

# Leven lang leren

*Een onderzoek naar hoe binnen de academische onderwijskundemaster van Universiteit Utrecht studenten voorbereid worden op leven lang leren ten behoeve van de toekomstige inzetbaarheid op de arbeidsmarkt*

Sharona J. Cornelisse (3680673)

Onder begeleiding van dr. I. van Roekel Kolkhuis-Tanke

Tweede beoordelaar: Louise van de Venne



Universiteit Utrecht, juni 2015

7.944 woorden

### **Samenvatting**

Middels het uitvoeren van dit onderzoek met een kwalitatieve insteek is vastgesteld in hoeverre de Utrechtse Universitaire academische masteropleiding Onderwijskundig Ontwerp en Advisering haar studenten voorbereidt op het leven lang leren ten behoeve van de toekomstige inzetbaarheid die de arbeidsmarkt van hen vraagt. Dit is gedaan door interviews af te nemen bij docenten die op dit moment werkzaam zijn binnen de masteropleiding en bij alumni die deze opleiding binnen nu en drie jaar geleden hebben afgerond. Aan docenten is gevraagd welke elementen aangeboden worden in de academische masteropleiding. Aan alumni is gevraagd wat zij in hun werkende leven als belangrijke aspecten van leven lang leren ervaren en in hoeverre deze in de academische masteropleiding aangeleerd kunnen worden. Het leven lang leren is onderzocht aan de hand van 16 elementen: helikoptervisie, doelen stellen, plannen, kennis en vaardigheden toepassen, kennis integreren, informatie lokaliseren, leeromgeving creëren, onderzoekende geest, leerproces beoordelen, zelfsturing, leerstrategieën aanpassen, waardering voor verandering, actieve student, repertoire van leren van vaardigheden, leren in formele setting, en leren in informele setting. Uit de resultaten is op te maken dat de academische masteropleiding haar studenten relatief goed voorbereid op het leven lang leren. Dit is gebaseerd op de bevindingen dat alumni en docenten beiden waarde hechten aan negen van de 16 elementen van leven lang leren. Overlappende elementen zijn helikoptervisie, doelen stellen, kennis en vaardigheden toepassen, kennis integreren, leerproces beoordelen, zelfsturing, waardering voor verandering, repertoire van leren van vaardigheden, en informeel leren.

*Kernwoorden: toekomstige inzetbaarheid, leven lang leren*

### Leven lang leren

In de afgelopen jaren hebben diverse ontwikkelingen binnen het hoger onderwijs het pad van de verschuiving richting de zogenoemde kennisgedreven economie gekruist (Keep & Mayhew, 2004; Scott, 2005; Tomlinson, 2007). Van de kennisgedreven economie wordt gezegd dat het personen vereist met vormen van kennis, vaardigheden en creatieve potentie die kunnen voldoen aan de uitdagingen van een economie die gekenmerkt wordt door snelle veranderingen. In toenemende mate kunnen individuen niet langer van een *'job for life'* uitgaan, waarbij hun carrière verankerd is rondom enkele banen en bedrijven (Holmes, 2013; Tholen, 2014; Tomlinson, 2007). Medewerkers dienen in de huidige economie een meer flexibele en proactieve benadering te handhaven ten opzichte van hun werkzame leven waarbij zij hun eigen toekomstige inzetbaarheid (*employability*) beheren (Ecclestone, 1999). Een recent aangedragen manier om de eigen toekomstige inzetbaarheid op lange termijn te beheren, is *lifelong learning* (Ecclestone, 1999; Green, 2002; Teichler, 1999, 2007), ofwel leven lang leren.

Leven lang leren wordt gekenmerkt als het vermogen flexibel in te kunnen spelen op veranderende omstandigheden, te leren gedurende de carrière, en theorie te kunnen integreren in de praktijk (Candy, 1991). Ondanks de tegemoetkomingen van leven lang leren aan toekomstige inzetbaarheid, wordt gesuggereerd dat veel professionals niet beschikken over de vereiste kennis en vaardigheden die daadwerkelijk nodig zijn voor een leven lang leren (Livneh & Livneh, 1999).

Tot op heden is weinig onderzoek gedaan naar de ontwikkeling van de kenmerken van leven lang leren in de context van recent hoger onderwijs en de continu veranderende arbeidsmarkt (Brown & Scase, 1994; Holmes, 2013; Tomlinson, 2007). Ook hebben relatief weinig studies de werkgelegenheidsvaringen en trajecten van individuen onderzocht in hun vroege jaren na het afstuderen (Holmes, 2013). Tevens lijken gegevens met betrekking tot de percepties van docenten op de voorbereiding van hun studenten op kenmerken van leven lang leren te ontbreken.

Het bestuderen in hoeverre opleidingen hun studenten voorbereiden op de kenmerken van leven lang leren ten behoeve van de toekomstige inzetbaarheid is wegens bovenstaande wetenschappelijke overwegingen gewenst. Daarbij is het, gezien de zojuist genoemde gebreken aan wetenschappelijke onderbouwingen, interessant vanuit meerdere perspectieven naar deze vraag te kijken. Hierdoor wordt

het begrip leven lang leren onderzocht op meerdere gebieden en wordt het in de wetenschap meer ingebed. Ook dient een onderzoek met een dergelijke insteek een maatschappelijk belang. Het levert namelijk kennis op over in hoeverre leven lang leren een plek heeft gekregen in het Nederlandse hoger onderwijs en geeft het inzicht in hoe opleidingen en docenten hun studenten daarop voorbereiden. Daarnaast levert de bijdrage van afgestudeerden inzicht in welke elementen van leven lang leren belangrijk zijn om te kunnen functioneren op en aantrekkelijk te blijven voor de arbeidsmarkt. Door deze informatie kunnen opleidingen in hun eigen curriculum kijken wat reeds gedaan wordt om het leven lang leren aan te leren aan studenten. Eveneens levert een dergelijke studie mogelijk bruikbare overwegingen op voor het meer integreren en benadrukken van elementen van leven lang leren.

