

De betekenis en functie van een hogeschoolbreed intentioneel curriculum voor de ontwikkeling van faculteitsspecifieke honoursprogramma's

Mascha Enthoven, Ron Oostdam, Barbara Devilee,
Ellen Winter, Jannet Doppenberg & Didi Griffioen

Samenvatting: Binnen de verschillende faculteiten van de Hogeschool van Amsterdam zijn excellentietrajecten ontwikkeld en geïmplementeerd. Een centraal ontwikkeld intentioneel curriculum voor excellentie fungeerde daarbij als referentiekader voor ontwikkelaars bij het maken van keuzes omtrent vorm en inhoud. In het monitoronderzoek waarvan in dit artikel verslag wordt gedaan zijn de geschreven curricula van 30 honoursprogramma's geanalyseerd met als doel aanbevelingen te doen voor het aanpassen van het intentionele curriculum. De volgende onderzoeksvraag stond centraal: In welke mate en op welke aspecten is het instellingsbrede intentionele curriculum terug te vinden in de uitwerking van specifieke excellentieprogramma's bij de verschillende opleidingen? De uitkomsten laten zien dat centrale sturing in ieder geval heeft geleid tot een zekere mate van transparantie voor wat betreft de algemene doelstellingen die worden nagestreefd. Tegelijkertijd heeft het intentionele curriculum op faculteitsniveau niet altijd geresulteerd in eenduidige selectiecriteria, keuze voor vormen van talentontwikkeling, leeractiviteiten, docentrollen en beoordelingsmethodieken. Deels hangt dit samen met het ontbreken van een onderliggende visie op leren in de excellentieprogramma's. Op grond van de resultaten wordt nader ingegaan op de vraag aan welke eisen een hogeschoolbreed intentioneel curriculum moet voldoen voor het realiseren van een werkbare centrale sturing.

Trefwoorden: hoger onderwijs, honoursprogramma's, talentontwikkeling, curriculumontwikkeling, intentioneel curriculum

Auteurs: Dr. M.E.M. Enthoven (m.e.m.enthoven@hva.nl), prof. dr. R.J. Oostdam, B. Devilee, E. Winter, Dr. J.J. Doppenberg en Dr. D.M.E. Griffioen zijn allen werkzaam als onderzoekers bij het Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam.

1. Inleiding

Meer en beter onderwijs voor topstudenten in een land waarin het opleidingsniveau kan worden omschreven als een ‘hoogvlakte zonder pieken’ (Coppoolse, Van Eijl, & Pilot, 2013, p.12). Een dergelijk ideaal had het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap in gedachten toen het in 2008 de universiteiten en hogescholen in Nederland uitnodigde om onderwijsprogramma’s te ontwikkelen welke beter zijn afgestemd op de leer- en ontwikkelingsbehoeften van excellente studenten. In hetzelfde jaar is daartoe het zogeheten Siriusprogramma gestart om hogescholen en universiteiten in staat te stellen dergelijke programma’s te ontwikkelen. De Hogeschool van Amsterdam (HvA) was één van de twintig geselecteerde onderwijsinstellingen voor deelname. Op grond van een visie op excellentie heeft de HvA instellingsbrede doelen en criteria geformuleerd voor het realiseren van excellentietrajecten. De afzonderlijke faculteiten van de hogeschool hebben vervolgens op grond van dit opgestelde kader specifieke programma’s ontwikkeld en geïmplementeerd.

In Nederland is de discussie over excellentie in het hoger onderwijs gestart om een opleidingscultuur te creëren waarin elke student het maximale uit zijn mogelijkheden kan halen. Nadruk ligt op het aanbieden van aanvullend onderwijs voor studenten die meer willen en kunnen dan het reguliere onderwijsaanbod (Ten Berge & Van der Vaart, 2014; Kazemier, Offringa, Eggens, & Wolfensberger, 2014). Het zou daarbij gaan om studenten die beschikken over een relatief hoge mate van intelligentie, motivatie, creativiteit, doorzettingsvermogen en wijsheid (Renzulli, 1986; Wolfensberger, De Jong, & Drayer, 2012). Excellentieprogramma’s bovenop het reguliere onderwijsaanbod moeten deze studenten blijvend interesseren en binden aan het HBO (Bisschop Boele, 2007).

Het reguliere onderwijsaanbod en excellentieprogramma’s worden wel beschouwd als onlosmakelijk met elkaar verbonden. Zo wordt het reguliere onderwijs niet alleen voorgesteld als plek waar potentiële talenten kunnen worden herkend, maar ook als een leeromgeving waar studenten effectief moeten worden aangesproken op het ontwikkelen van hun talenten (Seegers & Hoogeveen, 2012).

Voor het ontwerpen van excellentieprogramma’s die bijdragen aan het behalen van deze doelen zijn in de literatuur in toenemende mate aspecten van ontwerpcriteria te vinden. Deze literatuur geeft steeds meer inzicht in belangrijke elementen, maar hoe deze onderling samenhangen is nog niet bekend (Scager, 2013). Zo worden in het HBO als doelen veelal de ontwikkeling tot excellente beroepsbeoefenaars en de persoonlijke ontwikkeling van studenten genoemd (Wolfensberger et al., 2012). Tegelijkertijd is er nog weinig onderzoek gedaan naar de motieven, voorkeuren en werkwijzen van excellente studenten (Seegers & Hoogeveen, 2012). Wel is inmiddels onderzoek gedaan naar verschillen in motivatie en gedrag van studenten met een verschillend potentieel voor excellentie (Pullen, Griffioen, Schoonenboom, De Koning,

& Beishuizen, 2013). Het creëren van een bevlogen gemeenschap van gemotiveerde studenten die samenwerken aan een opdracht, elkaar feedback geven, en actief leren wordt benoemd als een belangrijke pijler van honoursonderwijs (Van Eijl, Pilot, & Wolfensberger, 2010). In andere publicaties wordt evenwel juist gesteld dat excellente studenten niet altijd graag samenwerken (Kanevsky, 2011; French, Walker, & Shore, 2011). Soms wordt deze aanname bevestigd en dan specifiek voor studenten die hoge cijfers halen (Opdecam, Everaert, Van Keer, & Buysschaert, 2014). Dergelijke noties kunnen gebruikt worden als ontwerpcriteria, zoals toegepast door Tiesinga (2010), die pleit voor het individueel kennen, waarderen en beoordelen van studenten zodat individuele verschillen qua inzet en prestaties voldoende aan het licht komen. Daarvoor is het in ieder geval belangrijk om te definiëren wat opleidingen precies bedoelen met 'excellente studenten'.

