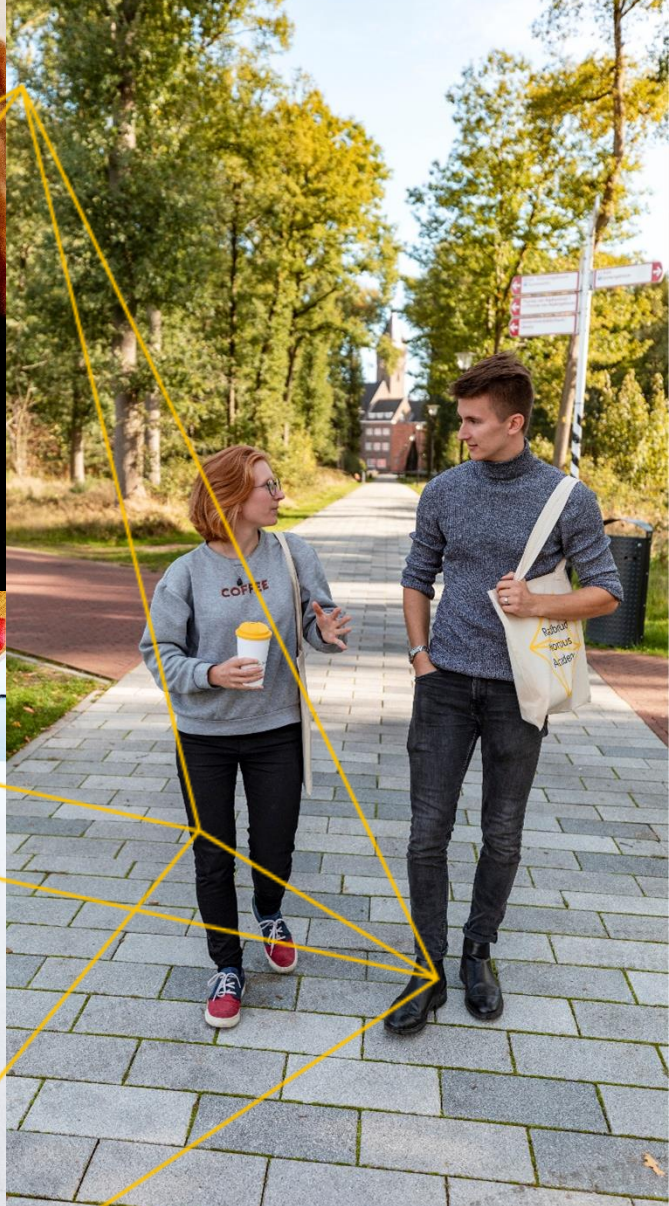




Honoursonderwijs, een academische ontdekkingsreis

Ervaren autonomie, competentie en
verbinding door studenten en docenten

**Drs. M. de Boer,
H. T. Remmers (MSc),
dr. F. Binkhorst,
dr. A.G. van der Niet**

Radboud Honours Academy

Radboud Universiteit 

**Radboud Honours Academy,
29 juni 2023**

Samenvatting

De afgelopen jaren heeft binnen de Radboud Honours Academy (RHA) een herijkingstraject plaatsgevonden vanwege de landelijke verschuiving binnen het onderwijsbeleid richting talentontwikkeling en interne ontwikkelingen binnen de universiteit. Waar voorheen de focus lag op het aantrekken van excellente studenten, met name op basis van prestaties in de reguliere onderwijsprogramma's, worden studenten aan de Radboud Universiteit tegenwoordig vooral geselecteerd op grond van hun motivatie om een extra programma te volgen. In dit onderzoek is bekeken welke specifieke elementen binnen de leeromgeving van honoursprogramma's als motiverend worden ervaren door honoursstudenten en -docenten.

Methode. De onderzoeksgegevens zijn verzameld door middel van een literatuurstudie, een documentanalyse en (groeps)interviews met studenten en docenten. In totaal zijn tijdens de (groeps)interviews 13 studenten en 12 docenten bevraagd. **Resultaten.** De onderzoeksresultaten laten zien dat zowel studenten als docenten de grote mate van autonomie binnen het honoursonderwijs waarderen. Dit zorgt voor de uitdaging waar men naar op zoek is. Het vraagt van studenten om eigen regie te pakken en van docenten om de persoonlijke leerroute van de student centraal te stellen. Naast de mate van uitdaging blijkt dat studenten zich competent voelen en gedurende het traject zich steeds competenter gaan voelen door positief ontvangen feedback en de samenwerking met gelijkgestemde medestudenten of docenten. Docenten voelen zich tevens competent in het geven van honoursonderwijs en geven aan hun competenties uit te breiden op het gebied van groepsdynamiek en didactische werkvormen voor kleinschalig onderwijs. Deze vaardigheden nemen ze mee in het regulier onderwijs dat ze op de universiteit verzorgen. Verbondenheid lijkt, afhankelijk van het honoursprogramma, met name plaats te vinden tussen studenten of tussen de student en docent. Belangrijk voor zowel docenten als studenten is het werken met gemotiveerde (mede)studenten. Studenten geven het werken met gemotiveerde medestudenten aan als een belangrijk onderdeel van de leeromgeving. Docenten geven ook aan energie te krijgen van werken met gemotiveerde studenten en ondersteunen studenten graag bij de persoonlijke ontwikkeling. **Conclusie.** De resultaten van de literatuurstudie, documentanalyse en (groeps)interviews lieten een consistent beeld zien over de elementen binnen de leeromgeving van honoursonderwijs die als motiverend worden ervaren. Voor een dieper inzicht in de mogelijke effecten van de ingezette paradigmaverschuiving is meer onderzoek nodig.

Keywords: Autonomie; Competentie; Verbinding; Motivatie; Honours

Inhoudsopgave

1. Inleiding	7
2. Probleemstelling.....	8
3. Theoretisch kader	9
4. Methode.....	23
5. Resultaten	28
6. Conclusie en discussie.....	45
Referenties.....	52
Bijlage A	57
Bijlage B.....	58
Bijlage C.....	59
Bijlage D	64

1. Inleiding

De missie van de Radboud Universiteit is het stimuleren van een intellectueel klimaat waarin medewerkers en studenten elkaar inspireren en uitdagen, verantwoordelijkheid nemen en het beste uit zichzelf halen (Radboud Universiteit, z.d.-a). Een motiverende leeromgeving, die ruimte biedt aan nieuwsgierigheid en persoonlijke ambitie en vorming, evenals aan de ontwikkeling van ieders talent, zorgt ervoor dat iedereen zich optimaal kan ontwikkelen (Ryan & Deci, 2020). Binnen zeven faculteiten worden tal van bachelor- en masterprogramma's aangeboden (Radboud Universiteit, z.d.-b).). Naast de reguliere onderwijsprogramma's bestaat er voor gemotiveerde studenten de mogelijkheid om een honoursprogramma te volgen. Honoursprogramma's zijn onderwijsprogramma's met uitdagende en veeleisende onderwijsmogelijkheden voor zeer gemotiveerde studenten die meer willen en kunnen dan het reguliere curriculum van hen vraagt (Byrne, 1998; Scager et al., 2012; Wolfensberger & Offringa, 2012). Studenten en docenten bij honoursprogramma's inspireren elkaar, dagen elkaar uit en nemen verantwoordelijkheid om het beste uit zichzelf te halen (Radboud Universiteit, z.d.-c).

De Radboud Universiteit biedt twee typen honoursprogramma's aan, namelijk universiteitsbrede (interdisciplinaire) honoursprogramma's die op centraal niveau worden georganiseerd vanuit de Radboud Honours Academy, en facultaire honoursprogramma's die vanuit de faculteiten worden georganiseerd onder de vlag van de Radboud Honours Academy (Radboud Universiteit, z.d.-c). In Bijlage A zijn de verschillende soorten honoursprogramma's verder uitgewerkt.

Het belang van honoursonderwijs komt terug op verschillende aggregatieniveaus binnen het onderwijs, namelijk op nationaal niveau, instellingsniveau en het individuele niveau van de student (o.a. Veerman, 2010; Wolfensberger & Van Eijl et al., 2012; Byrne, 1998). Landelijk gezien vindt een verschuiving plaats van de focus op excellentie naar de focus op talentontwikkeling en -onderwijs. Dit wordt zichtbaar in de Strategische Agenda Hoger Onderwijs van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2015) [hierna: Ministerie van OCW] waarin honoursprogramma's genoemd worden in de context van talentontwikkeling binnen de universiteit en als proeftuinen van onderwijsinnovatie en – kwaliteit die ook het reguliere onderwijs positief kunnen beïnvloeden. Het nationaal belang van talentontwikkeling binnen het hoger onderwijs is het doel van de Nederlandse overheid om zich te profileren als kenniseconomie (Veerman, 2010). Het Ministerie van OCW (2015)

ziet honoursprogramma's binnen de universiteit als een proeftuin voor onderwijsinnovatie- en kwaliteit die het regulier onderwijs kunnen beïnvloeden.

Op instellingsniveau worden honoursprogramma's tevens gezien als proeftuin (Wolfensberger, Van Eijl et al., 2012) en wordt verwacht dat honoursprogramma's de universiteit positief in het daglicht zetten (Bohnelein, 2008). Het belang van een student om honoursonderwijs te volgen, is onder andere het verbreden en verdiepen van eigen kennis (Byrne, 1998).

2. Probleemstelling

De afgelopen jaren heeft binnen de Radboud Honours Academy (RHA) een herijkingstraject plaatsgevonden vanwege de landelijke verschuiving binnen het onderwijsbeleid richting talentontwikkeling en interne ontwikkelingen binnen de universiteit. Waar voorheen de focus lag op het aantrekken van excellente studenten, met name op basis van prestaties in de reguliere onderwijsprogramma's, worden studenten aan de Radboud Universiteit tegenwoordig vooral geselecteerd op grond van hun motivatie om een extra programma te volgen (Radboud Universiteit, z.d.-b; Odion Onderzoek, persoonlijke communicatie, 13 april 2023). Tijdens het onderwijs is het van belang die motivatie van studenten en de docenten vast te houden en mogelijk te verhogen. Een manier om motivatie vast te houden en te verhogen is de optimalisering van de leeromgeving op het gebied van de psychologische basisbehoeftes van de zelfdeterminatietheorie, namelijk autonomie, competentie en verbondenheid (Ryan & Deci, 2020). Het is echter nog niet helder welke specifieke elementen binnen de leeromgeving van honoursprogramma's als motiverend worden ervaren door honoursstudenten en -docenten. Het onderhavige onderzoek richt zich op het nagaan welke elementen binnen honoursonderwijs motiverend zijn voor docenten en studenten, hoe de leeromgeving van honoursprogramma's geoptimaliseerd kan worden en of gevonden elementen ook implementeerbaar zijn in reguliere programma's aan de Radboud Universiteit.

Naar aanleiding van de landelijke ontwikkelingen, de missie van de Radboud Universiteit en het herijkingstraject van de Radboud Honours Academy is de volgende hoofdvraag geformuleerd: *'Welke elementen van de didactische leeromgeving binnen honoursprogramma's worden als intrinsiek motiverend ervaren door de honoursstudenten én -docenten? En in hoeverre is een dergelijke leeromgeving te vertalen naar reguliere onderwijsprogramma's?'*

Om de hoofdvraag te beantwoorden, zijn vier deelvragen geformuleerd:

- Welke specifieke kenmerken bevat de didactische leeromgeving van de honoursprogramma's binnen de Radboud Universiteit?
- Welke kenmerken van de didactische leeromgeving ervaren honoursstudenten en -docenten als motiverend?
- Hoe kan de leeromgeving van de honoursprogramma's geoptimaliseerd worden?
- In hoeverre kunnen de (typerende) motiverende kenmerken van de leeromgeving van de honoursprogramma's vertaald worden naar reguliere onderwijsprogramma's?

Tot op heden is nog geen onderzoek gedaan naar de gevolgen die de paradigmaverschuiving heeft op de huidige leeromgeving binnen de honoursprogramma's binnen de Radboud Universiteit. Dit onderzoek zal daarom bijdragen aan inzicht in de huidige leeromgeving van het honoursonderwijs van de Radboud Universiteit. Tevens levert dit onderzoek een bijdrage aan de kennis over onderliggende principes van honoursonderwijs op het gebied van intrinsieke motivatie. De onderzoeksvragen zullen worden beantwoord door middel van het uitvoeren van een literatuurstudie, een documentenanalyse en (groeps)interviews met studenten en docenten.

3. Theoretisch kader

Om de hoofdvraag en de bijbehorende vier deelvragen te beantwoorden, is gekozen om eerst een verdiepend literatuuronderzoek uit te voeren om de gebruikte begrippen te verhelderen en een overzicht te geven over de kennis omtrent (de didactische leeromgeving van) honoursonderwijs en intrinsieke motivatie van honoursdocenten en -studenten.

3.1 Didactische leeromgeving

Om de didactische leeromgeving te duiden, is gebruik gemaakt van het onderwijskundig referentiekader van Martin Valcke (2018). Valcke heeft zijn referentiekader gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek, specifiek door het gebruik van meta-analyses. Het referentiekader is uitgewerkt op macro-, meso- en microniveau. Het onderhavige onderzoek richt zich op het onderwijskundig referentiekader op microniveau (zie Figuur 1). Het referentiekader op microniveau heeft betrekking op concrete leer- en instructiesituaties of op een specifieke lerende (student) en sluit daarom het beste aan bij de onderzoeksvraag. Tevens is het microniveau bedoeld voor leren en instructie als concrete, direct observeerbare

activiteit. Het uitgangspunt dat ten grondslag ligt aan het referentiekader is dat in elke onderwijskundige setting actoren, processen en variabelen op een unieke manier op elkaar inspelen (Valcke, 2018). Het is belangrijk om te vermelden dat Figuur 1 helpt om een omvattend beeld te krijgen van de verschillende rollen in het kader, maar dat de actoren, processen en variabelen niet direct met elkaar hoeven te correleren. Een voorbeeld dat Valcke (2018) noemt is dat samenwerkend leren als instructieaanpak een verhogend effect heeft op motivatie van studenten en dat daardoor ook de leerprestaties verbeteren.

3.1.1 Actoren

Actoren zijn concrete personen, organisaties die personen vertegenwoordigen, of onderdelen van organisaties zelf zoals docenten, een schoolbestuur of onderwijsorganisaties. Een actor neemt een bepaalde rol op zich en is daardoor niet neutraal. Iedere actor brengt immers eigen eerdere opgedane ervaring mee. Eerdere ervaringen en persoonskenmerken beïnvloeden de input van de actor, het standpunt van de actor en de rol, taak en mogelijkheden van de actor. De actoren op microniveau bestaan uit de instructieverantwoordelijke(n) en de lerende(n). Binnen dit onderzoek zijn dat de honoursdocenten en –studenten (zie Figuur 1).

3.1.2 Processen

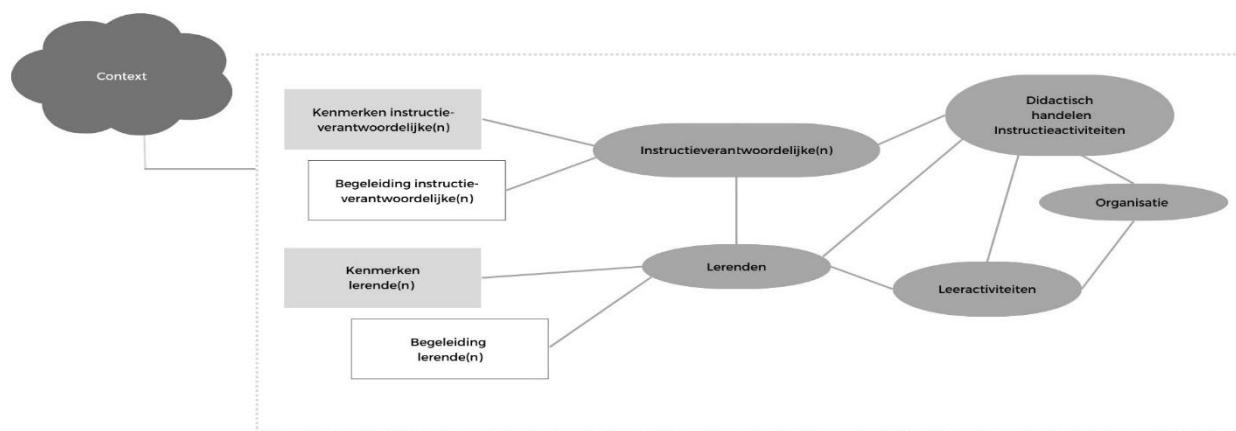
Processen zijn zaken die over de tijd heen verlopen, zoals leerprocessen en instructieprocessen. Het proces dat op microniveau bekeken wordt, bestaat uit het didactisch handelen van de honoursdocent(en), de instructieactiviteiten en de leeractiviteiten. De leeractiviteiten vat Valcke (2018) samen tot de begrippen leerdoelen, leerstof, instructiestrategie/didactische werkvorm, media en toetsing.

3.1.3 Variabelen

Variabelen zijn kenmerken die verschillende ‘waarden’ kunnen hebben, bijvoorbeeld de leeftijd van de student, sekse, vooropleiding en het aantal uren onderwijs over academische schrijfvaardigheden. De variabelen die Valcke in het referentiekader benoemt, ook wel kenmerken die verschillende waarden kunnen hebben, komen terug in de studiefase waarin de student zich bevindt en het honoursprogramma waaraan de student deelneemt.

Figuur 1

Onderwijskundig referentiekader op microniveau



Noot. Aangepast overgenomen uit Onderwijskunde als ontwerpwetenschap (p. 57), door M. Valcke, 2018, Acco.