### **Toekomstige inzetbaarheid**

Het concept toekomstige inzetbaarheid is rond 1955 in gebruik genomen (Van der Heijde & Van der Heijden, 2006; Thijssen, Van der Heijden, & Rocco, 2008), maar wordt pas sinds de jaren 90' empirisch onderzocht (Harvey, 2001; Thijssen et al., 2008; Van der Heijde & Van der Heijden, 2006). Toekomstige inzetbaarheid is inmiddels vanuit vele verschillende hoeken en niveaus (individueel, organisatorisch en industrieel) bestudeerd in een breed scala van academische disciplines, zoals *business* en *management studies*, *human resource management studies*, ontwikkeling van menselijk potentieel, psychologie, onderwijskunde en carrièretheorie (Thijssen & Van der Heijden, 2003). Verschillende onderzoeken besteden aandacht aan de ontwikkeling van haar conceptualisering en definities (Graves, 2011; Thijssen & Van der Heijden, 2003; Van der Heijde & Van der Heijden, 2006; Van Lammeren, 1999). Het begrip verwijst naar de benodigde kennis en vaardigheden waarmee iemand zich staande kan houden in een flexibele werkomgeving. Toekomstige inzetbaarheid bestaat namelijk uit een aantal constructen die gecombineerd een persoon in staat kunnen stellen zich aan te passen aan werkgerelateerde veranderingen (Clarke, 2008; Fugate et al., 2004). Deze constructen houden kennis, vaardigheden en attituden in die nodig zijn voor een individu om een bijdrage te kunnen leveren aan de arbeidsmarkt (Fugate et al., 2004; Harvey, 2001; Tomlinson, 2007; Turner, 2014).

Tijdens de laatste decennia van de twintigste eeuw is dit begrip steeds belangrijker geworden. Verschillende marktontwikkelingen hebben organisaties als het ware gedwongen zichzelf te

reorganiseren naar een meer flexibel bedrijf (Van Dam, 2004; Van der Heijde & Van der Heijden, 2006). Deze veranderingen lijken op een steeds hoger tempo en in steeds grotere aantallen plaats te vinden. Dit ondermijnt de organisatorische strategie en planning van organisaties, doordat zij potentie moeten hebben flexibel te anticiperen (Van der Heijde & Van der Heijden, 2006). Ook hebben deze veranderingen gevolgen voor het profiel van de werknemer en de aard van vaardigheden die nodig zijn (Felstead & Ashton, 2000; Fugate, Kinicki, & Ashforth, 2004; Thijssen et al., 2008). Van werknemers wordt namelijk verwacht mee te gaan in de reorganisatie van de structuur van het werk en dienen hierbij kennis en vaardigheden te verwerven waarmee zij zich staande kunnen houden in een flexibele werkomgeving (Thijssen et al., 2008).

Om tegemoet te kunnen komen aan de steeds veranderende arbeidsmarkt, zijn in de afgelopen jaren verschillende varianten van het begrip toekomstige inzetbaarheid ontstaan, zoals *individual employability* en *institutional employability* (Harvey, 2001). Deze verschillende vormen blijken volgens Harvey (2001) overeenkomsten met elkaar te hebben, namelijk de wilskracht van studenten in het verkrijgen van een baan. Een variant die lange tijd gezien werd als meest tegemoetkomend aan de wensen van de veranderende arbeidsmarkt is *graduate employability* (Harvey; 2001; Tholen, 2014; Tomlinson, 2007; 2012). Wanneer gekeken wordt naar de definitie van het begrip, kan inderdaad gesteld worden dat dit tegemoetkomt aan de wensen van de arbeidsmarkt. *Graduate employability* heeft namelijk betrekking op wat opleidingen in het hoger onderwijs hun studenten aan mogelijkheden kunnen bieden om vaardigheden te ontwikkelen die gevraagd worden op de arbeidsmarkt (Tholen, 2014; Tomlinson, 2007; 2012). Wanneer gekeken wordt naar de uitwerking van het begrip, schiet *graduate employability* de wensen van de veranderende arbeidsmarkt voorbij. De intentie van dit begrip is namelijk dat afgestudeerden snel aan een baan komen en succesvol zullen zijn in het door hun gekozen beroep (Holmes, 2013). Wat dit betekent voor de toekomstige inzetbaarheid blijft hierbij onduidelijk.

Tomlinson (2012) lijkt hierbij aan te sluiten doordat hij stelt dat de opvattingen van Holmes (2013) en Tholen (2014) over de toekomstige inzetbaarheid van afgestudeerden de neiging hebben zich alleen te focussen op de economische rol van afgestudeerden en de capaciteit van hoger onderwijs om hen toe te rusten voor de arbeidsmarkt. Dit geeft volgens Tomlinson (2012) een vertekend beeld

van de huidige veranderende relatie tussen hoger onderwijs en de arbeidsmarkt. Dergelijke veranderingen zijn samengevallen met wat meestal gezien wordt als een verschuiving naar een meer flexibele kenniseconomie die steeds hogere eisen stelt aan de medewerkers en daarbij nieuwe vormen van werkgerelateerde vaardigheden vereist (Tomlinson, 2012). Deze vaardigheden kunnen aan worden geleerd in het hoger onderwijs (Fevre, 2007; Tomlinson, 2012). De definitie van *graduate employability* lijkt niet meer genoeg voor een individu om tegemoet te komen aan de eisen van de veranderende arbeidsmarkt (Boden & Nedeva, 2010; Morley & Aynsley, 2007; Tomlinson, 2012). Een nieuw inzicht dat de laatste jaren steeds meer opkomt om een individu voor te bereiden op de toekomstige inzetbaarheid en meer tegemoet komt aan de wensen van de veranderende arbeidsmarkt, is leven lang leren (Ecclestone, 1999; Green, 2002; Teichler, 1999, 2007).

