

De ontwikkeling van het excellentieprogramma Powerteam

Ervaringen van docenten en studenten



Jannet Doppenberg
Jacqueline Kösters
Trudy Moerkamp

DE ONTWIKKELING VAN HET EXCELLENTIEPROGRAMMA POWERTEAM

Ervaringen van docenten en studenten

AUTEURS

Jannet Doppenberg, Jacqueline Kösters en Trudy Moerkamp

MET MEDEWERKING VAN DOCENTONDERZOEKERS

Kimberly Blom, Jasper Erkens en Karen Slot

AFDELING

Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding

TYPE PROJECT

Praktijkgericht onderzoek

Dit onderzoek is (mede) gefinancierd door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO-project 405-15-604)



VERSIE

Eindrapport

ISBN/EAN

978 94 92497 17 8

© 2020 Copyright Hogeschool Amsterdam

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 print-outs, kopieën, of op welke manier dan ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de Hogeschool Amsterdam.

Samenvatting

Tussen 2015 en 2018 hebben verschillende mbo-instellingen extra middelen ontvangen om excellentie een plek te geven in hun onderwijs. De mbo's waren vrij in de wijze waarop zij invulling gaven aan excellentie en mochten bestaande initiatieven uitbreiden, verbeteren en/of nieuwe excellentieprogramma's ontwikkelen. Het ROC van Amsterdam was één van de mbo's die de gelden toegekend heeft gekregen en de ambitie heeft uitgesproken om excellentie vorm te geven door aantrekkelijke en uitdagende programma's te ontwikkelen die (excellente) studenten motiveren om het beste uit zichzelf te halen.

In deze rapportage wordt specifiek ingezoomd op één van de nieuw ontwikkelde excellentieprogramma's: het Powerteam. Het programma bestaat uit drie fases waarin studenten een eigen leervraag formuleren, een plan van aanpak bedenken om hun leervraag te beantwoorden en dit bedachte plan uitvoeren. De verschillende fases worden ondersteund met workshops, presentatie- en feedbackmomenten en begeleiding en/of coaching door een docent. Hoe verder de student in het proces raakt, hoe minder gezamenlijke bijeenkomsten en hoe meer individuele begeleiding de student krijgt.

Voor het onderzoek zijn drie jaar lang docenten en studenten bevroegd naar hun ervaringen met het excellentieprogramma Powerteam. Specifiek richtte het onderzoek zich op de vraag: *Hoe ervaren docenten het ontwikkel- en implementatieproces van het excellentieprogramma Powerteam en hoe ervaren studenten het Powerteam?*

Het ontwikkelde excellentieprogramma Powerteam wordt volgens docenten en studenten gekenmerkt door:

1. een gelijkwaardige samenwerking tussen docenten en studenten waarbij het ideaal is het vormen van een leergemeenschap;
2. vrijheid in het vormgeven van het onderwijsprogramma voor zowel docenten als studenten;
3. docenten die studenten aanmoedigen en stimuleren om zelfsturend te handelen en zelf verantwoordelijkheid te nemen voor hun leerproces.

Voor zowel studenten als docenten geldt dat zij de kenmerken, de gelijkwaardige samenwerking tussen docenten en studenten en de ervaren vrijheid als motiverend en inspirerend ervaren. Het docententeam heeft bovendien het gevoel een community te zijn. Dit gevoel wordt versterkt doordat zij de vrijheid en verantwoordelijkheid hebben gekregen om nieuw onderwijs te ontwikkelen en daarvoor frequent bij elkaar komen en gezamenlijk activiteiten ondernemen zoals conferentiebezoeken. Doordat docenten (te) hoge verwachtingen ten aanzien van het zelfsturend handelen van studenten hebben en zelf ook nog moeten leren hoe zij deze zelfsturing bij studenten kunnen ontwikkelen, is er veelal sprake van een discrepantie tussen zelfregulatie of sturing door de student en sturing door de docent. De gevraagde zelfstandigheid in combinatie met de zwaarte en duur van het extracurriculaire excellentieprogramma en een gebrek aan support binnen en buiten de school, is een belangrijk reden voor studenten om te stoppen met het excellentieprogramma.

Door de vrijheid die docenten krijgen bij het ontwikkelen en implementeren van het excellentieprogramma Powerteam wordt het proces gekenmerkt door het continu experimenteren met nieuwe en/of andere werkwijzen zoals organisatie-, didactische en werkvormen. Docenten vinden het leuk om nieuwe werkwijzen uit te proberen en benutten deze geboden vrijheid dus ook. Het continu

experimenteren van docenten sluit aan bij hoe excellentieprogramma's volgens beleidsmakers idealiter worden vormgegeven en zo kunnen bijdragen aan verbetering van het reguliere onderwijsprogramma. Dit experimenteren kan echter op gespannen voet staan met het systematisch en cyclisch verbeteren van het excellentieprogramma. Docenten geven aan een voorkeur te hebben voor, zoals ze zelf zeggen, 'trial and error': ideeën in de praktijk uitproberen en daarop vervolgens gezamenlijk reflecteren. Dit veelvuldig reflecteren heeft niet voorkomen dat evaluaties en daaruit voortgekomen verbeteringen van het Powerteamprogramma in de loop van de tijd of het proces soms overruled werden door weer nieuwe ideeën. Ondanks dat de docenten de verbetercycli niet altijd systematisch uitgevoerd hebben, hebben zij wél op basis van reflecties en evaluaties veranderingen doorgevoerd met als doel het excellentieprogramma verder te verbeteren. Dit wordt als een belangrijk winstpunt gezien omdat docenten aangeven in hun reguliere onderwijstijd weinig of geen tijd te hebben om met collega's samen onderwijs te ontwikkelen en/of te evalueren. Zij ervaren deze activiteiten, en met name de reflecties en evaluaties, als belangrijke professionaliseringsactiviteiten. Verder is het ontwikkel- en implementatieproces van het excellentieprogramma Powerteam belemmerd door het groot aantal wisselingen in het docententeam, de beperkte interesse van studenten en/of studenten die tussentijds stopten met het programma.

Opvallend resultaat is dat de leerprocessen van docenten en studenten vergelijkbaar zijn. Net als studenten moesten docenten wennen aan de geboden vrijheid en hun zelfsturende en proactieve rol in het vormgeven van het onderwijs en de meer coachende en weinig sturende rol van de docent. Beiden noemen dan ook vergelijkbare opbrengsten voor hun deelname aan het Powerteam, namelijk persoonlijke ontwikkeling, vrijheid in het vormgeven van het onderwijs, generieke vaardigheden en opbrengsten die meer vakspecifiek en/of excellentieonderwijs specifiek zijn. Hierop aansluitend wordt door studenten en docenten aangegeven dat zowel de individuele begeleiding en coaching door de docent als de feedbacksessies met medestudenten eveneens van meerwaarde waren voor de leeropbrengsten van de studenten. Hoewel docenten hebben geleerd van het werken met studenten hebben zij het meest geleerd van het gezamenlijk werken met collega's, en dan met name van het reflecteren op en het evalueren van het Powerteamprogramma.

Inhoudsopgave

Samenvatting	2
Inhoudsopgave	4
1. Inleiding	6
2. Theoretische verkenning	8
2.1 Ontwikkelen en implementeren van onderwijs	8
2.2 Ontwikkelen en implementeren van excellentieprogramma's	9
3. Context van het onderzoek	12
3.1 Achtergrond en rollen van enkele betrokkenen uitgelicht.....	12
3.1.1 Projectleider Anna	12
3.1.2 Docent Jet	12
3.2 Begeleidingsbijeenkomsten docenten.....	13
3.2.1 Begeleidingsbijeenkomsten door de onderzoeker	13
3.2.2 Begeleiding door de projectleider.....	15
3.2.3 Begeleiding door externe experts	15
3.3 Het excellentieprogramma Powerteam	15
3.3.1 Ontwerp excellentieprogramma Powerteam	15
3.3.2 Ontwerpcriteria	16
3.3.3 Spin-off	18
4. Onderzoeksvragen	19
5. Methode	20
5.1 Respondenten	20
5.2 Gegevensverzameling	22
5.2.1 Interviews	22
5.2.2 Programma-evaluaties van docenten	22
5.3 Analyse van gegevens.....	23
5.3.1 Interviewgegevens	23
5.3.2 Programma-evaluaties van docenten	24
6. Resultaten	25
6.1 Docentpercepties	25
6.1.1 Aanleiding voor docenten voor deelname aan het Powerteam	25
6.1.2 Samen met collega's ontwikkelen en uitvoeren van het Powerteam	25
6.1.3 Samenwerken met studenten binnen het Powerteam	30
6.1.4 Ervaringen met de organisatie van het Powerteam	33
6.1.5 De opbrengst van deelname aan het Powerteam volgens docenten	35
6.2 Studentpercepties	44
6.2.1 Aanleiding voor studenten voor deelname aan het Powerteam	44
6.2.2 Samenwerken met docenten	45
6.2.3 Samenwerken met medestudenten	46

6.2.4	Ervaringen met het Powerteamprogramma	47
6.2.5	De opbrengst van deelname aan het Powerteam.....	48
7.	Conclusie en discussie	51
7.1	Conclusies	51
	Literatuurlijst	55
	Over de auteurs.....	57

1. Inleiding

Sinds een decennium stimuleert het ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap hoger onderwijsinstellingen een opleidingscultuur te creëren waarbinnen talentvolle studenten kunnen excelleren. Onderwijsinstellingen worden met name gestimuleerd om aantrekkelijke en uitdagende excellentieprogramma's te ontwikkelen en aan te bieden aan studenten die meer willen en kunnen dan het reguliere onderwijsprogramma hen biedt (Kazemier, Offringa, Eggens, & Wolfensberger, 2014). Omdat het ministerie vindt dat elk talent benut moet worden heeft zij, in navolging van het hoger onderwijs, extra middelen beschikbaar gesteld voor het ontwikkelen en implementeren van excellentieprogramma's in het mbo. De mbo-instellingen zijn vrij in de wijze waarop zij invulling geven aan excellentie en kunnen bestaande initiatieven uitbreiden, verbeteren en nieuwe excellentieprogramma's ontwikkelen. Door de excellentieprogramma's krijgen talentvolle mbo-studenten een ambitieus onderwijsprogramma aangeboden en de mogelijkheid om tijdens hun opleiding te excelleren. Bovendien kunnen excellentieprogramma's studenten stimuleren om na hun opleiding door te groeien naar excellent vakmanschap en kan excellentie de aantrekkingskracht van het beroepsonderwijs vergroten.

Het ROC van Amsterdam (ROCvA) is een van de mbo's die vanaf 2015 extra middelen heeft ontvangen voor het (verder) ontwikkelen en implementeren van excellentieprogramma's. Aansluitend bij de landelijke kaders mocht elk MBO College zelf bepalen hoe zij excellentie in het onderwijs vorm wilde geven. In het excellentieplan dat het ROCvA heeft ingediend om in aanmerking te komen voor de extra middelen stelt zij dat excellentieprogramma's aantrekkelijke en uitdagende programma's zijn die (excellente) studenten motiveren om het beste uit zichzelf te halen. Deze programma's zijn een verzwarening van het bestaande curriculum en kunnen zorgen voor verbreding of verdieping. De programma's kunnen samen met brancheverenigingen, het bedrijfsleven en/of regionale samenwerkingsverbanden ontwikkeld en uitgevoerd worden (ROCvA, 2015).

In het mbo worden onderwijsprogramma's ontwikkeld op basis van kwalificatiedossiers (KD's). Het KD beschrijft de kennis, vaardigheden en houdingen die studenten moeten aantonen om hun diploma te kunnen behalen. Kortom, het KD geeft docenten inzicht in wat studenten moeten leren. De excellentieprogramma's bieden docenten echter meer vrijheid. Deze vrijheid heeft er in het hoger onderwijs (ho) toe geleid dat docenten een grote diversiteit aan excellentieprogramma's hebben ontwikkeld (Coppoolse, Pilot, & Van Eijl, 2013). Hoewel meer expliciet dan het mbo, is het ho geadviseerd inspirerende docenten de tijd en vrijheid te geven om excellentieprogramma's te ontwikkelen en te laten experimenteren met nieuwe onderwijsvormen (e.g., Van der Rijst & Wolfensberger, 2014). De gedachte hierachter is dat excellentieprogramma's een proeftuin zijn waarbinnen nieuwe onderwijsvormen kunnen worden ontwikkeld, die via transfer kunnen bijdragen aan verbetering en vernieuwing van het reguliere onderwijsprogramma (Janssen & Gramberg, 2014). Deze aanname is onderzocht in een onderzoek naar de excellentieprogramma's op de Hogeschool van Amsterdam. Docenten van deze hogeschool gaven aan dat zij hun ontwikkelde excellentieprogramma niet zo zeer vernieuwend vinden, maar wel onderscheidbaar van reguliere onderwijsprogramma's door de gelijkwaardige samenwerking 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. Op de vraag of zij hun excellentieprogramma of delen daarvan bruikbaar vinden voor het reguliere onderwijsprogramma reageerden de docenten echter terughoudend. Ondanks dat docenten het onderwijs in excellentieprogramma's qua inhoud, werkvormen en didactiek als 'goed' onderwijs

beschouwen en zij transfer naar het reguliere onderwijs wenselijk vinden, zien zij daar in de praktijk slechts beperkt mogelijkheden voor. De vrijheid die kenmerkend is voor een excellentieprogramma belemmert volgens docenten juist de transfer naar reguliere onderwijsprogramma's die gekenmerkt worden door regels die worden gesteld aan bijvoorbeeld de groepsgrootte en/of het curriculum (Griffioen, Doppenberg, Enthoven, & Oostdam, 2016). Een andere belangrijke reden voor de geadviseerde vrijheid is dat er nog relatief weinig kennis is over de eisen waaraan een excellentieprogramma moet voldoen om talentvolle studenten te (kunnen) laten excelleren (Scager, 2013). De vrijheid en de grote diversiteiten aan excellentieprogramma's en het mede daardoor ontbreken van kennis over de ontwerpcriteria van succesvolle excellentieprogramma, maakt het ontwikkelen en implementeren van excellentieprogramma's in het mbo een uitdagende opdracht.

Aansluitend bij het bovenstaande was het doel van het hier gerapporteerde onderzoek inzicht te verkrijgen in hoe docenten het ontwikkelen en implementeren van een excellentieprogramma ervaren en in hoe studenten dat excellentieprogramma ervaren. Het excellentieprogramma waarop in deze rapportage wordt ingezoomd is een door MBO College Zuid ontwikkeld excellentieprogramma: het Powerteam. Samengevat bestaat het Powerteamprogramma uit drie fases waarin studenten een eigen leervraag formuleren, een plan van aanpak bedenken om hun leervraag te beantwoorden en dit bedachte plan uitvoeren. De verschillende fases worden ondersteund met workshops, presentatie- en feedbackmomenten, en begeleiding en/of coaching door een docent. Hoe verder de student in het proces raakt, hoe minder gezamenlijke bijeenkomsten en hoe meer individuele begeleiding de student krijgt.

Om inzicht te krijgen in de percepties van docenten en studenten en eventuele veranderingen in de tijd, zijn in dit onderzoek docenten en studenten jaarlijks, gedurende drie schooljaren, gevraagd naar hun ervaringen met het excellentieprogramma Powerteam. Specifiek richt het onderzoek zich op de vragen:

1. Hoe ervaren docenten het ontwikkelen en implementeren van het excellentieprogramma Powerteam en welke factoren zijn daarop van invloed?
2. Hoe ervaren studenten hun deelname aan het excellentieprogramma Powerteam en welke factoren zijn daarop van invloed?

In de volgende hoofdstukken wordt allereerst nader ingezoomd op de literatuur over het ontwikkelen- en implementeren van vernieuwende onderwijsprogramma's en de context van onderzoek. Vervolgens worden de onderzoeksvragen en daarbij horende deelvragen gepresenteerd, waarna ingegaan wordt op de methode van onderzoek. Tot slot worden de resultaten beschreven, waarna conclusies worden getrokken en bediscussieerd.

2. Theoretische verkenning

2.1 Ontwikkelen en implementeren van onderwijs

In de literatuur over het succesvol ontwikkelen en implementeren van onderwijsprogramma's wordt veelvuldig benadrukt dat docenten die het onderwijsprogramma gaan aanbieden ook betrokken moeten zijn bij de ontwikkeling van dat programma (e.g., Fullan, 2007). Docenten die zelf hun eigen onderwijsprogramma ontwikkelen zijn immers beter in staat dit ontwikkelde programma uit te voeren en te implementeren zoals bedoeld (Handelzalts, 2009). Hoewel het ontwikkelen van een les veelal een individuele taak is, wordt het ontwikkelen van grotere onderwijseenheden zoals modules, leerlijnen en volledige curricula steeds vaker in samenwerking met collega's uitgevoerd (MBO Raad, 2015). Deze samenwerking, waarbij docenten kennis en ervaring delen en gezamenlijk reflecteren, is specifiek belangrijk als het een onderwijsvernieuwing, zoals excellentie, betreft (e.g., Jonker, Gijzen, März, & Voogt, 2017). In de literatuur over onderwijsinnovaties worden dergelijke processen ook wel beschreven als het door docenten gezamenlijk betekenis geven aan de innovatie. Dit gezamenlijk betekenis geven door docenten vindt plaats als een proces waarbij ontwikkelen en uitvoeren elkaar afwisselen.

Het ontwikkelen van onderwijs is een complex proces en deze complexiteit neemt toe naarmate docenten 'nieuwer' onderwijs moeten ontwikkelen en een beperkter beroep kunnen doen op bestaande materialen (Visscher-Voerman, 2018). Het ontwikkelen van onderwijs wordt ook wel gezien als een onderhandelings- en keuzeprocess. Tijdens een dergelijk proces worden keuzes gemaakt door te zoeken naar alternatieven, informatie te gebruiken en argumenten te formuleren (Jonker et al., 2017). Aansluitend bij de literatuur waarin benadrukt wordt dat docenten die een onderwijsprogramma gaan uitvoeren ook betrokken moeten zijn bij het ontwikkelproces, is het relevant alle belanghebbende te betrekken bij het onderhandelings- en keuzeprocess. Ook als gebruik wordt gemaakt van ontwerpteams zullen collega's continu betrokken moeten worden om zo draagvlak te creëren en de vernieuwing succesvol te kunnen implementeren (Jonker et al., 2017). Naast samenwerken vraagt het ontwikkelen van onderwijs van docenten vakinhoudelijke, vakdidactische, curriculumontwikkel- en curriculaire consistentie expertise (Huizinga, Nieveen, Handelzalts, & Voogt, 2013). Veelal is de kennis van ontwerpen en/of ontwerpaanpakken beperkt aanwezig bij docenten (Huizinga, 2014). Redenen daarvoor zijn dat de rol van ontwikkelaar op de lerarenopleidingen veelal weinig en/of eenzijdig aandacht krijgt (Nieveen, Van der Hoeven, Ten Voorde, Koopmans, & Van Lanschot, 2013) en dat veel mbo-docenten via verkorte opleidingstrajecten een pedagogisch didactisch getuigschrift halen. Docenten in opleiding leren hoe zij een les of een lessenserie kunnen ontwikkelen, maar niet hoe zij een volledige module, leerlijn of curriculum kunnen ontwikkelen. Hierbij moet in acht worden genomen dat lerarenopleiding niet alleen voor het mbo opleiden en dat in het voortgezet onderwijs veelal met kant-en-klare methodes wordt gewerkt. In het mbo gebeurt dit minder vaak en het ontwikkelen van onderwijsprogramma's in samenspraak met collega's, is dan ook één van de zes onderscheiden taken van de mbo-docent in het kwalificatiedossier (MBO Raad, 2015). Mbo-docenten zijn daarmee vaker dan vo-docenten verantwoordelijk voor het ontwikkelen van volledige leerlijnen en curricula. Omdat docenten het ontwikkelen van onderwijs vaak niet eenvoudig vinden en/of te weinig kennis hebben van ontwerpaanpakken, hebben docenten veelal behoefte aan ondersteuning (Huizinga, 2014; Nieveen et al., 2013). Deze ondersteuning dient tijdens het ontwikkelproces aan docenten te worden aangeboden zodat opgedane kennis en vaardigheden direct in de praktijk kunnen worden toegepast en aangesloten kan worden bij vragen van docenten. Verder kan de ondersteuning meer proactief of meer reactief van aard zijn, alsook combinaties van deze twee bevatten. Proactieve ondersteuning is gericht op het helpen van docenten bij het structureren van het ontwikkelproces alsook het sturen op

ontwikkelactiviteiten zodat deze ook worden uitgevoerd door docenten. Reactieve ondersteuning wordt aangeboden als docenten erom vragen en is gericht op het reeds uitgevoerde ontwikkelproces (Huizinga et al., 2013). Omdat docenten het ontwikkelen van onderwijs vaak niet eenvoudig vinden, werden docenten van het Powerteam gedurende de eerste twee jaar bij dit proces ondersteund door één van de onderzoekers. In paragraaf 3.2.1 wordt nader ingegaan op deze ondersteuning.

