

De snel veranderende samenleving vraagt om een ‘leven lang leren’, maar Nederland lijkt er vooralsnog geen haast mee te maken. De Universiteit Utrecht probeert haar postacademisch onderwijs te versterken. Hoe maak je dat aantrekkelijk voor potentiële deelnemers? ‘Docenten moeten zich bewust zijn van het feit dat het om een kritische doelgroep gaat die hoge eisen stelt.’

# Levenslang leren

## Uitgangspunten voor postacademisch onderwijs

*Itzél Zuiker, Ineke Lam, Paul Adriaanse, Wieger Bakker, Manon Kluijtmans @ Jan van Tartwijk*

Universiteit Utrecht

**I**n een internationale omgeving waarin kennis zich voortdurend en in hoog tempo ontwikkelt, is het scholingsniveau van de beroepsbevolking een belangrijke factor in de onderlinge concurrentie tussen regio's en landen. Het is voor professionals dan ook noodzaak te blijven leren. Postacademisch onderwijs kan daarbij een belangrijke rol vervullen. In Nederland blijft de deelname van volwassenen aan het (hoger) onderwijs sterk achter in vergelijking met landen met eenzelfde ontwikkelingsniveau (WRR, 2013). Het aandeel werknemers dat naast werk een opleiding volgt schommelt al jaren rond de 16,5 procent. Dat moet naar minstens 20 procent in 2020 volgens de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid. Ook werkgevers moeten

daarin verantwoordelijkheid nemen. Nog altijd laten zo'n 20 tot 35 procent van de werkgevers hun medewerkers geen enkele scholing volgen. In 2014 stelde de adviescommissie 'Flexibel hoger onderwijs voor volwassenen' dan ook dat die deelname impulsen nodig heeft.

Een mogelijk impuls is het realiseren van een aanbod van modulair opgebouwde opleidingen die je ook kunt doorlopen in combinatie met een baan of zorgtaken. Ook de Sociaal-Economische Raad (SER, 2017) vindt dat de leercultuur in Nederland versterkt moet worden. De SER komt met een ambitieus plan voor een nationaal akkoord waarin diverse partijen met elkaar een scala aan impulsen bewerkstelligen, variërend van een individueel trekkingsrecht voor werknemers (dat inzichtelijk maakt welke bekostigde opleidingsmogelijkheden er zijn) tot gunstige fiscale voorwaarden.

### Herkenbaar en inspirerend

De Universiteit Utrecht wil een leven lang leren stimuleren. In haar strategisch plan 2016-2020 staat dat er in 2020 een herkenbaar en inspirerend aanbod moet zijn gerealiseerd. Dit moet tegemoetkomen aan de vraag van alumni en andere professionals om op de hoogte te blijven van inzichten uit actueel onderzoek en de toepassing daarvan in de beroepspraktijk. De universiteit ontwikkelt dit aanbod in nauwe samenwerking met maatschappelijke partners. Door postacademisch onderwijs aan te bieden naast onderwijs dat is gericht op een startkwalificatie, versterkt de Universiteit Utrecht haar binding met de maatschappij. Daarnaast profi-

**In Nederland blijft  
de onderwijsdeelname  
van volwassenen  
sterk achter**

## Gelijkwaardigheid, wederkerigheid en cocreatie zijn relevante concepten

teren opleidingen van het contact met professionals, omdat zij (praktijk)kennis inbrengen. Gelijkwaardigheid, wederkerigheid en cocreatie zijn daarbij relevante concepten.

Om deze ambitie te realiseren, richtte de Universiteit Utrecht het programma *LifeLong Learning* in en begon een project waarin twee faculteiten (geneeskunde en recht, economie en bestuurskunde) en de interfacultaire *Graduate School of Teaching* (die de lerarenopleidingen verzorgt) samenwerken. Zij ontwikkelen een coherente benadering van een leven lang leren en een daarop aansluitende opleidingsdidactiek die vervolgens wordt uitgetoetst.