### **Leven lang leren**

Leven lang leren betekent in veel onderzoeken dat leren een proces is dat altijd en overal plaatsvindt (Colardyn & Bjonavold, 2004; Laal, 2011; Tight, 1998). Dit begrip verwijst naar elke zinvolle opleidingsactiviteit die als doel heeft de kennis, vaardigheden en attitudes van een individu te verbeteren (Boburka, Wesp, Eshun, & Drago, 2014). Dit dienen volgens Hojat, Veloski, Nasca, Erdmann en Gonella (2006) voornamelijk zelfgeïnitieerde activiteiten en informatievaardigheden, die geactiveerd moeten worden bij personen met een blijvende motivatie om te leren. Hierdoor leren zij hun eigen leerbehoeften te herkennen (Bath & Smith, 2009).

Leven lang leren omvat alle fasen van het leren, van kleuterschool tot na de pensionering, en bestrijkt het hele spectrum van formeel, niet-formeel en informeel leren (Aspin & Chapman, 2000; Colardyn & Bjonavold, 2004; Tight, 1998). Het omvat ook de vaardigheden, kennis en gedragingen die mensen verwerven in hun dagelijkse ervaringen (Laal & Salamati, 2012). Leven lang leren dient een proces te zijn van continu leren dat niet alleen gericht is op het tegemoetkomen van de individuele behoeften, maar ook op die van de omgeving (Ates & Alsal, 2012; Green, 2002; Laal, 2011). Het verbetert zowel de sociale integratie, actief burgerschap en persoonlijke ontwikkeling, als het concurrentievermogen en de inzetbaarheid op de arbeidsmarkt (Laal, 2011; Laal & Salamati, 2012). Hierbij is het van belang dat het gedragspatroon van de onderwijsaanbieders verandert (Demirel, 2009; Laal, 2011), aangezien leven lang leren ook de schooljaren omvat (Demirel, 2009). In de schooljaren

komt een student namelijk in aanraking met diverse kennis, vaardigheden en attitudes die belangrijk zijn voor een bewuste houding ten opzichte van leven lang leren. De vraag die hierbij gesteld kan worden is dus: wat kan het hoger onderwijs doen om een bewustzijn te creëren bij en vaardigheden aan te bieden aan studenten zodat zij daarmee na hun schooljaren verder kunnen?

Nicoll en Fejes (2011) en Kirby, Knapper, Lamon en Egnatoff (2010) geven aan dat op deze vraag niet makkelijk een eenduidig antwoord kan worden gegeven. Het meten en onderzoeken van een begrip zoals leven lang leren vergt een diepgaand onderzoek naar de onderliggende constructen. Deze constructen zijn volgens Nicoll en Fejes (2011) voor het begrip leven lang leren nog niet grondig genoeg onderzocht. Wel komt volgens Kirby et al., (2010) in wetenschappelijke literatuur duidelijker naar voren welke kennis, vaardigheden en attitudes een student dient te bezitten om een bewuste houding ten opzichte van leven lang leren te ontwikkelen. Om duidelijk te krijgen welke kennis, vaardigheden en attitudes opleidingen in het hoger onderwijs hun studenten aan kunnen bieden deze bewuste houding te bevorderen, worden hiervoor in de hierop volgende sectie verschillende onderzoeken geraadpleegd.

### **Kennis, vaardigheden en attitudes voor leven lang leren**

Onderzoekers als Kirby et al., (2010) bespreken hoe leven lang leren kan worden bereikt in de context van het hoger onderwijs. Zij betogen dat opleidingen in het hoger onderwijs van oudsher kennis en vaardigheden op verschillende gebieden aan studenten meegeven. Echter, het is een nog belangrijkere taak studenten uit te rusten met de mogelijkheid hun eigen leerproces te begeleiden in verschillende (leer)situaties die ze zullen tegenkomen na het verlaten van het formele onderwijs. Vanuit dit oogpunt beschrijven Kirby et al., (2010) een effectief leven lang lerende als iemand die beschikt over vijf vaardigheden, namelijk het kunnen stellen van doelen met betrekking tot de eigen ontwikkeling en projectmatig werken, passende kennis en vaardigheden kunnen toepassen in verschillende situaties die reeds zijn aangeleerd, zich bezig kunnen houden met zelfsturing en zelfevaluatie, het kunnen lokaliseren van vereiste informatie, en het aanpassen van leerstrategieën aan verschillende omstandigheden. Bryce (2004) sluit zich aan bij de vierde vaardigheid van Kirby et al., (2010), 'lokaliseren van vereiste informatie', door te stellen dat het belangrijk is om informatievaardigheden aan te leren. Hierdoor is een individu zich altijd en overal bewust van

mogelijkheden om informatie te verkrijgen. Bryce (2004) stelt daarnaast dat het hebben van waardering voor verandering ook aangeleerd dient te worden. Tevens is het creëren van een omgeving dat leren stimuleert en waardeert een must.