De context van deze studie vormen de honoursopleidingen van de Hogeschool van Amsterdam¹. De HvA verzorgt zo'n 80 bachelor- en masteropleidingen voor circa 50.000 studenten. Deze opleidingen zijn verdeeld over zeven faculteiten die elk meerdere opleidingen verzorgen binnen een gemeenschappelijk beroepenveld. Tussen faculteiten en tussen opleidingen binnen faculteiten is sprake van een grote diversiteit. Dit roept de vraag op hoe en in welke mate een hogeschoolbreed kader voor excellentietrajecten sturend kan en moet zijn voor excellentiecurricula op faculteits- en opleidingsniveau. Enerzijds kan gekozen worden voor een sterke centrale sturing waarbij sprake is van gedetailleerde voorschriften voor doelen en inhouden, onderwijstijd, leermiddelen, leerstandaarden en toetsingsregime. Anderzijds is een meer decentrale sturing mogelijk, waarbij doelen en inhouden slechts op hoofdlijnen zijn vastgelegd en de nadere invulling op een lager niveau wordt neergelegd (Thijs & Van den Akker, 2009).

De HvA heeft gekozen voor deze laatste meer decentrale sturing op hoofdlijnen met een globaal richtinggevend intentioneel curriculum waarin bijvoorbeeld de doelstelling van excellentieonderwijs, een visie op excelleren, aspecten van excellentie en het profiel van een excellente student worden beschreven (Janssen, 2012). Op basis van beschikbare literatuur (e.g. Van Eijl, Pilot, & Wolfensberger, 2010; Schamhart, 2011; Wolfensberger, 2011; Sager, Akkerman, Boonstra, Pilot, Wiegant, & Wubbels, 2012) ontwikkelde de HvA een instellingsbreed kader met doelen en criteria voor het ontwerpen van excellentieonderwijs in de verschillende faculteiten. De onderdelen in dit intentionele curriculum zijn bedoeld als raamwerk waarop bijvoorbeeld selectie- en beoordelingscriteria kunnen worden gebaseerd. Het staat de faculteiten vervolgens vrij om dit globale kader te concretiseren, passend bij de specifieke oplei-

1 Het hier gepresenteerde onderzoek is uitgevoerd in het kader van een algemene evaluatie van de opbrengsten van het Siriusprogramma op de HvA (Griffioen, Doppenberg, Enthoven, & Oostdam, 2016).

dingscontext. Daarvoor is een structuur ten behoeve van kennisdeling en het uitwisselen van 'good practices' opgezet waarin coördinatoren en docenten van faculteits-specifieke excellentieprogramma's regelmatig informatie en ervaringen uitwisselen. Om het instellingsbrede kader verder te kunnen onderbouwen en als instrument te kunnen versterken in het richting geven aan faculteitsspecifieke excellentieprogramma's, beogen we inzicht te krijgen in de mate waarin en de manier waarop het kader tot nu toe richtinggevend is geweest voor de verschillende faculteiten in het ontwerpen van excellentieprogramma's.

Om de relatie tussen het instellingsbrede kader en de faculteitsspecifieke ontwerpen te kunnen analyseren maken we gebruik van een tweetal theorieën over curriculumontwikkeling. Het eerste betreft een model van Van den Akker (2003) dat vanuit een basisvisie de afzonderlijke curriculumonderdelen in samenhang modelleert in de vorm van een spinnenweb. De basisvisie omvat a) het motief voor het onderwijsprogramma, en b) de pedagogisch-didactische visie onderliggend aan het onderwijsprogramma. Veranderingen aan één onderdeel van het curriculum (één spinnendraad) betekent dat het hele web in beweging komt, en dat er op alle onderdelen bedoelde en onbedoelde veranderingen plaats kunnen vinden. Het is daarom van belang dat ontwerpers van een curriculum zich bewust zijn van al deze onderdelen en afwegingen maken over de invulling ervan. De onderdelen van het spinnenweb zijn (Van den Akker, 2003): leerdoelen (waarheen leren studenten), leerinhoud (wat leren zij), leeractiviteiten (hoe leren zij), docentrollen (wat is de rol van de docent bij hun leren), leerbronnen en leermiddelen (waarmee leren zij), studentgroepering (met wie leren zij), plaats en tijd (waar en wanneer leren zij), en toetsing (hoe wordt hun leren getoetst).

Een aanvullend perspectief op de ontwikkeling van een curriculum betreft het onderscheid in verschillende stadia of verschijningsvormen. Zo maken Goodlad, Klein, & Tye (1979) een onderscheid tussen het beoogde, het formele, het ervaren, het operationele en het beoordeelde curriculum. Glatthorn, Bosschee, Whitehead, & Bosschee (2016) hebben deze indeling recentelijk verder aangescherpt in: a) het intentionele curriculum; b) het geschreven curriculum; c) het gesteunde curriculum; d) het onderwezen curriculum; e) het geteste curriculum; en f) het geleerde curriculum. Een intentioneel curriculum is algemeen geformuleerd in de vorm van beleidsaanbevelingen, lijstjes met doelen, voorstellen voor eindniveaus en algemene aanbevelingen over vorm en inhoud (Glatthorn et al., 2016, p. 7). Een geschreven curriculum betreft veelal de (theoretische) onderbouwing van de gestelde leerdoelen die moeten worden behaald, de volgorde waarin aan deze doelen wordt gewerkt en de leeractiviteiten die hiertoe worden ingezet. Het gesteunde curriculum bevat de beschrijving van faciliteiten die worden geboden om het onderwijsprogramma te realiseren. Het onderwezen curriculum is uiteindelijk zichtbaar in het uitgevoerde onderwijsprogramma en het geteste curriculum betreft de verzameling leerresultaten

die op verschillende niveaus en door verschillende actoren in kaart zijn gebracht. Met de term geleerd curriculum ten slotte wordt verwezen naar alle veranderingen in waarden, percepties en gedrag die optreden bij zowel studenten als docenten.

In het hier gepresenteerde monitoronderzoek naar de verhouding tussen het binnen de HvA instellingsbreed geformuleerde kader voor excellentie en de faculteit-specifiek ontworpen curricula voor excellentieonderwijs, wordt het instellingsbrede kader beschouwd als het (collectieve) intentionele curriculum. De door de verschillende faculteiten ontwikkelde excellentieprogramma's vormen het geschreven curriculum. De aanduiding 'curriculum' heeft in deze studie dus niet betrekking op een gehele opleiding maar uitsluitend op de excellentieprogramma's. De eerder genoemde basisvisie betreft in dit onderzoek de doelstelling van de HvA met het excellentieonderwijs die in het instellingsbrede kader is verwoord.