Met het oog daarop werden de kenmerken van de doelgroep verkend door een literatuurstudie en door een inventarisatie van de ervaringen met postacademisch onderwijs binnen de beide faculteiten en de graduate school. De literatuurstudie en de verkenning vormden tevens de basis voor het beschrijven van een opleidingsdidactiek waarmee deze doelgroep het best kan worden bediend.

### Impliciete kennis

Professionals hebben zich vaak door ervaring en door gericht te werken aan de kwaliteit van hun taakuitvoering ontwikkeld tot experts in het uitvoeren van hun professionele taken (Ericsson, 2006). Door opleidingen en ervaring hebben ze bewust of onbewust (veelal procedurele) kennis opgedaan die de basis vormt voor hun expertise (Eraut, 2004). Die kennis vormt de basis voor het in een *split second* herkennen van patronen en het op basis daarvan adequaat handelen, waardoor ze snel en intuïtief inspelen op situaties die zich voordoen binnen voor hen bekende domeinen (Ericsson, 2006).

Omdat veel van de kennis die de basis vormt voor hun professionele routines impliciet is, vinden professionals het vaak moeilijk om over hun eigen kennis en routines na te denken en die bij te stellen als nieuwe inzichten daar wel om vragen (Van Gog et al., 2005). De mate waarin ze in staat zijn om hun eigen kennisbasis en daarmee samenhangende routines te expliciteren heeft consequenties voor

hun mogelijkheden en ook voor hun bereidheid om zich te ontwikkelen (Bohle Carbonell et al., 2014; Van Tartwijk, Wubbels & Zwart, 2017).

Die bereidheid speelt ook een rol in de redenen van professionals om postacademisch onderwijs te volgen. Hun motivatie kan variëren van intrinsiek, als die is gebaseerd op persoonlijke, inhoudelijke interesse, tot extrinsiek, als scholing nodig is om loopbaankansen te vergroten, om van werkkring te veranderen, of simpelweg om een bevoegdheid te behouden (Deci & Ryan, 2000; Smid, 2001).

De doelgroep kenmerkt zich niet alleen door een grote heterogeniteit in leeftijd en vooropleiding, maar ook in expertise en motivatie, en in mogelijkheden als deelnemers het volgen van onderwijs willen combineren met een baan of zorgtaken. De combinatie van leren en werken maakt daarnaast dat professionals er vaak behoefte aan hebben dat het geleerde toepasbaar is in hun werkpraktijk en dat praktijk-situaties als input kunnen fungeren voor nieuw leren (Blume et al., 2010; De Rijdt et al., 2013).

Een opleiding die postacademisch onderwijs wil aanbieden zal specifieke doelen moeten opstellen die aansluiten bij deze doelgroep.

### Opleidingsdoelen

Op basis van de geïnventariseerde ervaringen en de literatuurstudie hebben we een aantal opleidingsdoelen geformuleerd die postacademisch onderwijs zou moeten realiseren. Het onderwijs draagt eraan bij dat deelnemers:

- inhoudelijk up-to-date zijn;
- zich ontwikkelen tot adaptieve experts;
- zich weten te bewegen in een gemeenschap met andere professionals;
- zelfredzaam zijn.

### Up-to-date-professionals

Een snel veranderende kennismaatschappij vraagt om toegankelijkheid voor professionals van recente weten-

## De doelgroep kenmerkt zich ook door een grote heterogeniteit in expertise en motivatie

schappelijke inzichten zodat zij up-to-date blijven (Paavola, Lipponen, & Hakkarainen, 2004). Door universitair onderwijs te volgen maken ze niet alleen kennis met recente onderzoeksbevindingen, maar ook met nieuwe technieken die van belang zijn in het vakgebied (denk bijvoorbeeld aan medische technieken). Om ook na afronding van een postacademische opleiding goed te kunnen functioneren zal de focus in de opleidingen ook liggen op het proces om kennis en vaardigheden zelfstandig te kunnen bijhouden (Kehm, 2001).