Een andere onderzoeker, Candy (1991), onderscheidt vijf belangrijke kenmerken van een leven lang lerende, die grotendeels overeenkomen met de kenmerken van Kirby et al., (2010). Het eerste kenmerk is het hebben van een onderzoekende geest, wat inhoudt dat iemand liefde voor leren heeft en een gevoel van nieuwsgierigheid bezit om steeds verder te leren. Het tweede kenmerk is het hebben van een helicoptervisie, wat het bewustzijn van hoe kennis wordt gecreëerd en de beperkingen daarvan inhoudt. Het derde is een gevoel van persoonlijke effectiviteit, wat ingaat op het gevoel van meerwaarde dat een persoon wil hebben bij het uitvoeren van activiteiten. Het vierde kenmerk is het hebben van informatievaardigheden en het vijfde een repertoire van leren van vaardigheden, wat inhoudt dat iemand kennis heeft van zijn eigen sterke punten, strategieën en het vermogen heeft deze toe te passen.

Ook Knapper en Cropley (2000) beschrijven een aantal kenmerken van een leven lang lerende. Het kunnen plannen is het eerste kenmerk, gevolgd door het kunnen beoordelen van een eigen leerproces, het zijn van een actieve student op het gebied van studeren, studentenleven en (privé)activiteiten om de studie heen, het kunnen leren in zowel formele als informele settings en van collega's, docenten, mentoren en anderen, het in staat kunnen zijn kennis te integreren uit verschillende vakgebieden, en het gebruik kunnen maken van diverse leerstrategieën voor verschillende situaties.

Zie Tabel 1 voor een volledig overzicht van kennis, vaardigheden en attitudes ter bevordering van een leven lang leren in de context van hoger onderwijs per onderzoeker.



Tabel 1

*Kennis, vaardigheden en attitudes ter bevordering van leven lang leren*

Auteur(s)	Kennis, vaardigheid of attitude
Kirby, Knapper, Lamon, & Egnatoff (2010)	Doelen stellen Kennis en vaardigheden toepassen Zelfsturing en zelfevaluatie Aanpassen van leerstrategieën
Kirby, Knapper, Lamon, & Egnatoff (2010), en Bryce (2004)	Lokaliseren vereiste informatie
Bryce (2004)	Waardering voor verandering Leeromgeving creëren
Candy (1991)	Een onderzoekende geest Helikoptervisie Gevoel van persoonlijke effectiviteit Informatievaardigheden Repertoire van leren van vaardigheden
Knapper & Cropley (2000)	Het kunnen plannen Eigen leerproces kunnen beoordelen Actieve student Leren in informele instellingen en omgeving Leren in formele instellingen en omgeving Kennis integreren uit verschillende vakgebieden Gebruikmaken van verschillende leerstrategieën

**Onderzoeksvraag en deelvragen**

Om duidelijk te krijgen in hoeverre leven lang leren reeds een plek heeft gekregen in het Nederlandse hoger onderwijs, spitst het huidige onderzoek zich toe op de Utrechtse Universitaire academische master Onderwijskundig Ontwerp en Advisering. Hiermee wordt getracht inzicht te krijgen in hoeverre de studenten van deze opleiding worden voorbereid op leven lang leren. De onderzoeksvraag die hierbij is opgesteld, luidt: *‘In hoeverre bereidt de academische masteropleiding*

*Onderwijskundig Ontwerp en Advisering van Universiteit Utrecht haar studenten voor op leven lang leren ten behoeve van de toekomstige inzetbaarheid die de arbeidsmarkt van hen vraagt?*

Om de onderzoeksvraag zo volledig mogelijk te beantwoorden is gekozen de onderzoeksvraag vanuit twee verschillende perspectieven te beantwoorden, namelijk docenten en alumni van de academische onderwijskundemaster. Hierbij zijn twee deelvragen opgesteld. De eerste deelvraag luidt: *“Wat wordt volgens de docenten van de academische masteropleiding onderwijskunde van Universiteit Utrecht gedaan aan de voorbereiding van studenten op leven lang leren?”*. De tweede deelvraag luidt: *“Wat ervaren alumni in hun werkende leven als belangrijke aspecten van leven lang leren en in hoeverre zouden deze in de academische masteropleiding aangeleerd moeten worden?”*.

Verwacht wordt dat docenten en alumni in grote mate overeenkomen wat betreft het aantal elementen die belangrijk worden gevonden aan te bieden in de academische masteropleiding. Het begrip leven lang leren verwijst namelijk naar elke zinvolle opleidingsactiviteit die als doel heeft de kennis, vaardigheden en attituden te verbeteren (Boburka et al., 2014). Aangezien dit volgens Hojat et al., (2006) voornamelijk zelfgeïnitieerde activiteiten en informatievaardigheden dienen te zijn, wordt verwacht dat de nadruk van veel opdrachten hierop ligt. Over bepaalde elementen van leven lang leren kan daardoor naar verwachting minder goed worden gezegd in welke opdrachten deze expliciet worden aangeboden.

## **Methode**

### **Design**

Voor het beantwoorden van de bovenstaande beschreven onderzoeksvraag werd middels een kwalitatief onderzoek data verzameld in twee verschillende steekproeven. Het kwalitatieve aspect had betrekking op de semigestructureerde interviews die bij zowel docenten als alumni van de Utrechtse Universitaire academische onderwijskundemaster werden afgenomen.

In het hierop volgende deel van de methode wordt binnen het onderdeel ‘deelnemers’ een tweedeling gemaakt, aangezien twee verschillende steekproeven zijn gebruikt waarbinnen andere participanten zijn geïnterviewd. Voor de onderdelen ‘instrument’, ‘analyse’ en ‘procedure’ worden de steekproeven geïntegreerd besproken, aangezien deze onderdelen voor beide steekproeven hetzelfde waren.

