gregory, M. (1996). Developing effective college leadership for the management of educational change. *Leadership & Organization Development Journal*, 17(4), 46-51.
- Griffioen, D. M. E., & De Jong, U. (2014). Implementing Research in Higher Professional Education: Factors that Influence Lecturers' Perceptions. *Educational Management Administration and Leadership*.
- Griffioen, D. M. E., & De Jong, U. (2015a). Implementing research in professional higher education: Factors that influence lecturers' perceptions. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 626-645.
- Griffioen, D. M. E., & De Jong, U. (2015b). The influence of direct executive managers on lecturers' perceptions on new organizational aims in times of academic drift. *International Journal of Leadership in Education*. doi:10.1080/13603124.2015.1066867
- Handal, B., & Herrington, A. (2003). Mathematics Teachers' Beliefs and Curriculum Reform. *Mathematics Education Research Journal*, 15(1), 59-69.
- Hogeschool van Amsterdam. (2011a). *Docent in het Excellentieprogramma. Profiel en Handreiking HR-beleid*. Retrieved from Amsterdam:
- Hogeschool van Amsterdam. (2011b). *HR-notitie. Docent in het excellentieprogramma: profiel en handreiking HR-beleid*. Retrieved from Amsterdam:
- Hover, C. (1988). *Consistent configureren. Modellen van onderwijsorganisatie*. Retrieved from Den Haag:
- Janssen, M. (2012). *Excellentieprogramma's in de HvA*. Retrieved from Amsterdam:
- Janssen, M., & Gramberg, E. (2014). *Manifest voor het excellentieonderwijs van de toekomst*. Retrieved from Amsterdam:
- Kazemier, E., Offringa, J., Eggens, L., & Wolfensberger, M. (2014). Motivatie, leerstrategieën en voorkeur voor docerbenadering van honoursstudenten in het hbo. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 4(1), 106-123.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York, NY: The Guilford Press.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practise of Structural Equation Modeling (3 ed.)*. New York, London: The Guilford Press.

Koerhuis, M.-J., & Oostdam, R. (2014). Ongewenst gedrag van VMBO-leerlingen in relatie tot hun behoefte aan autonomie, competentie en sociale relaties. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 53(3), 117-130.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Quality data analysis*. Thousand Oaks: Sage.

Moolenaar, N. M., Daly, A. J., & Slegers, P. J. C. (2010). Occupying the Principal Position: Examining the Relationships between Transformational Leadership, Social Network Position and Schools' Innovative Climate. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 623-670.

Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2007). *Mplus Users Guide* (5 ed.). Los Angeles: CA: Muthén & Muthén.

Pullen, A. G., Griffioen, D. M. E., Schoonenboom, J. I., de Koning, B. B., & Beishuizen, J. J. (in review-a). Does excellence matter? The influence of potential for excellence on students' motivation for specific collaborative tasks.

Pullen, A. G., Griffioen, D. M. E., Schoonenboom, J. I., de Koning, B. B., & Beishuizen, J. J. (in review-b). Students' Motivational Change during Collaborative Tasks: The influence of Cognitive Ability, Personality and Learning Environment.

Qualifications and Curriculum Authority. (2004). *Creativity: find it, promote it*. Retrieved from London:

Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2009). Myth 1: The gifted and talented constitute one single homogeneous group and giftedness is a way of being that stays in the person over time and experiences. *Gifted Child Quarterly*, 53, 233-235.

Renzulli, J. S. (1986). The three ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). New York: Cambridge University Press.

Renzulli, J. S. (2011). What Makes Giftedness?: Reexamining a Definition. *Phi Delta Kappan*, 92, 81-88.

Runhaar, P., Sanders, K., & Yang, H. (2010). Stimulating teachers' reflection and feedback asking: An interplay of self-efficacy, learning goal orientation, and transformational leadership. *Teaching and teacher education : an international journal of research and studies*, 26(5), 1154-1161.

Scager, K. (2013). *Hitting the High Notes. Challenge in teaching honors students*. (Ph.D), Universiteit Utrecht, Utrecht.

Scager, K., Akkerman, S. F., Pilot, A., & Wubbels, T. (2014). Challenging high ability students. *Studies in higher education*, 39(4), 659-679.

Schoonenboom, J. I. (2014). Using an adapted, task-level technology acceptance model to explain why instructors in higher education intend to use some learning management system tools more than others. *Computers & Education*, 71, 247-256.