#### *Adaptieve experts*

Het vermogen tot adaptatie is een van de elementen van het sleutelbegrip 'responsiviteit' dat nodig is voor lerende economie, aldus het WRR-rapport (2013). In het kader van een leven lang leren leiden we professionals op tot 'adaptieve experts'. Zij hebben de vaardigheid om in nieuwe situaties waarin hun routines tekortschieten problemen op te kunnen lossen (Bohle Carbonell et al., 2014; Yoon et al., 2015). Adaptieve expertise voegt daarmee iets toe aan routine-expertise, die je gebruikt als gaat om bekende taken. Ze is geen vaardigheid die zich automatisch ontwikkelt als bijproduct van ervaring. Adaptieve expertise vraagt om een attitude die je moet ontwikkelen en om strategieën die je moet aanleren. Professionals moeten deze lerende houding en vaardigheden tijdens hun carrière blijvend aanscherpen (Mylopoulos & Regehr, 2009). Adaptieve experts versterken hun innovatiecapaciteit in hun opleiding en werk. Innovatief gedrag in organisaties kenmerkt zich door professionals die op eigen initiatief ideeën genereren, promoten, en realiseren (Janssen, 2003). Reflectie is een belangrijk onderdeel van innovatief gedrag omdat dit leidt tot het zoeken naar nieuwe oplossingen. Daarnaast zijn probleemoplossend vermogen en inhoudelijke kennis ook positief gerelateerd aan innovatief gedrag (Thurlings, Evers & Vermeulen, 2015).

#### *Met andere professionals*

In een maatschappij waar vrijwel niemand in professionele silo's werkt maar vrijwel iedereen te maken heeft met meerdere disciplines en sociaal-culturele contexten, neemt

het belang van *boundary crossing*-competenties toe. Elke sociaal-culturele groep gebruikt een taal die de eigen werkelijkheid uitdrukt en bevestigt. Wie beschikt over *boundary crossing*-competenties is in staat om meerdere, uiteenlopende sociaal-culturele contexten met elkaar te verbinden (Walker & Nocon, 2007). Sociaal-culturele verschillen leiden tot het ervaren van discontinuïteit maar kunnen ook bijdragen tot leren (Bakker & Akkerman, 2014). Hierin laten zich vier leermechanismen onderscheiden: identificatie, reflectie, coördinatie en transformatie (Akkerman & Bakker 2011). Lerenden profiteren dus van een open houding tegenover nieuwe contexten (Walker & Nocon, 2007).

#### *Zelfredzame professionals*

Het ontwikkelen en constant herzien van je professionele identiteit is een noodzakelijke voorwaarde voor professioneel leren (Eteläpelto et al., 2014). Situaties als organisatiehervorming, veranderingen in takenpakket of in verantwoordelijkheden zorgen ervoor dat professionals gedwongen of genoodzaakt zijn om hun professionele identiteit te herdefiniëren. Andersom kan het veranderen van professionele identiteit ook leiden tot veranderingen in het werk. Dat vraagt van professionals *agency* en wendbaarheid als zij nieuwe en creatieve manieren van werken moeten voorstellen. Er is sprake van *agency* als professionals of communities invloed uitoefenen op, keuzes maken in, en standpunten innemen over hun werk of hun professionele identiteit (Biesta, Priestley & Robinson, 2017, Eteläpelto et al., 2014). Individuele *agency* en collectieve *agency* kunnen elkaar dwarszitten. Professional *agency* is positief gerelateerd aan innovatie en creativiteit (Glăveanu, 2010) en nodig voor *boundary crossing* (Eteläpelto e.a., 2014).