## Deelnemers

**Organisatie: Universiteit Utrecht.** Universiteit Utrecht heeft een breed en veelzijdig aanbod van opleidingen, cursussen en trainingen in huis. Door de academische masteropleiding Onderwijskunde wordt aangegeven de studenten voor te bereiden op meerdere rollen in de praktijk, namelijk een academisch geschoolde onderzoeker, ontwerper, ontwikkelaar en adviseur. Gesteld wordt dat docenten binnen de opleiding hier een belangrijke rol in spelen. Zij worden aangewezen als kennisoverdragers die de studenten de vastgestelde academische vaardigheden aanleren, bestaande uit academische informatie-, onderzoeks-, communicatieve, samenwerkings- en leer/ontwikkelingsvaardigheden.

**Participanten steekproef 1: docenten.** Binnen deze steekproef werden vijf docenten van de academische onderwijskundemaster geïnterviewd, bestaande uit drie mannen en twee vrouwen. De participanten hadden een gemiddelde leeftijd van 50.4 jaar ( $SD = 11.67$ ) en een gemiddeld aantal jaren werkervaring van 19.6 jaar ( $SD = 11.0$ ). De participantkarakteristieken van de steekproef zijn terug te vinden in Tabel 2.

Tabel 2

### *Participantkarakteristieken steekproef 1*

Participantnummer	Sekse	Leeftijd	Aantal jaren werkervaring
1	Man	37	12
2	Vrouw	63	27
3	Man	41	15
4	Vrouw	62	35
5	Man	49	9

Voorafgaand aan het opstellen van het onderzoeksplan werd contact gezocht met de opleidingscoördinator van de academische onderwijskundemaster. Aan deze persoon werd de vraag gesteld of het onderzoek binnen deze masteropleiding plaats mocht vinden en welke docenten van de benaderd mochten worden voor de interviews. Na goedkeuring bleek dat alle docenten van de opleiding geïnterviewd mochten worden. Deze personen werden middels een doelgerichte steekproef

geselecteerd door reeds bekende docenten van de door de huidige onderzoekster gedane vooropleiding een e-mail te sturen met de vraag om deelname. Hiermee werd getracht het aantal mannen en vrouwen evenredig te verdelen.

### Deelnemers

**Participanten steekproef 2: alumni.** Binnen deze steekproef zijn 13 alumni van de academische onderwijskundemaster geïnterviewd, bestaande uit drie mannen en tien vrouwen. De eis om te participeren was dat alumni binnen nu en drie jaar geleden afgestudeerd moesten zijn. Hierdoor werd getracht alumni te interviewen die opgeleid zijn volgens een onderwijscurriculum die in grote lijnen overeenkomt met het huidige curriculum van de academische onderwijskundemaster, waardoor de resultaten beter generaliseerbaar waren. Twee vrouwen voldeden niet aan deze gestelde norm. Aangezien dit slechts twee participanten waren waarvan één ruim buiten de gestelde norm viel en één er net eroverheen zat, werd besloten de gegevens van deze participanten alsnog mee te nemen voor het genereren van resultaten. De participanten hadden een gemiddelde leeftijd van 29.0 jaar ( $SD = 7.33$ ) en een gemiddeld aantal jaren werkervaring van 2.7 jaar ( $SD = 2.54$ ). De participantkarakteristieken van de steekproef zijn terug te vinden in Tabel 3.

Tabel 3

#### *Participantkarakteristieken steekproef 2*

Participant	Sekse	Leeftijd	Aantal jaren werkervaring	Jaar van afstuderen	Opleidingstraject
1	Man	24	0,5	2012	Bachelor en Master
2	Vrouw	25	2	2012	Bachelor en Master
3	Man	24	1,5	2014	Bachelor en Master
4	Vrouw	35	10	2005	1 jaar propedeuse, 3 jaar doctoraal
5	Vrouw	25	1,5	2013	Pre-master en Master
6	Vrouw	24	0,5	2014	Bachelor en Master
7	Vrouw	28	3	2011	Pre-master en Master
8	Vrouw	26	1,5	2012	Bachelor en Master
9	Vrouw	25	3	2012	Bachelor en Master

10	Vrouw	44	4,5	2011	Pre-master en Master
11	Vrouw	44	1,5	2014	Bachelor en Master
12	Vrouw	29	4	2011	Pre-master en Master
13	Man	24	1	2012	Bachelor en Master

Voorafgaand aan het opstellen van het onderzoeksplan werd contact gezocht met de stagecoördinator van de academische onderwijskundemaster. Aan deze persoon werd de vraag gesteld hoe het beste contact gemaakt kon worden met alumni. Uit het verkregen antwoord bleek dat een groep op LinkedIn, genaamd ‘Alumni OWK Utrecht’, de meest toegankelijke manier was alumni te benaderen. Door lid te worden van deze groep kon een oproep worden geplaatst om deelname. Deze personen werden geselecteerd op basis van aanmelding, wat het doelgericht selecteren voor een evenredig aantal mannen en vrouwen lastig maakte. De doelgerichte selectie had voornamelijk betrekking op de online community op LinkedIn waar een reeds bestaande groep alumni lid van was. Hierdoor hadden niet alle bestaande alumni de kans deel te nemen aan het onderzoek.

### **Instrument**

Het instrument van beide steekproeven betrof een interviewleidraad met dezelfde topics. De topics ‘helikoptervisie’ tot en met ‘leren in formele setting’ werden gebaseerd op de definitie van leven lang leren uit het theoretisch kader. Deze topics werden gezien als de benodigde kennis, vaardigheden en attitudes voor leven lang leren. De topics ‘gevoel van persoonlijke effectiviteit’ en ‘zelfevaluatie’ zijn weggelaten, doordat deze begrippen overeenkwamen met de topics ‘repertoire van leren van vaardigheden’ en ‘eigen leerproces beoordelen’. ‘Zelfsturing en zelfevaluatie’ is daarom veranderd in ‘zelfsturing’.