Dit onderzoek geeft antwoord op de volgende vraag: In welke mate en op welke aspecten is het instellingsbrede intentionele curriculum terug te vinden in de geschreven curricula van specifieke excellentieprogramma's bij de verschillende opleidingen? In de volgende paragraaf wordt allereerst de wijze van dataverzameling en -analyse verantwoord. In de daaropvolgende resultatenparagraaf wordt vervolgens beschreven hoe de geschreven curricula zich verhouden tot het intentionele curriculum op verschillende curriculumonderdelen. In de conclusie en discussie komt aan de orde wat de betekenis is van een instellingsbreed intentioneel curriculum voor de ontwikkeling van geschreven faculteitsspecifieke honoursprogramma's.

2. Methode

Dataverzameling. Het onderhavige onderzoek is uitgevoerd middels een documentanalyse en richt zich uitsluitend op gerealiseerde Honours Programma's (HP's) binnen de verschillende faculteiten gedurende het studiejaar 2014-2015. Voor de analyse zijn documenten geïncludeerd die betrekking hebben op excellentietrajecten op HvA-breed niveau, op faculteitsniveau en op het niveau van specifieke opleidingen binnen faculteiten. Op HvA-breed niveau gaat het om beleids- en visiedocumenten op het gebied van excellentieonderwijs die een referentiekader bieden voor alle domeinen en opleidingen van de Hogeschool van Amsterdam (HvA) (Janssen, 2012; Jansen & Gramberg, 2014).

In de analyse van de faculteitsspecifieke programma's zijn alle documenten meegenomen die aan de volgende criteria voldoen: 1) het programma wordt volledig dan wel gedeeltelijk extra-curriculair aangeboden; 2) het programma is grotendeels onder verantwoordelijkheid van de HvA ontwikkeld; en 3) het programma wordt ge-

waardeerd met “Excellentiewaarderingspunten” (EWP’s)². In totaal zijn van 30 HP’s alle beschikbare documenten verzameld. De documenten zijn gezocht binnen de digitale leer- en werkomgeving (DLWO) van de HvA, die voor medewerkers en studenten toegankelijk is. Het gaat om documenten die medewerkers en studenten ter beschikking hebben om inzicht te krijgen in wat het hen inhoudelijk en organisatorisch biedt. Dit zijn bijvoorbeeld omschrijvingen van modules of flyers voor studenten. Bij een aantal domeinen was de informatie met betrekking tot het excellentieprogramma niet gepubliceerd op het intranet. In die gevallen zijn de coördinatoren van de programma’s benaderd en gevraagd de voor studenten beschikbare informatie via mail aan te leveren.

Data-analyse. Voor de documentanalyse zijn de curriculumonderdelen uit het hiervoor besproken spinnenwebmodel als basis genomen (Van den Akker, 2003). In de eerste fase van de analyse is op faculteitsbreed niveau en binnen elk domein en opleiding gekeken naar wat in de documenten over de honoursprogramma’s vermeld wordt over de basisvisie en over elk curriculumonderdeel. Op basis van deze eerste analyse bleek op de volgende onderdelen van het spinnenwebmodel relevante informatie beschikbaar: 1) doelgroep, 2) leerdoelen, 3) leeractiviteiten, 4) docentrollen en 5) toetsing. Deze kenmerken van de curriculumonderdelen werden in zowel het intentionele als het geschreven curriculum voorzien van labels. Met behulp van toegekende labels is de informatie per curriculumonderdeel vervolgens gerubriceerd en geordend. De totstandkoming, het toekennen en aanscherpen van de labels gebeurde door twee onderzoekers, in nauwe afstemming met het onderzoeksteam. Op basis hiervan is vervolgens nagegaan of de geschreven curricula van de HP’s in lijn zijn met het instellingsbrede intentionele curriculum, dan wel of daarvan is afgeweken.

3. Resultaten

In deze paragraaf worden voor de basisvisie en de vijf onderscheiden curriculumonderdelen - 1) selectie van de doelgroep, 2) Leerdoelen, 3) Leeractiviteiten, 4) Docentrollen en 5) Toetsing - de belangrijkste bevindingen gerapporteerd. Steeds wordt per onderdeel de inhoud van het instellingsbrede intentionele curriculum weergegeven om vervolgens te bespreken hoe de geschreven curricula zich hiertoe verhouden.

2 Een EWP staat gelijk aan het aantal uur van een ‘regulier’ studiepunt in het “European Credit Transfer System” (ECTS) is. De omvang van Honoursprogramma’s verschilt per opleiding maar bedraagt ongeveer 15 EWP’s.

3.1 Basisvisie

Intentionele curriculum. Met de deelname aan het Siriusprogramma stelt de HvA zich in de eerste plaats ten doel vernieuwend en uitdagend onderwijs aan te bieden aan getalenteerde en gemotiveerde studenten voor wie het reguliere programma te weinig uitdaging biedt. De hogeschool wil zich daarbij niet alleen richten op studenten die goede studieresultaten en -voortgang realiseren, maar ook op studenten die hun verborgen talenten nog niet of onvoldoende hebben ontdekt, zo blijkt uit de visie- en uitvoeringsdocumenten. De HvA beschouwt het opsporen van latente talenten, en het enthousiasmeren van studenten om hun talent optimaal te benutten als een belangrijk onderdeel van haar emancipatoire opdracht. Daarnaast beogen de excellentieprogramma's een kwaliteitsimpuls te geven aan het reguliere onderwijs. Het ontwikkelen ervan biedt de kans (opnieuw) kritisch naar de uitgangspunten van het eigen onderwijsaanbod te kijken. Excellentieprogramma's worden daarom mede gezien als een proeftuin van waaruit succesvolle elementen uiteindelijk hun weg kunnen vinden naar reguliere onderwijsprogramma's.

Een afgeleid doel dat de HvA zich stelt met het ontwikkelen van excellentieonderwijs is het creëren van een betere aansluiting tussen de opleidingen en het bedrijfsleven in de Amsterdamse regio. Uit gesprekken met opleidingsadviesraden blijkt dat het bedrijfsleven in de Amsterdamse regio behoefte heeft aan een gedifferentieerde groep goed opgeleide hbo'ers met praktische vaardigheden, creativiteit en ondernemingszin, gekoppeld aan analytisch vermogen. Door middel van excellentieprogramma's wil de hogeschool meer differentiatie in haar onderwijsaanbod realiseren om beter tegemoet te komen aan deze behoefte vanuit de praktijk.

In de beschrijving van de basisvisie in het intentionele curriculum wordt niet expliciet ingegaan op de pedagogisch-didactische visie die ten grondslag ligt of dient te liggen aan het ontwerpen van honoursprogramma's.