Een bekende ontwerpaanpak die gebruikt wordt voor het ontwikkelen van onderwijs is de ADDIE-fasering, ook wel ontwerponderzoek genoemd. Deze bestaat uit de activiteiten: analyseren, ontwerpen, ontwikkelen, implementeren en evalueren. De analyse bestaat volgens Thijs en van den Akker (2009) uit een behoeften-, gebruikers-, context, en kennisanalyse met als doel inzicht te krijgen in de bestaande situatie en de mogelijkheden voor vernieuwing, in de ontwerpcriteria waar het beoogde programma aan moet voldoen en in de procedure. Op basis van de ontwerpcriteria wordt een programma ontworpen, in praktijk uitgetest en geëvalueerd. Dit proces wordt cyclisch herhaald met als doel het ontwikkelde onderwijsprogramma verder aan te scherpen en te verbeteren (Thijs & Van den Akker, 2009). Veel in de literatuur beschreven ontwerpaanpakken bevatten overeenkomstige en/of vergelijkbare activiteiten en hanteren een cyclisch proces. Net als de ADDIE-fasering wordt in diverse studies benadrukt dat de activiteiten binnen een ontwerpaanpak niet altijd sequentieel, maar ook overlappend kunnen worden uitgevoerd (e.g., Verstegen, Pilot & Barnard, 2006). Evaluatie zou zelfs continue moeten plaatsvinden en dus niet enkel na afloop, maar al tijdens het ontwikkelen en uitvoeren van onderwijs centraal moeten staan (Thijs & Van den Akker, 2009). Hoewel de fasering van de ontwerpactiviteiten in de praktijk veelal terug te herleiden is, dient opgemerkt te worden dat het ontwerpproces in werkelijkheid soms chaotisch en grillig verloopt. Verder worden in de literatuur de verschillende versies van een onderwijsprogramma als resultaat van het proces van ontwikkelen, uitvoeren en verbeteren ook wel prototypen genoemd. Een prototype kan verwijzen naar een volledig onderwijsprogramma, maar ook naar delen van het onderwijsprogramma. Kortom, het te ontwikkelen onderwijsprogramma hoeft niet in één keer in zijn geheel uitgetest te worden, maar kan ook in delen worden uitgetest en/of steeds verder worden uitgebreid. Het opsplitsen van te ontwikkelen onderwijsprogramma's in kleinere delen, kan er voor zorgen dat het ontwerpproces beter beheersbaar wordt en wordt vaak aangeduid als iteratief proces (Verstegen et al., 2006).

In het Nederlandse onderwijs wordt veelvuldig het curriculaire spinnenweb gebruikt om onderwijs te ontwikkelen. Het curriculaire spinnenweb visualiseert de samenhang tussen verschillende curriculumonderdelen met visie als middelpunt. De visie verwijst naar het motief voor het onderwijsprogramma en de pedagogisch-didactische visie onderliggend aan het onderwijsprogramma. De omliggende curriculumonderdelen zijn: leerdoelen, leerinhoud, leeractiviteiten, docentrollen, bronnen en materialen, groeperingsvormen, leeromgeving, tijd en toetsing. Het idee achter het spinnenweb is dat alle curriculumonderdelen een consistent geheel moeten vormen en dat als één onderdeel verandert, dat invloed heeft op de andere onderdelen (Van den Akker, Kuiper, & Hameyer, 2003). Kortom, als getrokken wordt aan één van de draden van het spinnenweb, moeten de andere uiteinden (curriculumonderdelen) meebewegen om ervoor te zorgen dat het spinnenweb in balans blijft en niet breekt.

2.2 Ontwikkelen en implementeren van excellentieprogramma's

Het ontwikkelen en implementeren van excellentieprogramma's is in het mbo een relatief nieuwe ontwikkeling. Hierdoor is er nog weinig kennis over het ontwikkel- en implementatieproces van excellentie in het mbo. In een recent gepubliceerd onderzoek naar excellentieprogramma's in het mbo concluderen Buisman en collega's (2019, p. 1-2) dat door de vrijheid die mbo's kregen bij het

vormgeven van excellentieprogramma's "de aanloop naar de excellentieprogramma's aanzienlijk meer tijd in beslag heeft genomen dan vooraf voorzien. Veel moest nog worden uitgedacht, uitgezocht en uitgeprobeerd. De invoering van excellentieprogramma's vergde extra tijd en inzet van scholen om de interne schoolorganisatie goed op te zetten: docenten enthousiasmeren, werven en trainen, lesprogramma's ontwikkelen, procedures opzetten voor werving en selectie van studenten, en nadenken over de wijze van beoordeling en belonen van studenten. Gemiddeld genomen is twee jaar na de toekenning van de excellentiemiddelen gestart met een eerste aanbod voor studenten."

In het hoger onderwijs, dat al langer ervaring heeft met excellentie, heeft de vrijheid, die ook mbo's hebben gekregen, er mede aan bijgedragen dat er in het Nederlandse hoger onderwijs (ho) een grote diversiteit aan ontwikkelde excellentieprogramma's tussen en binnen de verschillende instellingen te vinden is (Coppoolse et al., 2013; Doppenberg, Griffioen, & Oostdam, 2016). De grote diversiteit aan ontwikkelde excellentieprogramma's lijkt zowel nationaal als internationaal verklaard te kunnen worden doordat er over het ontwikkelen van succesvolle excellentieprogramma's nog relatief weinig kennis is. Specifiek is er nog weinig kennis over de ontwerpcriteria waar een excellentieprogramma aan moet voldoen om talentvolle studenten te (kunnen) laten excelleren (Scager, 2013). Op basis van internationale literatuur over excellentieprogramma's stelt Wolfensberger (2012) echter wel dat de didactiek van excellentieprogramma's gericht moet zijn op: 1) het creëren van een community, 2) het bieden van vrijheid, en 3) het stimuleren van academische competenties. Verder laten resultaten van een onderzoek van Scager (2013) zien dat talentvolle studenten excellentieprogramma's uitdagend vinden als zij voldoen aan de criteria: 1) complexiteit, 2) autonomie (weinig docentsturing), en 3) hoge verwachtingen van de docent. Deze criteria zorgen in combinatie voor onzekerheid en stress bij studenten, maar zorgen er ook voor dat studenten het maximale uit zichzelf halen (Scager, 2013). Een dergelijke situatie wordt ook wel als een crisis of diep dal gezien. Om uit de crisis of het dal te komen hebben studenten een op een groei gerichte mindset nodig. Mede daardoor wordt een op groei gerichte mindset binnen het mbo als een belangrijk kenmerk van excellente studenten en/of excellentieonderwijs gezien (e.g., Berkers & Weerheijm, 2015). Aansluitend bij het curriculaire spinnenweb laten de resultaten van Scager (2013) zien dat de verschillende kenmerken van een excellentieprogramma met elkaar samenhangen en dat zij gezamenlijk het succes bepalen.

In vergelijking met het hoger onderwijs lijkt het ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap in zijn aankondiging van de excellentiegelden voor het mbo iets meer nadruk te leggen op het vakmanschap. Als mogelijke excellentieprogramma's noemt het ministerie bijvoorbeeld vakwedstrijden, meester-gezel constructies en een extra intensieve stage bij een leerbedrijf. Dit uitgangspunt sluit goed aan bij één van de doelen van het mbo, namelijk het opleiden van studenten voor de arbeidsmarkt. Ook kan meer nadruk op het vakmanschap zijn komen te liggen doordat enkele mbo-instellingen die voorlopend op de excellentiegelden al een pilot mochten draaien, veelal opleidingen aanbieden gericht op de creatieve sector waar het ambacht centraal staat, zoals meubel- of hoedenmaker. Ondanks dat het ministerie het vakmanschap iets meer lijkt te hebben benadrukt, hebben de mbo's net als het ho alle vrijheid gekregen om de excellentieprogramma's naar eigen inzicht vorm te geven.

Voorlopend op de excellentiegelden voor het mbo is er in het kader van het Stimuleringsproject LOB door een landelijke Werkgroep Excellentie een eerste instrument ontwikkeld voor mbo-docenten die met excellentie in het kader van loopbaanoriëntatie en -begeleiding aan de slag willen. Deze werkgroep heeft de excellente student gedefinieerd als "een kritische beroepsbeoefenaar die meer uitdaging zoekt dan het gangbare curriculum aanbiedt" (Berkers & Weerheijm, 2015, p. 7). Het gaat bij excellente studenten om studenten die het beste uit zichzelf willen halen, helemaal voor de opleiding willen gaan,

echt gemotiveerd zijn en zelfsturend handelen (ROCvA, 2015). Verder heeft de werkgroep de op groei gerichte mindset (growth mindset) en het leerproces als leerkuil (learning pit), als belangrijke theorieën over excellentieonderwijs in het mbo geïntroduceerd. Zoals eerder aangegeven is het uitgangspunt dat studenten een op groei gerichte mindset moeten ontwikkelen zodat zij de verschillende fases die bij leren horen kunnen doorlopen en dus ook uit de leerkuil of het dal weer omhoog kunnen klimmen. De leerkuil (dal) visualiseert een crisis, dip of moeilijk moment voor de student in zijn leerproces. Aangenomen wordt dat juist mbo-studenten door eerdere negatieve ervaringen met leren een op groei gerichte mindset moeten ontwikkelen en dus weer het vertrouwen moeten krijgen om door te zetten in plaats van op te geven als het moeilijk wordt (Jâouna & Doppenberg, 2019). Tot slot, wordt in de literatuur over kenmerken van excellente studenten veelal verwezen naar een onderzoek van Renzulli (1978) naar kenmerken van excellente professionals. Resultaten van dit onderzoek laten zien dat excellente professionals volgens collega's bovengemiddelde bekwaamheden, creativiteit en toewijding bezitten. Bekwaamheden verwijzen naar cognitie, creativiteit verwijst naar het latent om divergent te denken en toewijding verwijst naar taakgerichtheid en doorzettingsvermogen. Op basis van het bovenstaande kan geconcludeerd worden dat onafhankelijk van opleidingsniveau een belangrijk kenmerk van excellente en/of talentvolle studenten motivatie betreft.

Het ROC van Amsterdam (ROCvA) heeft in het excellentieplan uitgesproken dat excellentie vorm moet krijgen door aantrekkelijke en uitdagende programma's te ontwikkelen die (excellente) studenten motiveren om het beste uit zichzelf te halen. Deze programma's zijn volgens het ROCvA een verzwaring van het bestaande curriculum en kunnen verbredend of verdiepend zijn (ROCvA, 2015). Aansluitend bij de ambities van het ROCvA en er van uitgaande dat docenten een nieuw excellentieprogramma ontwikkelen en/of een bestaand programma doorontwikkelen naar een excellentieprogramma, en dat de diversiteit tussen excellentieprogramma's groot kan zijn, zijn in dit project de volgende richtlijnen aangereikt aan docenten tijdens het ontwikkelproces (Doppenberg, Kösters, & Moerkamp, 2020):

- Excellentieprogramma's verschillen van reguliere onderwijsprogramma's;
- Hoe excellentie wordt gedefinieerd, kan per excellentieprogramma verschillen;
- Waarop een student excelleert kan per excellentieprogramma verschillen;
- Excellentie wordt gedefinieerd in competenties die studenten meer dan in het reguliere onderwijsprogramma laten zien (excelleren);
- De student excelleert (dus) door andere competenties of competenties op een hoger niveau te laten zien dan studenten in het reguliere onderwijsprogramma.

3. Context van het onderzoek

In de volgende paragrafen wordt de context van het excellentieprogramma Powerteam toegelicht aan de hand van een beschrijving van 1) de achtergrond en/of rollen van enkele personen die (veel) invloed hebben gehad op de vormgeving van het excellentieprogramma Powerteam, 2) het begeleidings- en professionaliseringstraject van docenten, en 3) het excellentieprogramma Powerteam. De beschrijvingen bevatten een weergave van het proces in de tijd en kan daardoor ook opgevat worden als een reflectie- en/of resultaatbeschrijving.

3.1 Achtergrond en rollen van enkele betrokkenen uitgelicht

In de volgende paragrafen wordt de achtergrond en rol toegelicht van enkele betrokkenen die vanaf de start veel invloed hebben gehad op het Powerteam. Het excellentieprogramma Powerteam is opgezet en voor een groot deel ontwikkeld naar ideeën van de projectleider Anna. Omdat haar ideeën sterk gevoed zijn door haar eerdere ervaringen wordt nader ingegaan op haar achtergrond alsook op haar rol als projectleider. Naast de projectleider heeft één van de docenten veel invloed gehad op de bijeenkomsten door workshops te ontwikkelen en aan te bieden aan studenten. De achtergrond van de betreffende docent Jet wordt toegelicht omdat zij de workshops eveneens ontwikkeld heeft op basis van haar eerdere ervaringen met excellentie.

3.1.1 Projectleider Anna

De projectleider Anna heeft voorafgaand aan de toekenning van de excellentiegelden aan het mbo deelgenomen aan een landelijk voorlopende Werkgroep Excellentie. Deze werkgroep heeft in het kader van het Stimuleringsproject LOB het excellentieonderwijs van het ho vertaald naar het mbo en een eerste instrument (montagetool) ontwikkeld voor mbo-docenten die met excellentie aan de slag willen (Berkers & Weerheijm, 2015). Met deze werkgroep is de projectleider afgereisd naar een internationale honours conferentie in Denver (USA) en heeft daar een nationaal netwerk excellentie op zowel hbo als mbo-niveau aan overgehouden. Haar deelname aan de Werkgroep Excellentie en de internationale conferentie hebben sterk bijgedragen aan de kennis en opvattingen van de projectleider over excellentie. Projectleider Anna heeft een bijdrage geleverd aan het excellentieplan van het ROCvA en is tevens initiatiefnemer van het excellentieprogramma Powerteam. Als projectleider van het Powerteam was Anna de organisator en katalysator van het Powerteam. Zij heeft een groot aantal rollen vervuld, zoals het: a) selecteren en motiveren van docenten voor het Powerteam, b) organiseren van (tussentijdse) ontwikkelbijeenkomsten voor docenten en de Powerteambijeenkomsten voor studenten, c) ontwikkelen van de kaders voor het Powerteam, d) professionaliseren van docenten in excellentieonderwijs en/of expertise daarvoor binnenhalen, e) afstemmen met managers en directieleden, en f) uitvoeren van het excellentieprogramma Powerteam.

3.1.2 Docent Jet

Docent Jet heeft voorafgaand aan haar deelname als docent aan het Powerteam, zelf een excellentieprogramma gevolgd in het kader van haar tweedegraads lerarenopleiding. Dit excellentieprogramma bevatte veel kenmerken van de Kaospilot masterclasses. De workshops die docent Jet heeft ontwikkeld voor de studenten van het Powerteam zijn geïnspireerd en/of afgeleid van het door haar zelf gevolgde excellentieprogramma. Dit betekent dat zij de door haar ervaren werkvormen heeft vertaald naar het mbo en heeft aangeboden aan de studenten van het Powerteam. Ondanks dat docent Jet in het eerste jaar niet altijd deel kon nemen aan de ontwikkelbijeenkomsten heeft zij een groot deel van de workshops voor studenten ontwikkeld en uitgevoerd.

3.2 Begeleidingsbijeenkomsten docenten

De docenten van het Powerteam zijn op verschillende manieren ondersteund bij en/of geprofessionaliseerd in het ontwikkelen en implementeren van een excellentieprogramma. Deze ondersteuning kan grofweg worden onderscheiden in ondersteuning en/of professionalisering door één van de onderzoekers, de projectleider Anna en externe experts.

3.2.1 Begeleidingsbijeenkomsten door de onderzoeker

De eerste twee jaar hebben docenten van het Powerteam ondersteuning gekregen bij het ontwikkelen en implementeren van het excellentieprogramma 'Powerteam' door een van de onderzoekers. De ondersteuning richtte zich op het professionaliseren van docenten in ontwerponderzoek (ADDIE-fasering) en op het voor docenten structuren van het ontwikkel- en implementatieproces. Tabel 1 presenteert een overzicht van de belangrijkste kenmerken van de ondersteuningsbijeenkomsten. Hierbij wordt onderscheid gemaakt tussen de beoogde ondersteuning en de contextuele factoren en ontwikkelingen die de implementatie van de beoogde ondersteuning hebben beïnvloed.

Tabel 1: Kenmerken van de begeleidingsbijeenkomsten en contextuele factoren van invloed op de realisatie van de kenmerken.

Kenmerken op basis van de literatuur	Beoogde kenmerken van de begeleidingsbijeenkomsten	Contextuele factoren van invloed op de beoogde kenmerken
Duur	De begeleidingsbijeenkomsten vinden zes á zeven keer per jaar plaats gedurende twee schooljaren, waarna docenten zelfstandig de bijeenkomsten voortzetten.	Door grote wisselingen in het docententeam is slechts een klein deel van de docenten gedurende twee jaar begeleid. Ook heeft de wisseling ertoe geleid dat de begeleidingsbijeenkomsten in het tweede jaar meer herhalend dan verdiepend waren.
Facilitering	Docenten worden gefaciliteerd in tijd voor het bijwonen van de begeleidingsbijeenkomsten en voor de tussentijdse bijeenkomsten waarin docenten het ontwikkelproces onder begeleiding van de projectleider verder voortzetten.	Docenten konden niet altijd aanwezig zijn bij de begeleidings- en tussentijdse ontwikkelbijeenkomsten, wat de afstemming tussen docenten onderling kon belemmeren.
Ontwerpaanpak	Docenten worden geprofessionaliseerd in de ontwerpaanpak 'ontwerponderzoek' (ADDIE-fasering) en het daarbij horende cyclische proces van ontwerpen.	Door grote wisselingen in het docententeam kon in het tweede jaar niet voortgebouwd worden op de geboden professionalisering in het eerste jaar. Hierdoor heeft de professionalisering zich beperkt kunnen richten op het verbeteren van het eerste ontwerp.
Visievorming en gezamenlijke betekenisgeving	Docenten worden gestimuleerd om kennis, opvattingen en ervaringen uit te wisselen met als doel	Door wisselingen in het docententeam is een groot deel niet betrokken geweest bij het proces van

	gezaamenlijk betekenis te geven aan excellentie en/of aan het Powerteam.	betekenisgeving in het eerste jaar en heeft dit proces zich min of meer herhaald in het tweede jaar. Wat excellentie betekent wordt niet vastgelegd, maar door ervaringen te delen krijgt excellentie wel steeds meer betekenis voor docenten.
Ontwikkelen van een onderwijsprogramma	Docenten ontwikkelen een onderwijsprogramma door te onderhandelen en gezaamenlijk ontwerpkeuzes te maken. Aansluitend wordt docenten 'just in time' theorie aangereikt zodat zij op basis daarvan ontwerpkeuzes kunnen maken.	Door wisselingen in het docententeam is een groot deel niet betrokken geweest bij het ontwerpproces in het eerste jaar. Daardoor is het ontwerp en de gemaakte keuzes in het tweede jaar veelvuldig onderwerp van gesprek. Verder worden de aangereikte theorieën niet altijd gebruikt door docenten voor het maken van ontwerpkeuzes. Docenten geven aan de voorkeur te hebben voor leren door doen.
Evaluatie	Docenten reflecteren op de door hun beoogde en uitgevoerde studentbijeenkomsten en evalueren jaarlijks het volledige Powerteam-programma met als doel volgende studentbijeenkomsten en/of het volledige programma te verbeteren. Hierbij wordt een systematisch en cyclisch ontwerpproces nagestreefd.	Door nieuwe ideeën (vrijheid) van docenten en door wisselingen in het docententeam zijn aanpassingen en/of verbeteringen niet altijd herleidbaar of gebaseerd op reflecties en evaluaties van het voorgaande jaar. Echter door reflectie op uitgevoerde programmaonderdelen ontdekten docenten veelal dat zij onderling verschillende aanpakken hanteerden bij de uitvoering, wat weer input was voor dialoog over de gezaamenlijke visie.
Ontwikkelen en uitvoeren	Docenten die het excellentieprogramma ontwikkelen, voeren het programma ook uit.	Op één docent na in het eerste jaar, zijn docenten over het algemeen betrokken bij het ontwikkelen en uitvoeren van het programma. Echter, doordat het programma grotendeels in het eerste jaar is ontworpen en het docententeam daarna grotendeels is vernieuwd, moesten nieuwe docenten meegenomen worden in eerdere ontwerpkeuzes. De mate waarin docenten het beoogde programma in de praktijk kunnen uitvoeren zoals bedacht, kan per docent verschillen.