De topics ‘kritische houding’ tot en met ‘kritisch reflecteren’ zijn achteraf opgesteld naar aanleiding van de gehouden interviews. Verscheidene participanten hebben deze termen genoemd en werden belangrijk gevonden om een bewuste houding ten opzichte van leven lang leren bij een student te bevorderen. Deze topics zijn niet gebruikt tijdens het interviewen, maar tijdens het analyseren van de transcripten. In Tabel 4 worden alle topics weergegeven. In Bijlage 1 is deze tabel met bijbehorende beschrijving per topic te vinden.

Tabel 4

*Topics vanuit literatuur en interviews*

Topic
Helikoptervisie
Doelen stellen
Kennis en vaardigheden toepassen
Kennis integreren
Informatievaardigheden
Leeromgeving creëren
Onderzoekende geest
Leerproces beoordelen
Zelfsturing
Leerstrategieën aanpassen
Waardering voor verandering
Plannen
Actieve student
Repertoire van leren van vaardigheden
Leren in informele setting
Leren in formele setting
Kritische houding
Analytisch vermogen
Academische vaardigheden
Projectmatig werken
Netwerken
Kritisch reflecteren

De bovenstaande topics, tot en met leren in formele setting, dienden als leidraad voor de interviews met de docenten en alumni. Per topic werden vragen gesteld. Bij docenten werd bij de topic 'helikoptervisie' bijvoorbeeld de vraag gesteld in hoeverre hij/zij als docent(e) de studenten voorbereidde op het hebben van een helikoptervisie. Bij afwezigheid óf een onvoldoende aanbod in het aanbieden van een helikoptervisie, werd gevraagd in hoeverre de docent(e) waarde hechtte de topic aan te bieden in de opleiding. Bij een grote waarde werd doorgevraagd hoe hij/zij het creëren van een helikoptervisie voor zich zou zien binnen de opleiding.

Aan alumni werd bij de topic helikoptervisie de vraag gesteld in hoeverre zij het idee hadden dat deze topic nodig is in de huidige beklede functie. Vervolgens werden de vragen gesteld in hoeverre zij

belang hechtten aan de zojuist gevraagde topic binnen de masteropleiding en hoe dit werd gedaan. Bij afwezigheid of onvoldoende aanbod van de topic binnen de opleiding werd de vraag gesteld hoe zij deze topic graag terug hadden willen zien in de masteropleiding. In Bijlage 2 en 3 zijn de interviewleidraden voor docenten en alumni te vinden.

### **Procedure**

Voorafgaand aan het interview werden de participanten van beide steekproeven benaderd via de e-mail met de vragen welke dag het interview plaats kon vinden en of het interview via Skype afgenomen werd of middels dialoog. Ook werd gevraagd of ze akkoord gingen met geluidsopnamen van het gesprek. Hierna vond nogmaals e-mailcontact plaats waarin de interviewleidraad opgestuurd werd naar de participant, zodat deze zich kon voorbereiden op het gesprek. Voor ieder interview werd een uur tot anderhalf uur ingepland.

Aan het begin van het gesprek werd nogmaals bevestigd of het gesprek mocht worden opgenomen. De geluidsopname, opgenomen met een iPhone, startte direct na instemming. Per topic werden vragen gesteld. De uiteindelijke resultaten, in de vorm van transcripten, werden teruggekoppeld naar de participanten voordat de resultaten geanalyseerd werden. Dit werd gedaan middels een membercheck (Neuman, 2011), en droeg daardoor bij aan de betrouwbaarheid van het onderzoek. Na goedkeuring werden de transcripten geanalyseerd.

### **Analyse**

De geluidsopnames van de interviews werden, voorafgaand aan het analyseren van de gegevens, getranscribeerd, gefragmenteerd en gecodeerd. De interviews werden na de interviews met behulp van de programma's Windows Media Player en Word getranscribeerd. Iedere nieuwe vraag, reactie of samenvatting van de onderzoekster werd gezien als een geheel fragment. Zo ook het antwoord wat de participant gaf op de gestelde vraag. Bij een dusdanig lang antwoord van de participant werd het fragment opgedeeld in kleinere fragmenten, zodat meerdere hoofdcodes toegekend konden worden aan de verkregen informatie.

Hierop volgend zijn alle fragmenten gecodeerd in Excel. Om te kunnen stellen dat de onderzoekster een betrouwbaar oordeel had bij het toekennen van codes aan de fragmenten, werd aan een medestudent gevraagd ook hoofdcodes toe te kennen aan één transcript. Dit werd door beiden

individueel voor eenzelfde transcript gedaan. De resultaten van beiden werden vervolgens met elkaar vergeleken middels het statistische programma SPSS. Hierin werd de bijbehorende Cohen's Kappa berekend. Hierbij was sprake van een excellente interbeoordelaarsbetrouwbaarheid ( $k = .81$ ), wat betekende dat de onderzoekster individueel verder kon gaan met het codeerproces.

Allereerst werd gestart met open coderen (Boeije, 2010), waarbij de fragmenten uit de interviews, aan de hand van de gevonden topics uit het theoretisch kader, werden voorzien van een 'hoofdcode'. De hoofdcode was de eerste code die toegekend werd aan een fragment, wat dus betekende dat de informatie binnen dat fragment aanzienlijk over die topic ging. Wanneer een fragment bijvoorbeeld over de topic 'helikoptervisie' ging, kreeg deze de code '1helvisie'. In totaal zijn 22 codes gebruikt bij het coderen van de transcripten. Zie Tabel 5 voor een voorbeeld van het gebruikte codeboek en Bijlage 4 voor het totale codeboek.