Geschreven curricula. Alle faculteiten volgen in grote lijnen de HvA basisvisie met de daarin beschreven doelstelling met excellentieonderwijs. Daarbij wordt vooral de aansluiting tussen opleidingen en het bedrijfsleven/de arbeidsmarkt in de Amsterdamse regio specifiek ingevuld. Zoals bij de Faculteit Onderwijs en Opvoeding waar "een verbreding van de context van het handelen" als doel wordt gesteld, waarbij "meer aandacht is voor de organisatie waar de leraar/pedagoog deel van uitmaakt, de lokale gemeenschap (stad Amsterdam) en de samenleving in brede zin". Bij drie faculteiten worden aanvullingen van pedagogisch-didactische aard gedaan. Zoals bij de Faculteit Gezondheid, de Faculteit Techniek en Media en de Faculteit Creatieve Industrie. De Faculteit Gezondheid beschrijft expliciet dat het honoursprogramma Geneeskunde is gebaseerd op het zelfsturend onderwijsmodel. Er wordt een hoge mate van zelfstandigheid verwacht en er is sprake van veel zelfstudie. De faculteiten

Techniek en Creatieve Industrie beschrijven expliciet dat “studenten leren in interactie en samenwerken tussen junior en senior professionals” en “door fouten te maken”.

3.2 De selectie van de doelgroep

Intentionele curriculum. Een fundamenteel uitgangspunt van het intentionele curriculum dat direct samenhangt met het gestelde doel van emancipatie van latent talent, is het onderscheiden van een voor iedereen toegankelijk Studium Excellentie (SE) in de eerste twee studiejaar: “In het SE kunnen studenten ontdekken welke talenten voor hen van bijzondere waarde zijn en waar zij eventueel in het honoursprogramma mee verder zouden willen gaan”. De studielastomvang van beide programma’s wordt uitgedrukt in Excellentie Waarderingspunten (EWP’s) om het onderscheid met het reguliere programma te benadrukken. Succesvolle deelname aan het SE levert zes EWP’s op, en aan succesvolle afronding van het HP worden 15 EWP’s toegekend.

In het intentionele curriculum wordt aangegeven dat het HP toegankelijk is voor 3^e- en 4^e-jaarsstudenten die worden erkend als excellent. Criteria voor toelating tot een HP zijn onder andere dat studenten geen studievertraging hebben opgelopen en dat ze voldoen aan de per opleiding vastgestelde studieprestaties. In een brief met een portfolio als bijlage kunnen studenten een onderbouwing geven van eigen competenties en de motivatie om extra te willen investeren in de opleiding. Op basis hiervan kunnen studenten worden uitgenodigd voor een intakegesprek om te bepalen of zij voldoen aan de formele criteria en of hun competenties overeenkomen met de geformuleerde profielkenmerken van excellentie. Deze profielkenmerken hebben betrekking op de volgende generieke aspecten:

1. *Vakmanschap.* De student is geïnteresseerd in en betrokken bij actuele complexe gebeurtenissen in het beroep, zowel in binnen- als buitenland; heeft een eigen visie op de beroepspraktijk en kan die overtuigend voor het voetlicht brengen; bouwt zelfstandig aan de ontwikkeling van de eigen professionaliteit.
2. *Gedrevenheid.* De student is nieuwsgierig, initiatiefrijk en laat zich niet uit het veld slaan; gaat zelfstandig op zoek, weet relevant van niet-relevant materiaal te scheiden en komt zo bij elke vraagstelling tot een gedegen kennisbasis; past relevante onderzoeksresultaten toe bij het oplossen van beroepsvraagstukken; is volhardend en streeft naar het beste resultaat; weet anderen te overtuigen en te enthousiasmeren.
3. *Innovatief vermogen.* De student is in staat vernieuwend en onafhankelijk te denken en kan vernieuwende, soms tegendraadse ideeën uitwerken tot concrete voorstellen voor innovatie; neemt het voortouw en is ondernemend; is nieuwsgierig naar vraagstukken waarvan de uitkomsten niet op voorhand vastliggen en ziet en benut kansen.

4. *Interdisciplinaire samenwerking.* De student is een actor van belang in multi- en interdisciplinaire teams; brengt eigen expertise in en identificeert samenhang met andere expertiseterreinen bij het oplossen van complexe vraagstellingen.
5. *Reflectief vermogen.* De student stuurt zelfstandig op eigen leervragen en die van de professionele omgeving; heeft het vermogen tot systematische reflectie en neemt de eigen ontwikkeling voortvarend en succesvol ter hand.

De profielkenmerken in het intentionele curriculum hebben betrekking op zowel het talent dat een student in aanleg kan laten zien als de richting waarin een student zijn talent kan ontwikkelen. Dit impliceert dat de profielkenmerken eveneens kunnen worden opgevat als (streef)leerdoelen maar dit is als zodanig niet geëxpliciteerd of onderscheiden.

Geschreven curricula. In de geschreven curricula van de verschillende HP's wordt op uiteenlopende wijze omgegaan met de selectie van studenten. De toelatingsprocedure door middel van de motivatiebrief waarin de student aangeeft zich extra te willen inzetten voor de opleiding en persoonlijke leer- en ontwikkelingsdoelen wordt wel altijd gevolgd, maar de profielkenmerken worden nauwelijks gehanteerd als selectie criterium. Vrijwel altijd worden studenten geselecteerd op (algemene) inzet en motivatie, studievoortgang en cijfergemiddelde. Het cijfergemiddelde is bij de meeste programma's niet van doorslaggevend belang, maar weegt vooral mee als er twijfel is over inzet en motivatie. Daarnaast is bij sommige HP's een minimumscore vereist voor een specifiek vak (of vakken), en in voorkomende gevallen wordt de gevolgde vooropleiding of samenstelling van het vakkenpakket meegewogen voor uiteindelijke toelating. Studenten die met succes het SE hebben afgerond krijgen soms voorrang bij de toelatingsprocedure tot een HP, maar worden evenwel niet zondermeer toegelaten. Vaak is aanvullend een aanbeveling van een studiebegeleider of docent noodzakelijk.

Uit de documentanalyses komt eveneens naar voren dat bij sommige opleidingen ook middelen worden ingezet om een blijvende betrokkenheid en inspanning na te streven van studenten die zijn toegelaten. Zo wordt bij vijf van de 30 programma's gevraagd een inspanningsovereenkomst te tekenen voorafgaand aan de start van het programma.