De actoren en processen vormen de kern van dit onderzoek en worden direct of indirect beïnvloed door de context zoals bijvoorbeeld de onderwijscultuur en -visie en de organisatieaspecten zoals budget, tijd en ruimte. De context, zichtbaar in Figuur 1, behelst bepaalde aspecten die buiten de instructiesetting staan, maar de instructiesetting wel beïnvloeden. Een voorbeeld van de context is de landelijke beleidsverschuiving van excellentie naar talentontwikkeling. In de hiernavolgende paragrafen gaan we in op de verschillende aspecten uit het model van Valcke. De uitwerking van de actoren, processen en variabelen geeft gedeeltelijk antwoord op de eerste deelvraag, namelijk *‘Welke specifieke kenmerken bevat de didactische leeromgeving van de honoursprogramma’s binnen de Radboud Universiteit?’*, de tweede deelvraag *‘Welke kenmerken van de didactische leeromgeving ervaren honoursstudenten en -docenten als motiverend?’* en de vierde deelvraag *‘In hoeverre kunnen de (typerende) motiverende kenmerken van de leeromgeving van de honoursprogramma’s vertaald worden naar reguliere programma’s?’*

3.2 Didactische leeromgeving honoursprogramma’s

Uitgaand van het onderwijskundig referentiekader op microniveau van Valcke (2018), bestaat de didactische leeromgeving binnen honoursonderwijs uit de honoursstudent, de honoursdocent, het didactisch handelen, de relatie tussen de honoursdocent en de

honoursstudent(en), de leeractiviteiten en de organisatie. De aspecten van het referentiekader worden in de onderstaande (sub)paragrafen los besproken.

3.2.1 De *honoursstudent*

Onderzoek naar de kenmerken van honoursstudenten heeft zich voorheen met name afgespeeld in didactische leeromgevingen waar studenten onder andere geselecteerd zijn op basis van studieresultaten (o.a. Kazemier et al., 2014; Scager et al., 2012; Van Gorp et al., 2012). In een aantal vergelijkbare studies is daarom gezocht hoe honoursstudenten zich onderscheiden van reguliere studenten naast de studieresultaten (o.a. Scager, 2008; Wolfensberger, 2004; Wolfensberger & Offringa, 2012; Kazemier et al., 2014; Scager et al., 2012). De onderwijsprestaties spelen binnen een aantal onderzoeken nog wel een rol in verband met de selectieprocedure van honoursstudenten van de verschillende universiteiten.

Op basis van de indeling van studentkenmerken van Simons (1995), waarin een onderscheid gemaakt wordt tussen indirecte studentkenmerken, algemeen psychologische studentkenmerken, leerpsychologische kenmerken en directe studentkenmerken, en de gevonden literatuur over de kenmerken van honoursstudenten is de indeling in Tabel 1 ontstaan. Voorbeelden van indirecte studentkenmerken zijn leeftijd, geslacht en de sociaaleconomische status van de student. Algemeen psychologische studentkenmerken duiden op de intelligentie van de student. Leerpsychologische kenmerken omvatten de metacognitieve kennis en vaardigheden, het leervermogen en de leer- en prestatiemotivatie van de student. Directe studentkenmerken staan het dichtst bij de leerprocessen, zoals de voorkennis van de student en de studentbeleving van de leersituatie. Aangezien studieprestaties geen doorslaggevende rol meer spelen bij de selectie van honoursstudenten aan de Radboud Universiteit is in Tabel 1 gekozen om alleen onderscheid te maken tussen de leerpsychologische kenmerken en directe studentkenmerken.

Tabel 1

Honoursstudentkenmerken

Leerpsychologische kenmerken van de honoursstudent	De honoursstudent:
	• beschikt over meer (intrinsieke) motivatie dan de reguliere student (Scager, 2008; Wolfensberger, 2004; Kacvinsky, 2007; Kazemier et al., 2012; Kazemier et al., 2014; Scager et al., 2012).

	• heeft de drive om zichzelf te onderscheiden (Scager et al., 2012). • heeft een hogere mate van <i>self-efficacy</i> (Kacvinsky, 2007; Kazemier et al., 2014). • is creatief (Scager et al., 2012). • is nieuwsgierig (Wolfensberger, 2004; 2012). • kent meer waarde toe aan zijn of haar studie dan de reguliere student (Kazemier et al., 2014).
Directe studentkenmerken van de honoursstudent	De honoursstudent: • hecht veel waarde aan de mogelijkheid om met andere gemotiveerde en begaafde studenten te werken binnen een honoursprogramma (Schipper in Van Gorp et al., 2012). • lijkt inspiratie, uitdaging en een verband tussen de stof en eigen interesses belangrijker te vinden dan de reguliere student (Wolfensberger, 2012). • toont een voorkeur voor docenten die intrinsieke motivatie prikkelen door autonomie-ondersteunend¹ te werken, structuur te bieden en voor verbondenheid te zorgen (Kingma et al., 2018) • waardeert de vrijheid om aan eigen ontwikkeling te werken (Tiesinga & Wolfensberger, 2014; Vansteenkiste, Lens & Deci, 2006 in Kingma et al., 2018). • waardeert een inspirerende, veeleisende docent meer dan een reguliere student (Wolfensberger, 2012).

Autonomie-ondersteunend werken houdt het tegemoetkomen van de psychologische basisbehoeften van de student in. De psychologische basisbehoeften van de student zijn autonomie, competentie en verbondenheid.

-
- waardeert een faculteit die toegankelijk is en openstaat voor vragen (Wolfensberger et al. 2004).
-

Op basis van de weergegeven onderzoeken in Tabel 1 kan verondersteld worden dat honoursstudenten op het gebied van leerpsychologische kenmerken en directe studentkenmerken zich onderscheiden van reguliere studenten in de relatie tot alle aspecten uit het referentiekader van Valcke (zie Figuur 1). Zo blijkt uit het onderzoek van Wolfensberger (2004) dat honoursstudenten bijvoorbeeld meer vragen stellen tijdens onderwijsbijeenkomsten en dat ze meer sociale contacten met docenten hebben dan reguliere studenten. Een typerend leerpsychologisch kenmerk uit het onderzoek van Kazemier et al. (2014) is dat studenten zichzelf beter beoordelen op kritisch denkvermogen en metacognitieve zelfregulatie dan reguliere studenten. Honoursstudenten beschikken ook over een hogere mate van *self-efficacy* (Kaczvinsky, 2007; Kazemier et al., 2014).

3.2.2 De honoursdocent

Naast de honoursstudenten, spelen docenten die lesgeven op honours een sleutelrol binnen honoursonderwijs. Honoursdocenten zijn voor honoursstudenten belangrijk, omdat zij de bijeenkomsten uitdagend en activerend kunnen maken en de hogere-orde denkvaardigheden van studenten kunnen aanspreken (Biggs, 2012 in Jansen & Suhre, 2015). Deze sleutelrol kennen docenten zich toe vanwege eigen uitmuntende onderzoekservaring en docentvaardigheden (Jansen & Suhre, 2015), maar ook door een rolmodel te zijn voor de student door hun houding en waarden over te dragen door persoonlijke betrokkenheid (Wolfensberger & Offringa, 2011).

In de studie van Dailey (2016) is de rol van de docent binnen honoursprogramma's op verschillende wijze bekeken. Dailey (2016) heeft kwantitatief onderzoek gedaan naar de academische identiteit van 269 honoursdocenten uit de Verenigde Staten werkzaam bij 841 instituten die lid zijn van het *National Collegiate Honors Council (NCHC)* door middel van literatuuronderzoek en het afnemen een vragenlijst. Uit dit onderzoek zijn een aantal gedeelde kenmerken van honoursdocenten naar voren gekomen. De kenmerken zijn opgesplitst in vaardigheden en attitudes van honoursdocenten. Tabel 2 toont deze vaardigheden en attitudes, aangevuld met kenmerken uit het onderzoek van Wolfensberger (2012).

Tabel 2

Honoursdocentkenmerken

Vaardigheden	<i>Gedeelde kenmerken</i> • Heeft een hoge kwaliteit van lesgeven (Dailey, 2016) • Is innovatief (Wolfensberger, 2012) • Speelt een verbindende rol in breder spelende ideeënstromen (Wolfensberger, 2012) <i>Favoriete aspecten van honoursdocent</i> • Stimuleert kritische denkvaardigheden bij studenten (Dailey, 2016) • Creëert interessante ervaringen tijdens de les (Dailey, 2016)
Attitude	<i>Gedeelde kenmerken</i> • Is toegewijd aan professionele ontwikkeling van het lesgeven; is gedurende zijn of haar loopbaan bewust bezig met het verbeteren van het eigen beroep door middel van reflectie en zelfontwikkeling (Dailey, 2016) • Heeft een hoge mate van <i>self-efficacy</i> (Dailey, 2016) • Heeft een sterke verbinding met het eigen vak (Dailey, 2016) • Is enthousiast om te experimenteren met nieuwe ideeën (Wolfensberger, 2012) • Heeft een hoge zelfredzaamheid (Dailey, 2016) • Ziet zichzelf als docent en mentor voor honoursstudenten (Dailey, 2016) <i>Favoriete aspecten van honoursdocent</i> • Werkt graag met studenten (Dailey, 2016)

Uit onderzoek van Dailey (2016) blijkt naast favoriete aspecten van honoursonderwijs voor docenten en gedeelde kenmerken van honoursdocenten dat salaris, status en secundaire arbeidsvoorwaarden voor honoursdocenten minder van belang zijn omdat de honoursdocenten zich op hun gemak voelen en tevreden zijn in de huidige werksituatie of deze accepteren om

in een honoursomgeving te werken. Daarbij kent de honoursdocent een goede balans tussen werk en privé.

3.2.2.1 De mindset van de honoursdocent. Naast vaardigheden en attitudes speelt ook de mindset van een docent een belangrijke rol. Docenten die namelijk doceren vanuit een *growth mindset*, geloven dat talent en capaciteiten kunnen worden verbeterd en ontwikkeld (Dweck, 2015). Docenten die doceren vanuit een *fixed mindset* geloven dat talent en vaardigheden vast staan en niet veranderd kunnen worden. Het onderzoek van Kingma et al. (2018) laat zien dat ten aanzien van intelligentie docenten met een fixed mindset meer structuur bieden dan docenten met een growth mindset. Een growth mindset bij de docent zorgt bovendien voor een hogere motivatie en productiviteit bij studenten (Dweck, 2000 in Kingma et al., 2018).

3.2.2.1 De ervaren honoursdocent. Uit de studie van Wolfensberger (2012) is gebleken dat ervaren honoursdocenten honoursstudenten meer ruimte bieden voor actieve participatie. Tevens gaan ervaren honoursdocenten minder voorgestructureerd te werk (Wolfensberger, 2012 in Kazemier et al., 2014). De kenmerken van ervaren honoursdocenten tonen veel overeenkomsten met een doceerbenadering die zelfregulatie bevordert (Wolfensberger, 2012). In de studie van Kazemier et al. (2014) tonen honoursstudenten ook een sterkere voorkeur voor docenten die zelfregulatie, actief leren en kritisch en integratief denken bevorderen dan reguliere studenten.

3.2.3 Didactisch handelen

Het didactisch handelen van de docent geeft weer hoe de kenmerken van honoursdocenten tot uiting komen binnen het honoursonderwijs. Door het didactisch handelen toe te snijden op de psychologische basisbehoefte van de lerende, namelijk autonomie, competentie en verbondenheid, kan de motivatie van studenten worden vastgehouden en verhoogd (Ryan & Deci, 2020; Wolfensberger & Offringa, 2012). Tevens noemen Ryan & Deci (2020) dat het belemmeren van de drie basisbehoeften schadelijk is voor de motivatie en het welzijn van de student. De intrinsieke motivatie van de docent zelf om te werken in het excellentieonderwijs is van invloed op het al dan niet bieden van autonomie en het ondersteunen van zelfregulatie (Pelletier, Séguin-Lévesque, & Legault, 2002).

3.2.3.1 Autonomie. Autonomie kan worden gedefinieerd als het gevoel van initiatief en eigenaarschap dat een student heeft in zijn of haar activiteiten (Ryan & Deci, 2020). Het stimuleren van autonomie kan de docent doen door vanuit het perspectief van de student naar het eigen onderwijs te kijken. Hierbij achterhaalt de docent te wat de behoeftes zijn van de

studenten, toont de docent interesse in de studenten, geeft aandacht aan de voorkeuren van studenten, biedt uitdaging en een betekenisvol kader (Jang et al., 2010). De docent geeft uitleg zonder controlerende taal om voldoende ruimte voor keuze over te laten aan de studenten (Kingma & Kamans et al., 2018). Externe controle, zoals belonen en straffen, ondermijnt de autonomie van de student (Ryan & Deci, 2020). Door vrijheid te geven aan de studenten legt een docent de verantwoordelijkheid bij de studenten en toont daardoor vertrouwen te hebben in de studenten. Dit betekent niet dat de docent de studenten alles laat doen wat ze willen (Van Gorp et al., 2012), maar ze wel keuzevrijheid geeft en ruimte biedt om te experimenteren en persoonlijke initiatieven verder te ontwikkelen (Wolfensberger, 2012).

3.2.3.2 Competentie. Competentie is het gevoel van de student dat hij of zij kan slagen en groeien. Competentie komt het best tot zijn recht in goed gestructureerde omgevingen die uitdaging, positieve feedback en groeimogelijkheden faciliteren (Ryan & Deci, 2020). Het aansluiten bij de psychologische basisbehoefte competentie binnen honoursonderwijs kan de docent doen door uitdagende opdrachten aan te bieden die studenten aansporen om ze diepgaand evenals in de breedte te bestuderen. Dit soort opdrachten bieden tevens vrijheid aan de student om keuzes te maken (Wolfensberger, 2012; Kingma & Kamans et al., 2018). Naast het didactisch handelen van de honoursdocent, speelt de leeractiviteit een belangrijke rol bij het stimuleren van competentie als psychologische basisbehoefte. In de paragraaf ‘leeractiviteiten’ wordt besproken hoe een leeractiviteit bij kan dragen aan het gevoel van competentie van de student.

3.2.3.3 Verbondenheid. Verbondenheid als psychologische basisbehoefte houdt het gevoel van ‘erbij horen’ en verbinding in. Respect en zorgzaamheid uitdragen binnen de leeromgeving draagt bij aan verbondenheid (Ryan & Deci, 2020). Het bevorderen van verbondenheid binnen honoursonderwijs doet de docent door open te staan voor de gedachten, gevoelens en het gedrag van de student (Kingma & Kamans et al., 2018). Interesse in de student prikkelt tevens de autonome motivatie van studenten. Het contact en de interactie met de docent is voor de leeruitkomsten van de student dus een belangrijke pijler (Van Lieshout & Bakx, 2014). Wolfensberger (2012) benoemt hier dat het creëren van een honoursgemeenschap waar studenten en docenten van en met elkaar leren een strategie is om verbondenheid te stimuleren. In de paragraaf ‘de relatie tussen honoursdocent en honoursstudent’ wordt een meer gedetailleerde beschrijving gegeven van de uiting van verbondenheid binnen honoursonderwijs.

Uit de studie van Kazemier en Offringa et al. (2014) komt naar voren dat het toespitsen van didactisch handelen vanuit de drie psychologische basisbehoeften niet voor

iedere student altijd de beste benadering is. Zo dient een honoursdocent zich bijvoorbeeld bewust te zijn dat de motivatie van (beginnende) honoursstudenten gedurende het traject kan veranderen. Tevens kan de motivatie van honoursstudenten verschillen per student en per opdracht (Kazemier & Offringa et al., 2014).

3.2.4 De relatie tussen de honoursdocent en honoursstudent

De relatie tussen de honoursdocent en honoursstudent is een terugkerend onderwerp in de literatuur over honoursonderwijs. Zoals in de paragraaf hierboven beschreven is het contact en de interactie met de docent een belangrijke pijler voor de leeruitkomsten van de student (Van Lieshout & Bakx, 2014). Daarnaast vinden honoursdocenten de relatie tussen de docent en student bijvoorbeeld een belangrijk onderdeel van de eigen academische identiteit (Dailey, 2016) en ervaren honoursstudenten meer sociaal contact met honoursdocenten dan met niet-honoursdocenten (Wolfensberger, 2004). Verschillen tussen studenten in persoonlijkheid en een hogere frequentie van contact met docenten zijn factoren die bijdragen aan betekenisvolle interacties en verbindingen tussen docenten en studenten en hebben zo invloed op de tevredenheid en de volhardendheid van studenten in het volgen van het honoursprogramma (Cho & Auger, 2013; Lampion, 1993; Reason, 2009; Pascarella & Terenzini, 2005 in Dean, 2019).

Interactie binnen het honoursonderwijs speelt een sleutelrol bij het leren van honoursstudenten (Lundberg & Schreiner, 2004 in May, 2019). Dean (2019) noemt drie manieren waarop studenten interacteren met de organisatie van het honoursonderwijs, namelijk formeel, informeel en via activiteiten die buiten het officiële programma vallen. Formele interactie vindt plaats tijdens het officiële honoursprogramma. Informele interactie vindt plaats tijdens de lunch, kantoorbezoeken of mentorgesprekken. Naast formele en informele interacties is er ook sprake van interacties die voortduren buiten het officiële programma. De basis van deze interacties betreft onderzoeksmogelijkheden buiten het honoursprogramma of groepjes studenten die elkaar opzoeken. Aan het aangaan van een interactie met iemand van de organisatie van het honoursonderwijs liggen volgens Dean (2019) drie hoofdredenen ten grondslag, namelijk het kunnen deelnemen aan onderzoek, het bespreken van carrièremogelijkheden om de eigen manier van denken te bevestigen of uit te breiden en het uitbreiden van het eigen netwerk. Voor honoursstudenten staat bereikbaarheid van de organisatie van het honoursonderwijs, betekenisvolle interactie en persoonlijke en professionele motivatie bij deze verbinding centraal (Dean, 2019).