Sparks, G. M. (1988). Teachers' Attitudes Toward Change and Subsequent Improvements in Classroom Teaching. *Journal of Educational Psychology*, 80(1), 111-117.

Ten Berge, H., & Van den Vaart, R. (2014). Honoursdidactiek in een leergang voor Honoursdocenten. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 4(1), 37-51.

Teo, T. (2009). Modelling technology acceptance in education: A study of pre-service teachers. *Computer & Education*, 52(2), 302-312.

Thoonen, E. J., Slegers, P. J. C., Oort, F. J., Peetsma, T. T. D., & Geijsel, F. P. (2011). How to Improve Teaching Practices: The Role of Teacher Motivation, Organizational Factors, and Leadership Practices. *Education Administration Quarterly*, 47(3), 469-536.

Tschannen - Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202 - 248.

Van den Akker, J. J. H. (2003). Curriculum perspectives: An introduction. In J. J. H. Van den Akker, W. Kuiper, & U. Hameyer (Eds.), *Curriculum landscapes and trends* (pp. 1-10). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Van der Linden, W., Bakx, A., Ros, A., Beijaard, D., & Vermeulen, M. (2012). Student Teachers' Development of a Positive Attitude towards Research and Research Knowledge and Skills. *European Journal of Teacher Education*, 35(4), 401-419.



Van der Rijst, R. M., & Wolfensberger, M. V. C. (2014). Docentopvatting over de meerwaarde van honoursonderwijs voor het leren van talentvolle en gemotiveerde studenten. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 31/32(4/1), 52-65.

Wolfensberger, M. V. C. (2012). *Teaching for Excellence. Honors Pedagogies Revealed*. (Ph.D), Universiteit Utrecht, Munster.

Wolfensberger, M. V. C., De Jong, N., & Drayer, L. (2012). *Leren excelleren. excellentieprogramma's in het HBO: een overzicht*. Groningen: Lectoraat Excellentie in Hoger Onderwijs en Samenleving. Retrieved from Groningen:

## BIJLAGE A: SAMENSTELLING PROJECTGROEP

Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding  
Hogeschool van Amsterdam

prof. Dr. Ron Oostdam (supervisor)

dr. Didi Griffioen (projectleider)

dr. Jannet Doppenberg, onderzoeker FOO (waarnemend projectleider)

dr. Mascha Enthoven, onderzoeker FOO

Ellen Winter, MSc, ook docent bij FBE

Barbara Devilee, MSc, ook docent bij FMCI

drs. Cia Kesselaar (stagiaire), ook docent bij FG

## BIJLAGE B BIJ HOOFDSTUK 3

Overzicht van de door docenten gerapporteerde belangrijke kenmerken van excellentieprogramma's.

KENMERKEN VAN EXCELLENTIEPROGRAMMA'S			SE (N=6)	HP (N=10)
CATEGORIE	SUBCATEGORIE	BESCHRIJVING		
Leerbronnen en middelen	Gast sprekers	De studenten krijgen onderwijs aangeboden door gast sprekers uit het werkveld en/of experts van buiten	1	5
	Netwerk	De studenten krijgen een netwerk in het werkveld van de docent en/of HvA aangereikt		4
	Onderzoekers	De studenten krijgen onderwijs aangeboden door verschillende docent-onderzoekers		3
	Trainers	De studenten krijgen onderwijs aangeboden door trainers van buiten de HvA		2
	Colleges universiteit	De studenten kunnen colleges volgen op de universiteit als onderdeel van het programma		1
	Tools	De docenten en studenten maken gebruik van verschillende tools zoals, Yammer, Blogs, Facebook, LinkedIn, WhatsApp, etc.	1	5
Plaats	Bijeenkomsten buiten	De studenten krijgen het onderwijs aangeboden op (afwisselende) locaties buiten de school en/of buiten het klaslokaal	1	3
	'Lab'	De studenten hebben een eigen ruimte in de school waar zij het onderwijs aangeboden krijgen en werken aan opdrachten		3
Groepering	Interdisciplinaire groep	De deelnemende studenten zijn en/of kunnen afkomstig zijn van verschillende disciplines (opleidingen) binnen hetzelfde beroepenveld (één faculteit)	2	5
	Multidisciplinaire groep	De deelnemende studenten zijn en/of kunnen afkomstig zijn van verschillende disciplines (opleidingen) en verschillende faculteiten (HvA-breed)	4	2
	Aantal studenten	Het totaal aantal studenten dat deelneemt aan het programma	10-30	10-45
	groepsopdrachten	De studenten werken gezamenlijk aan opdrachten	3	7
	Individuele opdrachten	De studenten werken individueel aan opdrachten	3	9