Samenwerking	Docenten werken samen bij het ontwikkelen en uitvoeren van het excellentieprogramma en leren van en met elkaar.	De samenwerking tussen docenten is door wisseling in het docententeam geen continu proces geweest. Hoewel docenten de samenwerking inspirerend vinden, vindt het leren van docenten zoals zij het zelf zeggen vooral plaats door 'leren door doen'.
--------------	---	---

3.2.2 Begeleiding door de projectleider

Zoals in de bovenstaande tabel wordt aangegeven worden er zesjaarlijks begeleidingsbijeenkomsten aangeboden door een onderzoeker, maar vinden tussen deze bijeenkomsten door eveneens bijeenkomsten plaats waarin docenten het ontwikkelproces onder begeleiding van projectleider Anna verder voortzetten. Deze bijeenkomsten onder begeleiding van de projectleider zijn voortgezet nadat begeleidingsbijeenkomsten door de onderzoeker na twee jaar stopten. Verder heeft de projectleider de docenten meegenomen in haar visie op excellentie, de kaders of het grove ontwerp van het excellentieprogramma Powerteam neergezet en samen met docenten het programma verder ontwikkeld en uitgevoerd. Hierbij dient opgemerkt te worden dat de projectleider de verantwoordelijkheid voor het excellentieprogramma vanaf het tweede jaar steeds meer bij docenten heeft neergelegd.

3.2.3 Begeleiding door externe experts

De adviseur van de landelijke Werkgroep Excellentie is de eerste twee jaar van het excellentieprogramma Powerteam een persoonlijke vraagbaak geweest voor projectleider Anna. Daarnaast heeft hij de docenten van het Powerteam de eerste twee jaar een training gegeven over excellentieonderwijs. Deze trainingen richtten zich zowel op de betekenis van, als op het ervaren van vraaggericht coachen. Verder heeft een deel van de docenten en de projectleider een Kaospilot masterclass gevolgd. Deze tweedaagse masterclass was gericht op het ontwerpen en faciliteren van uitdagend onderwijs. Tot slot zijn de docenten en projectleider jaarlijks naar conferenties over excellentieonderwijs voor zowel ho als mbo geweest waar zij zich via verschillende sessies hebben laten inspireren.

3.3 Het excellentieprogramma Powerteam

Het Powerteam is een excellentieprogramma dat docenten van MBO College Zuid met hulp van de excellentiegelden tussen 2015 en 2018 hebben ontwikkeld. In de volgende paragrafen wordt allereerst het ontwerp van het excellentieprogramma beschreven zoals dat drie jaar is uitgevoerd. Vervolgens wordt ingegaan op de belangrijkste ontwerpcriteria en de ervaringen daarmee alsook eventuele aanpassingen aan het ontwerp en/of programma-onderdelen. Omdat analyseren, ontwerpen, ontwikkelen, uitvoeren en evalueren in de praktijk door elkaar liepen, is gekozen voor een chronologische procesbeschrijving die de werkelijkheid presenteert en niet voor een fasering van ontwerpactiviteiten.

3.3.1 Ontwerp excellentieprogramma Powerteam

Het excellentieprogramma Powerteam heeft een looptijd van ruim een halfjaar en wordt voorafgegaan door een fase waarin docenten bekendheid geven aan het Powerteam en studenten werven en selecteren voor het Powerteam. De inhoud van het Powerteamprogramma zelf bestaat voor studenten grofweg uit drie fases: 1) de student formuleert een leervraag, 2) de student bedenkt een plan van aanpak om zijn leervraag te beantwoorden, en 3) de student voert het bedachte plan uit en sluit het programma af met een product dat een antwoord geeft op zijn leervraag. Elk van de drie fases van het

programma wordt ondersteund met gezamenlijke bijeenkomsten en workshops, begeleiding en/of coaching door een docent en afgesloten met een presentatie- en feedbackmoment; een formatief meetmoment. Hoe langer de student deelneemt aan het programma, hoe minder gezamenlijke bijeenkomsten en hoe meer individuele begeleiding de student aangeboden krijgt. In de eerste fase leren studenten in ondersteunende bijeenkomsten en workshops elkaar kennen, de leervraag smart te formuleren en een pecha kucha presentatie te geven. Tijdens het eerste meetmoment pitchten studenten zichzelf en hun leervraag. Docenten en studenten stellen vragen ter verduidelijking, geven feedback op de leervraag en delen tips om het gestelde doel te behalen. Het plan om de leervraag te beantwoorden wordt samen met de begeleidende docent en eventuele medestudent(en) verder uitgedacht in de tweede fase. De student wordt hierbij ondersteund door workshops, zoals het maken van een activiteitenplan. Studenten worden tijdens deze fase ook uitgedaagd om na te gaan wat zij denken nodig te hebben of nog denken te moeten ontwikkelen om hun einddoel te bereiken. Tijdens het tweede moment pitchten studenten de leervraag, hun (activiteiten)plan om deze leervraag te beantwoorden en de daarbijhorende persoonlijke uitdagingen. In de derde en laatste fase waarin studenten hun plan van aanpak uitvoeren worden zij voor een groot deel individueel gecoacht door een docent. Tijdens het derde meetmoment presenteren de studenten de eindresultaten en hun ontwikkelproces aan elkaar. Het eindresultaat is vaak een product dat afhankelijk van de leervraag diverse vormen kan hebben. Tijdens elk meetmoment wordt de leervraag, het plan van aanpak, de voortgang en/of het eindresultaat van feedback voorzien door zowel studenten als docenten. Het Powerteam wordt jaarlijks feestelijk afgesloten op het Next Level Festival waar studenten hun excellentiecertificaat uitgereikt krijgen. Hoewel het Next Level Festival wordt georganiseerd en gepresenteerd door docenten van het Powerteam, presenteren studenten van verschillende excellentieprogramma's van een aantal MBO Colleges van het ROC van Amsterdam hun eindresultaat aan elkaar, en aan een publiek bestaande uit studenten, docenten en andere geïnteresseerden (Doppenberg et al., 2019).

Hoewel het bovenstaande ontwerp van het excellentieprogramma Powerteam gedurende de drie schooljaren gelijk is gebleven, zijn er verschillende aanpassingen gedaan aan de voorafbedachte ontwerpcriteria en aan het ontwerp. In de volgende paragrafen wordt achtereenvolgens ingegaan op de ontwerpcriteria zoals bedacht, de ervaringen daarmee en de eventuele aanpassingen aan en/of ontwikkelingen in het ontwerp.

3.3.2 Ontwerpcriteria

Win-win-win:

Ontwerp: Bij het formuleren van de leervraag krijgen studenten de opdracht om een leervraag te formuleren die voor hen persoonlijk, de opleiding en voor het bedrijfsleven van meerwaarde is. Er moet sprake zijn van een zogenaamde 'win-win-win-situatie'. Idealiter is de aanleiding voor de leervraag een onderwerp dat de student mist in zijn opleiding en zoekt de student bij dit onderwerp een leerbedrijf waar hij met zijn uiteindelijke leervraag aan de slag kan. Ook wordt het resultaat teruggekoppeld aan de opleiding en het leerbedrijf. Dit wordt door docenten de 'give-back' genoemd.

Ervaring en ontwikkeling: In de praktijk bleek dat het betrekken van een leerbedrijf niet voor elke student haalbaar en/of van toepassing was en dat de 'give-back' aan zowel het leerbedrijf als de opleiding zich in de praktijk veelal beperkt tot of het leerbedrijf of de opleiding. De docenten ontdekten al snel dat de win-win-win-criteria die aan de leervraag en aan het eindresultaat werden gesteld, voor een deel van de studenten te veel gevraagd waren. Mede op basis van deze ervaring zijn docenten flexibeler omgaan met het criteria leerbedrijf: studenten werden niet langer verplicht met hun leervraag bij één leerbedrijf aan de slag te gaan. Daar staat tegenover dat de persoonlijke ontwikkeling van de student steeds

centraler kwam te staan en dat studenten tijdens het laatste meetmoment ook gevraagd zijn hun leerproces a.d.h.v. een moodboard te presenteren.

Community:

Ontwerp: Het Powerteam vormt een learning community, waarbinnen docenten en studenten van verschillende opleidingen met en van elkaar leren. Binnen deze community zijn docenten en studenten gelijk. Om het communitygevoel te creëren is vanaf de start ingezet op de ontwikkeling van een logo voor het Powerteam en zijn er t-shirts gedrukt voor docenten en studenten. De t-shirts droegen docenten en (enkele) studenten op de dagen dat er een Powerteambijeenkomst was. Ook is er vanaf het begin ingezet op een Power Lab; een eigen ruimte voor de Powerteamleden. Dit Power Lab is vanaf het tweede jaar gerealiseerd. Verder is het Powerteam een interdisciplinaire samenwerking en kregen studenten van eenzelfde opleiding in het eerste jaar de opdracht om een bijeenkomst te organiseren voor de Powerteamleden (docenten en studenten) op zijn opleiding met als doel elkaar kennis te laten maken met elkaars opleidingen. De gedachte hierachter was dat de kennismaking met elkaars opleidingen eveneens het community gevoel zou bevorderen.

Ervaring/ontwikkeling: Hoewel de kennismakingsbijeenkomsten op de verschillende opleidingen als leuk werden ervaren en bijdroegen aan het groepsgevoel, droegen deze bijeenkomsten weinig bij aan het leerproces van studenten. Mede door overladenheid van het programma en op basis van feedback van studenten is deze kennismakingsopdracht na het eerste jaar uit het programma gehaald. In het eerste jaar bleek het organisatorisch lastig om studenten van verschillende opleiding op één moment samen te krijgen. Aansluitend bij de realisatie van een eigen Power Lab (fysiek ruimte voor Powerteamleden), was in het tweede jaar op meerdere momenten in de week een docent of daarvoor aangestelde (externe) coach aanwezig in het Power Lab. De gedachte hierachter was dat studenten op een moment dat het hen uitkomt een workshop kunnen volgen of al dan niet onder begeleiding gingen werken aan hun leervraag in het Power Lab. De verwachting was dat het Power Lab dagelijks gevuld zou zijn met enthousiaste studenten en dat het Power Lab de basis zou zijn voor de community. Voor studenten was de organisatievorm echter te vrijblijvend waardoor zij minder vaak dan gehoopt aanwezig waren in het Power Lab en selectief gebruik maakten van de aangeboden workshops. Als gevolg daarvan misten studenten een groepsgevoel (community) en omdat de docent inzet niet opwoog tegen het aantal studenten dat gebruik maakte van het flexibele aanbod, is de organisatie in het derde jaar weer teruggedraaid naar éénmaal per 2 weken, gelijk aan het eerste jaar. Achteraf gezien lijkt het community gevoel tussen docenten en studenten het grootst te zijn geweest in het eerste jaar. Wisselingen in het docententeam en het stoppen van studenten met het Powerteam lijken naast bovenstaande organisatorische belemmeringen en veranderingen in het tweede en derde jaar eveneens een negatief effect te hebben gehad op de communityvorming tussen docenten en studenten.

Zelfsturende studenten en coachende docenten:

Ontwerp: Aansluitend bij de opzet van het Powerteam; het door studenten zelf laten bepalen van hun leervraag en hun leerdoelen, het plan van aanpak en de uitvoering alsook het op te leveren resultaat, richtte het excellentieprogramma zich op zelfsturende studenten. Zelfsturende studenten bepalen zelf hun (leer)doelen en zijn in staat zelfregulerende vaardigheden in te zetten om hun doelen te bereiken (Visscher-Voerman, 2018). Dit betekent dat zij initiatief nemen, acties plannen, doorzetten, actief hun gedrag bepalen en bijstellen (Vrieling, Stijnen, Knaapen, & van Maanen, 2014). Idealiter werken deze studenten gericht aan hun leerdoelen en nemen verantwoordelijkheid voor hun eigen handelen. Bij zelfstuderende studenten horen docenten die studenten begeleiden of coachen bij hun leerproces. Mede door professionalisering van docenten op dit punt, stond het zogenaamde vraaggericht coachen van studenten centraal. Docenten gaven aan studenten niet te willen sturen, maar door middel van vragen aan studenten te stellen de student zijn eigen leerproces vorm te laten geven.

Ervaring/ontwikkeling: In het eerste jaar hebben de Powerteamdocenten collega's van de eigen opleiding gevraagd om excellente studenten te selecteren voor het Powerteam. De selectie door collega's resulteerde in studenten die in hun opleiding veelal excelleerden in hun vakmanschap, maar die de zelfstandigheid dat het Powerteam van studenten vraagt niet altijd aankonden. Hoewel bij de selectie van studenten naast motivatie, na het eerste jaar meer gelet werd op eigenschappen als zelfstandigheid en het nakomen van afspraken, hebben docenten geen harde selectiecriteria geformuleerd. Zij willen graag zoveel mogelijk studenten interesseren voor het Powerteam en zijn van mening dat als studenten gemotiveerd zijn, zij in principe een kans moeten krijgen om deel te nemen. Mede door dit uitgangspunt stelden de docenten jaarlijks vast dat de studenten minder zelfstandig waren en minder zelf de verantwoordelijkheid namen voor hun leerproces dan verwacht of gehoopt. Hierbij aansluitend vond een deel van de studenten dat zij bij de start van het programma te weinig sturing kregen van de docenten. Na het eerste jaar namen docenten zich voor om het programma te beginnen met 'veel sturing door docent' en deze sturing na verloop van tijd af te bouwen zodat geleidelijk meer zelfsturing van studenten wordt gevraagd. Hoewel de discrepantie tussen regulatie van de student en sturing door de docent jaarlijks kleiner werd, bleef dit bij de start van het programma een jaarlijks terugkerend zoekproces. In lijn met de ontwikkeling rondom sturing en zelfsturing werden docenten steeds vaardiger in hun rol als coach. Naast vragen ter bevordering van zelfregulatie, richtte de coaching van studenten zich veelal ook op de persoonlijke ontwikkeling van de studenten. Met name dit laatste kreeg na verloop van tijd meer aandacht. Docenten vonden het motiveren en aanmoedigen van studenten om zich op persoonlijk vlak te ontwikkelen en net dat stapje extra uitdaging aan te gaan een belangrijk kenmerk van excellentieonderwijs.

3.3.3 Spin-off

Aansluitend bij het bovenstaande realiseerden de docenten zich dat de stap voor studenten naar het excellentieprogramma Powerteam voor veel studenten te groot is. Om deze reden is in het derde jaar door een tweetal Powerteamdocenten een tweedaagse training (masterclass Persoonlijk Leiderschap) ontwikkeld om studenten op een laagdrempelige manier kennis te laten maken met excellentie (Jâouna & Doppenberg, 2019). Deze training heeft als doel studenten kennis op te laten doen over zichzelf; wie ben ik, wat kan ik en wat wil ik, en hen te laten ervaren dat zij invloed hebben op hun eigen succes. Studenten maken kennis met excellentieonderwijs door te werken aan hun persoonlijke ontwikkeling en doordat docenten didactische aanpakken toepassen welke voortkomen uit het Powerteamprogramma zoals gelijkwaardige dialoog, vraaggericht coachen en stimuleren van zelfsturing. Deze ervaring en de geformuleerde dromen in de masterclass kunnen aanleiding zijn voor studenten om te starten met een excellentieprogramma. Verder realiseerden alle docenten zich in het derde jaar, mede doordat de excellentiegelden eindig waren, dat het Powerteam in zijn huidige vorm niet verder zou kunnen worden voortgezet. Om deze reden heeft het docententeam gekeken hoe zij het Powerteam of delen daarvan naar de opleidingen, al dan niet in de vorm van een excellentieprogramma, konden overhevelen. Een groot deel van de docenten heeft de tweedaagse training (masterclass) zelf ondergaan en biedt deze training inmiddels aan, aan studenten van zijn opleiding en/of cluster van opleidingen. Verder heeft een aantal docenten het interdisciplinaire Powerteamprogramma vertaald naar een opleidingsspecifiek excellentieprogramma. Ook hebben de Powerteamdocenten gezamenlijk inspiratiesessies ontwikkeld en gegeven aan collega's met als doel excellentieonderwijs en de daarbij horende didactische aanpakken zoals vraaggericht coachen te delen met en over te dragen aan collega's. Hierbij aansluitend geven de Powerteamdocenten aan ook binnen hun eigen reguliere lessen studenten vaker te bevragen en meer gelijkwaardig te benaderen dan voor hun deelname aan het excellentieprogramma. De spin-off van het Powerteam wordt binnen dit onderzoek grotendeels buiten beschouwing gelaten, maar wordt wel als een belangrijke opbrengst van het Powerteam gezien.

4. Onderzoeksvragen

Hoofdvraag:

Hoe verloopt het ontwikkel- en implementatieproces van het excellentieprogramma Powerteam gedurende drie schooljaren?

Deelvragen:

1. Hoe ervaren docenten het ontwikkelen en uitvoeren van het excellentieprogramma Powerteam en welke factoren zijn daarop van invloed?
 - a. Wat is volgens docenten de aanleiding voor hun deelname aan het excellentieprogramma Powerteam?
 - b. Hoe ervaren docenten het met collega's ontwikkelen en uitvoeren van het excellentieprogramma Powerteam en welke factoren zijn daarop van invloed?
 - c. Hoe ervaren docenten het aanbieden van het excellentieprogramma Powerteam aan studenten en welke factoren zijn daarop van invloed?
 - d. Wat zijn de opbrengsten van deelname aan het Powerteam volgens docenten voor henzelf en voor studenten en welke factoren zijn daarop van invloed?
2. Hoe ervaren studenten hun deelname aan het excellentieprogramma Powerteam en welke factoren zijn daarop van invloed?
 - a. Wat is volgens studenten de aanleiding voor hun deelname aan het Powerteam?
 - b. Hoe ervaren studenten het excellentieprogramma Powerteam en welke factoren zijn daarop van invloed?
 - c. Wat zijn de opbrengsten van het Powerteam volgens studenten voor henzelf en welke factoren zijn daarop van invloed?

5. Methode

Aansluitend bij het doel van het onderzoek is een 'longitudinal single-case study' uitgevoerd waarbij het excellentieprogramma Powerteam de context vormt van de 'single-case' (Yin, 2003). Het onderzoek is longitudinaal omdat gedurende drie schooljaren op jaarlijkse basis gegevens zijn verzameld over de case. De gegevens zijn verzameld bij docenten, coaches en studenten met behulp van interviews, welke zijn aangevuld met docentevaluaties. In de volgende paragrafen wordt nader ingegaan op de respondenten, gegevensverzameling en analyse van de gegevens.

5.1 Respondenten

De respondenten in deze studie zijn de docenten inclusief de projectleider, coaches en studenten die hebben geparticipeerd in het Powerteam in de schooljaren 2015-2016, 2016-2017 en/of 2017-2018. Tabel 2 presenteert een overzicht van de deelnemende docenten en coaches. Hoewel de rollen van docent en coach in de praktijk door elkaar liepen maken wij onderscheid tussen docenten en externe coaches. De twee externe coaches zijn in schooljaar 2016-2017 ingezet om ervoor te zorgen dat in het Power Lab (fysieke ruimte Powerteam) op verschillende dagen in de week een docent of coach voor studenten aanwezig was. De gemiddelde leeftijd van de externe coaches is 30 jaar en voor beiden geldt dat dit hun eerste aanstelling op een mbo is. Deze externe coaches zijn ondernemers en hebben studenten workshops aangeboden, studenten begeleid en/of gecoacht alsook aan het einde van het schooljaar samen met docenten het excellentieprogramma Powerteam geëvalueerd. De docenten van het Powerteam hebben een rol gespeeld in zowel het ontwikkelen als het aanbieden van het Powerteamprogramma en zijn (al dan niet als docent) werkzaam in het onderwijs. De docenten werken voor verschillende opleidingen binnen de sectoren Sport, Uiterlijke verzorging, Marketing, Economie en Sales én Creatief en Cultureel. Gebaseerd op de gegevens van schooljaar 2016-2017 varieert de leeftijd van docenten tussen 24 en 59 jaar en is de gemiddelde leeftijd 39 jaar. In het jaar dat docenten starten in het Powerteam varieert hun onderwijservaring in het mbo tussen 1 en 20 jaar, met een gemiddelde van 8 jaar. Opvallend is dat vier docenten getypeerd kunnen worden als starter. Ondanks wisselingen van docenten per schooljaar blijft het aantal (6 of 7), de variatie tussen jong en oud, én ervaren en minder ervaren docenten in het team ongeveer gelijk. Drie docenten, waaronder de projectleider, hebben drie schooljaren deelgenomen aan het excellentieprogramma Powerteam, vier docenten twee jaar en drie docenten één jaar.