3.2.5 Leeractiviteiten

Leeractiviteiten kunnen een bijdrage leveren aan effectief honoursonderwijs omdat deze activiteiten studenten kunnen stimuleren tot diepgaande studieactiviteiten en een snellere ontwikkeling (Jansen & Suhre, 2015). Haenen et al. (2021), Jansen en Suhre (2015) en Scager et al. (2013) benoemen een aantal kenmerken waar een leeractiviteit binnen honoursonderwijs aan moet voldoen. Zo is het belangrijk om naast het tegemoetkomen aan de psychologische basisbehoeften van honoursstudenten ook aandacht te vestigen op de mate van uitdaging van de leeractiviteit (Scager, Akkerman, Pilot et al., 2013). Uitdaging wordt gestimuleerd door autonomie, complexiteit en hoge docentverwachtingen (Scager et al., 2013 in Haenen et al., 2021). Het volbrengen van uitdagende taken stimuleert de intrinsieke motivatie van studenten (Ryan & Deci, 2000a, 2000b).

Het creëren van een leeromgeving die ervoor zorgt dat honoursstudenten zichzelf uitdagen, bestaat volgens Scager et al. (2013) in de basis uit drie ingrediënten. Ten eerste is het binnen de leeromgeving noodzakelijk om te streven naar een hoge moeilijkheidsgraad van activiteiten, met name waarbij een hoog denkniveau is vereist. Uit de studie van Scager et al. (2013) bleek dat een opdracht volgens studenten complex was wanneer deze nieuw leermateriaal omvatte of een hoog denkniveau vereiste of wanneer beide elementen aanwezig waren. Om hogere orde denkvaardigheden van studenten aan te spreken lijken activerende bijeenkomsten een voorwaarde te zijn. Tevens zijn activerende bijeenkomsten een voorwaarde van het vergroten van de betrokkenheid van studenten (Biggs, 2012 in Jansen & Suhre, 2015). Het tweede ingrediënt bevat de mate waarin studenten worden uitgedaagd als docenten loskomen van controlerend gedrag en studenten stimuleren om verantwoordelijkheid voor het eigen leren te nemen. Tot slot lijken studenten afspraken van hun docent nodig te hebben, waarbij hoge docentverwachtingen en open opdrachten de voorkeur hebben (Scager et al., 2013). Een effectieve leeractiviteit kan gerealiseerd worden door de student autonomie te geven zoals het aanbieden van keuzes (Scager et al., 2013 in Haenen et al., 2021). Uit de studie van Scager et al. (2013) bleek dat de grootste uitdaging werd ervaren wanneer alle drie de elementen, autonomie, complexiteit en hoge docentverwachtingen, samenkwamen in een opdracht.

3.2.6 Organisatie

De organisatie binnen het honoursonderwijs speelt ook een belangrijke rol. De organisatie vindt niet alleen plaats op het niveau tussen de docent en student, maar ook op facultair niveau en op instellingsniveau. Tot nu toe is in het theoretisch kader ingegaan op het

microniveau van het onderwijskundig referentiekader van Valcke (2018). Om de deelvraag: *‘In hoeverre kunnen de (typerende) motiverende kenmerken van de leeromgeving van de honoursprogramma’s vertaald worden naar reguliere programma’s?’* gedeeltelijk te kunnen beantwoorden wordt in het onderstaande gedeelte ook het meso- en macroniveau van de organisatie van honoursonderwijs beschreven.

3.2.6.1 De leeromgeving van honoursprogramma’s. De leeromgeving van honoursprogramma’s kenschetst zich als een omgeving waarin onder andere leiderschap, persoonlijke leerroutes en peer-interactie centraal staan. De drie kenmerken staan in verbinding met interactie tussen docent en student. Honoursprogramma’s zijn afhankelijk van een sterke interactie tussen docenten en studenten en gedijen goed wanneer programma’s activiteiten stimuleren die de interactie bevorderen (Roberts & Salmon, 2008 in May, 2019).

Honoursstudenten worden immers gevraagd betrokken te zijn bij het eigen onderwijsprogramma. Leiderschap, het nemen van verantwoordelijkheid en het maken van bewuste keuzes, is bij betrokkenheid bij het eigen onderwijsprogramma belangrijk. De betrokkenheid schept een vorm van vrijheid waarbij studenten het vertrouwen hebben om eigen plannen en (gedeeltelijk) eigen leerdoelen te maken. Het geeft tevens ruimte aan studenten om het honoursprogramma zo goed mogelijk aan te laten sluiten op de eigen passie en op de reguliere studie (Van Gorp et al., 2012).

Wolfensberger et al. (2012) benoemt dat bij honoursprogramma’s met name kleinschalige onderwijsvormen worden gebruikt gevarieerd van individueel onderwijs tot groepen van twintig studenten. Dit versterkt interactie tussen studenten onderling en tussen studenten en docenten. Voorbeelden van interactie zijn discussies, feedback, het geven van presentaties en op excursie gaan. Tevens geeft de kleinschaligheid meer mogelijkheden voor studenten om eigen invulling te geven aan het programma op basis van hun individuele interesses. Naast interactie en meer ruimte voor individuele interesses van studenten kan mede door de kleinschaligheid ook een andere didactiek gebruikt worden dan in het regulier onderwijs gebruikelijk is. Zo laat onderzoek van Wolfensberger (2012) zien dat ervaren honoursdocenten afwijken van traditionele onderwijsmethoden en hun honoursstudenten meer uitnodigen om actief te participeren. Hun aanpak biedt meer ruimte aan studenten, is minder voorgestructureerd en geeft de sturing van het leerproces meer over aan honoursstudenten zelf. De docent treedt vooral op als begeleider die stimuleert om verbanden te leggen (Wolfensberger, 2012).

3.2.6.2 Honoursprogramma’s en innovatie. Honoursprogramma’s worden door instellingen en studenten vaak als flexibeler ervaren dan reguliere curricula, waardoor in een

honourssetting sneller en makkelijker geëxperimenteerd kan worden met onderwijsinnovaties (Allen et al., 2015). Brimeyer, Shueths, & Smith (2014) in May (2019) noemen risico nemen en innoveren typerend voor honoursonderwijs. Volgens Otto en De Kruijf (2017) is het binnen het Nederlandse honoursonderwijs veilig om experimenten uit te voeren en lijkt het geoorloofd te zijn om fouten te maken. Dit komt door de aanwezigheid van een gemotiveerde, betrokken groep studenten en het werken met kleinere groepen studenten. Daarbij bestaan honoursprogramma's uit extra activiteiten naast het reguliere studieprogramma van studenten. Dit houdt in dat de consequenties van een gefaald experiment relatief klein zijn. Dit maakt de leeromgeving binnen honoursonderwijs een geschikte voedingsbodem voor innovaties die ook geschikt kunnen zijn voor regulier onderwijs (Wolfensberger & Van Eijl et al., 2012).

Voorafgaand aan het bevorderen van innovaties vanuit honoursprogramma's naar reguliere programma's, noemt Wolfensberger en Van Eijl et al. (2012) vijf bouwstenen van honoursonderwijs die transfer naar reguliere programma's kunnen stimuleren. De vijf bouwstenen zijn:

- Het integreren van innovatie in de missie van het honoursonderwijs.
Dit doel kan impliciet dan wel expliciet worden geïntegreerd.
- Het halen van intellectuele kwaliteit en passie binnen het honoursprogramma moet aantrekkelijk zijn voor docenten en studenten, zelfs wanneer er geen studiepunten voor worden gegeven. Studenten en docenten kunnen vanuit intellectuele kwaliteit en passie de hele universiteit aansporen tot innovatie.
- Het selectieproces en zelfselectie van studenten kan zorgen voor een veilige leeromgeving waarbinnen geëxperimenteerd kan worden.
- Kwaliteit en dynamiek van onderwijsvernieuwingen die zowel binnen het honoursprogramma als buiten het honoursprogramma leiden tot continue verandering.
- Langetermijnpact op nationaal onderwijsbeleid om academische excellentie en talentontwikkeling op alle onderwijsniveaus te bevorderen.

De positie en waardering van honoursprogramma's wordt versterkt door aan te tonen dat deze programma's een bron van innovatie zijn. Daarnaast kan het helpen om het standpunt te verleggen dat honoursonderwijs exclusief voor een bepaalde groep deelnemende studenten is (Wolfensberger, 2012).

3.2.6.3 Innovaties vanuit honoursprogramma's naar reguliere programma's. Uit onderzoek van Kolster (2021) naar vijf kwalitatieve casestudies binnen het hoger onderwijs komt naar voren dat transfer van innovaties vooral gebeurt via docenten die zowel bij honoursonderwijs als bij regulier onderwijs betrokken zijn. Kolster (2021) omschrijft in zijn studie de transfer van innovaties van honoursprogramma's en reguliere programma's via drie niveaus van vermenging, namelijk primaire, secundaire en tertiaire effecten.

Primaire effecten. Primaire effecten vinden plaats op het primaire niveau. De meest prominente actoren van verspreiding van onderwijsinnovatie op het gebied van primaire effecten zijn docenten die zowel lesgeven bij honoursonderwijs als in het regulier onderwijs (Wolfensberger, 2012; Wolfensberger & Van Eijl et al., 2012; Kolster, 2021). Voorbeelden van primaire effecten van vermenging zijn bijvoorbeeld de gebruikte didactiek en het gebruik van onderwijstools binnen het onderwijs. Veelal verlopen onderwijsinnovaties met een primair effect informeel, ongestructureerd, spontaan en bottom-up (Kolster, 2021). Om primaire effecten plaats te laten vinden, is het belangrijk voor docenten om uitdagingen aan te durven gaan. Docenten die uitdagingen aangaan nemen volgens Otto en De Kruif (2017) risico. Het is immers mogelijk voor docenten om te falen en reputatieschade op te lopen bij zowel studenten als collega's. Om experimenteren en transfer te stimuleren is het belangrijk om tolerantie om te falen te bevorderen en een veilig groepsklimaat te creëren (Otto & De Kruif, 2017). Het leren kennen en begrijpen van een innovatie in een kleinschalige context maakt het voor een docent gemakkelijker deze vervolgens in een regulier programma te implementeren (Wolfensberger & Van Eijl et al., 2012).

Op het gebied van primaire effecten valt onderscheid te maken tussen effecten van facultaire en universiteitsbrede honoursprogramma's (Wolfensberger & Van Eijl et al., 2012). Binnen facultaire honoursprogramma's zijn innovaties binnen korte tijd zichtbaar en met name gericht op verbetering van didactiek en pedagogiek van de docent zelf. Er bestaat immers een sterke relatie tussen facultaire honoursprogramma's en reguliere programma's. De innovatieve en experimentele inhoud is nauw verbonden met het reguliere programma en kan na bewezen succes dus relatief makkelijk geïntegreerd worden. Innovaties vanuit universiteitsbrede programma's zijn vaker gericht op implementatie van het gehele vak in het regulier onderwijs en juist niet op de didactiek en pedagogiek van de docent (Wolfensberger & Van Eijl et al., 2012).

Secundaire effecten. Secundaire effecten zijn effecten op de reguliere organisatie, zoals het creëren van docentnetwerken, nieuwe units of veranderingen in de organisatiecultuur. Het is in dit kader wel van belang te noemen dat honoursdocenten regulier

onderwijs geven, betrokken zijn bij de ontwikkeling, coördinatie en besluitvorming van regulier onderwijs en een rol hebben in het promoten van honoursonderwijs (Kolster, 2021). Voorbeelden van mogelijkheden die beleidsmakers en het management kunnen bieden om de transfer tussen honoursonderwijs en regulier onderwijs te bevorderen zijn te plaatsen onder secundaire en tertiaire effecten. Zo kunnen beleidsmakers en het management ervoor zorgen dat docenten van een grote verscheidenheid aan opleidingen betrokken zijn bij honoursonderwijs. Daarbij kan het management een gemeenschappelijk organisatieonderdeel creëren dat honoursonderwijs ondersteunt, voor samenhang zorgt en helpt bij momenten van transfer (Kolster, 2021).

Tertiaire effecten. Tertiaire effecten hebben te maken met externe aspecten zoals verhoogde reputatie en zichtbaarheid van de instelling door het verzorgen van honoursonderwijs. Voorbeelden die hierbij passen zijn het nauwlettend volgen en verspreiden van informatie over de ontwikkelingen binnen honoursonderwijs en financiering inzetten om docenten te ondersteunen in het expliciet maken van opgedane kennis. Dit kan de verspreiding van innovaties en effecten versnellen en de interne en externe zichtbaarheid van het honoursonderwijs verbeteren (Kolster, 2021).

De bovenstaande studies bieden inzicht in de voorwaarden van honoursonderwijs en mogelijkheden die honoursonderwijs biedt om motiverende kenmerken van de leeromgeving van honoursprogramma's te vertalen naar reguliere programma's.

4. Methode

Om te komen tot het beantwoorden van de vier onderzoeksvragen is gebruik gemaakt van een kwalitatieve analyse op basis van drie onderzoeksinstrumenten, namelijk:

- 1) een literatuurstudie
- 2) een documentenanalyse
- 3) (groeps)interviews

Als theoretisch kader is gebruik gemaakt van de drie basisbehoeften (autonomie, verbondenheid en competentie) van de zelfdeterminatietheorie van Ryan en Deci (2000c) en de aspecten van het onderwijskundig referentiekader van Valcke (2018) (zie Figuur 1).

4.1 Literatuurstudie

Het doel van de literatuurstudie is tweeledig, namelijk het in kaart brengen van (de context van) de leeromgeving waar het honoursonderwijs plaatsvindt en het in kaart brengen van de elementen van de didactische leeromgeving van honoursprogramma's die stimulerend zijn voor het leren en de motivatie van docenten en studenten. De geraadpleegde literatuur is verzameld via drie zoekmachines, namelijk ERIC, Web of Science en Google Scholar. Hiervoor zijn zowel Engelse als Nederlandse zoektermen gebruikt. De eerste zoektermen die zijn gebruikt waren *honors curriculum* gecombineerd met *student motivation*, *teacher motivation*, *learning environment* en 'honours' gecombineerd met leeromgeving, docent en motivatie. Dit heeft geresulteerd in 31 artikelen. Vervolgens zijn 22 van de 31 studies geselecteerd voor gebruik van sneeuwbalmethode. Dit resulteerde in een totaal van 35 gebruikte studies voor de literatuurstudie. De resultaten van de literatuurstudie staan beschreven in het theoretisch kader.

4.2 Documentenanalyse

Voorafgaand aan de documentenanalyse zijn op basis van de drie psychologische basisbehoeften van de zelfdeterminatietheorie, namelijk autonomie, competentie en verbinding, vragen geoperationaliseerd (zie Bijlage B). In studiehandleidingen en op websites is nagegaan in hoeverre motiverende elementen terug te vinden zijn binnen de (drie universiteitsbrede en drie facultaire) honoursprogramma's van de Radboud Universiteit.

Informatie hiervoor is beschikbaar gesteld over het:

- a) universiteitsbrede honoursprogramma 'Hart voor de wetenschap' voor eerstejaarsstudenten
- b) universiteitsbrede honoursprogramma 'Building Bridges' voor bachelorstudenten
- c) universiteitsbrede honoursprogramma 'Project Impact' voor masterstudenten
- d) facultaire honoursprogramma 'Humanities' van de Faculteit der Letteren
- e) facultaire honoursprogramma 'Science' van de Faculteit der Natuurwetenschappen, Wiskunde en Informatica
- f) facultaire honoursprogramma 'Social Science' van de Faculteit der Sociale Wetenschappen

4.3 (Groeps)interviews

Het initiële plan was om op grond van *design-based research* focusgroepen te organiseren, ontwerpprincipes te formuleren en deze in een tweede ronde verdiepende focusgroepen voor te leggen aan de respondenten. Gedurende de eerste ronde focusgroepen bleek het echter niet mogelijk om voldoende respondenten te werven onder de honoursstudenten en –docenten. Daarom is besloten om af te wijken van design-based research en één ronde groepsinterviews/interviews te organiseren.

De (groeps)interviews hebben als doel inzichtelijk te krijgen welke elementen van de leeromgeving van de honoursprogramma's door studenten en docenten als motiverend worden ervaren en hoe deze verder geoptimaliseerd kunnen worden. Dit met het oog op wat gewaardeerd wordt door honoursstudenten en - docenten, en in het bijzonder gericht op docenten- en studentengedrag als onderdeel van de leeromgeving. In Bijlage C zijn de protocollen voor de (groeps)interviews toegevoegd.

Doordat de tweede ronde focusgroepen niet meer heeft plaatsgevonden, lag de focus voornamelijk op het doorgronden van de didactische leeromgeving binnen de honoursprogramma's en niet meer op verschillen tussen honoursprogramma's en reguliere programma's.

4.3.1 Participanten

Het onderzoek is uitgevoerd onder studenten en docenten van het:

- g) universiteitsbrede honoursprogramma 'Hart voor de wetenschap' voor eerstejaarsstudenten
- h) universiteitsbrede honoursprogramma 'Building Bridges' voor bachelorstudenten
- i) universiteitsbrede honoursprogramma 'Project Impact' voor masterstudenten
- j) facultaire honoursprogramma 'Humanities' van de Faculteit der Letteren (FdL)
- k) facultaire honoursprogramma 'Science' van de Faculteit der Natuurwetenschappen, Wiskunde en Informatica (FNWI)
- l) facultaire honoursprogramma 'Social Science' van de Faculteit der Sociale Wetenschappen (FSW)

Omdat de universiteitsbrede honoursprogramma's werken met groepsprojecten, was de intentie bij de selectie voor facultaire honoursprogramma's te kiezen voor tenminste twee honoursprogramma's die veelal individuele projecten aanbieden ('Humanities' en 'Medical Sciences'). In eerste instantie zou de Faculteit Medische Wetenschappen participeren, maar

vanwege personele wisselingen bij deze faculteit is uiteindelijk gekozen om respondenten te werven bij honourstudenten en -docenten bij FNWI.