KENMERKEN VAN EXCELLENTIEPROGRAMMA'S			SE (N=6)	HP (N=10)
CATEGORIE	SUBCATEGORIE	BESCHRIJVING		
Toetsing	Tentamen	De studenten worden beoordeeld m.b.v. een schriftelijke toets of een mondeling		3
	Verslag	De studenten worden beoordeeld op één of meerdere geschreven verslagen variërend van een onderzoeksverslag, essay, blog tot een reflectieverslag		8
	Portfolio	De studenten worden beoordeeld op basis van een portfolio		2
	Vrij	De student heeft zelf invloed op de vorm van toetsing en de gestelde criteria	2	2
Activiteiten en werkvormen	Hoorcollege	De (vakspecifieke) theorie wordt aangeboden in de vorm van een hoorcollege		3
	Workshops	Het onderwijs wordt aangeboden in de vorm van workshop en/of werkcolleges	6	9
	Dialogoog	Er vindt veel dialoog plaats tussen studenten en tussen studenten en docenten, en soms ook tussen studenten en opdrachtgevers/werkveld	6	8
	Opdracht docent	Studenten voeren door de docent geformuleerde opdrachten uit	2	8
	Opdrachten werkveld	Studenten voeren (onderzoeks)opdrachten uit voor het werkveld (bedrijven/organisaties)	2	6
	Opdrachten lectoraat	Studenten voeren onderzoeksopdrachten uit, al dan niet voor het werkveld, die van meerwaarde zijn voor het onderzoeksprogramma van het lectoraat		3
	Teambuilding	De studenten voeren activiteiten uit die bijdragen aan het creëren van een groepsgevoel, zoals een management game		4
	Kennis verspreiden naar buiten	Studenten verspreiden (in samenwerking met docenten) hun onderzoeksresultaten door (wetenschappelijke) artikelen of blogs te schrijven en online te verspreiden, media-aandacht te zoeken, presentaties te geven op conferenties en aan netwerken, kenniscafés te organiseren, etc.		4
	Kennis verspreiden naar binnen	Studenten verspreiden hun opgedane kennis door presentaties (onderwijs) te geven aan studenten uit lagere leerjaren.		3

KENMERKEN VAN EXCELLENTIEPROGRAMMA'S			SE (N=6)	HP (N=10)
CATEGORIE	SUBCATEGORIE	BESCHRIJVING		
Inhoud	Onderzoeks-vaardigheden	De studenten krijgen onderzoeksvaardigheden aangeboden op academisch niveau		3
	Design Thinking	De studenten werken via de principes van Design Thinking	1	1
	Theorie	De studenten krijgen (vak)specifieke kennis aangeboden	4	9
	Vakspecifieke vaardigheden	De studenten krijgen (vak)specifieke vaardigheden aangeboden	1	2
	Filosofie	De studenten krijgen filosofie aangeboden zoals wetenschapsfilosofie en ethiek	3	2
	Communicatie-vaardigheden	De studenten krijgen (professionele) communicatievaardigheden aangeboden		2
	Schrijfvaardigheden	De studenten krijgen schrijfvaardigheden aangeboden		4
	Flexibel	De inhoud kan per student verschillen en/of jaarlijks verschillen		3
	Actueel	De inhoud van de workshops sluit aan bij actuele ontwikkelingen in het werkveld en/of op onderzoeksgebied	1	6
	Tijd	EWP	Het aantal EWP	3
Duur in weken		De periode waarover het programma zich verspreidt	20	20-80
Fulltime		Deze studenten studeren en werken, gedurende de duur van het programma, fulltime aan het excellentieprogramma		4
Docentcontact		De studenten hebben veel docentcontact		4