3.3 Leerdoelen

Intentionele curriculum. In het intentionele curriculum worden nadrukkelijk drie typen excellentie onderscheiden waarmee differentiatie in het onderwijsaanbod wordt

beogd. Door vormen van excellentie te formuleren met een herkenbare en beroepsgerichte signatuur wil de hogeschool tegemoet komen aan de behoefte vanuit het beroepenveld voor een gedifferentieerde groep goed opgeleide hbo'ers. Met de volgende driedeling wordt aangegeven welke algemene (leer)doelen met de excellentietrajecten worden nagestreefd:

1. *Excellentie met betrekking tot specifiek professionaliteit in een bepaalde beroepspraktijk.* Dit aspect van excellentie heeft betrekking op het op hoog niveau uitvoeren van complexe opdrachten in het werkveld, waarin ontwikkelen en innovatie van de beroepspraktijk centraal staan.
2. *Excellentie met betrekking tot generieke professionaliteit.* Dit aspect van excellentie betreft bijvoorbeeld projecten op het terrein van innovatie, ondernemerschap, creativiteit, sociale competenties, management/leiderschap, interdisciplinariteit, maatschappelijke betrokkenheid, et cetera.
3. *Excellentie met betrekking tot kennisontwikkeling (theorievorming, onderzoek).* Kennisontwikkeling is in het licht van het hbo vooral ontwikkeling van kennis op basis van praktijkgericht onderzoek. Dit aspect van excellentie betreft bijvoorbeeld participatie in kenniskringen, onderzoeksprojecten, het op hoog niveau uitvoeren van complexe, theoretische opdrachten.

Elk HP dient gericht te zijn op tenminste één van deze typen excellentie hoewel mengvormen ook mogen bestaan. In samenhang met de genoemde profielkenmerken zijn de drie vormen van excellentie te beschouwen als ontwerpcriteria bij de ontwikkeling van excellentieprogramma's.

Geschreven curricula. Alle geschreven HP-curricula verwijzen naar één, meerdere, of mengvormen van de drie typen excellentie. Tussen de geanalyseerde geschreven HP-curricula doen zich verschillen voor in zowel gemaakte keuzes ten aanzien van de drie typen excellentie alsook in het expliciteren ervan. Sommige HP's zijn gericht op een specifiek type, andere programma's kiezen meer voor een mengvorm waarbij twee of zelfs alle drie de typen excellentie zoals aangegeven in het intentionele curriculum zijn geïntegreerd. Een derde van de programma's stellen excellentie met betrekking tot specifieke professionaliteit centraal en streven daarmee nadrukkelijk naar aansluiting met het toekomstige beroepenveld. Zoals de honoursprogramma's van de Faculteit Gezondheid. Deze richten zich op specifieke professionaliteit en kennisontwikkeling in het kader van hun samenwerking met het Academisch Medisch Centrum Amsterdam als werkgever. Opvallend is verder het verschil in de mate van explicitering van gemaakte keuzes en de daarbij behorende onderbouwing. Bij de programma's van drie faculteiten blijft geheel impliciet op welk type excellentie het programma zich precies richt en valt dit alleen indirect uit de beschrijving van de afzonderlijke programmaonderdelen en -inhouden af te leiden. Verder zijn er HP's waarvan de leerdoelen en leerinhouden uitermate nauwkeurig zijn vastgelegd, maar

waarbij niet of nauwelijks een duidelijke koppeling is aangebracht met kenmerken van excellente professionaliteit.

Een interessant verschil tussen HP's betreft de mate waarin al dan niet wordt ingespeeld op de zelfsturing van studenten in het kiezen van persoonlijke leerdoelen en het uitzetten van een eigen leerroute. De meeste programma's kenmerken zich door een min of meer 'traditionele' organisatie van het programma met een duidelijke inhoudelijke structuur en opbouw. In andere programma's is er voor gekozen zelfsturing als geïntegreerd leerdoel expliciet mee te nemen. In zijn algemeenheid lijkt de mate waarin studenten keuzevrijheid krijgen binnen een programma een zekere samenhang te vertonen met de mate waarin leerdoelen worden gespecificeerd. Hoe meer vrijheid, hoe algemener de gestelde leerdoelen.

3.4 Leeractiviteiten

Intentioneel curriculum. Nadrukkelijker dan in de reguliere onderwijsprogramma's staat in de excellentietrajecten het individuele talent centraal. Binnen HP's moet aan studenten ruimte worden geboden om te kunnen excelleren, dat wil zeggen, ruimte om hun eigen talent te ontdekken en tot ontwikkeling te brengen. In het intentionele curriculum wordt aangegeven dat de programma's zo moeten worden ingericht dat studenten eigen leervragen kunnen onderzoeken waarbij zij worden geholpen door onderwijs waarin debat, reflectie en feedback belangrijke elementen zijn. Om die reden wordt in het instellingsbrede curriculum grote nadruk gelegd op het ontwikkelen van een leergemeenschap waarin studenten en docenten zich met elkaar verbonden voelen en inzichten met elkaar delen. In het intentionele curriculum wordt niet ingegaan op de manier waarop het centraal stellen van individueel talent zich verhoudt tot de nadruk op het leren in een leergemeenschap. De pedagogisch-didactische visie hierop ontbreekt. Wel wordt gesteld dat leeractiviteiten betrekking moeten hebben op het stimuleren van leren van hoge kwaliteit waarbij 'deep learning' (diepgaand begrip en het kunnen toepassen van concepten, grenzen durven verkennen en doordenken van vraagstukken vanuit verschillende perspectieven) wordt nagestreefd. De didactische aanpak dient gericht te zijn op het ontwikkelen van het innovatief vermogen van studenten en het stimuleren van kritisch en analytisch denken.

Binnen het intentionele curriculum worden indicaties gegeven voor leeractiviteiten die bijdragen aan bovengenoemde doelstellingen, zoals: het aanbieden van opdrachten waarvan op voorhand niet duidelijk is waar het naartoe gaat, het uitvoeren van opdrachten in bijzondere omgevingen en omstandigheden, het organiseren van debatten tussen docenten en studenten, en het laten verzorgen van hoorcolleges door (internationale) gastsprekers uit het werkveld.

Geschreven curricula. Ondanks dat volgens het intentionele curriculum het individuele talent meer dan in het reguliere onderwijs centraal zou moeten staan, laten de documentanalyses zien dat binnen de geschreven curricula van alle HP's min of meer gelijksoortige leeractiviteiten worden aangeboden zoals bekend uit de reguliere opleidingen. Docenten stellen readers samen en bevelen boeken, artikelen en vakliteratuur aan. Studenten zoeken aanvullend zelf naar geschikte literatuur en (wetenschappelijke) artikelen. Docenten en gastsprekers geven hoorcolleges en verzorgen workshops.