Tabel 5

*Voorbeeld codeboek*

Topic	Code
Helikoptervisie	1helvisie
Doelen stellen	2doelen
Plannen	3plannen

Deze handeling werd uitgevoerd bij alle fragmenten van beide deelstudies. Wanneer alle fragmenten een hoofdcode hadden, werd axiaal gecodeerd (Boeije, 2010). Dit had betrekking op het vaststellen van nieuwe codes verkregen uit de interviews. Nadat de topiclijst aangevuld was met codes uit de interviews, werden alle fragmenten opnieuw gecodeerd. Sommige fragmenten kregen een tweede, een derde, en in sommige gevallen zelfs een vierde code. Zie Figuur 1 voor een voorbeeld van een willekeurig gecodeerd fragment. De topic 'waardering' is hier de hoofdcode.



	A	B	C	D	E	F	G	H
1		regelnr	segment	lftd	docnr	code 1	code 2	code 3
13						12waardering	12waardering	12waardering
165	1	141	O: Dat kan, en hoe zit het dan met de competentie waardering voor verandering? Want die ligt wel dicht tegen het voorgaande aan.	37	1	12waardering		
166	1	142	P: Ik denk dat waardering voor verandering ook de tijdsgeest is van tegenwoordig. Het is in het leven en dat moeten we accepteren, je werkt niet meer 40 jaar achter elkaar bij één baas en je zult zelf actie moeten ondernemen om op de hoogte te blijven van de veranderingen binnen de maatschappij. Je moet daar moeite voor doen.	37	1	12waardering	10zelfstev	13actief
168	1	143	P: En hoe je dat doet.. Ik hoop dat de academische vaardigheden die je hier aangeleerd krijgt daarbij helpen. En dan hoop ik dat die voldoende zijn aangeleerd.	37	1	12waardering	19acadvh	
170	1	145	P: Ik weet het niet. Ik weet wel dat we cursussen hebben waar in wordt gegaan op maatschappelijke veranderingen en processen en waar studenten bewust worden gemaakt van het feit dat de maatschappij continu verandert en hoe ze daar het beste mee om kunnen gaan.	37	1	12waardering		
172	1	147	P: Ja, daar wordt die informatie gegeven.	37	1	12waardering		
170	1	242	O: Oké. Dan heb ik nog waardering voor verandering. In hoeverre bereiden jullie studenten daarop voor, dat ze veranderingen kunnen waarderen?			2 12waardering		
171	1	243	P: Dat is een hele moeilijke.. Ik mag toch hopen dat studenten veranderingen kunnen waarderen, want het is hun eigen werk. Ze zijn continu bezig met innovaties. Ik weet niet of we mensen daarop voorbereiden. Daar heb ik niet zomaar een antwoord op.			2 12waardering		
138	1	308	O: Oké. En hoe het dan met waardering voor verandering?	62	3	12waardering		
139	1	309	P: Dat leer je aan door in ieder geval kritisch te blijven en is zo'n professionaliseringstraject wel een goede om jezelf up to date te houden voor als je achtergrond verandert. Ik weet niet hoe docenten dit in hun cursussen aangeven, maar ik neem aan dat ze aangeven dat kennis relatief is en dat het niet iets is wat je zomaar aan kunt nemen. Je wordt een expert in leren straks, dus weet je ook hoe het inhoudelijk werkt en in elkaar steekt en leer je ook dat leren in ontwikkeling blijft en dat verandering daarbij hoort.	62	3	12waardering		
		311	P: Dat weet ik niet. Het is een prima team dat openstaat voor veranderingen en					

Figuur 1. Voorbeeld willekeurig gecodeerd fragment

Tot slot werd de overstap gemaakt naar selectief coderen (Boeije, 2010), waarmee na werd gegaan of en hoe bepaalde codes met elkaar samenhangen. Dit werd gedaan door de hoofdcodes per fragment te filteren. Zo werd bijvoorbeeld eerst de code '01helvisie' gefilterd, waardoor alle fragmenten met deze code als hoofdcodes onder elkaar werden weergegeven van alle participanten die het daarover hadden gehad. Hierdoor kon in één oogopslag worden gezien welke eventuele tweede, derde en vierde code een verband hadden met deze hoofdcodes. Dit werd voor iedere topic gedaan, wat uiteindelijk resulteerde in de bevindingen in de hieronder geschreven resultatensectie.

## Resultaten

In dit deel van het onderzoek worden de resultaten per steekproef besproken. Allereerst wordt ingegaan op de resultaten van de docenten, waarbinnen een driedeling is gemaakt om de resultaten te clusteren. Zo wordt eerst ingegaan op welke elementen expliciet aan bod komen in de academische onderwijskundemaster. Het tweede deel spitst zich toe op elementen die in mindere mate/impliciet aan bod komen en het derde deel is gericht op welke elementen niet passend zijn aan te bieden.

Vervolgens wordt ingegaan op de resultaten van de alumni, waarin een tweedeling is gemaakt. Allereerst wordt ingegaan op welke elementen nodig zijn in de huidig beklede functie en welke belangrijk worden gevonden terug te laten komen in de masteropleiding. Het tweede deel heeft betrekking op welke elementen minder belangrijk worden geacht.