KENMERKEN VAN EXCELLENTIEPROGRAMMA'S			SE (N=6)	HP (N=10)
CATEGORIE	SUBCATEGORIE	BESCHRIJVING		
Docentrol (didactiek)	Persoonlijk contact	De docent heeft persoonlijk contact met de student	3	7
	Aansluiten behoefte student	De docenten kunnen aansluiten bij de behoefte van de student en kunnen daarbij de grenzen van de comfortzone van de studenten opzoeken	1	6
	Coaching algemeen	De docenten coachen studenten	2	5
	Coaching op creativiteit	De docenten coachen en/of stimuleren studenten specifiek om buiten de kaders te denken en met creatieve oplossingen te komen	1	4
	Verwarring creëren	De docent creëert bewust verwarring bij studenten	3	
	Koppeling theorie-praktijk	De docenten bieden theorie 'just in time' aan en/of laten de aangeboden theorie direct toepassen in de praktijk	4	5
	Samenwerking	De docent zoekt samen met studenten naar antwoorden en/of oplossingen voor vraagstukken en leert daar eveneens van	1	4
	Verantwoordelijkheid studenten	De docenten bieden (faciliteren) een structuur waarbinnen studenten gestimuleerd worden om zelf de verantwoordelijkheid te nemen voor het proces en het eindresultaat. In het kader daarvan wordt bijvoorbeeld studenten veel (keuze)vrijheid geboden en wordt een proactieve houding van studenten verwacht	3	8
	Eigenaarschap centraal stellen	De docent legt het eigenaarschap van de inhoud volledig bij de student	1	
	Hoge eisen stellen	De docenten stellen hoge eisen aan studenten individueel en als groep met als doel het beste uit de studenten te halen	2	7
	Creëren veilige leeromgeving	De docent creëert een veilige leeromgeving voor studenten en/of groepsgevoel o.a. door het interactieve proces centraal te stellen en/of alle studenten uit hun comfortzone te trekken zodat er verbinding ontstaat en/of een gezamenlijk doel te formuleren		3

KENMERKEN VAN EXCELLENTIEPROGRAMMA'S			SE (N=6)	HP (N=10)
CATEGORIE	SUBCATEGORIE	BESCHRIJVING		
Leerproces en leeropbrengst student	Inter- en/of multidisciplinair samenwerken	De studenten leren samen te werken met studenten vanuit verschillende disciplines en kunnen bijvoorbeeld kennis opdoen van elkaar en daarbij gebruik maken van elkaars sterke kanten	1	7
	Diversiteit opvattingen	De studenten leren zich verplaatsen in anderen en kunnen de belangen van anderen en/of verschillende partijen begrijpen	5	4
	Persoonlijk	De studenten ontwikkelen zich op persoonlijk vlak. Zij leren bijvoorbeeld hun sterke en zwakke kanten kennen, beter om te gaan met onzekerheid, keuzes te maken en weerbaarder te zijn	5	8
	Professioneel	De studenten ontwikkelen professionele vaardigheden die zij nodig hebben in het werkveld waarvoor zij worden opgeleid, bijvoorbeeld hoe ze zichzelf presenteren en profileren en hoe ze communiceren met toekomstige collega's uit het werkveld		7
	Vakinhoudelijke kennis	De student heeft meer inhoudelijke kennis van het vakgebied (verdiepend en/of verbredend)	2	8
	Begripsmatige kennis	De student heeft meer begripsmatige kennis opgedaan	2	2
	Vakspecifieke vaardigheden	De student heeft meer vaardigheden opgedaan, zoals ICT-vaardigheden		3
	Onderzoeks-vaardigheden	De studenten ontwikkelen onderzoeksvaardigheden op academisch niveau		3
	Design thinking	De studenten kunnen de principes van design thinking toepassen in de praktijk	1	1
	Innoveren	De studenten leren om buiten de kaders te denken, met creatieve oplossingen te komen en taboes te doorbreken		5
	Kritisch reflecteren	De studenten kunnen beter kritisch reflecteren. Bijvoorbeeld op zichzelf, op literatuur, etc.		6
	Kennis communiceren	De studenten kunnen op verschillende manieren hun resultaten naar buiten communiceren		3
	Netwerken	De studenten hebben een netwerk en/of hebben geleerd hoe zij een netwerk kunnen uitbreiden en/of onderhouden		5
Toekomstperspectief	Arbeidsmarkt	De studenten vergroten hun kans op de arbeidsmarkt		6
	Universiteit	De studenten kunnen eenvoudiger doorstromen naar de universiteit		3

### Over de Auteurs:

Dr. Barbara Devilee heeft na een studie theater-, film- en televisiewetenschap meer dan tien jaar als zzp-er in de media en onderwijsbranche gewerkt. In 2008 startte zij als docent aan de opleiding Media, Informatie en Communicatie van de HvA. In 2014 rondde zij de master Teaching and Learning in Higher Education cum laude af met een these over ontwerpgericht onderzoek aan het hbo. Haar expertise ligt voornamelijk binnen de kennisgebieden nieuwe media, jeugd en media en ontwerpgericht onderzoek. Als afstudeercoördinator ontwikkelt zij het nieuwe afstudeertraject voor de opleiding, waarbij zij het belangrijk vindt dat dit recht doet aan de diverse talenten van de studenten.