Honoursstudenten en -docenten zijn geworven via programmaregisseurs van de betreffende honoursprogramma's door een door de onderzoekers opgestelde e-mail te verspreiden onder de honoursdocenten en -studenten. Vanwege de lage respons zijn de programmaregisseurs meerdere malen ingezet om deze respons te verhogen. Dit resulteerde uiteindelijk in 13 honourstudenten en 12 docenten die deelnamen aan het onderzoek (zie Tabel 3). Tussen september en januari 2023 hebben vijf (groeps)interviews plaatsgevonden met honourstudenten van:

- a) drie universiteitsbrede honoursprogramma's
 - 1) een groepsinterview met vier honourstudenten (één eerstejaarsstudent, twee bachelorstudenten en één bachelorstudent met tevens ervaring met het eerstejaarsprogramma)
 - 2) een groepsinterview met twee honourstudenten (één eerstejaarsstudent, één masterstudent)
- b) drie facultaire honoursprogramma's
 - 1) een groepsinterview met vijf honourstudenten (twee studenten van FdL, twee van FNWI en één van FSW)
 - 2) een groepsinterview met twee honourstudenten (twee studenten van FdL)
 - 3) een interview met één honourstudent (FdL)

Daarnaast zijn er tussen oktober 2022 en januari 2023 vier (groeps)interviews georganiseerd met honoursdocenten van:

- c) drie universiteitsbrede honoursprogramma's
 - 1) een groepsinterview met vier honoursdocenten (twee docenten van het bachelorprogramma 'Building bridges', één docent van het eerstejaarsprogramma en het bachelorprogramma en één docent/programmaregisseur van het eerstejaarsprogramma)
 - 2) een groepsinterview met drie honoursdocenten (één docent van het bachelor en masterprogramma en twee docenten van het masterprogramma)

d) drie facultaire honoursprogramma's

- 1) een groepsinterview met vier honoursdocenten (twee docenten van FSW, één van FdL en één van FNWI)
- 2) een interview met één honoursdocent (FNWI)

Tabel 3

Overzicht van aantal deelnemers (studenten en docenten) aan de interviews per honoursprogramma

	Uni-breed 1 ^e jaar	Uni-breed Bachelor	Uni-breed master	Facultair Letteren	Facultair FSW	Facultair FNWI
Studenten	3	3	1	4	1	2
Docenten	2	4	2	1	2	2

De keuze om studenten en docenten separaat in te delen in verschillende groepen is gemaakt zodat de honoursstudenten en -docenten zich veilig voelden om hun ervaringen te delen over het honoursonderwijs waar zij bij betrokken waren. Daarnaast is ervoor gekozen om studenten en docenten van de universiteitsbrede en facultaire honoursprogramma's apart te bevragen om na te gaan of hierin eventuele verschillen voorkwamen.

4.3.2 Instrumenten

Voor het onderzoek werd gebruik gemaakt van een semigestructureerde vragenlijst. De vragen zijn geformuleerd op basis van de drie psychologische basisbehoeften uit de zelfdeterminatietheorie van Ryan en Deci (2000c). Voorafgaand aan de (groeps)interviews zijn de vragen besproken met de manager van de Radboud Honours Academy en met twee programmaregisseurs. Vervolgens is de feedback meegenomen in de versies voor het eerste (groeps)interview. Op grond van dit eerste gesprek zijn kleine aanpassingen gedaan in het protocol en is een definitieve versie gerealiseerd (zie Bijlage C).

4.3.3 Procedure

Alle (groeps)interviews vonden fysiek plaats op de universiteit, in hybride vorm of online. Er was altijd een interviewer en een observator. De interviews duurde 45 tot 90 minuten en werden opgenomen met een audiorecorder.

4.3.4 Analyse

Na afloop van de (groeps)interviews werden de audiobestanden teruggeluisterd en verbatim uitgeschreven door een van de onderzoekers (HR). Namen en andere tot personen herleidbare informatie werden daarbij verwijderd en vervangen door een random letter. Alle transcripten werden vervolgens geanalyseerd middels thematische analyse in Atlas.ti. Hierbij werd deductief gecodeerd, gebruik makend van de drie basisbehoeften (autonomie, verbondenheid en competentie) van de zelfdeterminatietheorie van Ryan en Deci (2000c) en de aspecten van het onderwijskundig referentiekader van Valcke (2018). Drie onderzoekers (HR, MB, AN) codeerden gezamenlijk drie transcripten (een groepsinterview studenten, twee groepsinterviews docenten). Na afstemming van de codes, zijn de overige zes transcripten verdeeld onder de onderzoekers. De uiteindelijke codes, categorieën en thema's zijn in gezamenlijk overleg vastgesteld.

5. Resultaten

5.1 Documentenanalyse

Voor de documentenanalyse van de honoursprogramma's is gekeken naar een aantal documenten en websites met informatie over de honoursprogramma's (zie Bijlage D)

5.1.1 *Universiteitsbreed honoursprogramma voor eerstejaarsstudenten*

5.1.1.1 Autonomie. De zelfstandigheid van de student en het maken van keuzes op basis van de eigen leerbehoefte staat centraal in de universiteitsbrede honoursprogramma's. Dit beperkt zich in het honoursprogramma voor de eerstejaarsstudenten tot het kiezen van een essay-onderwerp en de keuze van een te interviewen docent. Binnen het programma is sprake van een hoge mate van inhoudelijke docentsturing.

5.1.1.2 Competentie. In het honoursprogramma voor de eerstejaars wordt een beroep gedaan op de schrijf- en interviewvaardigheden van de student. Daarnaast worden de honoursstudenten uitgedaagd tot het stellen van kritische vragen en reflectie op het eigen vakgebied in relatie tot andere wetenschapsgebieden. Binnen het honoursprogramma is er in de werkgroepen veel ruimte voor individuele inbreng waarbij de student de gelegenheid heeft te laten zien wat hij of zij in huis heeft. Voor het schrijven van het essay worden in een schrijfbijeenkomst peer-reviewsessies verzorgd waarin de studenten aan de slag gaan met hun eerste versie. Op deze manier leren studenten feedback te geven en te ontvangen.

5.1.1.3 Verbinding. De eerstejaarsstudenten wordt in het honoursprogramma op een aantal momenten de mogelijkheid geboden om samen te werken. Zo komen de studenten in een groep van vijftien studenten in contact met elkaar, verzorgen ze in een groep van drie tot vijf studenten een presentatie en werken ze samen in werkgroepen aan hun eigen essay en interviewtechnieken.

5.1.2 Universiteitsbreed honoursprogramma voor bachelorstudenten

5.1.2.1 Autonomie. De bachelorstudenten hebben tal van mogelijkheden binnen het honoursprogramma. Zo wordt hen de mogelijkheid geboden om een professionele vaardigheid naar keuze te ontwikkelen op basis van hun eigen leerbehoefte. Daarnaast zijn er verschillende keuzemogelijkheden voor de studenten wat betreft de studio, de denktank en de vaardighedenmodules. Binnen de denktank is men vrij in het maken van het onderzoeksplan, de planning, de gebruikte bronnen en onderzoeksmethode. Studenten kunnen kiezen om dit in het Nederlands of Engels uit te voeren. Tevens hebben de studenten de keuze in het ontwikkelen van een eindproduct en daarnaast een creatief eindproduct. Er is daarentegen een sprake van een redelijke mate van inhoudelijke docentsturing en hoge mate van procesbegeleiding.

5.1.2.2 Competentie. In het universiteitsbrede honoursprogramma van de bachelorstudenten staan de eigen leerdoelen, de persoonlijke ontwikkeling, en de maatschappelijke projecten waaraan de student werkt centraal. Er wordt aandacht gegeven aan het ontwikkelen van een professionele vaardigheid en het communiceren over onderzoek naar een maatschappelijk vraagstuk voor niet-vakgenoten. Tevens worden de studenten uitgedaagd tot reflectie op het eigen vakgebied in relatie tot andere wetenschapsgebieden en op de plaats van de academie in de maatschappij en op het ontwikkelen in het presenteren van de onderzoeksresultaten voor de opdrachtgever.

De studenten wordt de mogelijkheid geboden te laten zien wat zij in huis hebben door een eindproduct en een creatief eindproduct te ontwikkelen. Tijdens peer-feedbacksessies voorzien de studenten elkaar van feedback en wordt nagegaan in hoeverre iedere student een gelijkwaardige bijdrage geleverd heeft aan het groepsproces.

5.1.2.3 Verbinding. Studenten werken samen met studenten van andere wetenschappelijke disciplines. Aan het begin van het traject komen studenten van alle honoursprogramma's samen voor de kick-off 'Wetenschap en Samenleving' om kennis te

maken met elkaar. Er is aandacht voor effectief samenwerken als vaardigheid tussen honoursstudenten binnen denktanks, groepsopdrachten en studio's.

Tijdens het 'giving back'-project geven studenten iets terug aan de lokale gemeenschap in de vorm van kennisdeling, debattraining of een pubquiz voor een bepaalde doelgroep. Tenslotte staat reflectie op hun persoonlijke ontwikkeling en het persoonlijk functioneren in een groep centraal in het universiteitsbrede honoursprogramma. Dit wordt tijdens individuele voortgangsgesprekken besproken, waarmee verbinding tussen student en docent kan ontstaan.

5.1.3 Universiteitsbrede honoursprogramma voor masterstudenten

5.1.3.1 Autonomie. Binnen het honoursprogramma voor masterstudenten kiezen de studenten hun eigen project. Het interdisciplinaire team maakt zelf het onderzoeksplan en is vrij in de keuze van de planning, bronnen en onderzoeksmethode. Daarnaast kunnen de studenten de wijze van sociale impact kiezen en bestaan er opties voor zowel Nederlandstalige als Engelstalige projecten. Er is sprake van een lage mate van inhoudelijke docentsturing en hoge mate van procesbegeleiding.

5.1.3.2 Competentie. Net als voor de bachelorstudenten staat het ontwikkelen van een professionele vaardigheid en het communiceren over onderzoek naar een maatschappelijk vraagstuk voor niet-vakgenoten centraal. Specifiek in het honoursprogramma voor masterstudenten wordt aandacht besteed aan het ontwikkelen van leiderschapsvaardigheden als voorbereiding op de arbeidsmarkt. Daarnaast wordt aandacht besteed aan de reflectie op het toekomstig werkveld en het eigen vakgebied in de diversiteit van wetenschap, het toepassen van de wetenschap op maatschappelijke vraagstukken, het vraaggestuurd onderzoek vanuit de samenleving voor een externe organisatie en het presenteren van onderzoeksresultaten voor de opdrachtgever en een breder publiek.

5.1.3.3 Verbinding. Binnen het honoursprogramma voor masterstudenten is er aandacht voor reflectie op persoonlijk functioneren in een groep en samenwerken als vaardigheid tussen honoursstudenten. In multidisciplinaire teams van maximaal tien studenten wordt samengewerkt aan verschillende projecten over sociaal-maatschappelijke relevante thema's voor een externe organisatie. In oktober starten alle teams met een kick-off weekend waarin ze kennismaken met hun medestudenten, begeleiders en de opdracht(gever). Tenslotte staat reflectie op persoonlijk leiderschap en het persoonlijk functioneren in een groep centraal

in het universiteitsbrede honoursprogramma. Dit wordt tijdens individuele voortgangsgesprekken besproken, waarmee verbinding tussen student en docent kan ontstaan.

5.1.4 Facultair honoursprogramma voor studenten van de faculteit der Letteren

5.1.4.1 Autonomie. De honoursstudenten worden in de gelegenheid gesteld om een gepersonaliseerd leertraject te volgen op basis van vragen die hen gesteld worden over waar ze staan in hun leerproces, waar ze naartoe willen (leerdoelen) en wat ze daarvoor nodig hebben. Ze worden gestimuleerd om verantwoordelijkheid te nemen voor hun eigen leerproces. Gedurende het traject wordt steeds nagegaan tijdens reflectiemomenten wat hun ontwikkelbehoefte is en wat ze nodig hebben voor hun professionele ontwikkeling.

5.1.4.2 Competentie. Studenten worden in staat gesteld om een eigen onderzoek uit te voeren binnen hun vakgebied. Hiervoor maken ze gebruik van een persoonlijk ontwikkelplan (POP) en ondernemen activiteiten die bijdragen aan hun persoonlijke en professionele ontwikkeling.

5.1.4.3 Verbinding. Tijdens de ‘science in society-day’ wordt in interdisciplinaire teams van studenten van de gehele universiteit samengewerkt aan de vraag ‘Will science save the world?’. Dit zorgt voor verbinding binnen groepen, maar ook tussen groepen. Daarnaast is er sprake van individuele begeleiding, wat zorgt voor verbinding tussen student en docent.

5.1.5 Facultair honoursprogramma voor studenten van de faculteit der Sociale Wetenschappen

5.1.5.1 Autonomie. De honoursstudenten kunnen hun eigen leerproces vormgeven. Aan het begin van het traject stellen ze zelf hun leerdoelen samen. Er is sprake van een redelijke mate van inhoudelijke docentsturing en procesbegeleiding. Keuzemogelijkheden liggen binnen verschillende cursussen. De inhoud van het thema en de vorm van de eindopdracht voor de cursus ‘Creativity & education’ is vrij voor de studenten. Ook binnen het ‘Skills lab’ mogen de studenten kiezen welke vaardigheden zij verder willen ontwikkelen.

5.1.5.2 Competentie. Binnen het honoursprogramma worden de studenten uitgedaagd om hun vaardigheden in te zetten om problemen op te lossen vanuit verschillende perspectieven. Zo doen zij vraaggestuurd onderzoek vanuit de samenleving naar maatschappelijke actuele thema’s en zoeken zij naar creatieve oplossingen bij complexe vraagstellingen waarbij ze over de grenzen van hun vakgebied heen kijken. De studenten

worden gestimuleerd een kritische academische houding aan te nemen, te reflecteren op hun persoonlijk functioneren in een groep en op de plaats van hun eigen vakgebied in relatie tot andere wetenschapsgebieden.

Tijdens het seminar ‘Active living’ worden de studenten uitgedaagd om in een interdisciplinair team relevante theorieën en concepten te vertalen naar praktische toepassingen en verschillende vaardigheden in te zetten, zoals analytische vaardigheden en schrijf-, presentatie- en discussievaardigheden. In de cursus ‘From science to society’ kunnen de studenten laten zien hoe ze verschillen en overeenkomsten in de opinie over leefbaarheid tussen inwoners en professionals weer kunnen geven.

5.1.5.3 Verbinding. Binnen het honoursprogramma ‘Social Sciences’ neemt samenwerking en daarmee verbinding een belangrijke plaats in. Binnen de inhoudelijke en didactische uitgangspunten wordt *‘Samenwerking als vaardigheid (groepsopdrachten)’* benadrukt. Een van de eindtermen van het honoursprogramma is: *“De student is in staat om een waardevolle bijdrage te leveren aan een multi-/interdisciplinaire werkgroep.”* Voorbeelden hiervan komen terug in verschillende cursussen. Zo vindt de ontwikkeling van de eindopdracht van de cursus ‘Creativity & education’ plaats in een groep van drie tot vier studenten waarin samengewerkt wordt. Daarnaast bekijkt tijdens de seminar ‘Active living’ een interdisciplinair team van studenten van verschillende bacheloropleidingen van FSW naar het probleem van fysieke inactiviteit en hoe dit omgedraaid kan worden. Hiervoor moeten ze nauw samenwerken en elkaar feedback geven. Het honoursprogramma doet net als ‘Humanities’ mee aan de ‘Science in society-day’ waarin samengewerkt wordt in interdisciplinaire teams van studenten van de gehele universiteit.

5.1.6 Facultair honoursprogramma voor studenten van de faculteit der Natuurwetenschappen, Wiskunde en Informatica

Met uitzondering van de eindtermen en de didactische en inhoudelijke uitgangspunten zijn de documenten over het honoursprogramma ‘Science’ vooral inhoudelijk van aard. In de inhoudelijke en didactische uitgangspunten is een ontwikkeling zichtbaar van het bachelor 2-naar het bachelor 3-studiejaar.

5.1.6.1 Autonomie. Gedurende het honoursprogramma vindt een verschuiving plaats van hoge mate van procesbegeleiding en redelijke mate van inhoudelijke docentsturing naar een redelijke mate van procesbegeleiding en lage mate van inhoudelijke docentsturing. Wat betreft keuzevrijheid kunnen de studenten in het eerste bachelorjaar (B2) met hun groep een eigen onderwerp en eigen mentor kiezen. In het tweede bachelorjaar (B3) kiezen de studenten

hun eigen onderzoeksveld en begeleider en mogen ze zelf experts in binnen- en buitenland benaderen. Ten slotte zijn er optionele vaardigheidstrainingen.

5.1.6.2 Competentie. De student wordt de mogelijkheid geboden om zich verder wetenschappelijk te ontwikkelen door een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van wetenschappelijke kennis en maatschappelijke aspecten te integreren in het wetenschappelijke werk.

5.1.6.3 Verbinding. De student zoekt verbinding door te communiceren over onderzoek met vakgenoten en niet-vakgenoten. In de inhoudelijke en didactische uitgangspunten is een ontwikkeling zichtbaar van het eerste bachelorjaar (B2) naar het tweede bachelorjaar van:

- disciplinariteit naar multidisciplinariteit en interdisciplinariteit;
- samenwerken als vaardigheid en elke student in team draagt gelijkwaardig bij naar samenwerken als vaardigheid en de student is initiatiefnemer;
- studenten met verschillende achtergronden komen in hun eigen groep (5 studenten) in contact met elkaar naar de student werkt in grote mate individueel als volwaardig lid van een onderzoeksgroep.

Het tweede jaar is individueler ingestoken. Dat geeft ruimte voor verbinding tussen student en docent. Ten slotte doet het honoursprogramma ‘Social Sciences’ ook mee aan de ‘Science in society-day’ waarin samengewerkt wordt in interdisciplinaire teams van studenten van de gehele universiteit.

5.2 Resultaten (groeps)interviews

De resultaten van de (groeps)interviews zijn weergegeven aan de hand van alle actoren en processen uit het onderwijskundig referentiekader van Valcke (2018). Daarnaast zijn de kenmerken van de verschillen honoursprogramma’s apart opgenomen.