Tabel 3 presenteert een overzicht van het aantal studenten dat per schooljaar het excellentieprogramma Powerteam hebben afgerond. Dit aantal daalt van zeven studenten in schooljaar 2015-2016 naar vier studenten in schooljaar 2017-2018. De leeftijd van studenten varieert van 17 tot 25 jaar, waarbij de gemiddelde leeftijd van studenten afhankelijk van het schooljaar 20 respectievelijk 21,5 jaar is. Eén student volgt de opleiding op niveau 2 en alle anderen op niveau 4. Studenten uit het eerste, tweede en derde leerjaar hebben deelgenomen aan het Powerteam. Opvallend hierbij is dat in schooljaar 2015-2016 het grootste deel van studenten in het derde leerjaar zit, terwijl in schooljaar 2017-2018 de meerderheid in het eerste leerjaar zit. Verder valt op dat afhankelijk van het schooljaar de verhouding mannen en vrouwen sterk kan verschillen. In het eerste jaar (2015-2016) zijn vrouwen oververtegenwoordigd, in tweede jaar (2016-2017) zijn mannen in de meerderheid en in het derde jaar (2017-2018) is de verdeling man-vrouw juist gelijk. De deelnemende studenten zijn afkomstig van de opleidingen Sport en Beweging, Dans, Schoonheidsverzorging, Mode / Maatkleding en Cultureel organiseren.

Tabel 2: Overzicht van deelnemende docenten en coaches per schooljaar: leeftijd, ervaring als mbo-docent en/of coach, aantal jaren geparticipeerd in het Powerteam (PT) en welk schooljaar.

Docenten	Leeftijd (2016-2017)	Ervaring mbo (eerste jaar PT)	Jaren PT	2015-2016	2016-2017	2017-2018
Jessica	55	20	1	1		
Badre	32	2	1	1		
John	36	6	2	1		1
Rachel	38	10	3	1	1	1
Jet	28	3	3	1	1	1
Anna	50	10	3	1	1	1
Aisa	24	2	2		1	1
Tamar	26	2	2		1	1
Hans	59	12	2		1	1
Jasper	38	14	1		1	
Gemiddeld	39	8	2			
Totaal (n)				6	7	7
Externe coach	Leeftijd (2017)	Ervaring mbo (eerste jaar PT)	Jaren PT	2015-2016	2016-2017	2017-2018
Harold	27	1	1		1	
Marcel	33	1	1		1	
Gemiddeld	30	1	1			
Totaal (n)					2	

Tabel 3: Overzicht van deelnemende studenten per schooljaar: aantal, geslacht, gemiddelde leeftijd en leerjaar.

Studenten die het Powerteam-programma hebben afgerond	2015-2016	2016-2017	2017-2018
Aantal studenten	7	5	4
Aantal vrouw	6	1	2
Gemiddelde leeftijd	20	21,5	21,5
Leerjaar	2 en 3	1 en 2	1 en 2

5.2 Gegevensverzameling

Gedurende drie schooljaren zijn er jaarlijks gegevens verzameld bij zowel docenten en coaches als studenten over hun ervaringen met het excellentieprogramma Powerteam. De gegevens zijn verzameld aan de hand van semi-gestructureerde interviews en aangevuld met programma-evaluaties. In de volgende paragrafen worden de procedure en de instrumenten nader toegelicht.

5.2.1 Interviews

Gedurende drie jaar zijn aan het einde van elk schooljaar alle docenten, coaches en studenten die dat jaar participeerden in het excellentieprogramma Powerteam geïnterviewd. De docenten, coaches en studenten zijn door andere onderzoekers geïnterviewd dan de onderzoeker die de begeleidings- en professionaliseringsbijeenkomsten heeft geleid. Elke geïnterviewde docent, coach en student heeft op vrijwillige basis deelgenomen aan het interview en heeft schriftelijk toestemming gegeven voor het interview. Alle docenten en de meeste studenten zijn individueel geïnterviewd. Alleen in het eerste jaar zijn studenten in tweetallen geïnterviewd. De tweetallen bestonden uit studenten die in het excellentieprogramma samenwerkten, van dezelfde opleiding kwamen en dezelfde begeleidende docent deelden.

Voor het afnemen van de semi-gestructureerde interviews zijn er interviewleidraden ontwikkeld. De interviewleidraad voor de interviews met docenten en coaches bevat de thema's: 1) Persoonlijke gegevens, 2) Aanleiding voor deelname aan het Powerteam, 3) Ontwikkelen van het programma Powerteam: a) inhoud, en b) samenwerking collega's, 4) Uitgevoerde programma: a) inhoud, b) samenwerking collega's en c) samenwerking studenten, 5) Opbrengsten: a) zelf en b) studenten en 5) Excellentie versus regulier onderwijs. In de interviewleidraad voor studenten werden vergelijkbare thema's bevestigd, namelijk: 1) Persoonlijke gegevens, 2) Aanleiding voor deelname aan het Powerteam, 3) Inhoud van het Powerteam, 4) Samenwerking: a) docenten en b) medestudenten, 5) Opbrengsten en 6) Excellentie versus regulier onderwijs.

5.2.2 Programma-evaluaties van docenten

Aan het einde van elk schooljaar is een evaluatiemiddag georganiseerd, waarin docenten (en coaches) van het Powerteam gezamenlijk terug- en vooruitblikken op het excellentieprogramma Powerteam. De eerste twee jaar is de bijeenkomst voorbereid met de onderzoeker en hebben de docenten twee opdrachten uitgevoerd ter voorbereiding op de evaluatiemiddag. De eerste opdracht betrof een schriftelijke terugblik op het Powerteam aan de hand van vier thema's, afgeleid van de verschillende fases van het Powerteam gedurende een schooljaar: 1) Selectie van studenten en communicatie over het excellentieprogramma, 2) het Powerteamprogramma: de leervraag, 3) het Powerteamprogramma: plan van aanpak van studenten, en 4) het Powerteamprogramma: uitvoeren van plan van aanpak. In de tweede opdracht werd docenten individueel of in tweetallen gevraagd om één van de vier thema's aan de hand van een aantal stappen uit te werken: 1) lees alle antwoorden van je collega's door voor het thema dat jij nader gaat uitwerken; 2) vat op basis van de antwoorden samen wat wel en niet werkte (terugblik), 3) vat op basis van de antwoorden samen wat de wensen en ideeën voor volgend jaar zijn (vooruitblik), 4) werk zo concreet mogelijk een verbetervoorstel uit en beargumenteer je keuzes. 5) presenteer jouw samenvatting en het daaruit voortkomende verbetervoorstel op de evaluatiemiddag. In het derde schooljaar hebben docenten tijdens de evaluatiemiddag op flaps per thema de tips en tops beschreven, gezamenlijk besproken en dit alles vastgelegd in een verslag. Zowel de flaps als het verslag zijn gebruikt als aanvullende gegevens.

5.3 Analyse van gegevens

5.3.1 Interviewgegevens

Allereerst zijn de geluidsopnames van de interviews getranscribeerd. Ten tweede is er door onderzoekers samen een codeboek ontwikkeld. De eerste versie van het codeboek sloot direct aan bij de thema's, welke bevraagd zijn in de interviews. Deze eerste (en een volgende) versie is door vijf onderzoekers uitgeprobeerd, bediscussieerd en bijgesteld. Alle onderzoekers hebben eenzelfde en een verschillend interview gecodeerd en bediscussieerd met als doel het codeboek te verbeteren door codes te verwijderen, nieuwe (sub)codes toe te voegen, te komen tot een eenduidige beschrijving van de codes alsook overeenstemming te bereiken over het toewijzen van codes aan tekstfragmenten. Dit proces heeft uiteindelijk geleid tot een definitief codeboek (zie Tabel 4). Tijdens de derde fase zijn alle interviews gecodeerd in MAXQDA. Vanwege het aantal betrokken onderzoekers bij het coderen is de volgende procedure in de vorm van een roulatie tussen de onderzoekers toegepast: a) een interview wordt gecodeerd door een van de onderzoekers (eerste coderaar), b) een tweede onderzoeker (coderaar) controleert de codes en geeft daarbij aan met welke coderingen hij het niet eens is of waarover hij zijn twijfels heeft en welke codes hij zou toevoegen, c) de eerste coderaar bekijkt en verwerkt de feedback van de tweede coderaar waarmee hij het eens is, d) de eerste en tweede coderaar bespreken gezamenlijk de tekstfragmenten waarover twijfels en/of nog geen overeenstemming is bereikt en nemen gezamenlijk een besluit. In een volgende, vierde fase zijn de gecodeerde gegevens van de verschillende interviews met elkaar vergeleken, geïnterpreteerd en verder gereduceerd. Dit heeft geleid tot een beschrijving van de resultaten per onderzoeksvraag. Het bovenstaande analyseproces is ten eerste uitgevoerd op de interviews met docenten. Toen het codeboek voor de docentinterviews zijn definitieve vorm had bereikt, is een afgeleide van dat codeboek ontwikkeld voor de studentinterviews. Vervolgens hebben twee onderzoekers die mede de interviews van docenten hadden gecodeerd, de studentinterviews gecodeerd en geïnterpreteerd waarbij de bovenstaande procedures en analyse fases eveneens zijn toegepast. Daarnaast heeft er continue afstemming plaatsgevonden tussen de verschillende onderzoekers.

Tabel 4: Codeboek: interviews docenten

Codes	Beschrijving
Aanleiding voor deelname	De aanleiding en motivatie voor docenten om deel te gaan nemen aan het excellentieprogramma Powerteam.
Aanleiding-initiatief	De aanleiding voor de docent om te gaan werken in het Powerteam.
Aanleiding-motivatie	De motivatie van de docent om te gaan werken in het Powerteam.
Ontwikkelen/ontwerpen	De bijeenkomsten van de docenten waarin zij gezamenlijk activiteiten ondernemen om het programma Powerteam te ontwikkelen, te evalueren en te verbeteren.
Ontwikkelen-samenwerking-collega's	De door docenten ervaren samenwerking tijdens het ontwikkelen van het excellentieprogramma Powerteam.
Ontwikkelen-excellentie	De ervaringen van docenten met het ontwikkelen van het excellentieprogramma Powerteam.
Ontwikkelen-factor	De door docenten ervaren factoren van invloed op het ontwerpproces van het excellentieprogramma Powerteam.

Uitvoeren/aanbieden	De ervaringen van docenten met het uitvoeren of aanbieden van het excellentieprogramma Powerteam (bijv. workshops geven en studenten coachen).
Uitvoeren-samenwerking-collega's	De door docenten ervaren samenwerking met collega's tijdens het uitvoeren van het excellentieprogramma Powerteam.
Uitvoeren-samenwerking-studenten	De door docenten ervaren samenwerking met studenten tijdens het uitvoeren van het excellentieprogramma Powerteam.
Uitvoeren-excellentie	De ervaringen van docenten met het uitvoeren van het excellentieprogramma Powerteam.
Uitvoeren-factor	De door docenten ervaren factoren van invloed op het uitvoeren of aanbieden van het excellentieprogramma Powerteam.
Opbrengst	De (leer)opbrengsten van het excellentieprogramma Powerteam voor studenten en docenten.
Opbrengst-student	De door docenten ervaren opbrengsten van het excellentieprogramma Powerteam voor studenten.
Opbrengst-docent	De door docenten ervaren opbrengsten van het excellentieprogramma Powerteam voor zichzelf.
Opbrengst-factor	De door docenten ervaren factoren van invloed op de opbrengsten van het excellentieprogramma Powerteam.

5.3.2 Programma-evaluaties van docenten

De antwoorden van de docenten op de opdrachten zijn allereerst per schooljaar in een overzichtsmatrix (excellbestand) geplaatst. Voor de eerste twee schooljaren zijn de verschillende thema's met de daarbij horende vragen verticaal in de matrix weergegeven. Horizontaal zijn de verschillende respondenten weergegeven (opdracht 1) waarbij in de laatste kolom de samenvatting van een of meerder docenten per thema wordt weergegeven (opdracht 2). In het overzicht van het derde schooljaar zijn op de eerste plaats alle gegevens van de flaps letterlijk per thema overgenomen. Vervolgens zijn deze gegevens verder aangevuld met behulp van het verslag van de bijeenkomst. Ten tweede zijn de antwoorden in de overzichtsmatrix aan de hand van de (sub)thema's en vragen gecodeerd met behulp van het codeboek. Vervolgens zijn de resultaatbeschrijvingen van de interviews gecontroleerd en indien nodig aangevuld op basis van de evaluatiegegevens.

6. Resultaten

Aansluitend bij de deelvragen worden de percepties van docenten en studenten apart gepresenteerd. De percepties van docenten zijn achtereenvolgens opgedeeld naar aanleiding, samenwerking collega's, samenwerking studenten, organisatie, opbrengsten docenten en opbrengsten studenten. In tegenstelling tot in de literatuur onderscheiden ontwerpfases maken docenten weinig tot geen onderscheid tussen ontwikkelen, uitvoeren en evalueren of in de praktijk georganiseerde ontwerpbijskomsten en uitvoeringsbijskomsten. Daarentegen maken zij wel onderscheid tussen hun onderlinge samenwerking en hun samenwerking met studenten. De onderzoeksvragen en de gepresenteerde resultaten sluiten dus aan bij het door docenten gepercipieerde onderscheid: samenwerking collega's en samenwerking studenten, waarbij samenwerking collega's verwijst naar zowel samen ontwikkelen, uitvoeren als evalueren, en samenwerking studenten zich beperkt tot uitvoering. Verder is ervoor gekozen de factor 'organisatie' apart toe te lichten. Vergelijkbaar met docenten zijn de studentpercepties ingedeeld naar aanleiding, samenwerking, inhoud Powerteam en opbrengsten.

6.1 Docentpercepties

6.1.1 Aanleiding voor docenten voor deelname aan het Powerteam

Alle docenten rapporteren dat zij door de projectleider zijn gevraagd om deel te nemen aan het Powerteam. Hoewel de redenen voor deelname per docent kunnen verschillen, zijn deze redenen terug te brengen tot vier zogenaamde motieven. De docent wil graag:

- zichzelf persoonlijk en/of professioneel verder ontwikkelen;
 - meer samenwerken met gedreven collega's en/of als team;
 - experimenteeruimte om onderwijs vorm te geven en/of de mogelijkheid om studenten één op één te coachen;
 - studenten stimuleren om het beste uit zichzelf te halen en/of werken met gemotiveerde studenten.
- Het laatste motief wordt door bijna alle docenten genoemd.

Ik wist dat excellentieonderwijs iets buiten het curriculum, dus iets extra's was. Dat je mensen nodig hebt, zowel docenten als studenten, die een stapje meer willen doen. Dat is eigenlijk wat ik voor ogen had: werken met mensen die iets extra's aandurven (Rachel, 2016).

6.1.2 Samen met collega's ontwikkelen en uitvoeren van het Powerteam

In de volgende paragrafen wordt de door docenten ervaren onderlinge samenwerking beschreven aan de hand van door docenten gerapporteerde aspecten: kenmerken van het docententeam, factoren van invloed op de teamvorming, de ervaren samenwerking, rol van docenten en de ervaren vrijheid.

Vooraf dient echter opgemerkt te worden dat de samenstelling van het docententeam sterk aan verandering onderhevig is geweest in de verschillende projectjaren. Naast de projectleider hebben slechts twee docenten alle drie de schooljaren deelgenomen aan het Powerteam. Twee docenten hebben alleen in 2016 meegedaan en twee anderen alleen in 2017. In 2018 stabiliseert het team en stromen er geen nieuwe docenten meer in. (Zie paragraaf 5.1 en Tabel 2 voor een overzicht van het docententeam per schooljaar). Verder waren er vanaf de start van het project plenaire overlegmomenten bestaande uit begeleidings- en/of professionaliseringsbijskomsten en uit

(tussentijdse) werkbijeenkomsten. In de schooljaren 2015-2016 en 2016-2017 vinden deze regelmatig plaats, maar in 2017-2018 loopt het aantal plenaire overlegmomenten terug. Dit komt mede doordat de begeleidingsbijeenkomsten van de onderzoeker voor docenten na twee jaar stopten en doordat de projectleider de verantwoordelijkheid voor de organisatie van de overlegmomenten (meer) bij docenten zelf neerlegde.

Kenmerken van het docententeam

Verschillende docenten wijzen erop dat de docenten die in het excellentieprogramma Powerteam samenwerken geen doorsnee groep docenten is. Het zijn docenten die 'er uit springen in het eigen docententeam'. Door één docent wordt dit omschreven als 'we hebben hetzelfde DNA' (John, 2016). De Powerteam-docenten nemen meer initiatief en zijn minder afwachtend. Het zijn docenten die open staan voor veranderingen en vernieuwingen en hebben volgens de docenten zelf een andere houding ten opzichten van de studenten en hun vak.

Het zijn collega's die echt hart voor de student hebben, bevlogen zijn, bereid zijn om meer te doen dan van ze wordt gevraagd. Die vooral in het belang van jongeren en studenten keuzes maken. Als je er zo in staat denk ik dat je zeker geschikt bent voor het Powerteam. Maar als je alleen maar vakidoot bent en vooral heel veel kennis hebt van je vak dan weet ik niet of je geschikt bent voor het Powerteam (John, 2016).

Aansluitend bij het ontwerpcriteria 'communityvorming' ervaren docenten vooral eenheid in het team, met name in de zin van: er samen voor gaan. Er is volgens docenten een gevoel van saamhorigheid, groepsbinding en een prettige werksfeer. Docenten kijken uit naar de tweewekelijkse overleggen en krijgen daar, naar ze zeggen, energie van. Ook zien docenten het interdisciplinaire karakter van het team en de verschillen tussen docenten in werkwijze als meerwaarde. De diversiteit leidde ertoe dat docenten elkaar aanvulden. Meerdere docenten geven aan dat iedereen in de groep een eigen bijdrage had.

Aan de andere kant merkte je ook wel de verschillen. Dat vond ik heel goed, want ik denk dat we elkaar daarin juist aanvulden. Waar de ene heel analytisch was, was de ander lekker impulsief. Dat werd ook wel van elkaar geaccepteerd. Volgens mij zijn we daar niet op geselecteerd, maar ik denk dat het wel belangrijk is dat als je een team samenstelt, dat je erover nadenkt dat je elkaar ook vooral aanvult. Dat je iets voor elkaar kunt betekenen (John, 2016).

Twee docenten noemen dat docenten uit verschillende opleidingen komen een stimulans is om van elkaar te leren.

De een heeft hele zwart-witte ideeën die juist heel belangrijk zijn om af en toe de knopen door te hakken. De ander is op het persoonlijke vlak heel goed, de ander op het organisatorische. Dus we hadden wel heel veel aan elkaar door juist zo'n divers team te hebben vanuit verschillende opleidingen. Je verrijkt

ook jezelf daarmee denk ik, als persoon, door te zien hoe de anderen het doen (Aisa, 2018).

Heel erg leuk om buiten je eigen team bezig te zijn en de collega's goed te leren kennen, allemaal met hun eigen manier van werken en hun eigen achtergrond (Jessica, 2016).

Factoren van invloed op de groepsvorming

Het frequente teamoverleg werkte motiverend en enthousiasmerend. Het samen iets nieuws ondernemen, buiten de reguliere lessen en met docenten van andere opleidingen, is door docenten van het Powerteam als positief ervaren. Om deze positieve sfeer te behouden blijkt het wel nodig om langere tijd met eenzelfde team samen te werken, zodat er iets opgebouwd kan worden. Door de grote wisselingen in het docententeam in 2016 wordt het hechte groepsgevoel doorbroken. Enerzijds lukte het niet meer om elkaar op een vast moment in de week te zien. Anderzijds had de 'oude garde' het gevoel allerlei discussies weer opnieuw te moeten voeren, bijvoorbeeld over wat excellentie is. Eén van de docenten merkte daarentegen op dat ze de 'frisse wind' die de nieuwe docenten en coaches meebrachten positief te waarderen.