#### Wederkerigheid

De deelnemers aan postacademisch onderwijs hebben uiteenlopende expertise, motieven en persoonlijk situaties (Kehm, 2001). Het onderwijs moet aansluiten bij deze grote variatie in startsituaties en gebruikmaken van de rijke en gevarieerde expertise die deelnemers meebrengen. Daarvoor is werken met sterk gepersonaliseerde leerpaden en begeleiding van groot belang. Een modulaire opzet van cursussen is geschikt voor het realiseren daarvan. Lerenden kunnen losse modules combineren in een gepersonaliseerd leerpad dat aansluit bij hun leervraag en bij de gewenste omvang van de opleiding.

Daarnaast is het belangrijk dat postacademisch onderwijs aansluit bij het werkveld (Smid, 2001). Hierbij kun je denken aan de koppeling van theorie aan bestaande praktijkvoorbeelden maar ook aan het zoveel mogelijk gebruiken van de taal en terminologie die gangbaar is het werkveld. Zo is het geleerde toepasbaar in de praktijk en kunnen praktijk-situaties als input fungeren (transfer van kennis) (Blume et al., 2010; De Rijdt et al., 2013).

Elke sociaal-culturele groep gebruikt een taal die de eigen werkelijkheid uitdrukt en bevestigt

## Het is voor professionals

lastig om toegang

te krijgen tot die

impliciete kennis

Doordat professionals een grote variëteit aan expertise, ervaring en kennis inbrengen, staat de opleiding in contact met de praktijk. De aansluiting met de arbeidsmarkt versterkt nog verder doordat ook het netwerk in het veld vergroot wordt. Door de wederkerigheid tussen opleiding en opgeleide worden dus beide geprikkeld tot ontwikkelen en innoveren.

De expertise van deelnemers aan postacademisch onderwijs vormt enerzijds een goed startpunt voor ontwikkeling, maar maakt het veranderen van de aan expertise onderliggende kennis moeilijk, vooral als die kennis onbewust is (Van Gog et al., 2005). Het is voor professionals lastig om toegang te krijgen tot die impliciete kennis. Het expliciet maken van impliciete kennis is een proces waarvoor aandacht moet zijn in postacademische opleidingen.

Professionals hebben routines ontwikkeld. Om nog beter te worden in het werk dat ze al doen, kunnen bestaande routines doorontwikkeld worden door gericht werken te aan de verbetering daarvan: *deliberate practice* (Van Gog et al., 2005). Activiteiten moeten aansluiten bij het niveau van de lerende. Het is bovendien zaak dat lerenden bewust hun eigen vaardigheden monitoren en controleren. Dit vraagt volle concentratie, inspanning en reflectie voor een langere periode (Ericsson, Krampe & Tesch-Romer, 1993). Experts kunnen zelf *deliberate practices* aansturen, terwijl beginners daar nog een extern persoon voor nodig hebben (Van Gog et al., 2005).

Door de expertise van professionals bij elkaar te brengen in leergemeenschappen, ontstaat er een omgeving waarin veel leerpotentieel schuilt (zie bijvoorbeeld Wenger, 2000). Naast het leerpotentieel door het in aanraking komen met opvattingen van anderen (vergelijk *boundary crossing*; Akkerman & Bakker, 2011) heeft de leergemeenschap ook een stimulerend effect op de betrokkenheid van de lerende bij de opleiding (Tinto, 1997) en vergroot zij het gevoel van competentie. Zowel betrokkenheid als ervaren competentie zijn een belangrijke voorwaarde voor leren vanuit de *self-determination theory* (Ryan & Deci 2002). Probleem is wel dat een diverse groep professionals die een flexibel traject doorloopt geen vanzelfsprekende sociale eenheid of

gemeenschap vormt. De opzet en de didactiek van het onderwijsaanbod moeten hiermee rekening houden.

De (overgrote) meerderheid van de deelnemers aan postacademisch onderwijs zal onderwijs willen combineren met een baan of zorgtaken. Zij zullen de voorkeur geven aan onderwijs dat ten minste deels tijd- en plaatsafhankelijk is georganiseerd. De groep die alleen afstandsonderwijs wil is klein. Niet alleen is het 'verwacht worden' in het kader van je opleiding een stimulans, ook het daadwerkelijk ontmoeten van anderen is belangrijk voor de binding en daarmee voor de motivatie.