5.2.1 De honoursstudent

5.2.1.1 Kenmerken lerende(n). *Docenten* gaven aan de volgende kenmerken te ervaren bij honoursstudenten: zij zijn actief, zelfstandig, betrouwbaar, kritisch en assertief, zij durven fouten te maken en hebben vertrouwen in eigen kunnen, ze zijn nieuwsgierig en leergierig, communicatief, denken buiten de gebaande paden en geven constructieve feedback aan docenten. Ook geven zij aan dat studenten extrinsiek gemotiveerd kunnen zijn.

Studenten zelf zagen verantwoordelijkheid, betrokkenheid, openheid en de drive om te leren als kenmerken van de honoursstudent. Honoursstudenten nemen veel eigen initiatief.

5.2.1.2 Motivatie voor programmakeuze. *Studenten* gaven aan dat zij een honoursprogramma zijn gestart vanwege een behoefte aan praktische invulling, iets extra's, een extra uitdaging of meer diepgang, meer diversiteit in medestudenten, variatie binnen het onderwijs, kleinschalig onderwijs, (maatschappelijk) engagement, interdisciplinariteit en het opdoen van nieuwe kennis. Ook meer sociale aspecten speelden een rol, zoals nieuwe mensen willen leren kennen (buiten de eigen discipline), gelijkgestemden willen ontmoeten en meer behoefte aan sociaal contact (door de coronamaatregelen). Enkele persoonlijke redenen die een rol speelden bij de keuze om een honoursprogramma te gaan volgen, waren interesse in onderzoek doen, voor carrière of status en persoonlijke ontwikkeling. Tot slot kon ontevredenheid met de reguliere studie voor studenten ook een drijfveer zijn voor het volgen van een honoursprogramma.

5.2.1.3 Motivatie voor honoursonderwijs.

Autonomie. *Studenten* benoemden een aantal punten die vallen onder autonomie, zoals zelf keuzes maken, eigen regie hebben zoals zelf het probleem mogen kaderen en hun eigen pad uitstippelen, zelfstandigheid en een gevoel van invloed kunnen uitoefenen.

“Ze lieten je heel vrij in veel dingen en dat is soms best lastig in het begin [...] elke keer met keuzes maken zeker als je het in een groep deed, alleen uiteindelijk maakte het wel heel vet, [...] omdat je al de beslissingen bijna zelf hebt gemaakt”. (Student universiteitsbreed honoursprogramma)

[Vertaald]. *“Je moet natuurlijk nog steeds de regels volgen, je bent nog steeds in een academische omgeving op een academische manier, maar niemand gaat je vertellen ‘Ik hou niet van dit thema je moet een ander thema kiezen.’”* (Student facultair honoursprogramma)

Wanneer men in groepen werkt, wordt het eigen initiatief gewaardeerd. De groep functioneert goed indien de groep gemotiveerd is. Op het moment dat er geen goede samenwerking is in de groep, voelden studenten zich ‘verloren’. Het dragen van autonomie is volgens de studenten gemakkelijker als groep dan als individu.

Studenten gaven aan soms te moeten wennen aan de vrijheid die men krijgt binnen het honoursonderwijs. De mate van vrijheid zorgt soms voor een schrikeffect en is

overweldigend. De ruimte voor eigen regie (individueel en als groep) geeft de studenten vertrouwen, met name op het einde van het traject.

“[...] dat je dan in het begin die vrijheid hebt dat je denkt van ja maar hoe moet ik hier in hemelsnaam iets goeds van maken als je inderdaad niet weet welke kant ik op moet en wat moet ik hier nou mee, maar dat is dus wel elke keer goed gekomen en dan heb ik het idee dat dat weer heel veel vertrouwen geeft.” (Student universiteitsbreed honoursprogramma)

“Uiteindelijk nog een soort van de randen opgezocht van de vrijheid [...] ik vond het persoonlijk niet te veel vrijheid, ik ben er wel van geschrokken om het zo maar te zeggen.” (Student universiteitsbreed honoursprogramma)

Het ervaren van weinig keuzevrijheid en het ontvangen van negatieve feedback kan het gevoel van vrijheid verminderen. Wat opvallend is, is dat de eerstejaars minder keuzevrijheid hebben maar dit volgens hen niet uitmaakte voor de motivatie vanwege de afwisseling binnen het eerstejaarsprogramma. Keuzevrijheid hebben en de uitdaging om het onderzoek vanaf het begin op te zetten is motiverend. Te lang zwemmen door veel vrijheid werkte volgens de studenten juist demotiverend.

Competentie. *Studenten* gaven eveneens aan dat het gevoel van competentie te maken heeft met vertrouwen in eigen kunnen, maar ook met het laten zien wat je in huis hebt, inzicht krijgen in het leerproces en eigen kunnen en omgaan met ontbrekende kaders en tegenslagen (hulp vragen wanneer nodig). De studenten werken graag aan hun eigen ontwikkeling: zichzelf uitdagen, de wetenschappelijke wereld beter leren kennen, fouten maken zonder consequenties, werken aan eigen ontwikkeling, eigen onderzoek doen en de mogelijkheid iets extra's te doen. Competentie wordt opgebouwd door te oefenen. Samenwerken geeft eveneens vertrouwen in eigen kunnen. De keerzijde is dat studenten zich niet competent kunnen voelen als ze zich bijvoorbeeld vergelijken met andere studenten.

Verbinding. *Studenten* die een individueel traject volgden gaven aan zich meer verbonden te voelen met de docent dan met de groep honoursstudenten. Voor studenten die meededen aan een groepstraject gold dat andersom: zij voelden zich meer verbonden met de groep dan met de docent. Deel uitmaken van een groep binnen een honoursprogramma werd meer gevoeld dan onderdeel uitmaken van de honourscommunity. Het geeft een gevoel van samen zijn met gelijkgestemden, het gevoel van anders zijn/uniek zijn.

“[...] ik denk toch dat het mensen zijn waar je normaal nooit mee om zou gaan en [...] je wordt gewoon met elkaar in een groep gezet en het klikt gewoon met z’n allen toch wel [...], omdat iedereen voor dat honoursprogramma heeft gekozen heb je zeg maar toch dat gemeenschappelijke terwijl iedereen heel anders is en dat vond ik echt heel leuk”.

Er werd meer connectie ervaren bij een kleinere groep, informeel contact naast het onderwijs, goede communicatie/interactie (interesse naar elkaar) en een gevoel van veiligheid. De frequentie van contact speelde een rol, evenals de relatie tussen de groep studenten en de docent. De keerzijde van deelname aan een groepstraject was het voelen van groepsdruk en wanneer er een duidelijk onderscheid was tussen verbinding voelen op academisch en sociaal vlak.

[Vertaald]. *“Het feit dat je gaat samenwerken met deze mensen en op academisch level met hen in contact komt, was motiverend voor mij, maar het sociale aspect was niet echt motiverend voor mij. Ik denk wanneer je nieuwe vrienden wilt maken dat je dan liever lid wordt van een sportvereniging of zoiets.”* (Student facultair honoursprogramma)

Studenten voelden zich met elkaar verbonden doordat ze elkaar motiveerden. Een opvallende bevinding was dat wanneer de motivatie van de groep goed was, de student zich geen zorgen maakte over de beoordeling. Daarnaast voelden ze zich met elkaar verbonden doordat ze samen vanuit verschillende perspectieven naar een probleem konden kijken, samenwerkten, verantwoordelijkheid namen (soms omdat ze niet minder wilden doen dan medestudenten), interesse in elkaar toonden en naar elkaar luisterden. Aan de andere kant was het funest voor de verbinding wanneer studenten geen interesse in elkaar toonden of elkaar niet wilden leren kennen. Ook belangrijk voor de verbinding werden de volgende zaken genoemd: de ruimte om discussie te voeren, van elkaar te leren, kritische vragen te stellen en groepsrollen te oefenen.

“Ik denk dat iedereen iets eerlijker tegen elkaar is, zou ik zeggen. Bij mijn eigen studie is [...] er [...] een bepaalde gedachtelijn of gedachtegang die als normaal gezien wordt en als je daarvan afstapt dan is het al snel een afwijkende vorm van denken. [...] In het honoursprogramma [...] is er ruimte om ook op een andere manier te redeneren en op een andere manier tot een conclusie te komen.” (Student universiteitsbreed honoursprogramma).

Een goede sfeer en gezelligheid werd ook belangrijk gevonden voor de verbinding onderling. De studenten waardeerden de volgende aspecten van elkaar, namelijk gelijkgestemdheid van medestudenten, gemotiveerde en enthousiaste medestudenten, samenwerking met studenten van andere opleidingen en zijdelings betrokken zijn bij projecten van medestudenten.

Reguliere student vs. honoursstudent. *Studenten* gaven aan dat honoursstudenten nieuwsgieriger en meer intrinsiek gemotiveerd zijn dan reguliere studenten. Honoursstudenten hebben dan ook een hoge verwachting van andere honoursstudenten. Als honoursstudent kun je meer van jezelf laten zien. Eerstejaars honoursstudenten ervaren wel minder uitdaging en initiatief dan studenten die het honoursprogramma Building Bridges volgden.

Extrinsieke motivatie. *Studenten* benoemden ten slotte andere redenen om deel te nemen aan honoursonderwijs, namelijk status, geld ontvangen voor het schrijven van een thesis in het buitenland. Een aantal studenten dachten voorafgaand aan het volgen van het honoursprogramma dat honoursonderwijs erg exclusief was, maar dit bleek in de praktijk niet te kloppen. Tijdens het programma veranderde in hun ogen de status van honours en dat werd als demotiverend ervaren.

5.2.2 De honoursdocent

5.2.2.1 Kenmerken honoursdocent. *Studenten* benoemden de volgende kenmerken over hun docenten: betrokken, enthousiast, transparant, geeft vertrouwen, heeft kennis, prettige persoonlijkheid, professioneel, motiverend.

5.2.2.2 Motivatie voor keuze. *Docenten* gaven aan dat zij in het programma rolden doordat zij werden benaderd door iemand van honours, bij toeval betrokken raakten via collega's of op eigen initiatief betrokken raakten.

5.2.2.3 Motivatie voor honoursonderwijs. Autonomie. *Docenten* gaven aan dat er voldoende keuzevrijheid aanwezig is binnen honoursonderwijs.

“Ik denk dat je heel veel ruimte hebt. Volgens mij hebben wij echt bijna het hele programma opgezet qua thema, maar ook welke gastdocenten we hebben uitgenodigd.” (Docent facultair honoursprogramma)

Die keuzevrijheid is bovendien belangrijk voor de motivatie en een voorwaarde voor het geven van aantrekkelijk onderwijs. Andere punten die werden genoemd bij autonomie

waren het zelf vormgeven van het programma en het geen verantwoording hoeven afleggen hierover, ruimte om te experimenteren en mogelijkheden om onderwijs te geven die in regulier onderwijs niet passen.

“Bij de academie hoort ook dat je kunt experimenteren [...] In het honoursprogramma kan ik gewoon met dingetjes experimenteren die ik dan vervolgens in mijn regulier onderwijs toepas, maar dat is voor mij ook wel een soort speeltuin [...] omdat je wat meer vrije ruimte hebt, omdat de groepen kleiner zijn, omdat er niet voor een bepaald tijdstip een tentamen gehaald moet worden en omdat er geen strak curriculum uitgewerkt hoeft te worden.” (Docent universiteitsbreed honoursprogramma)

Autonomie bieden aan studenten is erg belangrijk, maar wel intensief en tijdrovend, zo werd aangegeven. Vrijheid werd door docenten vooral aangeduid als een balans in autonomie, en vrijheid in toetsing. Eén docent geeft aan dat het motiverend is om verantwoordelijk te zijn voor de gehele onderwijsketen van het ontwerp tot toetsing.

Competentie. Voor *docenten* had het gevoel van competent zijn te maken met vertrouwen hebben in eigen kunnen wat betreft didactiek en/of inhoudelijke kennis. Maar competentie gaat ook over de ondersteuning van en aan collega's. De docenten ervaren dat ze competent zijn en dit groeit in de loop der jaren. Bij honoursonderwijs kunnen docenten andere competenties inzetten dan in het regulier onderwijs. Bezig zijn in de zone van naaste ontwikkeling (net aan de rand van je comfortzone) geeft een gevoel van competentie en kan een groepsgevoel creëren tussen docenten.

“Bij honours vond ik het ook leuk om juist [...] andere didactische werkvormen te gebruiken [...] hier heb ik veel meer design thinking-dingen gedaan [...] dus daar zit je dan een beetje aan de grens van je eigen competenties waarmee je dus zelf ook wel ik heb er wel veel van geleerd.” (Docent facultair honoursprogramma)

Voor *docenten* lag de uitdaging van het honoursonderwijs voornamelijk in de didactiek en werkvormen en in de interdisciplinariteit. In didactiek lag de uitdaging voor docenten vooral in het vinden van een goede balans in de mate van autonomie geven aan de student. Op interdisciplinair vlak benoemden docenten de uitdaging om de diverse kennis van studenten te kunnen inzetten. Tot slot waardeerden docenten op intellectueel vlak het kunnen ontwikkelen van de eigen kennis en deze kennis te laten uitdagen door studenten.

“Het is wel, hoeveel autonomie geef je ze. Dat is ook wel gewoon een interessante van [...] gooi je ze echt in het diepe. [...] Dat is ook wel het leuke ervan hoor om dan een beetje goed af te stemmen zo van kunnen ze dit nou wel, kunnen we dit nou verwachten van ze, of gooien we ze nou teveel in het diepe.” (Docent facultair honoursprogramma)

Verbinding. De docenten gaven aan het volgende belangrijk te vinden: energie te krijgen van werken met gemotiveerde studenten, het informele contact met studenten en de drive om studenten verder te helpen in hun ontwikkeling en te zien groeien. Daarnaast ervaren docenten de waardering van studenten als positief wanneer de student constructief omging met feedback. Opvallend is dat een honoursdocent kritiek van een honoursstudent sterker ervaart dan van een reguliere student, omdat het vaak gaat om onderwijs waar de docent gepassioneerd over is.

“Bij een reguliere groep denk ik ja luister eens, ik moet gewoon een cursus aan jullie doceren en dat doe ik al tien jaar en als jullie dat toevallig deze lichter het een keer minder leuk vindt, ja dat is jullie probleem, mijn probleem niet. Maar honours is onderdeel van het verhaal dat die studenten gemotiveerd zijn, dat ze het leuk vinden dat ik het doe, dat ik er energie van krijg en dat zij energie van mij krijgen. Als dat verhaal doorbroken wordt doordat die waardering van hun kant wat minder is, ja dan is opeens het type motivatie voor honours wat minder en dat is vervelend.” (Docent facultair honoursprogramma)

Tevens werd een inhoudelijke verbinding met de student gewaardeerd. Hierbij benoemden docenten het samen ontdekken van interdisciplinariteit en het opdoen van nieuwe kennis en vaardigheden van studenten door middel van hun frisse blik. Een gebrek aan verbinding werkt voor docenten demotiverend. Verbinding tussen docenten gaat om verbondenheid met docenten uit de eigen cursus en verbondenheid met samenwerkingspartners. Docenten werken graag met elkaar samen. Verbondenheid met de honourscommunity werd nauwelijks gevoeld.

Honours sluit aan bij eigen onderwijsvisie. Aspecten die werden genoemd door docenten: de mogelijkheid om te experimenteren, de wenselijkheid om kleinschalig onderwijs te geven, het hoort bij het academisch karakter, het vult aan op reguliere programma's, de reflexieve en zelfstandige houding van de student, het aansluiten bij eigen onderwijsvisie.

Overige factoren. Naast de basisbehoeften van docenten en hun eigen onderwijsvisie

benoemden docenten op het gebied van de vorm en de inhoud van honoursprogramma's de volgende factoren als motivatie om bij te dragen aan een onderwijsprogramma van honours: het zien als een toegevoegde waarde van het eigen inhoudelijke werk, de interdisciplinariteit van het onderwijs en de kleinschaligheid (een-op-een-begeleiding). Wat ook motiveert is het werken met de praktijk (maatschappelijke relevantie).

5.2.3 Het didactisch handelen

Docenten gaven aan dat zij een rolmodel zijn en de studenten autonomie, vertrouwen en eigenaarschap moeten geven.

“Ik heb grotere kaders in m'n hoofd en binnen die kaders laat ik ze vrij.” (Docent facultair honoursprogramma)

Een honoursdocent hoeft hiervoor niet veel te doen, maar geeft wel sturing, daagt uit, stelt vragen, differentieert en geeft feedback. Daarnaast stuurt een docent het groepsproces en ondersteunt en faciliteert een docent het leerproces. Een docent bewaakt de wetenschappelijke eisen van product en stelt zich flexibel op. De didactiek is gericht op de interactie tussen studenten onderling en studenten en de docent zelf.

Studenten gaven aan dat een docent vooral een coachende rol moet hebben: een docent daagt uit, stuurt, stelt vragen, geeft feedback, geeft vertrouwen, steunt, helpt of adviseert de student, motiveert, geeft inhoudelijke input en geeft de verwachtingen weer. Een docent moet ook inhoudelijk deskundig zijn. De docent verschaft de student toegang tot een netwerk en tot bronnen. Een docent moet bereikbaar zijn en advies geven die in de lijn ligt van de persoonlijke ontwikkeling van de student. De ontvangen positieve feedback door een docent ervaren de honoursstudenten als motiverend.

5.2.4 De relatie tussen honoursdocent en -student

Wat betreft de verbinding tussen student-docent noemden *docenten* het creëren van veiligheid, onder andere door zichzelf kwetsbaar op te stellen en het studenten op een wetenschappelijke manier leren communiceren.