Verder werd het gevoel één team te zijn volgens docenten versterkt door het ondernemen van gezamenlijke activiteiten. Zo werd er bijvoorbeeld jaarlijks een conferentie over excellentie bezocht. Daarbij werden richting en structuur belangrijk gevonden. Inspiratie van buitenaf, door de onderzoeker of door externe trainers, speelde daarin een belangrijke rol en zorgde er volgens docenten voor dat zij niet in oude patronen vervielen.

Wij zijn in het mbo erg sturend en gewend om hapklare brokken neer te zetten. Maar je wilt een actievere houding. De vragen die gesteld werden en dat zelf te ervaren was voor mij een eyeopener. Zo wilde ik het ook gaan doen (Aisa, 2016). [ervaring externe trainer]

Als er een onderzoeker bij zit en mensen van buitenaf die je met de neus op de feiten drukken, dan ga je het ook eerder zo doen. Het gaf structuur, inzicht, achtergrondinformatie. Heel prettig (Jessica, 2016).

Samenwerken met collega's

Veelvuldig gerapporteerde en belangrijke samenwerkingsactiviteiten waren volgens docenten het uitwisselen van ervaringen en het gezamenlijk reflecteren op deze ervaringen alsook de evaluatieactiviteiten. Het begrip 'trial-and-error' wordt genoemd als uitvoeringsstijl, waarbij over het uitproberen en fouten maken vervolgens ervaringen worden uitgewisseld.

Er is ook behoefte aan voortbouwen op ervaringen door reflectie en evaluatie. Deze behoefte wordt versterkt doordat er relatief veel wisselingen zijn in het docententeam, waardoor het moeilijker is het geleerde te consolideren. Zo ziet de projectleider dat docenten de 'trial-and-error'- methode een prettige manier van werken vinden en is zijzelf ook positief over deze werkwijze, maar is ze wel van mening dat

er te weinig met de evaluaties gedaan wordt. Docenten leren volgens haar meer door het opdoen van ervaringen dan vanuit theorie. Maar de transfer van praktijk naar theorie die je het jaar daarop kunt gebruiken, wordt volgens Anna niet altijd gemaakt omdat we dan alweer met de volgende ‘trial-and-error’ bezig zijn.

Docenten vinden dat er soms te weinig vooruitgang zat in de ontwikkeling. Dat speelt vooral in 2016-2017 als er veel nieuwe docenten zijn in het Powerteam. Twee docenten die in 2015-2016 al betrokken waren bij het Powerteam vinden dat er te veel stappen terug gezet moeten worden door de wisselingen in het team.

De docenten denken vaak ook nog traditioneel over onderwijs en de mogelijkheden en konden de vrijheid die excellentie biedt nog niet helemaal plaatsen. Dit was in het begin van jaar 2 zoeken (Anna, 2017).

Aansluitend bij het bovenstaande waren docenten vaker positief dan negatief over hun onderlinge samenwerking tijdens overlegmomenten. Toch zijn docenten in het eerste jaar meer positief over de begeleidingsbijeenkomsten van de onderzoeker dan in het tweede jaar. Het volgende citaat over de begeleidingsbijeenkomsten in het eerste jaar laat zien dat docenten de inhoud van de begeleidingsbijeenkomsten waardeerden. Tegelijkertijd wordt duidelijk dat het voor sommige docenten een heel nieuwe manier van werken en denken is.

Dat vond ik in het begin heel moeilijk, omdat ik geen pedagogische of didactische achtergrond heb, heel erg vanuit mijn eigen onbewuste ideeën en intuïtie het lesgeven ben ingegaan. Yvon (onderzoeker) zat heel duidelijk wel op een wat pedagogisch-didactische laag. Dat vond ik soms heel moeilijk om daartoe te komen. Het liet mij op die manier denken en kijken naar onderwijs, dat kostte me soms veel moeite. Soms vond ik het ook stoffig. Maar ik vond het wel, misschien op een paar uitzonderingen na, bijna altijd wel heel waardevol. Ik moest er altijd weer even inkomen. Als ik er was, dan vond ik het goed, en dan zag ik er iets in en kon ik er ook wat mee. Dan vond ik het constructief en positief (Badre, 2016).

Naast Powerteamdocenten namen vanaf het tweede jaar ook docenten van andere (te ontwikkelen) excellentieprogramma's deel aan de begeleidingsbijeenkomsten. De Powerteamdocenten vonden dat niet altijd prettig omdat een deel van deze ‘extra’ docenten in het begin weinig gemotiveerd was en nog helemaal geen kennis had van excellentie. Powerteamdocenten rapporteren alleen de differentiatie, waarbij de onderzoeker de Powerteamdocenten andere opdrachten kregen dan de rest, te hebben gewaardeerd. Naast de eigen wisselingen in het docententeam van het Powerteam, belemmerde de deelname van andere docenten aan de begeleidingsbijeenkomsten dus eveneens de voortgang van het Powerteam.

Rol van docenten

In vergelijking met het reguliere onderwijs wordt de docentrol binnen het excellentieonderwijs volgens docenten getypeerd door teamwork (samen onderwijs ontwikkelen en als team samen nadenken over wat goed onderwijs is) en door meer vrijheid en minder kaders (zoals toetsprogramma's en

kwalificatiedossiers). Daarbij hebben docenten het gevoel de kans te krijgen te doen waar ze goed in zijn.

De rol van de powerteamdocenten is in de loop van het project verbreed: van ontwikkeling en uitvoering van het excellentieprogramma naar het ontwikkelen van masterclasses waarin de persoonlijke ontwikkeling van studenten centraal staat en het hebben van een expert- en voorbeeldrol voor collega's die enkel lesgeven in het reguliere onderwijsprogramma.

Het idee is dat de Powerteamdocenten als een soort ambassadeurs komend jaar andere docenten meenemen in het gedachtegoed; dat docenten kunnen vragen, van: 'Joh, hoe doe jij dat nou?' We zouden het heel fijn vinden, als die gesprekken komend jaar op gang komen (Anna, 2017).

Docenten hebben bovenstaande quote in praktijk gebracht door inspiratiesessies voor collega's te organiseren waarin zij collega's hun werkwijzen presenteerden en lieten ervaren.

Ervaren ruimte binnen het docententeam

Docenten zijn zeer positief over de ervaren ruimte of vrijheid, maar uit de informatie van de docenten blijkt dat er ook geworsteld is met enerzijds de behoefte aan vrijheid en ruimte om zelf het excellentieprogramma vorm te geven en anderzijds de behoefte aan structuur, input van buitenaf en tools. Sommige docenten haalden hun motivatie en inspiratie juist uit de vrijheid die ze kregen om zelf te ontwikkelen.

Ik hou van zelf initiatief nemen, ben een beetje een eigengereid persoon. Ik vind het altijd leuk om te experimenteren. Ik heb die vrijheid echt nodig, ook als docent (Jet, 2016).

Wij hebben als team de vrijheid en verantwoordelijkheid gekregen om de zaken zelf vorm te geven. Binnen dat speelveld hadden we echt de ruimte om met elkaar dingen vorm te geven. Ik denk dat het ook belangrijk is dat die ruimte er is (John 2016).

Tegelijkertijd maakten docenten, zeker in de beginfase van het project, niet altijd gebruik van de geboden ruimte en namen een afwachtende houding aan. De projectleider had verwacht dat de docenten buiten de bijeenkomst meer zaken zelfstandig zouden oppakken. Aansluitend bij de rol van docenten moesten docenten dus wennen aan hun nieuwe rol en de verwachte zelfsturing die daar bij komt kijken.

Ik had soms de indruk dat de docenten niet helemaal doorhadden dat zij in feite het onderwijs ontwerpen. Ik had de indruk dat de docenten dachten, wij moeten dit leren want dan leren we om goede excellente docenten te zijn. En dat is wel wat anders (Anna, 2016).

6.1.3 Samenwerken met studenten binnen het Powerteam

In de vorige paragraaf bespraken we de samenwerking tussen docenten onderling. In deze paragraaf gaan we allereerst in op de gewenste en gerealiseerde samenwerking met studenten, waarna verder wordt ingezoomd op de kenmerken van de student en de begeleiding.

De excellente community

Volgens de projectleider is het docententeam van het Powerteam de basis voor een excellente community van docenten en studenten. Ze gebruikt hiervoor ookwel het woord 'learning community'.

Daarin gaat het niet om wie de baas of de leerling is. In een learning community is er een probleem en dat los je met z'n allen op, ongeacht je rol in de school. Dat is heel anders dan het reguliere onderwijs want daar is het duidelijk wie er de baas is, namelijk de docent die voor de klas staat. Er wordt geen presentie opgenomen, je bent er omdat je er zelf wil zijn. Het feit dat het op basis van vrijwilligheid is, vinden de studenten heel lastig in het mbo. Ze hebben behoefte aan dat iemand zegt dat ze moeten komen (Anna, 2017).

Docenten wijzen eveneens op de wederzijdse en gelijkwaardige relatie tussen docenten en studenten in het excellentieprogramma. Docenten stimuleren studenten en studenten zijn op hun beurt een inspiratiebron voor docenten.

Zij [de student] heeft een onderzoek gedaan waarvan ik weer kan leren. Dus er is eigenlijk meer dialoog (Rachel, 2016).

Docenten en studenten sparren met elkaar. Je wisselt ideeën uit en onzekerheden, je komt erachter dat je er niet alleen voor staat. Dat is anders omdat je in een kleinere groep zit en je bij voorbaat al hebt gezegd, we zijn allemaal gelijk (Jet, 2017).

Kenmerken van de excellente student

Het is voor de docenten een steeds terugkerend thema geweest in het project: wat zijn excellente studenten. Het is grotendeels aan de docenten zelf overgelaten om hun eigen definitie hierin te hanteren en studenten te selecteren die hieraan voldeden. De excellente student en het selecteren daarvan op basis van criteria is gedurende drie jaar een worsteling geweest. Docenten zijn er al doende achter gekomen voor wie het excellentieprogramma Powerteam meer of minder geschikt was. Sommige studenten werden in eerste instantie op basis van hun prestaties op hun vakgebied als 'potentieel excellent' aangemerkt, maar bleken in de praktijk het programma niet aan te kunnen.

We kwamen erachter dat studenten die echt heel erg goed waren in performen, in het excellentieprogramma niet zo uit de verf kwamen als we hadden gehoopt. Ze reageerden niet op mails, leverden opdrachten niet in, kwamen soms niet opdagen. Er werd in het project natuurlijk ook van je verwacht dat je ging presenteren en je spullen op tijd inleverde (Jet, 2016).

Docenten geven voorbeelden van wat zij onder excellente studenten verstaan. Het zijn vooral studenten die zelf vragen stellen, zelf aan de slag gaan, vooruit kunnen denken en kunnen plannen en dus hun werk op tijd af hebben en zich houden aan afspraken. Kortom, het gaat om studenten die zelfsturend en ondernemend zijn. Sommige docenten voegen daar expliciet aan toe dat excellente studenten een sterke werkveldoriëntatie hebben.

Ik zag bij hem wel de oriëntatie op het werkveld. Na een dagje met mij meelopen zag ik dat hij dacht: dit ziet er interessant uit. Even buiten school lopen, nu moet ik echt aan het werk. Ik zie dat een aantal studenten wel informatie is gaan halen bij het leerbedrijf maar die zijn het allemaal binnen school gaan uitvoeren. Maar dan ben je in je veilige zone. En hij heeft het echt super goed gedaan (Marcel, 2017).

Op basis van hun ervaringen concluderen Powerteamdocenten dat de excellente student doorzettingsvermogen en een goede werkhouding heeft, proactief, zelfstandig, leergierig, ondernemend, gemotiveerd, creatief, oplossingsgericht is en initiatief toont. Houdingsaspecten, leervaardigheden en persoonlijke eigenschappen zijn belangrijker dan het goed of excellent zijn in het vakmanschap. Studenten moeten deze eigenschappen en vaardigheden al bij de start hebben om succesvol in het excellentieprogramma te kunnen zijn. Selectie van studenten voor het Powerteam zou zich volgens docenten meer op deze aspecten moeten richten. Docenten rapporteren volgens hen belangrijke selectiecriteria, maar formaliseren deze niet in de praktijk.

Aansluitend bij de selectiecriteria vinden docenten het eveneens lastig om te beoordelen wanneer een student nu heeft laten zien dat hij excellent is.

Dat is precies het knelpunt: kijken we nou naar eindprestatie of kijken we naar proces. Er zijn studenten geweest, die een heel belangrijk proces hebben doorgemaakt, maar die niet zo'n heel sterk eindproduct hadden. En er zijn studenten die eigenlijk niet zo'n heel grote verandering hebben doorgemaakt mentaal, maar die wel een heel fantastisch eindproduct hebben neergezet (Jet, 2018).

Ervaringen met het begeleiden van studenten

Docenten zien het individueel en op maat begeleiden van studenten volgens de werkwijze van het Powerteam als hun belangrijkste taak: helpen met de leervraag formuleren, plannen, reflecteren en sturen op zelfstandigheid. De docenten zien zichzelf als coaches die als doel hebben studenten te stimuleren, motiveren, enthousiasmeren en ondersteunen. Als het gaat over de begeleidingsstijl die docenten hanteerden in het excellentieprogramma, dan vallen vooral de woorden: zelfstandigheid stimuleren, vragen stellen en 'de bal bij de student leggen'. Docenten zijn er zelf soms verbaasd over dat deze werkwijze bij studenten gewerkt heeft. Omdat het om een kleine groep studenten ging, waren er meer mogelijkheden voor individuele begeleiding. Die begeleiding vond niet altijd formeel, tijdens bijeenkomsten plaats, maar soms ook in de wandelgangen. Diverse docenten noemen het informele, gelijkwaardige, bijna vriendschappelijke van de begeleidingsstijl als belangrijke verworvenheid van het

excellentieprogramma. Docenten zijn zeer positief over de ontwikkeling die studenten die het excellentieprogramma afronden doormaken en over hun resultaten en motivatie.

De zelfstandigheid en de motivatie en discipline om het zelf te doen, dat vinden wij een belangrijk onderdeel van het project. Ik denk dat het uiteindelijk misschien wel waardevoller is dan dat ik meer voor het project zou hebben gedaan, of intensiever zou hebben begeleid. Dat is iets wat ik tijdens het project nog niet zo erg door had, maar nu achteraf wel (Badre, 2016).

Ik stelde alleen maar vragen waardoor zij een beter inzicht kregen. Door het stellen van vragen op die manier houden ze hun eigen motivatie. Ik denk dat ik persoonlijk daar de meeste resultaten mee heb geboekt (Marcel, 2017).

Anders vallen ze weg achter een hele klas, nu worden ze gezien. Er worden gewoon gesprekken gevoerd; gesprekken voeren, de ambitie op weg helpen, dat ze daar positieve ervaringen mee op doen (Hans, 2018).

Je kijkt aan de ene kant meer: wat doet iemand buiten school, dan wat doet iemand binnen school. En in mijn reguliere onderwijs kijk ik: wat doet iemand binnen school en niet wat die erbuiten doet (Aisa, 2018).

Docenten zijn overwegend positief over hun veranderde rol. Tegelijkertijd vinden ze het ook lastig. Het is moeilijk niet in de oude, sturende rol te vervallen. Soms vindt er rolvermenging plaats en nemen docenten taken van studenten over. Ook het eerlijk beoordelen van excellent werk wordt lastig gevonden.

Docenten zijn soms wel negatief over de hoge uitval onder studenten van het Powerteam. Studenten hebben soms te weinig inzet of zijn juist overbelast door stage of het reguliere programma en hebben daardoor onvoldoende tijd voor het Powerteam. Sommige studenten komen bovendien met een 'reguliere schoolhouding' naar het Powerteam.

Begeleiding in vergelijking met het reguliere onderwijs

In vergelijking met het reguliere onderwijs ervaren docenten meer ruimte en vrijheid in het excellentieprogramma. Hieronder vatten we de belangrijkste verschillen samen.

- Veel meer vrijheid en ruimte voor de student. De student kan zelf bepalen waaraan hij wil werken en op welke manier.
- Veel meer vrijheid en ruimte voor docent. De docent kan zelf bepalen wat belangrijk is en op welke wijze hij de excellente student naar een eindproduct helpt.
- Coachen in plaats van lesgeven.
- Meer maatwerk, beter aansluiten bij individuele interesses van studenten. Meer oog voor de individuele student.
- Meer gericht op denken dan op vaardigheden, minder vakgericht.

- Minder voorbereiding en structuur. Docent biedt niet de leerstof aan. Vraaggericht in plaats van aanbodgericht. Docenten (en studenten) worden aan het denken gezet, out-of-the-box-denken, creatief denken noodzakelijk. Blokuren in plaats van losse lessen.
- Minder of geen administratieve taken, geen verplicht curriculum afwerken, geen beperkende kaders zoals kwalificatiedossiers. De docent kan zich richten op de corebusiness: zorgen dat de excellente student een goed eindproduct neerzet.
- Docenten en studenten zijn gelijkwaardig, gaan anders met elkaar om. Meer persoonlijk contact in plaats van groepslessen. Tijd om gesprek te voeren. Werken met gemotiveerde studenten, die een meer actieve en minder consumptieve rol hebben.

6.1.4 Ervaringen met de organisatie van het Powerteam

De ervaringen met de organisatie van het Powerteam worden besproken in twee paragrafen: ervaringen die te maken hebben met de plek van het Powerteam binnen het College (de instelling) en de ervaringen die te maken hebben met de organisatie binnen het Powerteam zelf.

Ervaringen met de organisatie van het Powerteam binnen de context van het College

Het mbo-onderwijs wordt door de docenten van het Powerteam ervaren als een schools systeem met veel regels. Er is niet zo veel flexibiliteit, bijvoorbeeld in de roosters. Eenmaal gepland kan er nog weinig veranderd worden. Dit knelt des te meer doordat het excellentieprogramma met álle opleidingen en dus alle roosters binnen het College te maken heeft. Roosterverplichtingen van studenten voor het reguliere programma leiden tot afwezigheid bij workshops van het Powerteam. Verder hielden managers in hun planning niet altijd rekening met het Powerteam, waardoor ook de docenten niet altijd bij bijeenkomsten van het Powerteam aanwezig konden zijn. Daarbij zijn docenten minder tevreden over de zichtbaarheid van het Powerteam en de erkenning die zij krijgen. Hun inzet wordt niet altijd gezien en managers en collegadocenten zijn vaak onbekend met het werk van het Powerteam en zien daardoor niet direct de meerwaarde van een excellentieprogramma.

Het zit niet in het lescurriculum, dus wij zijn altijd het ondergeschoven kindje (Aisa, 2018).

Het excellentieonderwijs komt voor studenten bovenop het reguliere onderwijsprogramma en kan daardoor leiden tot overbelasting. Studenten stoppen met het Powerteam als hun resultaten in het reguliere programma minder worden.

Het is extra voor de studenten, waar ze een dagdeel of meer mee bezig zijn in de week, naast hun volle programma. De tijd voor workshops was donderdag waar ze naast hun programma alles moesten inplannen, dat betekent vaak overbelast, of dingen opzij schuiven. Dat vind ik geen goede structuur voor studenten om zich te ontwikkelen, er staat te veel druk op. Ze moeten te veel keuzes maken elke dag. Dat is gewoon te veel (Hans, 2017).

Ervaringen met de organisatie van het Powerteam

De organisatie van het Powerteam heeft in de loop der jaren veranderingen ondergaan, deels ingegeven door de eerder beschreven roosterproblemen in de organisatie en deels door een zich verder ontwikkelende visie op excellentieonderwijs. Bij de start in 2015 is gekozen voor een vaste,

verplichte donderdagmiddag voor het excellentieprogramma. De structurele donderdagmiddag werd als positief ervaren door docenten, maar de afwezigheid van studenten door roosterproblemen lag hoog. In 2016 is ervoor gekozen om workshops op meerdere dagen aan te bieden, zodat alle studenten konden kiezen voor een tijdstip dat hen paste. Maar de workshops op wisselende dagen leidden niet tot minder afwezigheid van de studenten. Docenten zijn van mening dat het verplicht stellen van bijeenkomsten schuurt met hun opvatting over excellentie, maar zijn wel teleurgesteld dat studenten zo weinig gebruik maken van het door hun georganiseerde aanbod. De wisselende dagen voor de workshops worden in 2017 weer afgeschaft en men gaat terug naar de donderdagmiddag als vaste lesdag. Vanwege het aantal studenten dat stopt, is in 2017 gestart met een tweedaagse masterclass Persoonlijk Leiderschap die studenten voorafgaand aan het excellentieprogramma kunnen volgen. De focus die deze tweedaagse geeft leidt volgens de docenten tot een betere en diepgaandere uitwerking van de leervragen van de studenten bij de start van het Powerteamprogramma.