Een onderwijsmodel dat *blended learning* inzet lijkt hier goed bij aan te sluiten. *Blended learning* combineert face-to-faceonderwijs met digitale omgevingen waarin je synchroon en asynchroon kunt leren en werken. Professionals kunnen zo zelf beslissen waar en wanneer ze tijd besteden aan hun studie (Garrison & Kanuka, 2004). *Blended learning* in combinatie met een modulaire opzet biedt een flexibele leeromgeving die ook het zelfgestuurd leren optimaal vormgeeft. Onlosmakelijk verbonden aan een dergelijke opzet is een didactisch sterke docent. De uitdaging zit hem vooral in een optimale aansluiting tussen de online en de face-to-faceactiviteiten. Onderdeel van deze didactiek is het goed modereren van het leerproces, zowel in de bijeenkomsten als tijdens de online activiteiten.

### Hoge eisen

Deelnemers aan het postacademisch onderwijs hebben deels andere kenmerken dan reguliere studenten. Ze stellen niet alleen specifieke eisen, maar ze brengen ook nieuwe perspectieven binnen, actuele en praktische werkragen en casuïstiek. De didactiek moet hiermee rekening houden. Docenten moeten zich bewust zijn van het feit dat het om een andere doelgroep gaat – een doelgroep die kritisch is en hoge eisen stelt aan de opleiding. Ook het uitgangspunt van gelijkwaardigheid en wederkerigheid is fundamenteel anders dan bij de initiële opleiding. Maatwerk en flexibiliteit zijn vereisten maar tegelijkertijd moet de docent ervoor

Ook het uitgangspunt

van gelijkwaardigheid

en wederkerigheid

is fundamenteel anders

zorgen dat de doelen van het programma gehaald worden. De Universiteit Utrecht heeft voor medewerkers die voor het eerst onderwijs geven een Start to Teach-traject, voor ervaren docenten zijn er leergangen basis- en seniorkwalificatie, en een leergang onderwijskundig leiderschap. In het kader van continue professionele ontwikkeling is er ook aandacht voor docenten die postacademisch onderwijs verzorgen. En er komt een module didactiek in postacademisch onderwijs. Met de hierboven beschreven uitgangspunten hopen wij zowel theoretische perspectieven als praktische handvatten te bieden voor docenten in het postacademisch onderwijs – een inspirerende doelgroep met eigen kenmerken.

---

#### **Itzél Zuiker**

is verbonden aan *Onderwijsadvies & Training, faculteit sociale wetenschappen, Universiteit van Utrecht*

#### **Ineke Lam**

is verbonden aan *Onderwijsadvies & Training, faculteit sociale wetenschappen, Universiteit Utrecht*

#### **Paul Adriaanse**

is verbonden aan *USBO Advies, onderzoeks- en adviesbureau van het departement bestuurs- en organisatiewetenschap, faculteit recht, economie, bestuur en organisatie, Universiteit Utrecht*

#### **Wieger Bakker**

is hoogleraar kwaliteit en innovatie van maatschappijgericht hoger onderwijs, departement bestuurs- en organisatiewetenschap, faculteit recht, economie, bestuur en organisatie, Universiteit Utrecht

#### **Manon Kluijtmans**

is hoogleraar geneeskunde en directeur van het Centre for Academic Teaching van de Universiteit Utrecht

#### **Jan van Tartwijk**

is hoogleraar toegepast onderwijswetenschappen en directeur van de Graduate School of Teaching van de Universiteit Utrecht