De verbinding tussen student-docent uitte zich volgens *studenten* in de waardering van de student door de docent, het hebben van gedeelde interesse, het ontvangen van goede feedback van de docent of juist feedback geven aan de docent over inhoud programma. Ook

de kwaliteit van het contact tussen student en docent werd genoemd. Dit contact is laagdrempelig, informeel, gelijkwaardig en open.

[Vertaald]. *“Ze zijn zo open en delen ervaring met iemand die nog niet is afgestudeerd [...] waardoor je je op een bepaalde manier gewaardeerd voelt. Ik heb het gevoel dat ze een pad schetsen wat ik kan volgen.”* (Student facultair honoursprogramma)

Bij een mindere klik met de docent, ga je minder je best doen, volgens de studenten. De docent gold tenslotte ook als klankbord en als stok achter de deur om afspraken na te komen.

5.2.5 *Leeractiviteiten*

Wat betreft toetsing gaven de *docenten* aan dat er weinig kaders zijn en er veelal formatieve toetsing plaatsvindt, dat wil zeggen dat er alleen feedback wordt gegeven, tussentijdse feedbackmomenten zijn en er geen beoordelingen zijn door middel van cijfers. Een voorbeeld van een tussentijds feedbackmoment is een feedbackavond met de verschillende studentgroepjes. Dit zorgt tevens voor verbinding tussen studenten onderling. De eindpresentaties zorgen ook voor verbinding tussen studenten. De toetsing bestaat soms uit de terugkoppeling aan studenten door de opdrachtgever.

Als verbeteruggestie voor honoursonderwijs gaven enkele docenten aan om een kwaliteitsborging te realiseren, studenten hun eigen leerdoelen te laten formuleren en een portfolio als beoordelingsinstrument in te zetten ten behoeve van het eigen leerproces.

Studenten benoemden dat de leeractiviteiten veelal gericht zijn op de eigen ontwikkeling: er zijn begeleidingsgesprekken en een Persoonlijk Ontwikkelings Plan (POP). Volgens de studenten zijn er nog wel mogelijkheden om het POP beter in te zetten.

“Wij zijn daar [POP, red.] dus wel [...] mee begonnen met de valkuilen en waar je aan wilt werken en dat soort dingen, maar ik heb niet het idee dat dat goed genoeg geëvalueerd is aan het einde [...].” (Student facultair honoursprogramma)

Het vaardighedenonderwijs zou volgens de *honoursstudenten* meer kunnen aansluiten bij de behoefte van iedere student. Er moet daarnaast volgens studenten veel wetenschappelijke literatuur gelezen worden, er zijn groepsbijeenkomsten en opdrachten met als doel samenwerken.

De leeractiviteiten die studenten als motiverend ervaren zijn interessante onderwerpen en opdrachten, een andere manier van toetsen dan in regulier onderwijs en de mogelijkheid om theorie te koppelen aan de praktijk. Tevens werd de kick-off aangeduid als een belangrijke leeractiviteit.

“Ja ik heb voor m’n propedeuse echt absoluut niet alles gelezen wat we moesten lezen terwijl voor de denktank ben ik wel heel erg aan de slag gegaan, want je wil het ook weten en je moet het ook verwerken, dus ik heb het idee dat dat voor mij meer motiverend was.” (Student universiteitsbreed honoursprogramma)

5.2.6 Organisatie

De organisatie moet volgens de *docent* vooral ondersteunen en faciliteren. Dat zorgt voor vrijheid en geeft waardering en vertrouwen aan docenten. Volgens *studenten* is de organisatie er vooral voor de coördinatie en het faciliteren van het onderwijs, voor de communicatie en bereikbaarheid van docenten en overige medewerkers binnen het honoursonderwijs, het beschikbaar maken van het onderwijsmateriaal, voor de digitale leeromgeving, voor de onderwijsactiviteiten en de (elitaire) uitstraling naar buiten toe.

5.2.6.1 Leeromgeving. *Docenten* gaven aan dat de lesruimte zo ingericht moet zijn dat de student geactiveerd wordt. Een flexibele agenda en beschikbaarheid van ruimte is daarom belangrijk. De inrichting van de leeromgeving kan ertoe bijdragen dat de afstand tussen student en docent verkleind wordt.

“Ik werk zelf in van die collaboration rooms in het Maria Montessori. Die werken veel fijner, [...] de tafels zijn flexibel, je kunt overal een beetje op de muren kladderen ja dat werkt gewoon, in plaats van dat je ze gewoon weer in een carré-vorm hebt [...] dan vallen de studenten ook weer terug in hun oude gewoontes [...] iets andere context dat doet al zoveel meer dat maakt het al dat ze zich ja dat je je bijzonderder voelt.” (Docent facultair honoursprogramma)

Grote voordelen van honoursonderwijs volgens *docenten* zijn de kleine groepen en het flexibele curriculum. Wel benoemden docenten dat zij een spanning ervaren over waarom deze studenten wel kleinschalig onderwijs ontvangen en andere studenten niet.

Voor *studenten* is de fysieke locatie belangrijk. Zij ervaren het werken in verschillende omgevingen als stimulerend. Zo wordt de locatie Soeterbeeck in Ravenstein als prettig

omschreven. Locaties buiten de campus geven de honoursstudenten een gevoel van speciaal zijn. Daarnaast biedt de kleinschaligheid van het onderwijs een veilige leeromgeving. Een ontspannen en open sfeer is tevens belangrijk, evenals een stimulerende leeromgeving (niet competitief, een kringopstelling).

“Ik had ook het idee dat we altijd bij de Honours Academy [...] daar kan je altijd binnenlopen en ook al sprak je een begeleider aan die niks met jouw honoursprogramma te maken had, die wilde je toch graag te woord staan, dus ik vond de organisatie eigenlijk heel erg goed.” (Student universiteitsbreed programma)

Uit de (groeps)interviews met de *docenten* kwamen twee verbeteruggesties met betrekking tot de organisatie naar voren. De eerste verbeteruggestie was dat de bij de werving en promotie van FSW-studenten gericht moet worden op meer verschillende opleidingen binnen de faculteit. De tweede verbeteruggestie op het gebied van de organisatie was het herorganiseren van het vergoedingssysteem van de RHA naar de faculteit.

5.2.7 Programmakenmerken

Voor *docenten* zijn de volgende programmakenmerken van honoursprogramma's belangrijk: een veilige leeromgeving (fouten mogen maken, kunnen experimenteren), de selectie van studenten (gelijkgestemdheid, cultuurbepalend), buiten de comfortzone mogen werken voor zowel student als docent, studenten uitdagen, balans tussen de mate van autonomie/vrijheid en kaders geven, het leerproces staat centraal (persoonlijke ontwikkelbehoeften), de relevantie van het gezamenlijke product (aan een concreet product werken), het belang van het groepsproces, gericht op bewuste ontwikkeling en groei van studenten, het werken voor een opdrachtgever, de mogelijkheid van interdisciplinariteit en de kleinschaligheid.

“[...] dus er zit een soort zelfselectie in die uiteindelijk toch ook wel de cultuur van een opleiding deels bepalen.” (Docent facultair honoursprogramma)

5.2.7.1 Kenmerken eerstejaarsprogramma. De *studenten* kenmerkten dit programma als volgt: gevarieerd programma maar weinig keuzeruimte (wel keuze voor eigen onderwerp van het essay, en ruimte voor eigen mening in het essay, het interview voor dit essay werd als motiverend gekenmerkt), gericht op het individu (weinig samenwerking) met de individuele

opdracht (essay en maatschappij-opdracht) als eindbeoordeling, sturende werkvormen en inhoud, laagdrempelig, een groepsgrootte van vijftien tot twintig studenten, inzet studenten en peerfeedback.

5.2.7.2 Building Bridges. *Studenten* gaven per honoursprogramma enkele specifieke kenmerken aan: de studenten kenmerkten de denktank als volgt: keuzevrijheid, uitdaging/activerend/vrijheid, rol docent is gericht op proces, werken voor opdrachtgever (maatschappelijke partner), werken in een groep en goede aansluiting met de literatuur. Over de studio werd genoemd: de rol van de docent/feedback (de rol van de docent was meer op de achtergrond, weinig feedback van de begeleider is demotiverend, minder waardering van de begeleider), samenwerken, wisselende ervaring van mate van uitdaging, werken aan een opdracht en het luisteren en vragen stellen aan gastsprekers als leeractiviteit. De toetsing werd als weinig motiverend en weinig passend en meer als evaluatief ervaren. Tot slot gaven studenten aan dat Building Bridges veel keuzemogelijkheden heeft (o.a. vaardighedenmodules) en veel groepsprojecten aanbiedt.

5.2.7.3 Kenmerken project impact. Kenmerken zijn volgens de geïnterviewde *student* van dit masterprogramma: groepswerk (groepsgrootte is motiverend), toetsing is motiverend, er is ruimte voor eigen regie op proces en inhoud, keuzevrijheid, een praktische opdracht vanuit externe opdrachtgever, kick-offweekend ter introductie, begeleiding op proces en product.

5.2.7.4 Kenmerken Letteren. Specifiek gericht op het programma binnen Letteren werd door de *studenten* genoemd dat er veel ruimte was voor eigen regie (op proces, inhoud en resultaat) en er veel ontwikkelingsmogelijkheden waren.

5.2.7.5 Programmaverschillen. *Docenten* benoemden de volgende verschillen tussen honoursonderwijs en regulier onderwijs: de groepsgrootte en het informeel contact (er is meer aandacht bij honoursstudenten voor elkaar, wel is daarin een verschil in mate van aandacht merkbaar tussen eerste- en ouderejaarsstudenten; met ouderejaarsstudenten hebben docenten meer contact met de individuele student) en de mate van autonomie (keuzes maken, balans vrijheid vs. kaders). Binnen honoursonderwijs is er meer aandacht voor wetenschap, minder focus op toetsing, is de verwachting dat er meer gemotiveerde studenten zijn (vervelend als honoursstudenten niet gemotiveerd zijn) en kan men andere vaardigheden inzetten dan binnen het reguliere onderwijs.

6. Conclusie en discussie

Dit onderzoek had als doel om te achterhalen welke elementen van de didactische leeromgeving binnen honoursprogramma's als intrinsiek motiverend worden ervaren door de honoursstudenten én -docenten, en in hoeverre een dergelijke leeromgeving te vertalen is naar reguliere onderwijsprogramma's. Dit werd gedaan aan de hand van een literatuurstudie, documentanalyse en (groeps)interviews met studenten en docenten die deelnamen aan onderwijsprogramma's van honours. Hieronder volgen de conclusies en discussie per deelvraag, beperkingen van deze studie en suggesties voor vervolgonderzoek.

6.1 Welke specifieke kenmerken bevat de didactische leeromgeving van de honoursprogramma's binnen de Radboud Universiteit?

Uit de literatuurstudie, documentanalyse en (groeps) interviews komt een eenduidig beeld naar voren van de kenmerken van de didactische leeromgeving van honoursonderwijs. Het gaat hierbij om kenmerken van de actoren (studenten en docenten), processen (didactisch handelen, instructie-activiteiten, leeractiviteiten) en variabelen (studiefase, vooropleiding, honoursprogramma).

Wat betreft de studenten, kan uit de (groeps)interviews geconcludeerd worden dat de student die deelneemt aan het honoursprogramma uitgedaagd wil worden, nieuwsgierig is en zijn of haar eigen interesses wil volgen of geïnteresseerd is in het toepassen van wetenschap in een maatschappelijke context. Docenten die lesgeven aan honoursstudenten waarderen de kleinschaligheid die zorgt voor ruimte om te experimenteren met hun eigen onderwijs en waarderen het om dicht bij de student te staan en hem of haar te ondersteunen in een persoonlijke(re) leerroute.

Op procesniveau wordt tijdens instructie- en leeractiviteiten binnen het honoursonderwijs een groot beroep gedaan op de autonomie van de student. Er is veel keuzevrijheid en er zijn weinig kaders, zowel voor de student als de docent. Zo kunnen de studenten hun eigen leerroute uitstippelen. Het didactisch handelen van de docent wordt gevoed door, en faciliteert deze vrijheid. Deze is veelal coachend van aard. De keuzevrijheid voor de student lijkt toe te nemen met de fase van de studie waarin het programma wordt aangeboden. In het eerstejaarsprogramma is de minste keuzevrijheid, in de masterprogramma's de meeste. Dit kan mogelijk komen doordat eerstejaarsstudenten minder ervaren zijn en mogelijk meer behoefte hebben aan kaders. Daarnaast speelt het onderwijs tijdens instructie- en leeractiviteiten in op een gevoel van competent zijn door de student. Dit laatste blijkt uit zowel de documentanalyse als uit de (groeps)interviews. Zo worden de

studenten uitgedaagd over de grenzen van hun eigen discipline te kijken of flink de diepte in te gaan. Zij kunnen kiezen uit verschillende (nieuwe) vaardigheden die zij op kunnen doen. Studenten wordt de gelegenheid geboden te laten zien wat ze in huis hebben. Verbinding binnen het honoursonderwijs vindt plaats doordat studenten samenwerken met andere gelijkgestemde gemotiveerde studenten (in groepjes aan een groepsproduct of individueel met andere studenten) en met hun docent.

De variabelen, zoals de fase van de studie waarin de student zich bevindt, de vooropleiding en de daarbij opgedane vaardigheden en het soort honoursprogramma dat wordt gevolgd, kunnen de kenmerken van de didactische leeromgeving versterken of belemmeren. Zoals al genoemd bij de processen, hangt het van de fase van de studie af in hoeverre er keuzevrijheid is voor de student. Uit de (groeps)interviews met docenten blijkt daarnaast dat de afgeronde bacheloropleiding van studenten enigszins bepalend kan zijn voor welke vaardigheden studenten meebrengen en waar zij zich nog in kunnen ontwikkelen. Het is aannemelijk dat dit van invloed is op hoe studenten omgaan met de keuzevrijheid, de regie op hun eigen leerproces en de aanpak van de leeractiviteiten. Uit de documentanalyse, alsmede de (groeps)interviews, werd duidelijk dat er verschillen bestaan tussen de honoursprogramma's en niet zozeer tussen de facultaire en interdisciplinaire programma's. Deze verschillen beïnvloeden enigszins de mate van autonomie, keuzevrijheid, ontwikkelingsmogelijkheden en een gevoel van verbinding. Zo ervaren de studenten die een individueel traject volgen meer autonomie en minder verbinding met medestudenten.

Wat opviel in de studies die zijn gebruikt voor het theoretisch kader, was dat regelmatig de begrippen 'hoogbegaafde studenten' (high-ability) en honoursstudenten door elkaar worden gebruikt om kenmerken van honoursstudenten te omschrijven. Daarmee wordt de suggestie gewekt dat een honoursstudent automatisch hoogbegaafd is. Dit lijkt voor de praktijk van de honoursprogramma's van de Radboud Universiteit niet het geval. Niet alleen is een honoursstudent niet automatisch hoogbegaafd, een hoogbegaafde student volgt ook niet automatisch een honoursprogramma. Achterberg (2005) en Kaczvinsky (2007) benadrukken bovendien dat er geen blauwdruk voor honoursstudenten bestaat; de aard van de motivatie kan variëren per student en per taak (in Kazemier et al., 2014). Wel is het zo dat de studenten die zich aanmelden voor een honoursprogramma extra uitdaging zoeken, zoals blijkt uit de resultaten van de (groeps)interviews. Maar deze uitdaging ligt niet per definitie alleen op het intellectuele vlak. Het gaat om nieuwsgierigheid, de behoefte om verder te kijken dan wat middels het reguliere onderwijs wordt aangeboden of om een maatschappelijke invulling.

Hieruit blijkt, evenals uit de studie van Scager et al. (2013), dat uitdaging binnen honoursonderwijs een veelomvattend begrip is.

Sinds de paradigmaverschuiving van selectie op prestatie (excellentie) naar selectie op motivatie (talentontwikkeling), die plaats heeft gevonden bij de Radboud Honours Academy, zijn studieresultaten niet meer doorslaggevend voor deelname aan een honoursprogramma. De literatuur die veelal in het theoretisch kader is gebruikt, is afkomstig uit de periode voor de paradigmaverschuiving. Het eenduidige beeld dat voortkomt uit de literatuur van voor de paradigmaverschuiving in combinatie met de uitkomsten van de (groeps)interviews, kan mogelijk verklaard worden door een verschil tussen onderwijsbeleid en –praktijk. Zo zou het kunnen dat de selectie na de paradigmaverschuiving nog niet heeft geresulteerd in een nieuwe studentenpopulatie omdat de ervaren cultuur bij reguliere studenten over de Honours Academy mogelijk nog niet is meegegroeid met de huidige cultuur binnen de Honours Academy. Dat zou betekenen dat vooralsnog voornamelijk de op cijfers goed presterende student de weg naar de Radboud Honours Academy weet te vinden. Hoewel de huidige studie hier niet naar heeft gevraagd, blijkt uit de (groeps)interviews wel duidelijk dat de studenten behoefte hadden aan de extra uitdaging van het honoursonderwijs. Dit suggereert dat deze studenten het reguliere onderwijsprogramma goed aan kunnen. Komende jaren zal moeten blijken of de selectie op motivatie andere studenten aantrekt dan voordat nog werd geselecteerd op prestatie. Het is goed mogelijk dat de studentkenmerken zoals vermeld in Tabel 1 van het theoretisch kader, een sterker onderscheidend vermogen hebben dan cijfers en dus nog altijd gevonden worden bij de studenten die honoursonderwijs volgen.

6.2 Welke kenmerken van de didactische leeromgeving ervaren honoursstudenten en -docenten als motiverend?

Honoursstudenten gaven eensgezind aan dat de hoge mate van autonomie, die kenmerkend is voor de meeste onderwijsprogramma's van het honoursonderwijs, als motiverend wordt ervaren. Tegelijkertijd wordt de hoge mate van autonomie vaak als overweldigend ervaren. Studenten zijn dit niet gewend en hebben tijd nodig om hun weg hierin te vinden. Terugblikkend geven alle studenten aan dat dit aspect als motiverend wordt ervaren, omdat het een hoge mate van voldoening, vertrouwen en trots geeft wanneer het lukt deze vrijheid te gebruiken om een eigen of gezamenlijk plan tot een goed einde te brengen. Daarnaast ervaren honoursstudenten het als motiverend dat medestudenten eveneens zeer gemotiveerd zijn, zoals tevens in Schippers in Van Gorp et al. (2012) wordt benoemd.