Datgene wat we nu in de masterclass doen, dat deden we normaal gesproken in het Powerteam. Alleen dat kwam niet helemaal tot zijn recht, omdat je studenten één keer in de week ziet. Je krijgt dan niet voor elkaar wat je in twee dagen intensief wél voor elkaar krijgt. Dit is een andere manier, een andere aanpak, een andere strategie. Ik geloof er in dat we nu veel makkelijker de diepte in kunnen (John, 2018).

Omdat in 2016-2017 een groot aantal studenten stopten, werden studenten vooral individueel gecoacht. Dit werd door docenten en studenten als positief ervaren, maar had tegelijkertijd het effect dat het communitygevoel afnam. Aansluitend hebben de docenten in 2017 vanwege eveneens hoge uitval, geprobeerd een extra groep in te laten stromen. Dit is echter niet gelukt en kende weer andere complicaties.

Het minst succesvolle vond ik de brug tussen de nieuwe studenten en oude studenten. Je had een traject en je wilde eigenlijk die nieuwe studenten daarin trekken, maar die hadden het hele begin gemist. Zij kregen gelijk één-op-één coaching. Voor hen voelde het veel meer als vrijblijvend: 'ik kom even kijken, oh de werkdruk is hoog, ik ga weer weg'. Dus zij vielen eerder uit, omdat ze het engagement van het begin minder hadden (Aisa, 2018).

Vanaf 2016 waren er verhoudingsgewijs veel docenten en coaches bij het Powerteam betrokken. Door spreiding over de dagen in de week van de Powerteambijeenkomsten in 2016-2017, het aantal docenten en coaches dat bovendien na uitval van studenten uit verhouding was met het aantal studenten, waren niet alle docenten even intensief betrokken bij het Powerteam.

Qua communicatie liep het heel erg langs elkaar heen. Natuurlijk hadden we met de docenten wel mailcontact maar in het begin had ik heel weinig contact met de studenten en kwam ik alleen voor workshops en dan kwamen ze alleen met concrete vragen richting hun leervraag. Dan stuur ik ze wel door maar... ik denk dat communicatie sowieso een sleutel is voor heel veel dingen en het project sterker kan maken (Marcel, 2017).

Samengevat kunnen we zeggen dat er ook in de organisatie sprake was van het zoeken naar balans tussen sturing (verplichte bijeenkomsten bijvoorbeeld) en loslaten. Sturing past volgens de docenten niet bij een excellentieprogramma waarin de nadruk immers ligt op zelfstandigheid en eigen verantwoordelijkheid. Bijeenkomsten facultatief maken leidt er echter toe dat studenten andere onderdelen van hun opleiding voor laten gaan (mede onder druk van de opleiding en het rooster). Bovendien is het niet goed voor de groepsbinding en het communitygevoel als studenten en docenten elkaar weinig zien, waardoor ook nieuwe studenten eerder uitvallen.

6.1.5 De opbrengst van deelname aan het Powerteam volgens docenten

In deze paragraaf bespreken we wat volgens de docenten de opbrengst was van deelname aan het Powerteam, voor henzelf en voor studenten. Allereerst dient opgemerkt te worden dat de opbrengst breed gedefinieerd wordt door docenten. Bij opbrengst gaat het niet enkel om een concrete leeropbrengsten of resultaat, maar bijvoorbeeld ook om inhoudelijk aspecten, opvattingen, activiteiten en/of processen die voor docenten waardevol waren en/of hebben bijgedragen aan hun leerproces. Onderstaande quotes illustreren dat de scheidslijn tussen activiteiten of (leer)processen en leeropbrengsten engzins diffuus is.

Sommige mensen vragen direct: 'Wat levert het op en wat is het resultaat?' Andere mensen kijken meer naar het proces. Ik denk dat die combinatie heel mooi is. Omdat je dan echt over veel aspecten van iets nadenkt. In die zin heb ik ook heel veel geleerd over de ontwikkeling van onderwijs. Het geven van een workshop, of het voorbereiden met docenten 'hoe willen we deze bijeenkomst met de studenten gaan indelen', daar heb ik heel veel van geleerd. We evalueren veel met elkaar, omdat het programma nog steeds in ontwikkeling is. Dat vind ik heel fijn en daar leer je heel erg van (Tamar, 2018).

Voor de meeste docenten was het in het ontwikkelteam gezamenlijk reflecteren op het werken met studenten een katalysator voor leren.

Dat is wel echt een leermoment geweest. Als je als docent 70% geeft, dan komt er nog maar 30% uit die student. En het doel van ons was om juist 70% uit die student te krijgen, en 30% van ons te laten afhangen. Waar we ons afvroegen hoe het kan, dat ze niet zo veel uit zichzelf doen. Omdat ze gewend zijn om aangestuurd te worden. Dus voor hen was het een nieuwe ervaring, maar voor docenten net zo goed. Durf dingen los te laten, durf stappen terug te nemen en dan te kijken wat er gebeurt. Als je daar met elkaar op gaat reflecteren dan kom je tot zo'n ontdekking, met als gevolg dat we dit jaar het ook meer los aan het laten zijn (Jet, 2016).

In de volgende paragrafen komen achtereenvolgens de opbrengst voor docenten en de opbrengst voor studenten (volgens docenten) aan de orde.

De opbrengst van het Powerteam voor docenten

Docenten rapporteren opbrengsten veelal in samenhang, zoals dat door de vrijheid die zij ervaren in het Powerteam, zij kunnen loskomen van routines en daardoor meer ruimte ervaren voor de eigen persoonlijke ontwikkeling (bijvoorbeeld blinde vlekken ontdekken, over jezelf leren en reflecteren). Ook geven docenten aan dat combinaties zoals het werken in een team, het leren van elkaar en de invloed die het hele programma heeft op de eigen persoonlijke ontwikkeling, als zeer positief te ervaren. De opbrengsten die docenten rapporteren kunnen worden teruggebracht tot zes categorieën opbrengsten, namelijk:

- Persoonlijke groei en ontwikkeling
- Eigen regie en vrijheid
- Generieke docentvaardigheden en/of kennis
- Vaardigheden, kennis en/of producten t.b.v. excellentieonderwijs
- Teamvorming
- Motivatie en inspiratie

De categorieën zullen we achtereenvolgens verduidelijken en/of illustreren met citaten. Ten eerste noemen docenten, wanneer ze gevraagd wordt naar de opbrengst van hun deelname, zaken die met hun eigen groei en ontwikkeling te maken hebben. Ze gebruiken daarbij termen als 'veel over mezelf geleerd', 'geleerd dingen durven loslaten' of 'zelfverzekerder geworden'. Vervolgens verwijzen docenten naar opbrengsten die we hebben aangeduid met 'eigen regie en vrijheid'. Het gaat hier om het gevoel van vrijheid en ruimte om het programma zelf in te richten, de mogelijkheid om out-of-the-box te denken en het ervaren van de mogelijkheid om daadwerkelijk dingen anders te doen in het onderwijs.

We waren vrij en dat waarderen alle collega's in het Powerteam, dat je die vrijheid en ruimte hebt. Ik merk ook dat ik daardoor beter kan functioneren. Dat is zeker anders dan in het reguliere programma en ik denk dat dat een bewuste keuze is geweest van ons allemaal. Daarnaast dat we uitgedaagd worden om ook onze beste kant te laten zien. De vrijheid die we kregen: maak het maar met elkaar, bouw maar. Dat daagt ook uit om te gaan zeggen ik ga hier echt mee aan de slag. Om creatief te kunnen zijn, om soms out-of-the-box dingen te kunnen doen. Soms moeten dingen heel veel 'binnen the box' en nu kregen we de ruimte om daarbuiten ook te denken en te doen (John, 2016).

We kregen Verrassend veel vrijheid en dat maakte het zo leuk. Dat ben ik zelf niet gewend bij m'n eigen opleiding (Jessica, 2016).

Het derde aspect is samengevat met de termen 'generieke vaardigheden en/of kennis'. Hiertoe behoort alle opbrengst die te maken heeft met een toename van generieke docentvaardigheden en/of kennis, bijvoorbeeld over studieloopbaanbegeleiding, gesprekstechnieken, coachen van studenten en alle opbrengst in de zin van concrete onderwijsproducten.

Ik vind het leuk om te merken dat ik met m'n SLB-lessen de studenten al anders probeer te benaderen. Ik stel meer vragen, ik laat ze meer zelf ontdekken. Het vragen stellen en het niet invullen voor studenten, maar juist

het doorvragen en stilhouden. Dat is wel moeilijk. Maar het is wel m'n grootste leerpunt, de bal terugleggen bij studenten. Eigenlijk was het proces met de eerste twee studenten best moeizaam, maar daar heb ik wel het meest van geleerd, doordat het zo moeizaam ging (Rachel, 2017).

Het vorige aspect ging over *algemene* docentvaardigheden. Docenten benoemen daarnaast ook opbrengsten die specifiek samenhangen met het excellentieonderwijs. Hierbij gaat het om opbrengsten als kennis van en visie op excellentieonderwijs en daarvoor geschikte leeractiviteiten en om alle opbrengst in de zin van concrete onderwijsproducten gericht op excellentie, bijvoorbeeld een mooi excellentieprogramma, beter regulier onderwijs als uitvloeisel van excellentieprogramma, een honoursconferentie of workshops voor docenten.

Ik had die onderwijsvisie al, maar door het Powerteam is die concreter geworden. Je visie schaaft telkens bij (Jet, 2016).

Meedenken over een nieuwe vorm van onderwijs met mensen die ook gemotiveerd zijn dat te doen en het meedenken over nieuwe concepten en ideeën (Aisa, 2017).

Wat ik nu doe is Powerteam-achtige dingen met de reguliere opleiding. Maar buiten het Powerteam om, zonder label, zonder naam, zonder structuur (Badre, 2016).

Een vijfde categorie opbrengsten van het deelnemen aan het Powerteam zijn de ervaringen die docenten hebben opgedaan met teamvorming en samen werken. Het excellentieteam is een hecht team geworden. Een belangrijke opbrengst is dat docenten het gevoel hebben er niet alleen voor te staan en een community zijn, ze leren van elkaar in een diverse groep.

Je spart met elkaar. Je wisselt ideeën uit en onzekerheden, je komt erachter dat je er niet alleen voor staat (Jet, 2017).

Het samenwerken met een diverse groep. Met docenten vanuit hele andere richtingen met andere ideeën. Maar ook leren dat dat juist een hele mooie samenwerking kan betekenen (Tamar, 2018).

Tot slot noemen docenten als opbrengst de (nieuwe) motivatie en inspiratie die deelname aan het excellentieteam met zich meegebracht heeft.

Je zit twintig jaar in het onderwijs, en de werkdruk neemt steeds maar toe. Het excellentieprogramma heeft ook voor extra werkdruk gezorgd maar, het heeft

mij weer heel erg enthousiast gemaakt over mijn vak als docent. Ik ben er weer heel blij en gemotiveerd door geworden. Wat een leuk vak is het eigenlijk en wat hebben wij een bijzondere leerlingen op het mbo (Jessica, 2016).

De opbrengst van het Powerteam voor studenten

In de vorige paragraaf bespraken we de opbrengsten voor docenten. In deze paragraaf presenteren we wat volgens docenten de opbrengsten van het Powerteam zijn voor studenten.

In 2016 is nog niet duidelijk wat de opbrengst van het excellentieprogramma voor studenten zou moeten zijn. Dit hangt samen met de visie op excellentie die dan nog niet helder is, net zomin als de selectiecriteria. Het volgende citaat illustreert dit:

Als een student bij aanvang van het Powerteam al heel erg veel kan en ook een mooi product levert aan het eind, kan ik van het product zeggen: ik vind dat echt een excellent product, hbo-niveau. Maar is het dan iemand die die kwaliteiten bezit, daar gewoon gebruik van maakt en er niet zo veel moeite voor heeft hoeven te doen? Is die persoon dan excellent? Of is dat iemand die heel klein begon, niet zo sterk, maar een enorme groei heeft meegemaakt. Dat is mijn dilemma. Dat is waar de hele vraag over gaat, wanneer is iets excellent? (Jet, 2016).

Vanaf 2017 worden er meerdere workshops toegevoegd aan het excellentieprogramma en lijkt het programma meer richting te krijgen. Daarbij zien docenten de persoonlijke ontwikkeling van studenten als grote meerwaarde van het Powerteam en gaan daar steeds meer op focussen en laten daardoor bijvoorbeeld de win-win-win criteria meer los. Een citaat uit 2018 illustreert goed wat verschillende docenten vinden dat studenten moeten leren in het Powerteam:

Studenten leren heel veel over zichzelf. Kennis begint vooral bij zelfkennis, wat mij betreft. Maar ze leren ook heel veel soft-skills die ze nu vaak niet in het reguliere onderwijs leren: hoe werk ik samen, hoe moet ik een project aanvliegen, hoe maak ik verbinding met het werkveld. Die leren ze ook binnen hun reguliere programma, maar bij ons is de setting wat informeler. En het is veel meer gepersonaliseerd. Het uitgangspunt is dat de student zelf komt met een vraagstuk en dat hij/zij begeleid wordt door een docent en gecoacht wordt. Studenten zijn veel meer eigenaar van het leren en van hun eigen leerproces. Dus ik geloof dat ze juist daardoor veel meer over zichzelf leren en veel meer leren over dingen die ze echt interessant vinden (John, 2018).

In alle projectjaren zijn er docenten die vinden dat het excellentieprogramma (te) weinig opbrengst heeft voor studenten. Er is veel uitval en de toegevoegde waarde van het excellentieprogramma is niet voor iedereen duidelijk.

Dat is de balans: hoeveel eisen stel je, hoeveel spelregels stel je, hoeveel vrijheid bied je, hoeveel flexibiliteit bied je. Ik denk dat zij misschien dachten

dat bepaalde dingen meer 'moeten' zijn, en dat ze dat meer om sociale redenen deden dan dat ze er een toegevoegde waarde van zagen (Niels, 2016).

Studenten maken die klik nog niet. Ze zijn niet anders dan andere studenten. Ze moeten nog bij een aantal stappen bij de hand genomen worden, maar ik had verwacht dat ze daar wel verder in zouden zijn (Hans, 2017).

Als we kijken naar de presentatieskills van de studenten over het algemeen, dan zijn sommigen daar echt goed in. Maar het grootste aantal heeft daar nog zoveel in te leren. Ook bij studenten waar het goed bij gaat, denk ik: misschien wil je jezelf daar ook nog wel in uitdagen (Tamar, 2018).

De opbrengst van het Powerteam voor de studenten volgens docenten is op te delen in de volgende categorieën:

- Persoonlijke groei en ontwikkeling
- Eigen regie en vrijheid
- Generieke vaardigheden
- Vakspecifieke opbrengst
- Netwerk

Deze vijf categorieën worden achtereenvolgens verduidelijkt en geïllustreerd met enkele citaten.

De meest genoemde opbrengst is dat studenten volgens de docenten een groei naar volwassenheid doormaken. Jezelf leren kennen, zelfvertrouwen krijgen en zelfstandigheid ontwikkelen horen daarbij.

Je ziet ze groeien en het enthousiasme is leuk om te zien (Jessica, 2016).

Waar het om gaat is dat studenten bepaalde stapjes doormaken waardoor ze steeds zelfstandiger worden. Jij moet daar als docent wel in meelopen (Anna, 2017).

Bij mijn student zie ik een hele groei in zijn proces en hij is nu echt een kleine jonge man. Dus náást dat ze hun eigen project mogen presenteren en daarin hun eigen weg vinden, zie je ook een ontwikkeling in zichzelf, hoe ze binnen kwamen en hoe ze eruit gaan en dat vind ik het mooist (Harold, 2017).

Een tweede door docenten genoemde opbrengst is: eigen regie en vrijheid. Hier gaat het over regie hebben over je eigen onderwijs en over wat je wilt bereiken, veel vrijheid en je eigen ding kunnen doen.

Ik vind het fijn dat studenten in een excellentieprogramma zelf ideeën aandragen en de vrijheid krijgen om daaraan te werken. Dus studenten die de kans krijgen om buiten de lijntjes te kleuren (Jet, 2016).

Vervolgens worden er door docenten meer generieke vaardigheden genoemd als opbrengst. Vaardigheden die veel genoemd worden zijn initiatief nemen, presenteren, feedback geven en krijgen, ondernemen en reflecteren.

Als ik kijk naar de projecten dan denk ik dat ze het meest leren van het ondernemen. Eigenlijk iedereen die overgebleven is, dat zijn allemaal jonge ondernemers die op hun doelen afgaan, projecten starten en daar toch een draaiende sfeer in houden, ook al lopen ze ergens tegen aan (Harold, 2017).

Ze hebben geleerd zich te presenteren. Als je kijkt naar het begin en einde hebben ze daar wel een stap in gemaakt (Hans, 2017).

Dat die student zo succesvol is geworden komt doordat ze zichzelf in de markt kan zetten, dat heeft ze geleerd (Jasper, 2017).

De vierde categorie opbrengsten zijn de vakspecifieke opbrengsten. Hier gaat het om geleerde vakspecifieke vaardigheden en/of het eindproduct dat opgeleverd wordt.

Ik vond het heel tof om te zien wat de studenten hebben neergezet, ze hebben echt een leuke modeshow gemaakt (Aisa, 2018).

Tot slot wordt het verwerven van een netwerk door de docenten genoemd als opbrengst van het excellentieprogramma. Voor een aantal studenten heeft het excellentieprogramma waardevolle contacten in het werkveld opgeleverd.

Waarom wil je dat? Waar wil je beginnen? En hoe zie je dat met deze opleiding? Welke stappen wil je gaan nemen? Netwerk opbouwen is een hele belangrijke voor hun (Hans, 2018).

Factoren van invloed op de opbrengst van het Powerteam voor studenten

In de vorige paragraaf zijn de opbrengsten van het Powerteam besproken die docenten hebben waargenomen tijdens het traject. Welke factoren zijn nu van invloed geweest op het bereiken van die opbrengst? Hieronder worden de kenmerken van het traject besproken die volgens de docenten tot positieve dan wel negatieve invloeden hebben op de leeropbrengsten.

Het type leerproces: Crisismomenten en leren over jezelf hebben volgens de docenten een positieve invloed. Crisismomenten kunnen werken als een katalysator in het leren. Zoals het citaat als optie illustreert heeft niet elke student doorgezet als het even tegen zat.

Van het feit dat als het tegen zit je een keuze hebt: Ik stop ermee, of je zoekt een oplossing. Als ze een oplossing zoeken, dan stijgen ze echt boven zichzelf uit. Dan hebben ze als mens een enorme ontwikkeling doorgemaakt. (...) Door dit soort crisissen door te maken, word je ook een sterkere persoonlijkheid en weet je in je vak weer beter wat je wil (Anna, 2018).

De zelfsturing dat in het excellentieprogramma beoogd wordt en de daarbij horende (leer)activiteiten zoals plannen en leervraag formuleren, maar ook feedback geven, is ongebruikelijk in het mbo, waar leerlingen gewend zijn aan meer sturing. Het is daardoor een lastig programma voor veel studenten. De onbekendheid met de gevraagde zelfsturing en de daarbij horende activiteiten hebben volgens docenten ook een negatieve invloed op de opbrengst.

Hij miste aan het begin wat moet ik nou doen? We worden in het diepe gegooid, iets met een leervraag, het was niet zo duidelijk. En dan ook nog een stage of iets in de praktijk gaan doen. Dan wordt de berg te groot (Hans, 2018).

Het Powerteamprogramma (inhoud en organisatie binnen programma zelf):

Factoren binnen het programma die een positieve invloed hebben op het resultaat zijn volgens docenten: de gestructureerde opbouw, de lat hoog leggen, (verplichte) aanwezigheid, regelmatige bijeenkomsten, individuele coaching, stellen van korte termijn doelen en deadlines en een beloning voor studenten.