In lijn met het intentionele curriculum benadrukken twintig van de dertig programma's expliciet dat een aantal leeractiviteiten wordt georganiseerd met als doel het realiseren en stimuleren van een leergemeenschap. Het betreft dan bijvoorbeeld de organisatie van symposia of arena-avonden, waarin studenten aan elkaar presenteren wat ze hebben onderzocht of ondernomen. Om de betrokkenheid van studenten onderling verder te versterken worden daarnaast uiteenlopende activiteiten ingezet zoals een 'buddy'-systeem, het gezamenlijk met elkaar eten (ook vaak met experts uit het werkveld) of het met elkaar ondernemen van een studiereis. Bij alle programma's staat samenwerken tussen studenten centraal en bij alle faculteiten zijn programma's ontwikkeld waarin ook co-creatie (intensieve samenwerking tussen studenten en docenten) en samenwerking met partners in het werkveld vaste bouwstenen zijn.

3.5 Docentrollen

Intentionele curriculum. In het intentionele curriculum wordt apart aandacht besteed aan de positie van de docenten in excellentietrajecten. Zij treden op als professioneel rolmodel, zijn expert op hun vakgebied, en functioneren als coach bij de kritische reflectie op de talentontwikkeling van studenten. Om excellente studenten verder te brengen moet de docent hun 'zone van naaste ontwikkeling' opzoeken en hen aanzetten uit de comfortzone te komen.

HvA-breed is een profiel opgesteld voor docenten in de excellentieprogramma's. Daarbij wordt benadrukt dat er binnen de hogeschool op vele plekken excellente docenten werken en dat de excellentietrajecten daar slechts een voorbeeld van zijn. In het intentionele curriculum worden om die reden docenten die (ook) lesgeven in honoursprogramma's aangeduid als *excellentedocenten* en niet als excellente docenten.

Van excellentiedocenten wordt verwacht dat zij onderwijs ontwikkelen dat studenten uitdaagt om zelfstandig hoge prestaties te leveren op complexe opdrachten die aanzetten tot kritisch denken, reflectie en dialoog. Dit betekent onder andere dat zij onderwijs (her)ontwerpen waarin diepgaande en/of complexe vraagstukken centraal staan en waarbij voor studenten voldoende ruimte is mee te denken over zowel inhoud als methode. Daarnaast hebben zij binnen de organisatie een belangrijke

functie in het verbinden van het excellentieonderwijs met het reguliere onderwijs en het werkveld. Om dit te realiseren is de excellentiedocent verbonden met het gehele docententeam en fungeert als voortrekker in het uitwisselen en delen van opgedane ervaringen.

eschreven curricula. In de geschreven curricula wordt nauwelijks ingegaan op de specifieke rol van de docent(en) in het honoursprogramma. Het is uit de documenten ook niet af te leiden of docenten eventueel zijn geselecteerd op grond van het opgestelde profiel van de excellentiedocent. Bij de meeste programma's wordt wel iets gezegd over de positie van de docent als rolmodel, coach, begeleider en sparring partner, maar een nadere invulling blijft achterwege. Zo wordt bijvoorbeeld niet specifiek ingegaan op de functie van de docent als stimulator en motivator van talent(en). En ook de rol van de docent in relatie tot het uitvoeren van bepaalde leeractiviteiten, het realiseren van individuele leerroutes, of het organiseren van specifieke innovatieve activiteiten blijft beperkt tot ongespecificeerde formuleringen. Docenten worden in de verschillende curriculumonderdelen toch voornamelijk aangeduid als kennisoverdragers die in voorkomende gevallen colleges en/of werkgroepen verzorgen.

3.6 Toetsing

Intentionele curriculum. In het intentionele curriculum staan de kenmerken 'zelfstandigheid' en 'complexiteit' centraal bij het ontwikkelen van leerroutes en activiteiten, maar ook bij de evaluatie en/of toetsing. Het bepalen van criteria voor een excellente prestatie op deze twee kenmerken wordt aangeduid als 'werk in uitvoering'. Het volgende raamwerk wordt daarbij als basis aangeboden:

1. De student toont initiatief bij het leveren van de prestatie en het overwinnen van tegenslagen.
2. De student stelt voor zichzelf uitdagende doelen en prestatienormen.
3. De student toont bovengemiddelde werkinzet (robuustheid) in aanpak en uiteindelijke prestatie.
4. De student reflecteert op de prestatiecriteria, het eigen aandeel in de prestatie, het resultaat en de maatschappelijke waarde.
5. De student baseert de excellente prestatie op diepgaand en methodisch verantwoord onderzoek.
6. De prestatie heeft impact op de student, de medestudenten en/of andere belanghebbenden.

Dit raamwerk stelt duidelijk naast het product in de punten 1 t/m 5 het leer- en werkproces van de student centraal.

Geschreven curricula. Over de beoordeling en toetsing wordt in de geschreven curricula relatief weinig informatie gegeven. Veelal wordt volstaan met het aangegeven van *wat* er wordt getoetst en minder over *hoe* er wordt getoetst en welke beoordelingscriteria daarbij worden gehanteerd.

In de meeste gevallen is de docent of de coach van het programma verantwoordelijk voor beoordeling van prestaties, en soms zijn onderzoekers van een lectoraat betrokken bij de begeleiding en evaluatie van afstudeeropdrachten. In enkele gevallen, zoals bij de Faculteit Onderwijs en Opvoeding zijn studenten betrokken bij het opstellen van kwaliteitscriteria voor de door hen te ontwikkelen producten. Bij bepaalde HP's waarin wordt samengewerkt met opdrachtgevers zijn ook vertegenwoordigers vanuit het werkveld betrokken bij de beoordeling van uitgevoerde opdrachten.

Bij veel programma's lijkt eerder sprake van het vervullen of afronden van een traject dan van toetsing van het excellente niveau van een prestatie. Bij uitgevoerde opdrachten, stages of onderzoek zijn gehanteerde criteria vergelijkbaar met die in het reguliere onderwijs, zij het met de toevoeging dat er hoge eisen worden gesteld aan de mate van zelfstandig werken.

In vergelijking met het intentionele curriculum waarin een raamwerk is aangeboden dat naast het uiteindelijke product ook duidelijk betrekking heeft op het leerproces en werkproces van de student, krijgen deze processen in de geschreven curricula nog weinig aandacht. Daarnaast is in slechts enkele van de documenten (bijvoorbeeld die van Faculteit Maatschappij en Recht) de impact van de prestatie als beoordelingscriterium meegenomen door bijvoorbeeld het implementatie van een innovatie te beoordelen.

4. Conclusies en discussie

De keuze van de HvA om de ontwikkeling van excellentietrajecten te stimuleren door middel van decentrale sturing heeft geresulteerd in een intentioneel curriculum dat zou moeten fungeren als referentiekader voor ontwikkelaars van honoursprogramma's. Dit heeft geleid tot 30 geschreven curricula verdeeld over de verschillende faculteiten van de hogeschool.