Ook *honoursdocenten* ervaren de hoge mate van autonomie als motiverend. Volgens *honoursdocenten* heeft autonomie betrekking op de vrijheid om zelf het *honoursonderwijs* vorm te geven, waarbij zij minder verantwoording hoeven af te leggen over de keuzes die ze maken. Daarnaast vinden docenten het leuk dat ze andere competenties kunnen inzetten en ontwikkelen binnen het *honoursonderwijs* en lijken zij de visie op didactisch handelen binnen *honoursonderwijs* te onderschrijven. Interessant hierbij was de constatering dat docenten veel ‘van zichzelf’ in het *honoursonderwijs* probeerden te leggen. Ze zijn inhoudelijk gepassioneerd en willen deze passie (voor een onderwerp, voor een manier van denken) graag overbrengen op de studenten. De genoemde passie voor een onderwerp en het overbrengen van deze passie op studenten komt overeen met de resultaten van de studie van Dailey (2016). Docenten stellen zich hierbij vaak kwetsbaar op en laten studenten figuurlijk ‘dichterbij komen’. Ook stellen zij hun netwerk en materiele mogelijkheden (toegang tot een lab) ter beschikking. Feedback van studenten (zowel positieve als meer kritische feedback), wordt daardoor ook persoonlijk ervaren. Ditzelfde fenomeen werd ervaren bij studenten. Vanwege het commitment en eigenaarschap van het product van het onderwijs, werd de feedback door studenten meer persoonlijk gevoeld.

Tot slot wekt de kleinschaligheid persoonlijke interactie tussen docenten en studenten in de hand, iets dat als motiverend ervaren wordt door zowel studenten als docenten. Dit komt overeen met onderzoek van Allen et al. (2015), waaruit bleek dat docenten de gemotiveerde studenten, de kleinschalige opzet en grote vrijheid als stimulerend ervaren.

6.3 Hoe kan de leeromgeving van de honoursprogramma's geoptimaliseerd worden?

Uit de (groeps)interviews van zowel studenten als docenten kwam naar voren dat de leeromgeving van honoursprogramma's zoveel mogelijk behouden moet blijven zoals het nu is. Het zijn de unieke kenmerken van *honoursonderwijs* (hoge mate van autonomie voor zowel student als docent, aanspraak op verantwoordelijkheid, nieuwsgierigheid en het eigen leerproces van de student en inventiviteit van de docent, de kleinschaligheid, uitdagende leeromgevingen en de veiligheid (om te experimenteren, om te mogen falen)) die maken dat zowel studenten als docenten gemotiveerd zijn om aan *honoursonderwijs* deel te nemen. Vanuit docenten en studenten komt wel een suggestie om de toetsing van het onderwijs toch wat meer te kaderen. De manier van toetsing is vrij, maar neigt naar vrijblijvend. Daarnaast is aan de start van het onderwijsprogramma enige aandacht voor leerdoelen en de persoonlijke ontwikkeling van de student, maar hier wordt onvoldoende vervolg aan gegeven tijdens het verdere verloop van het onderwijs. Meer tijd voor reflectie op de gestelde leerdoelen en

aandacht voor ervaren bevorderende en belemmerende factoren tijdens het leerproces, zou de leeropbrengst en mogelijk de motivatie kunnen verhogen. Het vaardighedenonderwijs lijkt voor de meeste studenten toereikend. Een enkele student zou dit graag meer willen toespitsen op de persoonlijke behoefte.

Verder gaven eerstejaarsstudenten aan het interview dat ze zelf vormgeven als nuttig en leuk te ervaren. Dit is nu slechts een klein onderdeel van het programma en zou volgens hen omvangrijker mogen. Dit kan gezien worden als een roep om meer vrijheid.

Tot slot wordt deelnemen aan honoursprogramma's ervaren als iets bijzonders door zowel docenten als studenten. Het wijkt af van het reguliere onderwijs. Het is juist dit afwijkende, en de mogelijkheden die er ontstaan vanwege het unieke karakter van honoursonderwijs, dat behouden moet blijven volgens de studenten. Deze resultaten komen in grote lijnen overeen met de resultaten uit de literatuurstudie. Zo stelt Wolfensberger (2004) ook dat een leeromgeving waaraan de drie basisbehoeften autonomie, competentie en verbondenheid ten grondslag liggen, goed aansluit bij de behoeftes van honoursstudenten.

6.4 In hoeverre kunnen de (typerende) motiverende kenmerken van de leeromgeving van de honoursprogramma's vertaald worden naar reguliere onderwijsprogramma's?

De typerende, motiverende kenmerken van de leeromgeving van honoursprogramma's laten zich niet allemaal makkelijk vertalen naar het reguliere onderwijs. Zowel studenten als docenten geven aan dat de grote mate van autonomie, waarbij een groot beroep wordt gedaan op de verantwoordelijkheid van de student, niet zonder meer mogelijk is in het reguliere onderwijs. Dit heeft onder andere te maken met de verhouding tussen het aantal docenten en het aantal studenten. Binnen het reguliere onderwijs zijn over het algemeen grotere aantallen studenten aanwezig per cursus. Daarnaast geven *docenten* in de (groeps)interviews aan dat in het reguliere onderwijs meer kaders aanwezig zijn waarin het onderwijs plaats dient te vinden. De groepsgrootte en geldende kaders hebben mogelijk als gevolg dat de autonomie van zowel de docent als de student verkleind wordt. *Studenten* geven daarnaast aan dat hun medestudenten binnen reguliere programma's niet altijd even gemotiveerd zijn waardoor er minder sprake is van gelijkgestemdheid. Bovenstaande belemmeringen beperken een volledige transfer van het honoursonderwijs naar het reguliere onderwijs.

Het lijkt wel mogelijk om een aantal elementen van het honoursonderwijs te implementeren in reguliere programma's. Uit deze studie bleek dat met name docenten de transfer tussen honours en regulier onderwijs bevorderen, in de literatuur ook wel het *primaire effect* genoemd (Kolster, 2021). Zo kunnen docenten binnen hun reguliere onderwijs

zorgen voor meer keuzeruimte en differentiatie, rekening houdend met de interesses van studenten indien mogelijk. In het kader van competentie kunnen studenten uitgedaagd worden door meer keuzemogelijkheden te bieden, (hoge) verwachtingen en leerdoelen te expliciteren en hierop te reflecteren. Door expliciete nadruk op samenwerking tussen studenten (onderling) en docenten kan (een gevoel van) verbinding gestimuleerd worden. Voor het secundaire effect is binnen de Radboud Universiteit het Radboud Teaching and Learning Centre een plek waar verbindingen gelegd kunnen worden tussen docenten vanuit verschillende achtergronden. Daarnaast heeft de Radboud Universiteit nog weinig beleid over het bevorderen van de transfer tussen de Honours Academy en regulier onderwijs (het tertiaire effect). Dit resultaat komt overeen met de resultaten uit de studie van Wolfensberger & Van Eijl et al. (2012) en de studie van Kolster (2021). Gedurende het onderzoek werd wel duidelijk dat de transfer van kenmerken van het honoursonderwijs naar de reguliere programma's meer onderzoek vereist en er bovendien andere participanten betrokken moeten worden om een compleet beeld te krijgen.

6.5 Beperkingen studie en suggesties voor vervolgonderzoek

Deze studie kent enkele beperkingen die in ogenschouw moeten worden genomen bij het lezen van dit rapport. De belangrijkste beperking is dat niet alle elementen uit het onderwijskundig referentiekader van Valcke expliciet aan bod zijn gekomen in het onderzoeksprotocol en tijdens de (groeps)interviews (zie Bijlage C). Het is mogelijk dat hierdoor belangrijke elementen niet naar voren zijn gekomen tijdens de groepsgesprekken. Zoals al eerder is genoemd, was het daarnaast niet gemakkelijk om deelnemers te vinden voor het onderzoek. Het zou kunnen dat uiteindelijk alleen bepaalde studenten zich hebben aangemeld. Zo was geen van de geïnterviewde studenten betrokken bij de studentenvereniging van de Radboud Honours Academy. Het is mogelijk dat de basisbehoefte 'verbondenheid' anders wordt ervaren bij studenten die lid zijn van de studentenvereniging van de Radboud Honours Academy dan bij studenten die geen lid zijn. Ook heeft een aantal geïnterviewde studenten het honoursprogramma gevolgd tijdens de coronaperiode. Dit kan invloed hebben gehad op de resultaten, met name op de uitkomsten bij de leeromgeving. Ten slotte zijn in de huidige studie de verschillen tussen onderlinge programma's niet goed zichtbaar geworden. Zo kwam in de (groeps)gesprekken bijvoorbeeld naar voren dat docenten bij FSW de werving en selectie anders ervaren dan docenten bij andere faculteiten. Dit heeft mogelijk invloed op de resultaten.

Vervolgonderzoek kan zich richten op het mogelijk onderscheid in motivatie tussen studenten die een bachelor- of masterprogramma starten en voorafgaand wel of geen eerstejaars honoursprogramma hebben gevolgd. Daarnaast kan vervolgonderzoek zich richten op de transfermogelijkheden van elementen van honoursonderwijs naar het reguliere onderwijs, hoe docenten hierin een rol kunnen spelen en hoe zij daarin ondersteund kunnen worden vanuit de Radboud Universiteit. Ook is het interessant om te monitoren welke studenten interesse tonen voor het volgen van een programma bij de Radboud Honours Academy, om iets te kunnen zeggen over de effecten van het selecteren op motivatie zoals dat sinds enkele jaren aan de Radboud Universiteit plaatsvindt. Vervolgonderzoek kan zich ook richten op de (ervaren) overeenkomsten en verschillen tussen de werving- en selectieprocedures van de verschillende honoursprogramma's en de gevolgen die dit heeft voor de honoursstudenten die zich aanmelden en het didactisch handelen van docenten.

Referenties

- Allen, J., Belfi, B., Van der Velden, R., Jongbloed, B., Kolster M. P., Westerheijden, D., Wolbers, M. (2015). *'Het beste uit studenten': Onderzoek naar de werking van het Sirius Programma om excellentie in het hoger onderwijs te bevorderen*. Instituut voor Toegepaste Sociologie. <https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/5136932/het-beste-uit-studenten.pdf>
- Armstrong, J. D., Jr. (2015). The unique role of two-year honors colleges and programs, *Journal of the National Collegiate Honors Council*, 16(2), 15 – 18. <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1444&context=nchcjournal>
- Bohnlein, I. B. (2008). *Honoring our promise: Honors college practice and the student experience*. [Dissertatie, Arizona State University]. ProQuest Dissertations Publishing. <https://www.proquest.com/docview/304687080?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Buckner, E., Shores, M., Sloane, M., Dantzler, J., Shields, C., Shader, K., Newcomer, B. (2016). Honors and non-honors student engagement: A model of student, curricular, and institutional Characteristics. *Journal of the National Collegiate Honors Council*, 17(1), 191 – 217. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1104310.pdf>
- Byrne, J. P. (1998). Honors programs in community colleges: A review of recent issues and literature. *Community College Review*, 26(2), 67-81. <https://doi.org/10.1177/00915521980260020>
- Dean, S. R. (2019). Understanding the development of honors student's connections with faculty. *Journal of the National Collegiate Honours Council*, 20(1), 107 – 121. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1220583.pdf>
- Dweck, C. (2015). Carol Dweck revisits the 'Growth Mindset'. *Education week*, 35(5), 20 – 24. <https://www.edweek.org/leadership/opinion-carol-dweck-revisits-the-growth-mindset/2015/09?print=1%204%2F4>
- Haenen, J., Vink, S., Sjoer, E., & Admiraal, W. (2021). Challenge and learning in honours education: a quantitative and qualitative study on students' and teachers' perceptions. *Teaching in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1973408>
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588–600. <https://doi.org/10.1037/a0019682>

- Jansen, E. P. W. A., & Suhre, C. J. M. (2015). Factors influencing students' perceptions of graduate attribute acquisition in a multidisciplinary honours track in a Dutch university. *Higher Education Research & Development*, 34(6), 1138-1152.
<https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1024626>
- Kaczvinsky, D. (2007). What is an honors student? A Noel-Levitz survey. *Journal of the National Collegiate Honors Council*, 49, 87-97.
<https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1046&context=nchcjournal>
- Kazemier, E., Eggens, L., & Wolfensberger, M. (2012). Fashionable folderol? In M. Wolfensberger & M. Lammers (Eds.), *The Phoenix experience: reflecties van een studiereis rond excellentie in hoger onderwijs* (pp. 33-35). Sirius.
- Kazemier, E., Offringa, J., Eggens, L., & Wolfensberger, M. (2014). Motivatie, leerstrategieën en voorkeur voor docerenbenadering van honoursstudenten in het hbo. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 31-32(4-1), 106-123.
<https://doi.org/10.5553/tvho/016810952014032001009>
- Kingma, T., Heijne-Penninga, M., & Wolfensberger, M. (2018). "Offering freedom" as a teaching strategy for honors students. *Journal of the European Honors Council*, 2(1), 1-5. <https://doi.org/10.31378/jehc.7>
- Kingma, T., Kamans, E., Heijne-Penninga, M., & Wolfensberger, M. (2018). De autonomie-ondersteunende docerstijl in excellentieprogramma's. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 34(1), 5-21. https://pure.rug.nl/ws/portalfiles/portal/71938390/61337365_4239878_Pages_5_21_from_TvHO_34_1_DEF_cor_1_.pdf
- Kolster, R. & Westerheijden, D. (2020). *Uitstralingseffecten van excellentieonderwijs van innovatie naar uitstraling* (Nr. 40515601). Center for Higher Education Policy Studies.
<https://roa.nl/files/rapportuitstralingseffectenexcellentieonderwijsdefchepsdf>
- Kolster, R. (2021) Diffusional effects of excellence education on the institution as a whole. *European Journal of Higher Education*, 11(1), 82-96.
<https://doi.org/10.1080/21568235.2020.1850311>
- May, R. M. (2019). *Community College Honors Programs: Relationships among Classroom Environment, Motivation, and Engagement*. [Dissertatie, Morgan State University] Maryland Shared Open Access Repository Home.
https://mdsoar.org/bitstream/handle/11603/17889/May_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2015). *De waarde(n) van weten: Strategische Agenda Hoger Onderwijs en Onderzoek 2015-2025*. Geraadpleegd op 13

- april 2023, van <https://open.overheid.nl/documenten/ronl-0794c03b-8ac3-4d63-b927-d9f6036de16e/pdf>
- Otto, I., & De Kruif, C. (2017). Stimulating the diffusion of innovations in honors education: Three factors. *Journal of the National Collegiate Honors Council*, 18(2), 195 – 212. <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1606&context=nchcjournal>
- Pelletier, L., Séguin-Lévesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186 – 196. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.1.186>
- Radboud Universiteit (z.d.-a). *Missie en identiteit*. Geraadpleegd op 13 april 2023, van <https://www.ru.nl/over-ons/overradboud/missie/>
- Radboud Universiteit (z.d.-b). *Opleidingen aan de Radboud Universiteit*. Geraadpleegd op 31 mei 2023, van <https://www.ru.nl/opleidingen>
- Radboud Universiteit (z.d.-c). *Radboud Honours Academy*. Geraadpleegd op 13 april 2023, van <https://www.ru.nl/honoursacademy/>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.55.1.68>
- Ryan, R.M., & Deci, E. L. (2000c). The “What” and “Why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227 – 268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, [101860]. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Scager, K., Akkerman, S. F., Keesen, F., Tim Mainhard, M., Pilot, A., & Wubbels, T. (2012). Do honors students have more potential for excellence in their professional lives? *Higher Education*, 64(1), 19-39. <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9478-z>
- Scager, K., Akkerman, S. F., Pilot, A. & Wubbels, T. (2013). How to persuade honors students to go the extra mile: Creating a challenging learning environment. *High Ability Studies*, 24(2), 115–134. <http://dx.doi.org/10.1080/13598139.2013.841092>

- Simons, P.R.J. (1995). Leerlingenkenmerken. In J. Lowyck, & N. Verloop (Reds.), *Onderwijskunde: een kennisbasis voor professionals* (pp. 14-40). Wolters-Noordhoff.
- Tiesinga, L., & Wolfensberger, M. (2014). *Samen werken aan een cultuur van excellentie*. Hanzehogeschool Groningen.
<https://research.hanze.nl/ws/portalfiles/portal/12949956/tiesinga.pdf>
- Valcke, M. (2018). *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap* (1ste editie). Acco.
- Van Eijl, P. J., Wolfensberger, M. V. C., Van Tilborgh, P. J., Pilot, A. (2005). *Honoursprogramma's in Nederland: resultaten van een landelijke inventarisatie in 2004* (Nr. 77). Interfacultair Instituut voor Lerarenopleiding, onderwijsontwikkeling en studievaardigheden. <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/11358>
- Van Eijl, P., Moesker, H., & Eyckmans, M. (2017). Different views on assuring the quality of honours programmes. *Journal of the European Honors Council*, 1(1), 1–12.
<https://doi.org/10.31378/jehc.39>
- Van Gorp, B., Wolfensberger, M.V.C., De Jong, N. (2012). Setting them free: Students as co-producers of honors education. *Journal of the National Collegiate Honors Council*. 13(2), 183 – 195.
<https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1361&context=nchcjournal>
- Lieshout, S. van, & Bakx, A. (2014). Pedagogische sensitiviteit stimuleert autonome motivatie. *Onderwijsinnovatie*, 16(3), 38-39.
https://www.ou.nl/documents/40554/383618/2014_OI_3.pdf/96deb3a4-0d16-b54b-2361-6a58324bbb10
- Wolfensberger, M. (2004). Qualities honors students look for in faculty and courses. *Journal of the National Collegiate Honors Council*. 5(2), 55 – 66.
<https://core.ac.uk/download/pdf/188050528.pdf>
- Wolfensberger, M. V. C. (2012). *Teaching for excellence: Honors pedagogies revealed*. [proefschrift, Universiteit Utrecht]. Waxmann Verlag. <https://www.cotalent.eu/wp-content/uploads/2020/12/wolfensberger.pdf>
- Wolfensberger, M. V. C., van Eijl, & Pilot., A. (2012). Laboratories for educational innovation: Honors programs in the Netherlands. *Journal of the National Collegiate Honors Council*, 13(2), 149 – 170. <https://tauu.uu.nl/wp-content/uploads/2016/07/Wolfensberger-et-al.-2012-Sep.pdf>

Wolfensberger, M. V. C., & Offringa, G. J. (2012). Qualities Honours Students Look for in Faculty and Courses, Revisited. *National Collegiate Honors Council*, 13(2), 171–182.
<https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1360&context=nchcjournal>

Bijlage A

Soorten honoursprogramma's

In Nederland bestaan drie soorten honoursprogramma's, namelijk het disciplinaire, interdisciplinaire en multidisciplinaire programma. Binnen disciplinaire honoursprogramma's staat het verdiepen van het begrip van onderwerpen, methodieken en onderzoek binnen een discipline centraal. Honoursstudenten volgen de disciplinaire programma's binnen de eigen faculteit als aanvulling op het reguliere onderwijsprogramma. De faculteit stimuleert en financiert dit programma zelf en faciliteert docenten afkomstig uit de betreffende faculteit.