Factoren binnen het programma die volgens docenten een negatieve invloed hebben op het resultaat zijn: soms te weinig tijd voor uitleg of begeleiding, programma komt langzaam op gang, inhoud sluit niet altijd aan, niet altijd helder wat er moet gebeuren, de hoeveelheid werk voor studenten en de lange termijn doelen.

Ik denk dat mijn studenten verwachtten dat ze meer bezig konden zijn met hun project in het Powerteam. Ik denk dat zij soms geen zin hadden in een speelse, kinderlijke workshop, en meer om zakelijk aan het werk te gaan. Ik denk dat voor de studenten de balans scheef lag tussen wat zij moesten komen doen om hun eigen project heen en wat zij in het Powerteam mochten doen aan hun eigen project. Ik vraag me heel erg af of zij daardoor het Powerteam leuk genoeg vonden, of ze er positief genoeg over zijn om echt als ambassadeurs naar buiten te treden (Badre, 2016).

Ik heb er op gestuurd om ze bij me te trekken. Ik mis nog iets van structuur, of soms nog tijd. Ik denk dat ik volgend jaar nog meer begeleidingstijd wil hebben (Rachel, 2017).

Docenten: De docenten hebben een positieve invloed op de opbrengst voor studenten door hun begeleiding, inspiratie, coaching, aandacht en contact, en hun positieve insteek.

De vier studenten, die dit jaar het Powerteam hebben afgemaakt, die hebben ook een paar keer in een dalletje gezeten, van: 'Ik weet niet meer' en 'Ik kan geen stagebedrijf vinden'. Ze hebben het toch opgelost. Mede dankzij die coaching van de Powerteam-docenten. Die hebben ze daar heel goed doorheen gesleept (Anna, 2018).

Niet alle docenten beschikken echter altijd over voldoende kennis en vaardigheden. Ook de werkdruk heeft een negatieve invloed, waardoor docenten niet voldoende tijd hebben evenals de wisselingen in het team en de verschillen in aanpak tussen docenten.

Wat me opvalt is dat studenten aan het begin niet weten wat de bedoeling is, maar dat docenten en coaches het ook niet helemaal weten (Jet, 2017).

Nu heb ik toch in het begin te veel losgelaten. Volgend jaar: meer sturen en vragen in het begin, meer meetings, en dan loslaten en dan op de wandelgangen, hé hoe gaat het (Rachel, 2017).

Studentkenmerken: De opbrengst van het excellentieprogramma is het grootst voor studenten met veel doorzettingsvermogen, engagement, zelfsturend vermogen, inzet en motivatie.

Ze meldde zich op maandag aan en op donderdag had zij het hele plan al waar de anderen al heel lang mee bezig waren, had ze al het hele plan ingeleverd (Jet, 2016).

Het valt op dat enerzijds wordt geconstateerd dat bepaalde studentkenmerken de opbrengst en het verloop van het excellentieprogramma positief beïnvloeden, en het anderzijds diezelfde kenmerken zijn die juist in het excellentieprogramma ontwikkeld zouden moeten worden. Niet alle studenten zijn geschikt voor het excellentieprogramma. Soms zijn studenten niet goed genoeg of juist te goed waardoor ze (te) veel andere activiteiten hebben en soms te veel dingen tegelijk willen doen.

Waar we achter kwamen is dat studenten die echt heel erg goed waren in dansen, in performen, in het excellentieprogramma niet zo excellent uit de verf kwamen als dat we hadden gehoopt. Omdat ze niet reageerden op mails en opdrachten niet inleverden, soms niet op kwamen dagen. Toen krabden we met z'n allen achter onze oren, wanneer ben je nou excellent. Het wil niet

zeggen dat als je uitblinkt in de sport die je beoefent, dat je op andere vlakken ook uitblinkt (Jet, 2016).

Veel studenten zijn ontzettend afwachtend. Dat vind ik heel typerend voor mbo-studenten. Zeg maar wat ik moet doen, dan doe ik dat dan krijg ik een briefje en dan is het klaar. Wat ik hoop is dat leerlingen gaan merken dat als je initiatief neemt, er allerlei deuren opengaan en mensen je gaan helpen, dat je een veel leuker beroep kan uitoefenen dan als je juf zegt wat je moet doen. Maar daar moet je wel het lef voor hebben om aan te kloppen of te vragen. Die drempel is heel hoog in het mbo. De meesten zijn al bang om te bellen. Dan ga je er bij zitten en dan bellen ze en dan hebben ze binnen 2 seconden een stageplek. Die momenten blijven me bij, hoe kun je zo bang zijn om te bellen? Heb je zo'n laag zelfbeeld? Veel faalangst zie ik (Anna, 2017).

Samenwerken: Het gevoel 'er samen voor te staan', de gelijkwaardigheid tussen docent en student en het elkaar feedback geven heeft een positieve invloed op de opbrengst voor studenten.

Omdat we daar met z'n allen waren. En omdat je met elkaar in teamverband werkt. Studenten en docenten, iedereen was gelijk'. Je spart met elkaar. Je wisselt ideeën uit en onzekerheden, je komt erachter dat je er niet alleen voor staat (Jet, 2017).

Maar sommige studenten lieten zich in hun beslissing te stoppen met het excellentieprogramma beïnvloeden door medestudenten die afhaakten. Dan heeft de groep een negatieve invloed op het resultaat.

Externe relaties/contacten: De relatie met de beroepspraktijk, de koppeling met leerbedrijf, het opbouwen van een netwerk heeft een grote meerwaarde voor het leerproces van de student.

Dat komt doordat ze actief met het netwerk aan de slag gaan en dat heeft een hele grote meerwaarde, niet alleen jezelf ontwikkelen op een bepaald gebied maar juist de koppeling met het leerbedrijf is essentieel omdat ze dan ook in het veld gaan zitten (Aisa, 2017).

Zo'n student inspireert mij ook te denken 'welke kant gaat het op?' Zoals laatst met netwerken. Dan denk ik, ik heb best wel een groot netwerk om zo'n student te ondersteunen (Hans, 2017).

Ouders kunnen soms juist een belemmerende factor zijn.

Dan komt een leerling met zo'n brief thuis en dan zegt die moeder: 'Oh, nee hoor. Dat kun jij niet. Haal nou maar gewoon je papiertje'. Dat vind ik heel moeilijk. Het is te begrijpen vanuit de ouders, want die spelen gewoon op safe en hebben zoiets van: 'Ga nou maar niet te veel extra projecten doen, want je moet gewoon je papiertje halen.' Die willen gewoon, dat hun kind hun mbo-diploma haalt (Anna, 2018).

Extracurriculair programma: De concurrentie van het reguliere onderwijsprogramma en/of stages, de roostering, faciliteiten en de beperkt beschikbare tijd, hebben allen een negatieve invloed op de opbrengst van het excellentieprogramma.

Wat mij is opgevallen is dat studenten toch als laatste moment iets doen en het Powerteam komt dan niet op de eerste plek (Jet, 2017).

Een mogelijkheid om dit te ondervangen zou volgens een docent kunnen zijn het excellentieprogramma als een keuzedeel in te richten, zodat het excellentieprogramma ook voorbereid op de overstap naar het hbo.

6.2 Studentpercepties

In dit hoofdstuk worden de interviewresultaten van de studenten gepresenteerd.

6.2.1 Aanleiding voor studenten voor deelname aan het Powerteam

De studenten die deel hebben genomen aan het Powerteam zijn in de meeste gevallen benaderd door hun mentor of docent. De studenten denken gevraagd te zijn voor het Powerteam omdat zij goede cijfers hadden, een goede werkhouding en bovendien geen studievertraging. Hierop aansluitend was volgens een aantal studenten de opleiding die zij volgden onder hun niveau en zorgde het Powerteam voor meer uitdaging.

Ik viel op in de klas, omdat ik gewoon goed mee doe en goed mee kom met alles. Mijn inzet is goed, aanwezigheid is goed, werkhouding, dat soort dingen. Ik ben door mijn studieloopbaanbegeleider benaderd van, ik weet hoe je je voelt en ik zie dat je eigenlijk onder je niveau werkt. Dus ik zou je graag willen voordragen bij het Powerteam, omdat ik denk dat het echt iets voor je is (Zoe, 2016).

Ze kijken ook naar je cijfers volgens mij en naar je houding, ben je up-to-date en houd je je aan je deadlines. Voor dat ik het wist kreeg ik een gouden envelop in mijn handen (Meagan, 2017).

Twee studenten geven aan dat zij geïnteresseerd zijn geraakt voor het Powerteam door een presentatie van een student over de resultaten van haar eigen Powerteamproject.

Student X, zij was er gisteren ook, zij zat ook bij dans en zij zat vorig jaar bij het Powerteam en zij kwam bij ons op de opleiding haar presentatie geven en vertellen wat het was, dus zo ben ik er mee in aanraking gekomen (Meagan & Anouk, 2017).

Studenten geven verschillende motivaties aan om deel te nemen aan het Powerteam: meer uitdaging, theoretische verdieping, een eigen project kunnen leiden, iets nieuws leren, iets extra's om toe te voegen aan het CV en ondernemen. Studenten hopen bij het Powerteam meer uitdaging te vinden en zich op persoonlijk en professioneel vlak verder te kunnen ontwikkelen.

6.2.2 Samenwerken met docenten

Studenten geven aan dat de samenwerking met de docenten goed verliep. Er was een goede band en sfeer en er was sprake van een meer gelijkwaardige relatie tussen docent en student dan in het reguliere onderwijs. Studenten zijn tevreden over de begeleiding en coaching van de docenten.

De sessies die ik met mijn coach X heb gehad hebben mij geholpen. We liepen een beetje vast met wat moeten we nou doen, en toen had ik ook nog niet echt een vast leerbedrijf en toen dacht ik 'ik ga inspelen op de behoeften van het bedrijf dat ik heb (Alex, 2017).

Als positieve punten van de begeleiding noemen de studenten: advies krijgen, hulp krijgen bij het maken van keuzes, volwassen omgang, feedback ontvangen, regelmatig contact, gemotiveerd worden en het krijgen van ruimte voor eigen project.

Later in het traject werd het steeds meer zo, dat docenten gingen vragen waar wij behoefte aan hadden. Dat vond ik wel goed. Verder heb ik ook alles zelf mogen doen en helemaal zelf mogen bedenken. Dan kan je het zelf zo mooi maken als je zelf wilt, want het is jouw project (Wendy, 2017).

Daarnaast geeft één student aan, dat het leuk was dat de docenten actief meededen in het Powerteam.

Aan het einde zijn we met ze allen gaan barbecueën en dat geeft wel een leuke band. Het Powerteam is een serieuze leeromgeving, maar het is verder ook weer heel vrij. Ook komt er echt gezelligheid bij kijken (Esma, 2018).

Maar sommige deelnemers uit 2016 waren ontevreden over de feedback en adviezen, ook wordt genoemd dat de docent niet vaak mailde.

Ik heb wel advies gekregen inderdaad om het anders aan te pakken, maar dat advies vond ik zelf niet zo leuk. Ze wilden me wel helpen en advies geven,

maar uiteindelijk heb ik een ander idee bedacht dan dat zij adviseerden (Veerle, 2016).

6.2.3 Samenwerken met medestudenten

Studenten noemen drie belangrijke, positieve aspecten van het samenwerken met medestudenten: feedback krijgen, leren van samenwerken en netwerken. Studenten hebben het als positief ervaren dat zij feedback ontvingen van andere studenten. De feedback hielp de student verder te komen in zijn project.

Je liet ook echt je voortgang zien en dat was iets waar je trots op mocht zijn. De feedback die je kreeg was ook best wel handig, want dan kon je ook weer verder met wat moet nog gedaan moest worden en wat beter kan (Wendy, 2017).

Eén student uit 2016 geeft aan dat het geven van feedback ongemakkelijk voelde en de wijze waarop ook niet altijd als fijn werd ervaren.

Het was heel erg op momenten dat we elkaar feedback moesten geven. Ik snap het wel, als jouw project iets minder loopt dan dat van een ander en jij moet diegene toch feedback geven, dan kan dat soms ook wel een beetje raar overkomen (Claar, 2016).

Studenten uit het Powerteam geven aan dat het samenwerken met andere studenten leerzaam was.

Als je het met iemand samendoet leer je heel goed samen te werken en wat je aan iemand hebt en hoe diegene ook iets aan jou heeft (Linda, 2016).

Je gaat wel voor jezelf aan het werk en op je eigen manier, maar uiteindelijk zie je ook de manieren van andere mensen en dat geeft weer nieuwe ideeën en een frisse blik (Maarten, 2018).

Soms verliep de samenwerking met andere studenten niet vlot. Dat kwam volgens studenten doordat de andere student niet gemotiveerd was of wanneer de samenwerkingspartner afhaakte en stopte met het Powerteam.

Tot slot gaven de studenten aan dat het sparren en informatie uitwisselen met andere studenten uit het Powerteam en het gebruik maken van elkaars netwerk ook concrete dingen konden opleveren. Twee studenten hebben hun stagebedrijf via een medestudent uit het Powerteam gevonden.

Uiteindelijk is mijn stagebedrijf geopperd door een medestudent van schoonheidsverzorging uit mijn klas. Dus dat is wel super leuk (Linda, 2016).

6.2.4 Ervaringen met het Powerteamprogramma

Studenten vonden de workshops nuttig; in het bijzonder worden genoemd de workshops SMART-planning, ondernemen, omgaan met weerstand en verandering, logo ontwerpen en persoonlijk leiderschap. Enkele studenten geven aan motivatie en nieuwe ideeën te hebben verkregen door het bijwonen van workshops.

Het was wel vooral heel erg actief. Je bent zelf aan de gang gezet. Er waren nog wel meer opdrachten van: nu gaan we dit of dat doen, of schrijf die dingen voor jezelf uit om een beeld te geven. Je werd er echt heel goed bij betrokken en dat vond ik wel heel fijn (Maarten, 2018).

Niet alle studenten vonden alle workshops leerzaam. Zo wordt de workshop SMART-planning door de ene student nuttig gevonden en door een andere student juist als voorbeeld van een niet-leerzame workshop genoemd. Soms waren volgens de studenten de doelen van de workshops onduidelijk en ontbrak de inhoud. Ook de aangeboden activiteiten worden niet altijd als leerzaam en interessant ervaren.

Soms mochten de workshops inhoudelijk iets meer diepgang hebben. Soms waren ze heel algemeen. Had je meer zoiets dat het eigenlijk een oefening was van degene die de workshop gaf, dan dat het daadwerkelijk iets voor ons op zou brengen. Dus dat had voor mij iets meer inhoud mogen hebben (Maarten, 2018).

Dans is niet echt mijn ding. Het was wel leuk om te ervaren, maar het is niet mijn ding. De aangeboden activiteiten waren bij mij niet van toepassing in mijn project als ik eerlijk ben (Veerle, 2016). [kennismakingsactiviteit met andere opleiding]

Studenten vonden dat zij het meest leerden door het doen van dingen. Zij zien niet altijd direct het nut van het programma.

Het was meer door ervaring dat ik heel veel geleerd heb, echt learning by doing (Wendy, 2017).

Studenten geven aan dat het roostertechnisch lastig was om workshops bij te wonen, de tijdstippen van de workshops botsten met het rooster van het reguliere onderwijs en stage.

Het had volgens mij ook te maken dat we allemaal roosters hadden, waardoor we lang niet alle workshops konden doen die we wilden (Meagan, 2017).

Ervaren ruimte binnen het excellentieprogramma

Studenten waarderen het positief dat zij hun eigen leervraag mochten formuleren en hun eigen project uitvoeren. Het formuleren van een goede leervraag, concreet en passend geformuleerd, wordt als een 'struggle' gezien.

Naarmate je bezig bent met je eigen project leer je dat er veel dingen zijn waar je gewoon weinig invloed op hebt en waar je moeilijk iets aan kan veranderen. Daardoor ga je je leervraag veranderen want je gaat hem eerst natuurlijk zo breed mogelijk pakken en dat is alleen maar goed en dan ga je ook meer focussen. Naarmate de tijd maak je de leervraag steeds concreter en dat is goed (Wendy, 2017).

Er werden opmerkingen gemaakt van: 'Je leervraag is best wel concreet'. Toen dacht ik, ja hij is wel concreet, maar van anderen zijn die leervragen ook concreet. Ze zijn begonnen met heel veel, en moesten het zoveel kleiner maken omdat het maar een project van een half jaar, driekwart jaar is. Daar is best veel 'struggle' mee geweest. Maar eigenlijk ging het bij mij zelf wel goed. Je moet gewoon heel goed nadenken over wat je einddoel is (Claar, 2016).

Studenten vinden het Powerteam veel uitdagender dan het reguliere onderwijs. Het Powerteam is van hoger niveau en biedt de ruimte om het eigen leerproces vorm te geven.

Bij het Powerteam ben je bezig met jezelf te ontwikkelen. Dat heb je op school natuurlijk ook, maar minder (Naomi, 2016).

Je krijgt de ruimte om je eigen fouten te maken, daarvan te leren en voornamelijk je eigen ideeën uit te werken (Joeri, 2018).

6.2.5 De opbrengst van deelname aan het Powerteam

Aansluitend bij de door docenten gerapporteerde opbrengsten voor studenten, noemen studenten vergelijkbare opbrengsten, namelijk:

- Persoonlijke groei en ontwikkeling
- Eigen regie en vrijheid
- Generieke vaardigheden
- Vakspecifieke opbrengst
- Netwerk

Hieronder worden de categorieën kort omschreven en geïllustreerd met enkele citaten.

Het Powerteam heeft bijgedragen aan de persoonlijke groei, zoals aan de zelfstandigheid en assertiviteit van studenten.

Op persoonlijk vlak heb ik wel heel erg veel geleerd over mezelf en hoe ik ben als persoon. En wat dingen zijn waar je aan kunt werken. En wat wel al heel

goed gaat, en dat kwam ook vooral door de coaching ben ik daar wel echt meer achter gekomen (Linda, 2016).

Dat zijn wel de dingen die ik geleerd heb in het Powerteam. Nu ben ik ook opener naar mensen toe en praat ik makkelijker tegen iemand (Esma, 2018).

Het is wel een heel goede voorbereiding op je toekomst. Je krijgt een kans om je even te verdiepen in hoe het grote mensenleven in elkaar zit (Nancy, 2016).

Met betrekking tot regie en vrijheid kwam naar voren dat studenten meer motivatie hadden doordat zij hun eigen project hadden, hun eigen leerproces hebben gestuurd, hebben geleerd van hun fouten en anders naar situaties hebben leren kijken.

De studenten geven aan meer inzicht te hebben verkregen in hun eigenschappen en vaardigheden. Dit heeft onder andere bijgedragen aan hun flexibiliteit en aanpassingsvermogen. Daarnaast hebben zij geleerd door 'het' gewoon te doen, door het te ervaren en te ondernemen.

Vooraf het ondernemen, gewoon doen. Dat is ook het motto van het Powerteam: gewoon doen en kijken waar het op uitkomt (Anouk, 2017).

Studenten noemen ook vakspecifieke opbrengsten. Ze geven aan dat zij meer inzicht hebben gekregen in het werkveld en een beter beeld hebben hoe het er in de praktijk aan toegaat.

Maar ook gewoon dat je dan mails stuurt naar winkels en dan niets terugkrijgt. Zo gaat het wel. Als je hier een mail stuurt naar een docent, dan krijg je gewoon een mail terug. Dan is het gewoon logisch. Maar later, ik snap nu ook wel dat winkels niet meteen iets terugsturen (Nancy, 2016).

Studenten uit het Powerteam hebben verschillende producten ontwikkeld, gemaakt en/of uitgevoerd, passend bij hun leervraag. Een paar voorbeelden van producten zijn: workshops, gastlessen, kledingontwerpen en een website.

Hij heeft een heel groot netwerk dus door hem mocht ik een workshop doen bij Foam, dat was een goede reden om elke week samen te zitten om dat voor te bereiden wat dat was uiteindelijk ook het product dat ik heb afgeleverd (Alex, 2017).

Ik heb een aantal eigen ontwerpen nu thuis liggen. Ik ben er ook nog met meer bezig. Ik heb een modeshow gegeven (Maarten, 2018).

Naast de vakspecifieke vaardigheden noemen studenten ook generieke vaardigheden als opbrengst. Studenten hebben meer inzicht gekregen in hun eigen vaardigheden en eigenschappen. Ze hebben geleerd om te presenteren, samen te werken, om te gaan met feedback, te plannen en te organiseren. Studenten geven aan dat er meer verdieping is.