Dr. Jannet Doppenberg werkt als onderzoeker bij het Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam. Zij is tevens als onderzoeker werkzaam bij de Eindhoven School of Education van de Technische Universiteit Eindhoven. In 2012 is Jannet gepromoveerd op een onderzoek naar het samenwerkend leren van docenten. Momenteel doet zij onderzoek naar de professionele ontwikkeling van docenten op het terrein van curriculumontwikkeling en professionele leergemeenschappen.

Dr. Didi Griffioen werkt als programmaleider van het strategisch programma Onderzoek in Onderwijs voor het College van Bestuur van de Hogeschool van Amsterdam. Zij is tevens op projectbasis werkzaam als onderzoeker, docent-trainer en lid van visitatiecommissies. In 2013 is Didi gepromoveerd op een onderzoek naar de implementatie van onderzoek in het hoger beroepsonderwijs. Ze is associate editor van the Brookes eJournal for Learning & Teaching (BeJLT), editor van het Tijdschrift voor Hoger Onderwijs (TVHO), editor van de Hoger Onderwijs Reeks van Noordhoff Uitgevers en coördinator van de boekenredactie van TH&MA Hoger Onderwijs. Verder is ze initiator, algemeen en programma manager van The Higher Education Conference een internationaal, wetenschappelijk congres dat in juli 2016 zijn eerste editie kent.

Dr. Mascha Enthoven is als onderzoeker verbonden aan het Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam. In haar werk gaan onderzoek en ontwikkeling hand in hand. Zowel binnen de eigen Faculteit Onderwijs en Opvoeding als binnen externe organisaties zoals scholen en opleidingsinstituten. Op dit moment onderzoekt zij bijvoorbeeld de betekenis van studentenonderzoek in het hbo voor de rolopvatting en professionele ontwikkeling van lerarenopleiders, de betekenis van de grootstedelijke context voor onderwijs, opvoeding en educatieve opleidingen en de ontwikkeling van pedagogische tact bij leraren en schoolleiders.

Cia (C.P.) Kesselaar, MSc (1967) studeerde in 1997 af als bewegingswetenschapper met de specialisatie inspanningsfysiologie aan de Vrije Universiteit te Amsterdam en is sinds augustus 2002 als docent werkzaam bij de opleiding fysiotherapie van de Faculteit Gezondheid van de Hogeschool van Amsterdam. Zij houdt zich daar voornamelijk bezig met studentbegeleiding en het coachen van zowel individuele studenten als projectgroepen. Zij studeert daarnaast Onderwijskunde aan de Universiteit van Amsterdam en verwacht in september 2016 deze studie af te ronden.

Prof. dr. Ron J. Oostdam is hoogleraar-onderzoeksdirecteur van het Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam. Hij is daar tevens lector Maatwerk in Leren en Instructie. Daarnaast is hij hoogleraar Onderwijsleerprocessen bij de afdeling Pedagogiek, Onderwijskunde en Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam.

Ellen Winter, MSc. Na het afronden van de sociaalwetenschappelijke opleiding Andragologie in 1986 heeft Ellen Winter ruime ervaring opgedaan als trainer en organisatieadviseur in het bedrijfsleven en in de publieke sector. Sinds 13 jaar werkt zij bij de Hogeschool van Amsterdam, Faculteit Business en Economie als docent en onderzoeker. In 2014 heeft zij de onderwijsresearch master Evidence Based Innovation in Teaching (MEBIT) afgerond. Als onderzoeker houdt zij zich bezig met excellentie-onderwijs, studie-uitval en onderzoeksvaardigheden van studenten en docenten.

KENNISCENTRUM ONDERWIJS EN OPVOEDING

Hogeschool van Amsterdam

Wibautstraat 2-4

1091 GM Amsterdam