## Referenties

- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research, 81*(2), 132-169.
- Bakker, A., & Akkerman, S. F. (2014). Leren door boundary crossing tussen school en werk. *Pedagogische Studiën, 91*(1), 8-23.
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2017). Talking about education: exploring the significance of teachers' talk for teacher agency. *Journal of Curriculum Studies, 49*(1), 38-54.
- Billet, S. (2009). Conceptualizing learning experiences: Contributions and mediations of the social, personal and brute. *Mind, Culture, and Activity, 16*(1), 32-47.
- Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T., & Huang, J. L. (2010). Transfer of training: A meta-analytic review. *Journal of management, 36*(4), 1065-1105.
- Bohle Carbonell, K., Stalmeijer, R. E., Könings, K. D., Segers, M., & Van Merriënboer, J. J. G. (2014). How experts deal with novel situations: A review of adaptive expertise. *Educational Research, 12*, 14-29.
- Commissie Rinnooy Kan (2014). *Adviesrapport: Flexibel hoger onderwijs voor volwassenen*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- De Rijdt, C., Stes, A., Van der Vleuten, C., & Dochy, F. (2013). Influencing variables and moderators of transfer of learning to the workplace within the area of staff development in higher education: Research review. *Educational Research Review, 8*, 48-74.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education, 26*(2), 247-273.
- Ericsson, K. A. (2006). *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge University Press.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological review, 100*(3), 363.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2014). Identity and agency in professional learning. *International handbook of research in professional and practice-based learning* (pp. 645-672). Springer: the Netherlands.
- Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education, 7*(2), 95-105.
- Glaveanu, V. P. (2010). Paradigms in the study of creativity: Introducing the perspective of cultural psychology. *New Ideas in Psychology, 28*(1), 79-93.
- Janssen, O. (2003). Innovative behaviour and job involvement at the price of conflict and less satisfactory relations with co-workers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 76*(3), 347-364.
- Kehm, B. M. (2001). The challenge of lifelong learning for higher education. *International Higher Education, 22*, 5-7.
- Mylopoulos, M., & Regehr, G. (2009). How student models of expertise and innovation impact the development of adaptive expertise in medicine. *Medical Education, 43*, 127-132.
- Paavola, S., Lipponen, L., & Hakkarainen, K. (2004). Models of innovative knowledge communities and three metaphors of learning. *Review of Educational Research, 74*(4), 557-576.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). An overview of Self-determination Theory: An organismic-dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*, 3-33. Rochester, NY: The University of Rochester Press.
- SER (2017). *Leren en ontwikkelen tijdens de loopbaan. Een richtinggevend advies*. Den Haag: Sociaal-Economische Raad.
- Smid, G. (2001). *Professionals opleiden: Over het ontwerpen van competentiegericht vervolgonderwijs voor hoger opgeleiden*. Schoonhoven: Academic Service.
- Thurlings, M., Evers, A. T., & Vermeulen, M. (2015). Toward a model of explaining teachers' innovative behavior: A literature review. *Review of Educational Research, 85*(3), 430-471.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character or student persistence. *The Journal of Higher Education, 68*(6), 599-623.
- Van Gog, T., Ericsson, K. A., Rikers, R. M. J. P., & Paas, F. (2005). Instructional design for advanced learners: Establishing connections between the theoretical frameworks of cognitive load and deliberate practice. *Educational Technology Research and Development, 53*(3), 73-81.
- Van Tartwijk, J., Wubbels, T., & Zwart, R. C. (2017). Developing teachers' competences with the focus on adaptive expertise in teaching. In D. J. Clandinin & J. Husu (red.), *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 820-835). London: Sage.
- Walker, D., & Nocon, H. (2007). Boundary-crossing competence: Theoretical considerations and educational design. *Mind, Culture, and Activity, 14*(3), 178-195.
- Wenger, E. (2000). Communities of practice and social learning systems. *Organization, 7*(2), 225-246.
- WRR (2013). *Naar een lerende economie: Investeren in het verdienvermogen van Nederland*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Yoon, S. A., Koehler-Yorn, J., Anderson, E., Lin, J., & Klopfer, E. (2015). Using an adaptive expertise lens to understand the quality of teachers' classroom implementation of computer-supported complex systems curricula in high school science. *Research in Science & Technological Education, 33*(2), 237-251.