Presenteren. Dat is een ding, waar ik echt ook heel blij mee ben. Dat het echt zo goed is gegaan. Ik ben misschien zelfs wat zelfverzekerder geworden (Esmā, 2018).

Tot slot geven de studenten aan dat het netwerken leerzaam is geweest voor hun leerproces.

Ik wist niet dat je met netwerken zoveel dingen kunt bereiken (Myrthe, 2016).

Ik heb nieuwe mensen leren kennen voor mijn netwerk, onder andere van het next level festival. Daar heb een modeshow gegeven (Maarten, 2018).

7. Conclusie en discussie

Centraal in dit onderzoek stond de vraag: Hoe ervaren docenten het ontwikkel- en implementatieproces van het excellentieprogramma Powerteam en hoe ervaren studenten het Powerteam? Om deze vraag te beantwoorden zijn docenten en studenten gedurende drie schooljaren bevraged over hun ervaringen. Op basis van de contextbeschrijvingen en de gerapporteerde ervaringen van docenten en studenten kunnen verschillende conclusies worden getrokken. Deze conclusies worden achtereenvolgens gepresenteerd en bediscussieerd. Tot slot wordt afgesloten met aanbevelingen voor de praktijk.

7.1 Conclusies

Allereerst kunnen conclusies worden getrokken met betrekking tot het ontwikkel- en implementatieproces van het excellentieprogramma Powerteam door docenten. De resultaten laten zien dat het ontwikkel- en implementatieproces een grillig verloop kent (e.g., Verstegen et al., 2006) dat bestaat uit een grof ontwerp van het excellentieprogramma waarbinnen docenten continu experimenteren met andere en/of nieuwe werkwijzen, zoals organisatie-, didactische en werkvormen. De verschillende ontwerpactiviteiten: analyseren, ontwerpen, ontwikkelen, implementeren en evalueren vonden veelal gelijktijdig plaats, waarbij de nadruk in de perceptie van docenten ligt op het gelijktijdig ontwikkelen en uitvoeren van excellentieonderwijs en daarop vervolgens gezamenlijk reflecteren. De docenten geven de voorkeur aan, zoals ze zelf zeggen 'trial and error', of beter gezegd; ideeën in de praktijk uitproberen en daarvan leren. Deze voorkeur leidt ertoe dat ideeën voor het excellentieprogramma vaak intuïtief tot stand komen en ontwerpkeuzes niet altijd worden onderbouwd en/of niet worden geëxpliciteerd. De resultaten laten verder zien, dat de vrijheid die docenten krijgen bij het ontwikkelen en implementeren heeft geresulteerd in een excellentieprogramma waarbinnen docenten continu experimenteren met nieuwe en/of andere werkwijzen. Deze aanpak sluit aan bij, hoe excellentieprogramma's volgens beleidsmakers, idealiter worden vormgegeven en zo kunnen bijdragen aan verbetering van het reguliere onderwijsprogramma. Dit experimenteren kan echter, zoals de 'trial and error' aanpak laat zien, op gespannen voet staan met het systematisch en cyclisch verbeteren van het excellentieprogramma. Hoewel docenten veelvuldig reflecteren op het Powerteamprogramma, worden evaluaties en daaruit voortgekomen verbeteringen in de loop van de tijd of het proces soms overruled door nieuwe ideeën. Het continu experimenteren met werkwijzen kan verklaard worden doordat docenten het in de eerste plaats leuk vinden om nieuwe werkwijzen uit te proberen en de vrijheid dus echt gebruiken om te experimenteren. Op de tweede plaats doordat na wisselingen in het docententeam nieuwe docenten niet goed op de hoogte waren van eerdere evaluaties en ook weer hun eigen ideeën hadden over werkwijzen. Ten derde hangt het continu experimenteren door docenten samen met hun zoektocht naar de betekenis van excellentie binnen het Powerteam. Ondanks dat de docenten de verbetercycli niet altijd systematisch uitvoeren, kan het cyclische ontwikkelproces en de daarbij horende evaluaties als een belangrijk winstpunt worden gezien. Volgens de literatuur blijven docenten immers veelal steken in het ontwikkelen (e.g., Van den Akker et al., 2003). De Powerteam hebben hun onderwijs gezamenlijk geëvalueerd en op basis van de evaluaties veranderingen doorgevoerd met als doel het excellentieprogramma verder te verbeteren. Docenten geven aan in hun reguliere onderwijstijd weinig of geen tijd te hebben om met collega's samen onderwijs te ontwikkelen en/of te evalueren. Zij ervaren deze activiteiten, en met name de gezamenlijke reflecties en evaluaties, dan ook als belangrijke professionaliseringsactiviteiten. Zoals eerder aangegeven benutten docenten de experimenteerterruimte die het ontwikkelen van excellentieprogramma's biedt en sluiten zij daarmee aan bij het idee dat binnen excellentieprogramma's nieuwe en/of andere werkwijzen ontwikkeld kunnen

worden die kunnen bijdragen aan verbetering van het reguliere onderwijs. In tegenstelling tot een deel van de docenten in het hoger onderwijs (Griffioen et al., 2016) zien de Powerteamdocenten verschillende mogelijkheden om deze ontwikkelde aanpakken toe te passen in de eigen reguliere lessen en hun visie op onderwijs en daarbij horende aanpakken en werkvormen te delen met collega's van reguliere onderwijsprogramma's. Ondanks dat aan het Powerteam in zijn huidige vorm geen vervolg kan worden gegeven, kan geconcludeerd worden dat het Powerteam heeft bijgedragen aan verbetering van het reguliere onderwijs, aan docentprofessionalisering en aan nieuwe en/of andere excellentieprogramma's of excellentie gerelateerde programma's.

Hoewel niet geformuleerd als onderzoeksvraag, kunnen er op de tweede plaats conclusies worden getrokken over de kenmerken van het excellentieprogramma Powerteam. Ondanks de continue zoektocht naar wat excellentie betekent, zijn een aantal kenmerken van het Powerteam volgens docenten typerend voor excellentieonderwijs, namelijk: 1) een gelijkwaardige samenwerking tussen docenten en studenten waarbij het ideaal is, het vormen van een leergemeenschap (learning community), 2) vrijheid in het vormgeven van het onderwijsprogramma voor zowel docenten als studenten, en 3) docenten die studenten aanmoedigen en stimuleren om zelfsturend te handelen en zelf verantwoordelijkheid te nemen voor hun leerproces. Deze kenmerken worden in de literatuur ook genoemd over excellentieonderwijs in het hoger onderwijs (e.g. Wolfensberger, 2012; Scager, 2013), maar met name het laatste punt behoeft in het mbo meer aandacht. Aansluitend bij de literatuur over excellentieprogramma's hadden docenten hoge verwachtingen van studenten (e.g. Scager, 2013) en dan met name over hun zelfsturend handelen. In de praktijk bleek dat deze hoge verwachtingen met betrekking tot het zelfsturend handelen van studenten te hoog waren en dat er een discrepantie was tussen zelfregulatie of sturing door de student en sturing door de docent. De gevraagde zelfstandigheid in combinatie met de zwaarte en duur van het extracurriculaire excellentieprogramma en een gebrek aan support binnen en buiten de school, was een belangrijk reden voor studenten om te stoppen. Het is algemeen bekend dat de aandacht voor excellentie of talentvolle studenten in het Nederlandse onderwijs een cultuurverandering betreft. De resultaten van dit onderzoek laten zien dat deze cultuurverandering niet alleen binnen, maar ook buiten de schoolcontext van belang is. De opvattingen van bijvoorbeeld ouders over excellentieonderwijs beïnvloeden de keuze van studenten om het excellentieprogramma al dan niet verder voort te zetten.

De drie door docenten genoemde kenmerken van excellentieonderwijs worden door de studenten onderschreven en gewaardeerd. Daarnaast is volgens studenten het geven en ontvangen van feedback van medestudenten een typerend en waardevol kenmerk van het Powerteam. Voor zowel studenten als docenten geldt dat zij de kenmerken, de gelijkwaardige samenwerking tussen docenten en studenten en de ervaren vrijheid als motiverend en inspirerend ervaren. Geconcludeerd kan worden dat studenten en docenten plezier beleven aan het samenwerken aan complexe vraagstukken. Het docententeam vormt bovendien een community: een groep docenten die samenwerkt aan gezamenlijke doelen. Het communitygevoel wordt versterkt doordat docenten werken aan nieuw onderwijs. Daarnaast vinden docenten het leerzaam om met collega's samen te werken van verschillende opleidingen. Het interdisciplinaire karakter van het Powerteam wordt positief gewaardeerd, maar zorgt eveneens voor organisatorische problemen in de uitvoering.

Ten derde kan met betrekking tot de opbrengsten van het Powerteam geconcludeerd worden dat docenten en studenten vergelijkbare opbrengsten op een breed terrein ervaren, namelijk: persoonlijke ontwikkeling, vrijheid in het vormgeven van het onderwijs, generieke vaardigheden en opbrengsten die meer vakspecifiek en/of excellentieonderwijs specifiek zijn. Hierop aansluitend wordt door studenten en docenten aangegeven dat zowel de individuele begeleiding en coaching door de docent als de

feedbacksessies met medestudenten eveneens van meerwaarde waren voor de leeropbrengsten van de studenten. Hoewel docenten hebben geleerd van het werken met studenten hebben zij het meest geleerd van het gezamenlijk werken met collega's, en dan met name van het reflecteren op en het evalueren van het Powerteamonderwijs. Verder kan geconcludeerd worden dat de leerprocessen van docenten en studenten vergelijkbaar zijn. Net als studenten moesten docenten wennen aan de geboden vrijheid en hun zelfsturende en proactieve rol in het vormgeven van het onderwijs en de meer coachende en weinig sturende rol van de docent. Docenten hebben zichzelf moeten ontwikkelen in hun nieuwe en/of andere rol(len). Sommige docenten hadden weinig tot geen ervaring met ontwerpenpakken en/of het samen ontwikkelen, evalueren en verbeteren van onderwijs. Andere hadden weer meer moeite met de geboden vrijheid, hun coachende rol en het studenten (aan)leren van de verwachte zelfsturing. Docenten hebben zich op al deze vlakken ontwikkeld. Soms stagneerde de ontwikkeling door de wisselingen in het team. Zittende docenten moesten een stapje terugdoen om nieuwe collega's een kans te geven en docenten konden minder lang of van minder diepgaande professionaliserings- en begeleidingsbijeenkomsten profiteren.

Beperkingen van het onderzoek

Een eerste beperking van het onderzoek is dat de gegevens aan het eind van de verschillende schooljaren zijn verzameld en dat deze zich hebben beperkt tot percepties van docenten en studenten. In een volgend onderzoek is het wenselijk om op meerdere momenten in de tijd gegevens te verzamelen en deze gegevens niet enkel te baseren op percepties. Het zou bijvoorbeeld interessant zijn om de interviewgegevens, welke sociaal wenselijke antwoorden kunnen bevatten, aan te vullen met observatiegegevens van het uitgevoerde excellentieprogramma. Een tweede beperking is de dubbele rol van een van de onderzoekers. De onderzoeker was verantwoordelijk voor zowel de begeleidings- en/of professionaliseringsbijeenkomsten van docenten als het uitgevoerde onderzoek. Enerzijds heeft deze dubbele rol tot een rijke contextbeschrijving geleid. Anderzijds kan het perspectief van de onderzoeker te veel de overhand hebben gekregen in deze rapportage. Door andere onderzoekers de interviews af te laten nemen, de gegevens te laten analyseren en de resultaten te laten beschrijven is getracht de beperkingen van deze dubbele rol tegen te gaan.

Aanbevelingen voor de praktijk

De resultaten laten zien dat docenten het prettig vinden om te leren door ideeën in de praktijk uit te voeren en daarop vervolgens samen te reflecteren en dat met name deze gezamenlijke reflecties en evaluaties sterk hebben bijgedragen aan hun professionele ontwikkeling. Tijdens de ontwikkeling en implementatie van vernieuwend onderwijs is het dan ook belangrijk om deze reflectiemomenten te faciliteren. Het uitwisselen van ervaringen en de reflecties daarop helpen docenten gezamenlijk betekenis te geven aan een onbekend concept, als excellentie. Om deze reflectiemomenten een extra impuls te geven is begeleiding wenselijk. De begeleider dient de reflecties te koppelen aan theorie, maar ook (theoriegerichte) reflecties uit te lokken door docenten specifieke ervaringen uit te laten wisselen.

De resultaten laten ook zien dat docentprofessionalisering en/of verbetering van het onderwijs op de eerste plaats gestimuleerd worden doordat docenten de ruimte krijgen om samen met collega's onderwijs te ontwikkelen en te implementeren. Op de tweede plaats door de kenmerken van het Powerteam of excellentieonderwijs: vrijheid, samenwerken en zelfsturing. Docenten die de vrijheid krijgen om gezamenlijk een onderwijsprogramma naar eigen inzicht vorm te geven vinden dat leuk en zijn daardoor gemotiveerd. Daarbij zorgt deze opdracht of verantwoordelijkheid voor groepsbinding. Verder zorgt de vrijheid, versterkt door het interdisciplinaire karakter van de groep, voor perspectiefverbreding en stimuleert het docenten in het algemeen kritischer te denken over wat goed

onderwijs is. De opgelegde kaders over hoe onderwijs vorm moet krijgen en/of wat de leerdoelen moeten zijn, lijken docenten en/of teams minder uit te dagen om kritisch na te denken over de kwaliteit van hun onderwijs.

De resultaten laten verder zien dat zowel docenten als studenten veel plezier beleven aan het samenwerken aan een complex vraagstuk. Deze samenwerking wordt gekenmerkt door een meer dan in het reguliere onderwijs gebruikelijk is, gelijkwaardige dialoog tussen docenten en studenten. Docenten en studenten zijn beide erg enthousiast over deze gelijkwaardige samenwerking. Daarbij zijn de docenten er van overtuigd dat het kunnen voeren van een gelijkwaardige dialoog met studenten een belangrijke vaardigheid is om studenten in de reguliere lessen te motiveren.

Literatuurlijst

- Berkers, P. & Weerheim, R. (2015). *Iedereen kan excelleren Catalogus*. Oosterbeek: Rocim.
- Buisman, M., Voncken, E., Meijden, A.J.H. van der, Petit, R., Schooten, E. van & Meijer, J. (2019). *Op zoek naar excellentie: De opbrengsten van drie jaar excellentieonderwijs in het mbo*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- 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.
- Doppenberg, J., De Boer, A., Van Bolhuis, A., Chinnoe, A., Douma-Alta, M., & Mulder, V. (2019). *Ruimte voor excellent talent: Een beschrijving van excellentieprogramma's binnen MBO College Airport, MBO College Amstelland, MBO College Zuid en MBO College Zuidoost van het ROC van Amsterdam – Flevoland*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
- Doppenberg, J.J., Griffioen, D.M.E., & Oostdam, R.J. (2016). Een typologie van excellentieprogramma's voor het hoger beroepsonderwijs. *Tijdschrift voor hoger onderwijs*, 3, 41-57.
- Doppenberg, J., Kösters, J., & Moerkamp, T. (2020). *Handvat ontwikkelen van excellentieprogramma's*. Amsterdam: Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding, Hogeschool van Amsterdam.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York: teachers College Press.
- Griffioen, D., Doppenberg, J., Enthoven, M., & Oostdam, R. (2016). *Ontwerp, gebruik en acceptatie van excellentie in de Hogeschool van Amsterdam: De evaluatie van excellentieprogramma's onder SIRIUS*. Amsterdam: Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding.
- Handelzalts, A. (2009). *Collaborative curriculum development in teacher design teams*. (Dissertation). Enschede, Netherlands: University of Twente.
- Huizinga, T., Nieveen, N. M., Handelzalts, A., & Voogt, J. (2013). Ondersteuning op curriculumontwikkelexpertise van docentontwikkelteams. *Pedagogische studiën*, 90(3), 4-20.
- Huizinga, T. (2014). *Developing curriculum design expertise through teacher design teams*. (Dissertation). Enschede, Netherlands: University of Twente.
- Janssen, M., & Gramberg, E. (2014). *Manifest voor het excellentieonderwijs van de toekomst*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam en Sirius Programma.
- Jâouna, M., & Doppenberg, J. (2019). Een opstapje naar excellentie: simpel, maar o zo waardevol. *Profiel*, 28(5), 29-31.
- Jonker, H., Gijzen, M., März, V., & Voogt, J. (2017). Curriculumontwerp: het ontwerpproces van een

docentontwerpteam van de lerarenopleiding technisch beroepsonderwijs. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 38(4), 37-50.

Kazemier, E., Offringa, J., Eggens, L., & Wolfensberger, M. (2014). Motivatie, leerstrategieën en voorkeur voor doceerbenadering van honoursstudenten in het hbo. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 4(1), 106-123.

MBO Raad (2015). Het kwalificatiedossier van de docent mbo.

Nieveen, N., Van der Hoeven, M., Ten Voorde, M., Koopmans, A., & Van Lanschot V. (2013). *Docent als ontwerper: Raamwerk voor doordenking ontwerptaken*. Enschede: SLO.

Renzulli, J. S. (1978). What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180-184, 261.

ROCvA (2015). *Excellent vakmanschap: een concept voor de toekomst: Het excellentieplan van het ROC van Amsterdam*. Amsterdam: ROCvA.

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

Thijs, A., & Akker, J. van den (2009). *Leerplan in ontwikkeling*. Enschede: SLO.

Van den Akker, J. J. H., Kuiper, W., & Hameyer, U. (Eds.). (2003). *Curriculum landscapes and trends*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

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

Van Merriënboer, J. J. G., & Kirschner, P. A. (2007). *Ten Steps to Complex Learning. A Systematic Approach to Four-Component Instructional Design*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Verstegen, D.M.L, Pilot, A. & Barnard, Y.F. (2006). Iteratie tijdens het ontwerpen van onderwijs: een empirische studie. *Pedagogische Studiën*, 83, 208-225.

Visscher-Voerman, J. I. A. (2018). *Perspectieven op Curriculuminnovatie in het Hoger Onderwijs*. (lectorade rede). Deventer: Saxion Hogeschool.

Vermunt, J.D. & Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9, 257-280.

Vrieling, E., Stijnen, S., Knaapen, N. & van Maanen, N., (2014). Van actiegerichte naar betekenisgerichte reflectie. *Onderwijsinnovatie*, 16(4), 36-39.

Wolfensberger, M.V.C. (2012). *Teaching for excellence: honors pedagogies revealed*. (Dissertation). Münster: Waxmann.

Yin, R.K. (2003). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Over de auteurs

Jannet Doppenberg

Jannet Doppenberg is hoofddocent bij de tweedegraads lerarenopleiding en senior onderzoeker bij het kenniscentrum van de Faculteit Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam. Zij is in 2012 gepromoveerd op een onderzoek naar het samenwerkend leren van leraren. Jannet is projectleider van praktijkgericht onderzoek naar het ontwikkelen en implementeren van excellentieprogramma's in het mbo, waar deze publicatie deel van uitmaakt. Verder is zij projectleider van een onderzoek naar spanningen bij starters in het mbo en deelprojectleider van een onderzoek naar het onderzoekend werken door mbo-docenten. Haar expertise ligt op het terrein van docentprofessionalisering, curriculumontwikkeling, professionele leergemeenschappen en onderwijskwaliteit. Binnen de Faculteit Onderwijs en Opvoeding is zij betrokken bij verschillende projecten om het onderwijs aan toekomstige leraren te optimaliseren.

Jacqueline Kösters

Jacqueline Kösters is docent-onderzoeker en onderwijskundige bij de tweedegraads lerarenopleidingen van de Hogeschool van Amsterdam. Haar expertise ligt op het gebied van toetsing en assessments, persoonlijk professionele ontwikkeling en studiekeuzetrajecten. Zij is voorzitter van de toetscommissie en van de certificeringscommissie. Als lid van de curriculumcommissie is zij jarenlang betrokken geweest bij curriculumvernieuwingen. Op dit moment is zij projectleider van een nieuw te ontwikkelen lerarenopleiding voor vernieuwend onderwijs.

Trudy Moerkamp

Trudy Moerkamp is docent en onderzoeksbegeleider bij de Master Professioneel Meesterschap en de Master Pedagogiek van de Hogeschool van Amsterdam. Daarvoor werkte ze als trainer/docent bij het Centrum voor Nascholing Amsterdam waar ze diverse cursussen verzorgde, vooral voor mbo-docenten. Als onderzoeker werkte ze twintig jaar bij het Kohnstamm Instituut met als specialisatie onderzoek in het beroepsonderwijs.