Doel van het hier gepresenteerde monitoringonderzoek is het beantwoorden van de vraag in welke mate en op welke aspecten het instellingsbrede intentionele curriculum is terug te vinden in de geschreven curricula van specifieke excellentieprogramma's bij de verschillende opleidingen. De verschillen en overeenkomsten tussen het intentionele curriculum en de verschillende programma's suggereren dat het inzetten op decentrale sturing vanuit een instellingsbrede basisvisie in ieder geval transparantie heeft gebracht in de doelstellingen die wordt nagestreefd, zoals deze in

de basisvisie in het intentionele curriculum zijn beschreven.

Twee van de drie doelen die de HvA in de basisvisie heeft geformuleerd met betrekking tot het excellentieonderwijs komen ook tot uiting in de geschreven curricula. Zo zijn alle geschreven curricula van de Honoursprogramma's gericht op het stimuleren van erkend talent en de arbeidsmarkt wordt - weliswaar in uiteenlopende mate - actief betrokken bij het ontwikkelen en/of uitvoeren van opdrachten en/of het invullen van stageplaatsen. Het middels het excellentieonderwijs leveren van een kwaliteitsimpuls aan het reguliere onderwijs wordt echter niet expliciet meegenomen in de geschreven curricula.

Wanneer gekeken wordt naar de leerdoelen die in het intentionele curriculum zijn gesteld (verwoord in drie typen excellentie) dan komen deze terug in bijna alle geschreven curricula. Echter, aan verschillende curriculumonderdelen waarvoor in het intentionele curriculum richtlijnen zijn opgesteld, zoals de selectie van de doelgroep, leeractiviteiten, de docentrollen en de wijze van toetsing, wordt in de geschreven curricula weinig tot geen aandacht besteed. In voorkomende gevallen wordt een traditionele aanpak gehanteerd overeenkomstig het reguliere onderwijs. We zien dit bijvoorbeeld terug in de selectie van studenten op basis van cijfergemiddelden, in het toepassen van traditionele leeractiviteiten zoals hoorcolleges of in de keuze van toetsing op basis van het afronden van een opdracht in plaats van het aanleveren van bewijzen met betrekking tot ontwikkelde competenties. Naast de discrepantie tussen het intentionele curriculum en de geschreven curricula verschillen de geschreven curricula ook onderling soms zeer sterk, bijvoorbeeld in de mate waarin is gekozen voor studentsturing versus docentsturing en productgerichtheid versus procesgerichtheid.

Een mogelijke verklaring voor de gevonden verschillen tussen het intentionele curriculum en de geschreven curricula is dat het intentionele curriculum weinig duidelijkheid biedt over leerdoelen en de vertaling van deze leerdoelen naar concrete leeractiviteiten, docentrollen en toetsing. Er is in het intentionele curriculum voorts weinig samenhang tussen de verschillende curriculumonderdelen. Selectiecriteria, leerdoelen en leeractiviteiten zijn in dit intentionele curriculum niet scherp van elkaar onderscheiden. Zo fungeren de geformuleerde profielkenmerken van excellentie als criteria voor het herkennen en selecteren van (potentieel) excellente studenten, maar zijn ze tegelijkertijd ook gepositioneerd als leerdoelen. Daarnaast bepalen ze de eindtermen voor de richting waarin de talenten van studenten zich verder kunnen ontwikkelen. Ook de drie typen excellentie zijn geformuleerd in de vorm van (beoogde) leerdoelen, maar bevatten tevens beschrijvingen van leeractiviteiten. Deze inhoudelijke verwevenheid van geformuleerde selectiecriteria, leerdoelen en leeractiviteiten vindt zijn neerslag in de geschreven curricula waarin deze onderdelen vervolgens ook niet altijd consequent zijn uitgewerkt.

Het lijkt erop dat het ontbreken van een pedagogische-didactische visie in de

basisvisie van het intentioneel curriculum ten grondslag ligt aan de onduidelijke vertaling van leerdoelen naar concrete leeractiviteiten, docentrollen en toetsing in de geschreven curricula (Van den Akker, 2003). Een nadere verkenning en uitwerking hiervan in het intentionele curriculum zou behulpzaam kunnen zijn voor het creëren van meer helderheid voor docenten en studenten in de verschillende faculteiten. In lijn met de summier beschreven pedagogisch-didactische visies van de Faculteit Gezondheid, de Faculteit Techniek en Media en de Faculteit Creatieve Industrie, lijken onderliggend aan de grote verscheidenheid van ontwikkelde honoursprogramma's twee impliciete visies actief. Bij de eerste visie, overeenkomstig het uitgangspunt van het zelfsturende onderwijsmodel bij de Faculteit Gezondheid, heeft excellentie betrekking op competenties die nadrukkelijk gedefinieerd zijn vanuit de opleidingen, en moeten deze competenties worden ontwikkeld door middel van het expliciet aanreiken van kennis, het aanbieden van bepaalde leeractiviteiten, en het creëren van leerervaringen. Programma's die uitgaan van deze visie zijn veelal docentgestuurd en gericht op productgerichte toetsing. De tweede visie, meer in lijn met de onderwijskundige uitgangspunten van de faculteiten Techniek en Creatieve Industrie, gaat ervan uit dat studenten leren 'door fouten te maken' in interactie en samenwerking met senior professionals. Bij deze visie wordt ervan uitgegaan dat studenten bepaalde talenten bezitten en dat er in de eerste plaats ruimte moet worden gecreëerd om hun excellentie verder te stimuleren en te ontwikkelen.

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

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

grond daarvan de verschillende onderdelen beter op elkaar af te stemmen. Andere programma's lijken niet uit te gaan van een bepaalde visie op leren en zijn wellicht daardoor minder consequent en consistent in de uitwerking van de verschillende curriculumonderdelen. Nader onderzoek zou moeten leiden tot meer inzicht in deze onderliggende pedagogisch-didactische visies en de consequenties daarvan voor de vormgeving van excellentietrajecten. In geval gekozen wordt voor (de)centrale sturing door middel van een hogeschoolbreed intentioneel curriculum is het expliciteren van een pedagogisch-didactische visie op excellentie in ieder geval essentieel. Zonder een dergelijke expliciete visie zal een instellingsbreed kader onvoldoende richtinggevend kunnen zijn voor faculteiten en opleidingen in het ontwerpen en ontwikkelen van excellentieprogramma's.