Binnen het interdisciplinaire honoursprogramma ligt de focus op onderwerpen en thema's uit verschillende overstijgende disciplines. Studenten die kiezen voor een interdisciplinair honoursprogramma kenmerken zich door de wil om zich academisch verder te ontwikkelen en zich te verbreden tot buiten hun eigen discipline. De interdisciplinaire honoursprogramma's worden vanuit de universiteit georganiseerd en gefinancierd. Iedere student en docent kan zich aanmelden voor een interdisciplinair honoursprogramma. De selectie van studenten die het programma mag gaan volgend, vindt voornamelijk plaats op basis van motivatie [bron: <https://www.ru.nl/honoursacademy/>].

Het multidisciplinaire honoursprogramma is een volledig bachelorprogramma zonder expliciete verbinding tussen de disciplines. Een voorbeeld hiervan is het programma *Liberal Arts and Sciences* dat aangeboden wordt op verscheidende *University Colleges* in Nederland (Kolster & Westerheijden, 2020). De meeste multidisciplinaire honoursprogramma's die studenten volgen aan University Colleges zijn een volledige vervanging van reguliere programma's. Vaak vindt een strenge studentselectie aan de poort plaats op basis van motivatie en een minimum gemiddeld eindexamencijfer binnen het voortgezet onderwijs (Van Eijl & Wolfensberger et al., 2005; Wolfensberger, 2004).

De Radboud Honours Academy biedt het disciplinaire en interdisciplinaire honoursprogramma aan (bron: <https://www.ru.nl/honoursacademy/>). Binnen de Radboud Universiteit is een enorme diversiteit aan thema's, werkvormen en didactische benaderingen tussen honoursprogramma's. Naast disciplinaire en interdisciplinaire honoursprogramma's zijn er binnen en tussen de programma's meerdere elementen van elkaar te onderscheiden. Zo verschilt elk programma in mate van academische en professionele accenten, in omvang en duur, of het bijvoorbeeld onderdeel is van het reguliere curriculum of juist een extra-curriculair onderdeel, in voltijd of deeltijd te volgen is en in toegankelijkheid voor bachelorstudenten, masterstudenten of juist beide doelgroepen (Eijl et al., 2017)

Bijlage B

Vragen t.b.v. de documentenanalyse

1) Autonomie:

- a) Welke leeractiviteiten en inhoud ondersteunen de autonomie van de student?
- b) In hoeverre kan de student zelf *keuzes* maken?
- c) In hoeverre hebben student en docent binnen het honoursprogramma *invloed* op de leeractiviteiten?
- d) In hoeverre krijgen studenten en docent binnen het honoursprogramma ruimte om zelf *verantwoordelijkheid* te nemen?
- e) In hoeverre krijgen studenten en docent binnen het honoursprogramma ruimte om *initiatief* te nemen?
- f) Zijn er nog andere elementen die de autonomie van student of docent bevorderen?

2) Competentie

- a) Welke leeractiviteiten en inhoud ondersteunen de competentie van de student?
- b) In hoeverre daagt het programma zowel student als docent uit?
- c) In hoeverre is er binnen het programma ruimte om te laten zien wat de student en de docent in huis heeft?
- d) In hoeverre is er binnen het programma ruimte voor de student en docent om de eigen competentie in te zetten?
- e) In hoeverre is er ruimte voor het geven en ontvangen van (positieve) feedback ontvangen voor en door studenten en docenten?
- f) Zijn er nog andere elementen die de competentie van student of docent bevorderen?

3) Verbinding

- a) Welke leeractiviteiten en inhoud ondersteunen de verbinding tussen studenten onderling en tussen student(en) en docent(en)?
- b) In hoeverre is er ruimte voor samenwerken tussen studenten en tussen studenten en docent(en)?
- c) In hoeverre is er ruimte om deel uit te maken van een team en community?
- d) Op welke manieren wordt er verder getracht de student of docent verbonden te laten voelen?

Bijlage C

Onderzoeksprotocol

Aangepast Protocol (groeps)interviews studenten

21 november 2022

- 1) Waarom heb je gesolliciteerd voor een honoursprogramma? En specifiek voor dit honoursprogramma? (Doorvragen op aspecten op de leeromgeving en psychologische basisbehoeften)
- 2) Hoe kun je je motivatie beschrijven vlak voor de start van het programma (autonomie, competentie, verbinding)? Hoe denk je dat dat komt?
- 3) Wij zijn op zoek naar aspecten in het onderwijs die de motivatie van studenten aanwakkert. Er is een theorie die stelt dat drie concepten daarbij belangrijk zijn. De eerste daarvan is autonomie:
 - a. Als ik het woord autonomie noem, wat roept dat bij jou op?
 - b. In hoeverre associeer jij het door jou gevolgde onderwijs tijdens het honoursprogramma met autonomie/met deze elementen zoals genoemd bij vraag 3a?
 - i. Waarom is dat (niet) zo?
 - ii. Kun je een voorbeeld noemen?
 - iii. Kun je mij eens uitleggen wat je daarmee bedoelt?
 - iv. Nog meer?(Elementen: Zelf keuzes maken, invloed uitoefenen, verantwoordelijkheid nemen, initiatief nemen, waardering voelen)
 - c. In hoeverre zijn deze elementen motiverend voor jou?
- 4) Een tweede concept dat naast autonomie belangrijk is voor motivatie, is competentie:
 - a. Wat is competentie voor jou? Kun je eens noemen wat onder competentie valt volgens jou?
 - b. Heeft het door jou gevolgde onderwijs deze elementen aangewakkerd?
 - i. Waarom wel/niet?
 - ii. Kun je een voorbeeld geven?

iii. Kun je mij eens uitleggen wat je daarmee bedoelt?

iv. Nog meer?

(Elementen: vertrouwen in eigen kunnen, taken goed kunnen uitvoeren, uitdaging, laten zien wat je kunt, competent voelen, feedback ontvangen)

c. In hoeverre zijn deze elementen motiverend voor jou?

5) Naast autonomie en competentie, is ook verbinding belangrijk. Je verbonden voelen met het onderwijs dat je volgt.

a. Hoe komt verbinding volgens jou naar voren in het door jou gevolgde onderwijs?

b. (Elementen: samenwerken met medestudenten, samenwerking met begeleider, je onderdeel voelen van een team, respect en zorg voor elkaar, ‘erbij horen’ gerelateerd aan het programma, ‘erbij horen’ gerelateerd aan honourscommunity)

c. In hoeverre zijn deze elementen motiverend voor jou?

We zoomen nu nog kort in op andere aspecten die van invloed kunnen zijn op je motivatie, zoals je

Medestudenten en Begeleider:

6) Op welke wijze heeft de motivatie van je medestudenten invloed op jouw eigen motivatie? Waar blijkt dat uit?

7) Op welke wijzen heeft de begeleider jou gemotiveerd?

a. Competentie: Welke kenmerken en vaardigheden van jouw begeleider(s) hebben positieve invloed op jouw motivatie?

b. Verbinding: Hoe draagt de relatie met jouw begeleider bij aan jouw motivatie?

c. Autonomie/competentie: In hoeverre geeft jouw begeleider jou vertrouwen?

d. Autonomie/competentie: Op welke wijze daagt deze docent jou uit?

e. Hoe kan een begeleider jou nog meer motiveren?

Leeractiviteiten: inhoud, locatie, organisatie

8) In het gevolgde onderwijs heb je kennisgemaakt met verschillende leeractiviteiten, zoals...

a. Welke onderdelen en activiteiten binnen het programma stimuleren je het meest? En waarom?

b. Welk cursusmateriaal en opdrachten zijn het meest stimulerend? Kun je voorbeelden noemen?

- c. Welke invloed heeft de toetsing op jouw motivatie om je te ontwikkelen tijdens het programma?

9) In het gevolgde onderwijs had je les op verschillende locaties, zoals ...?

- a. Welke onderwijslocatie heeft jou het meeste gemotiveerd om te leren? Welke elementen bevatten deze fysieke ruimte?
- b. Welke groepsgrootte en samenstelling tijdens onderwijsbijeenkomsten is voor jou het meest stimulerend? Wat maakte dat stimulerend?

10) Rol organisatie

- a. Hoe heb je de organisatie ervaren rondom het honoursonderwijs?
- b. Op welke manier heeft het aspect tijd invloed gehad op jouw motivatie?

Aangepast protocol (groeps)interviews docenten

Versie 19 december 2022

Dit onderzoek gaat over motivatie, en welke elementen in het onderwijs jouw motivatie en die van de studenten beïnvloedt.

- 1) Waarom ben je betrokken als docent bij een honoursprogramma? En specifiek voor dit honoursprogramma? Wat trok je hierin aan?
- 2) Hoe kun je je motivatie beschrijven vlak voor de start van het programma (autonomie, competentie, verbinding)? Hoe denk je dat dat komt?
- 3) Hoe motiveren studenten jou als docent? Kun je hier voorbeelden van geven?

Zoals je misschien weet, is er een theorie die stelt dat drie concepten belangrijk zijn voor motivatie. Een daarvan is autonomie.

- 4) Wat versta jij onder autonomie? / Welke elementen vallen onder autonomie?
 - a) In hoeverre heb je als docent binnen het honoursprogramma zelf deze elementen van autonomie ervaren?
 - i. Hoe uitte zich dat?
 - ii. Kun je een voorbeeld geven?
 - iii. Zijn er nog meer elementen van autonomie die je hebt ervaren?

(Elementen: zelf keuzes kunnen maken, invloed hebben op de leeractiviteiten, ruimte om zelf verantwoordelijkheid te nemen, ruimte om zelf initiatief te nemen)

- b) Hoe ervaarde je als docent *waardering* voor je inzet aan het honoursprogramma?
- c) In hoeverre zijn al deze elementen motiverend voor jou?

Een tweede concept dat naast autonomie belangrijk is voor motivatie, is competentie.

- 5) Wat is competentie volgens jou? Wat valt er volgens jou onder competentie?
 - a) In hoeverre heeft het onderwijs deze elementen van competentie aangewakkerd?
 - a. Kun je een voorbeeld geven?
 - b. Zijn er nog meer elementen geweest waardoor je je competent voelde?
(Elementen: vertrouwen in eigen kunnen, op een goede manier de rol van docent invullen, uitdaging ervaren, laten zien wat je in huis hebt, jezelf als competente docent ervaren)
 - b) In hoeverre heb je positieve feedback ontvangen op jouw competentie en van wie?
 - c) In hoeverre zijn al deze elementen motiverend voor jou?

Naast autonomie en competentie, is ook verbinding belangrijk. Je verbonden voelen met het onderwijs dat je volgt.

- 6) In hoeverre heb jij je verbonden gevoeld in of bij het onderwijs dat jij gaf?
 - i. Hoe uitte zich dat?
 - ii. Kun je een voorbeeld geven?
 - iii. Hoe kwam verbondenheid nog meer naar voren in het onderwijs?
(Elementen: samenwerken met studenten, relatie met studenten, samenwerking met mededocent(en), respect en zorg voor elkaar voelen, deel uitmaken van een team)
 - a) Kun je beschrijven op welke manier je het gevoel had dat je 'erbij hoorde'?
 - i. Gerelateerd aan je project of het programma?
 - ii. Of de honourscommunity als geheel of groter geheel?
 - d) In hoeverre zijn deze elementen motiverend voor jou?

We zoomen nu nog kort in op andere aspecten die van invloed kunnen zijn op je motivatie; *de studenten, de leeractiviteiten, leeromgeving en organisatie*

- 7) Wat betreft de studenten:
 - a) Wat doe jij op dit moment om je studenten te motiveren?
 - b) Welke vaardigheden zet jij als docent het meest in om je studenten te motiveren?
Is dat anders dan bij reguliere programma's?

Ook voor studenten is het belangrijk om autonomie, competentie en verbinding te ervaren.

- c) Op welke wijze ondersteun je de autonomie van de studenten?
- d) Op welke wijze ondersteun je het gevoel van competentie bij de studenten?
- e) Hoe faciliteer je verbinding tussen de studenten?
- f) Op welke wijze daag jij je studenten uit? Is dat anders dan bij reguliere programma's?

8) Leeractiviteiten

- a) Welke onderdelen en activiteiten binnen het programma motiveren jou het meest als docent? Waar merk je dat aan?
- b) Welk cursusmateriaal en opdrachten zijn voor jou als docent het meest stimulerend om aan te bieden aan de studenten? Ben jij betrokken geweest bij de ontwikkeling van het materiaal? Kun je voorbeelden noemen?
- c) In hoeverre heeft het toetsen van studenten invloed op jouw motivatie?

9) Fysieke leeromgeving

- a) Welke onderwijslocatie heeft jou het meeste gemotiveerd om studenten te begeleiden? Welke elementen bevatten deze fysieke ruimte?
- b) Welke groepsgrootte en samenstelling van studenten tijdens onderwijsbijeenkomsten is voor jou het meest stimulerend? Wat maakte dat stimulerend?

10) Organisatie

- a) Op welke wijze motiveert de organisatie (RHA, faculteit) jou in jouw rol als docent van het honoursprogramma?
- b) Hoe heb je de organisatie ervaren rondom het honoursonderwijs? Hoe heeft dit jou gemotiveerd?
- c) Op welke manier heeft het aspect tijd invloed gehad op jouw motivatie?

Bijlage D

Bronnen documentenanalyse

Voor de documentenanalyse van de universiteitsbrede honoursprogramma's is gekeken naar de volgende documenten en websites:

- Eindtermen universiteitsbrede honoursprogramma's voor eerstejaars-, bachelor- en masterstudenten (Radboud Honours Academy, persoonlijke communicatie, 27 juni 2023)
- Handleiding Hart van de wetenschap (Radboud Honours Academy, persoonlijke communicatie, 27 juni 2023)
- Inhoudelijke en didactische uitgangspunten universiteitsbrede honoursprogramma's (Radboud Honours Academy, persoonlijke communicatie, 27 juni 2023)
- Project Impact – Programme guide 2022-2023 (Radboud Honours Academy, persoonlijke communicatie, 27 juni 2023)
- Radboud universiteit (z.d.). *Eerste bachelorjaar*. Geraadpleegd op 1 mei 2023, van <https://www.ru.nl/honoursacademy/eerste-bachelorjaar/programma/>
- Radboud universiteit (z.d.). *Bachelor*. Geraadpleegd op 1 mei 2023, van <https://www.ru.nl/honoursacademy/bachelor/interdisciplinair-programma-building-bridges/programma/>
- Radboud universiteit (z.d.). *Master*. Geraadpleegd op 1 mei 2023, van <https://www.ru.nl/honoursacademy/master/project-impact/programma/>
- Studiehandleiding Interdisciplinair honoursprogramma voor bachelorstudenten 'Building bridges' 2022-23 (Radboud Honours Academy, persoonlijke communicatie, 27 juni 2023)

Voor de documentenanalyse van het facultaire honoursprogramma 'Humanities' is gekeken naar de volgende documenten:

- Basic questions with regard to your individual project (Radboud Honours Academy, persoonlijke communicatie, 27 juni 2023)
- Pop voorbeeld, 2022 (Radboud Honours Academy, persoonlijke communicatie, 27 juni 2023)

Voor de documentenanalyse van het facultaire honoursprogramma ‘Social sciences’ is gekeken naar de volgende documenten:

- Eindtermen FSW honoursprogramma (Radboud Honours Academy, persoonlijke communicatie, 27 juni 2023)
- From science to society - Course Manual 2021 2022 (Radboud Honours Academy, persoonlijke communicatie, 27 juni 2023)
- Inhoudelijke en didactische uitgangspunten FSW honoursprogramma (Radboud Honours Academy, persoonlijke communicatie, 27 juni 2023)
- Overview Social sciences honours 2022-2023 (Radboud Honours Academy, persoonlijke communicatie, 27 juni 2023)
- Thematic seminar – Active living (SEM2 V (Radboud Honours Academy, persoonlijke communicatie, 27 juni 2023)

Voor de documentenanalyse van het facultaire honoursprogramma ‘Sciences’ is gekeken naar de volgende bronnen:

- Brightspace (Radboud Honours Academy, persoonlijke communicatie, 27 juni 2023)
- Eindtermen en inhoudelijke en didactische uitgangspunten Honoursprogramma Science (Radboud Honours Academy, persoonlijke communicatie, 27 juni 2023)