Met ons onderzoek hebben we getracht inzicht te verkrijgen in de mate waarin en de manier waarop het instellingsbrede intentionele curriculum van de HvA werkbaar is geweest voor het ontwerpen van faculteitsspecifieke programma's voor excellentieonderwijs. We hebben daarbij gekozen voor een analyse van alle beschikbare documenten op instellings- en faculteitsniveau met betrekking tot honoursprogramma's. Bij deze aanpak dient wel de kanttekening te worden geplaatst dat op deze wijze geen volledig beeld wordt verkregen van de ontwikkelde programma's, het proces van ontwikkeling en de daadwerkelijk gerealiseerde excellentietrajecten (het uitgevoerde onderwijsprogramma). Ook is op deze wijze geen informatie verkregen met betrekking tot het geteste en geleerde curriculum. Het onderhavige onderzoek biedt vooral een basis voor verdere verkenning van ontwerp- en implementatiecriteria voor excellentieprogramma's aan de HvA en zo mogelijk andere instellingen voor hoger onderwijs in Nederland. Aanvullende onderzoeksmethoden, zoals interviews met de ontwikkelaars van de faculteitsspecifieke honoursprogramma's en met studenten die wel of juist niet het besluit hebben genomen om deel te nemen aan de programma's, zijn belangrijke potentiële aanvullingen op het voorliggende onderzoek. Ten slotte verdient het aanbeveling om bij toekomstig onderzoek de betrouwbaarheid van het gehanteerde analyseraamwerk nader te onderzoeken.

Al met al lijken de uitkomsten van dit onderzoek het belang te onderschrijven van een pedagogisch-didactische visie op de ontwikkeling van excellentie in het HBO. Zo'n visie is niet alleen belangrijk voor het ontwikkelen van excellentietrajecten, maar is ook voor de reguliere opleidingen essentieel. Ruimte geven aan talent is immers een opdracht voor het gehele onderwijs. Voor een algemene verbetering en innovatie van het hoger onderwijs is nader onderzoek van belang naar de motieven, voorkeuren en werkwijzen van (excellente) studenten, alsook naar ontwerpcriteria voor een adequaat onderwijsaanbod dat tegemoet komt aan de leer- en ontwikkelbehoeften van alle (excellente) studenten.

Literatuur

- Akker, J. van den (2003). Curriculum perspectives: An introduction. In: J. van den Akker, W. Kuiper, & U. Hameyer (Eds.) *Curriculum landscapes and trends* (pp. 1-10). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Bisschop Boele, E.H. (2007). Talent in de spagaat. Over de bovenkant van de diversiteit in het hbo. *The&ma, Tijdschrift voor Hoger onderwijs & Management*, 14, 60-64.
- Coppoolse, R., Pilot, A., & Van Eijl, P. (2013). Hoogvliegers nodig. In: R. Coppoolse, P. Van Eijl, & A. Pilot (Red.) *Hoogvliegers: Ontwikkeling naar professionele excellentie* (p. 11-16). Rotterdam: Rotterdam University Press.
- French, L. R., Walker, C. L., & Shore, B. M. (2011). Do Gifted Students Really Prefer to Work Alone? *Roeper Review*, 33(3), 145-159.
- Eijl, P. van, Pilot, A., & Wolfensberger M. (2010). *Talent voor morgen. Ontwikkeling van talent in het Hoger Onderwijs*. Noordhoff Wolters: Groningen.
- Griffioen, D., Doppenberg, J., Enthoven, M., & Oostdam, R. (2016). *Ontwerp, gebruik en acceptatie van excellentie in de Hogeschool van Amsterdam: De evaluatie van excellentieprogramma's onder SIRIUS*. Amsterdam: Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding.
- Glatthorn, A.A., Bosschee, F., Whitehead, B.M., & Bosschee, B. (2016). *Curriculum Leadership. Strategies for Development and Implementation*. Los Angeles: Sage.
- Goodlad, J. I., Klein, M. F., & Tye, K. (1979). The domains of curriculum and their study. In: Goodlad, J.L., et al. (Eds.). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill, 43-76.
- Hover, C., (1988). *Consistent configureren. Modellen van onderwijsorganisatie*. Den Haag: Voorlichtingsdienst HBO-raad.
- Janssen, M. (2012). *Excellentieprogramma's in de HvA*. Amsterdam: HvA.
- Janssen, M. & Gramberg, E. (2014). Manifest voor het excellentieonderwijs van de toekomst. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam & Siriusprogramma.
- Kanevsky, L. (2011). Differential Differentiation: What Types of Differentiation Do Students want? *Gifted Child Quarterly*, 55 (4), 279-299.
- Kazemier, E., Offringa, J., Eggens, L., & Wolfensberger, M. (2014). Motivatie, leerstrategieën en voorkeur voor docerenadering van honoursstudenten in het hbo. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 4 (1), 106-123.
- Opdecam, E., Everaert, P., Van Keer, H., & Buysschaert, F. (2014). Preferences for Team Learning and Lecture-Based Learning Among First-Year Undergraduate Accounting Students. *Research in Higher Education*, 55:400. doi:10.1007/s11162-013-9315-6.
- Pullen, A. G., Griffioen, D. M. E., Schoonenboom, J. I., De Koning, B. B., & Beishuizen, J. J. (2013). *Are Potential Excellent Students Willing to Collaborate? The influence of potential for excellence on students' motivation*. Paper presented at the European Conference for Educational Research, Porto, Portugal.

- Renzulli, J. S. (1986). The three ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.) *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press. pp. 53-92.
- Scager, K., Akkerman, S., Boonstra, J., Pilot, A., Wiegant, F., & Wubbels, F. (2012). Uitdagen van studenten. *Onderzoek van Onderwijs (41)*, 16-21.
- Scager, K. (2013). *Hitting the High Notes. Challenge in teaching honors students* (Ph.D Thesis). Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Schamhart, R. (2011). *Van talent naar excellent: wat kenmerkt de excellente beroepsbeoefenaar?* Kenniscentrum Educatie Hogeschool Utrecht, Utrecht
- Seegers, E., & Hoogeveen, L. (2012). *Programmeringstudie inzake excellentieonderzoek primair, voortgezet en hoger onderwijs*. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen
- Ten Berge, H. & Van der Vaart, R. (2014). Honoursdidactiek in een leergang voor Honoursdocenten. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 4 (1), 37-51.
- Thijs, A. & Van den Akker, J. (2009). *Leerplan in ontwikkeling*. Enschede: SLO.
- Tiesinga, L. (2010). Ontwikkeling van excellentieonderwijs in het hbo, de casus Hanzehogeschool Groningen. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 28 (4). 228-238.
- Van Eijl, P.J., Pilot, A., & Wolfensberger, M.V.C. (Eds.) (2010). *Talent voor morgen*. Groningen: Noordhoff.
- Wolfensberger, M. (2011). Excelleren in Hoger Onderwijs en Samenleving: Een integratief model rondom uitmuntende prestaties. *Onderzoek van Onderwijs*, (40), 44-49.
- Wolfensberger, M., De Jong, N. & Drayer, L. (2012). *Leren excelleren. excellentieprogramma's in het HBO: een overzicht*. Groningen: Lectoraat Excellentie in Hoger Onderwijs en Samenleving.