### **Steekproef 1: interviews met docenten**

**Expliciete elementen.** Uit de interviews met docenten blijkt dat de volgende elementen expliciet aan bod komen in de masteropleiding: helikoptervisie, kennis en vaardigheden toepassen, kennis integreren, onderzoekende geest, en zelfsturing. Het aanleren van een helikoptervisie zien docenten terug in het laten uitvoeren van praktijkopdrachten binnen de kerncursussen, de stage en de thesis. Deze opdrachten vragen om een koppeling tussen theorie en praktijk, waarbij de student afwisselend dient te (de-)contextualiseren. Deze manier van werken hangt sterk samen met het kunnen toepassen van kennis en vaardigheden en kennis integreren. Volgens één van de docenten is het hebben van een helikoptervisie inherent aan een academische masteropleiding, omdat dit gezien wordt als ‘het’ kenmerk: *“De student dient namelijk continu theoretische inzichten met elkaar te combineren en te kijken vanuit welke invalshoek dit het beste kan worden gedaan.”* Wel wordt van studenten in de masteropleiding verwacht dat zij dit al in een bepaalde mate kunnen door hun vooropleiding.

Volgens de docenten ligt het hebben van een onderzoekende geest al deels vast in de intrinsieke motivatie van de student en kan de docent slechts het volgende doen: *“Het is jouw taak als docent om deze intrinsieke motivatie voor de liefde voor leren niet minder te laten worden bij een student”*. Dit wordt volgens docenten gedaan door de studenten keuzevrijheid te bieden in onder andere het kiezen van een eigen stage en het kiezen van onderwerpen voor verdiepingsopdrachten en de thesis. In deze keuzevrijheid speelt het aanleren van het element zelfsturing ook een grote rol. De thesis is namelijk, in vergelijking met de bachelorthesis van onderwijskunde, vele malen meer studentgestuurd.

**Impliciete elementen.** Impliciete elementen van het leven lang leren in de opleiding zijn volgens de docenten doelen stellen, leerproces beoordelen, waardering voor verandering, actieve student, informeel leren, en repertoire van leren van vaardigheden. Het laten beoordelen van het eigen leerproces door studenten, doelen stellen en repertoire van leren van vaardigheden hangen sterk met elkaar samen, doordat bij het beoordelen van het eigen leerproces wordt verwacht dat studenten binnen

de stage reflecteren op voorafgaand opgestelde leerdoelen en daarmee dus kennis opdoen van hun eigen sterke en minder sterke punten. Naast het stellen van leerdoelen voor de stage komt het doelen stellen vrijwel niet expliciet terug. Meerdere docenten geven aan dat de tussendeadlines van het thesistraject gezien kunnen worden als losse doelen die de studenten als het ware door het traject heen loodsen naar het eindproduct. Doelen opstellen met de intentie te bepalen wat een student uit een bepaalde opdracht wil halen aan kennis of vaardigheden gebeurt vrijwel niet en zou volgens de docenten een goede mogelijkheid zijn in de toekomst toe te gaan passen in onder andere de kerncursussen. Het zou daarnaast ook een goede optie zijn studenten doelen te laten opstellen om hen erachter te laten komen wat voor onderwijskundige zij precies zijn en waar zij in de toekomst naartoe zouden willen werken, waarmee het repertoire van leren van vaardigheden wordt aangesproken. Docenten zien dit graag meer terug in de integratiecursus, waarbinnen het professionaliseringstraject een goede optie zou zijn voor studenten om erachter te komen wie zij zijn als onderwijskundige.

Waardering voor verandering zien docenten wat betreft kennis over veranderingen en veranderprocessen terug in één van de kerncursussen. De kennis wordt wel aangeboden, maar de bewustwording dat verandering hoort bij het werk van een onderwijskundige zou volgens de docenten beter mogen. Verandering is volgens één van hen namelijk: *“De basisgedachte van een onderwijskundige.”*

Het zijn van een actieve student hangt vast aan de intrinsieke motivatie van een student. Door docenten wordt voornamelijk verondersteld dat studenten deze houding meenemen in de opleiding en het is ook bij dit element van leven lang leren de taak van de docent dit niet minder te laten worden. Docenten zetten daarom graag meer actieve werkvormen tijdens de lessen in om de actieve houding van een student te triggeren. Eén van de docenten gooide het over een compleet andere boeg: *“Ik zie het liefst dat de hoorcolleges worden geschrapt en dat de opleiding voornamelijk gaat werken met werkcolleges. Ik merk namelijk dat studenten in de werkcolleges het meest worden uitgedaagd.”*

Het informeel leren en projectmatig werken komen volgens docenten onvoldoende aan bod in de masteropleiding. Het informeel leren krijgt in de stage een kans aan bod te komen, maar dit zal niet in alle gevallen zo zijn. Het meer bewustmaken van studenten wat informeel leren is en hoe zij dit kunnen realiseren, zou een goede mogelijkheid zijn studenten hierop voor te bereiden.

**Niet passende elementen.** Elementen die volgens het merendeel van de docenten niet goed passen in de masteropleiding zijn plannen, informatie lokaliseren, leeromgeving creëren, leerstrategieën aanpassen, en formeel leren. Van deze elementen wordt verwacht dat studenten deze beheersen voordat zij beginnen aan de masteropleiding. Dit geldt ook voor studenten met een andere vooropleiding of studenten die de pre-master hebben gevolgd. Het formeel leren wordt als een expliciet element binnen de opleiding gezien, doordat het onderwijs dat aangeboden wordt binnen de opleiding in formele setting is. De studenten volgen namelijk hoorcolleges waarin zij klassikaal, frontaal onderwijs genieten en waarin zij leren in cursussen.

## **Deelstudie 2: interviews met alumni**

**Belangrijke elementen.** Elementen die voor alumni nodig zijn in hun huidige werkpraktijk en belangrijk worden gevonden terug te laten komen in de opleiding zijn helicoptervisie, doelen stellen, kennis en vaardigheden toepassen, kennis integreren, leerproces beoordelen, zelfsturing, leerstrategieën aanpassen, waardering voor verandering, repertoire van leren van vaardigheden, en informeel leren. Het hebben van een helicoptervisie wordt door veel alumni gezien als iets ‘*masterwaardigs*’. Het stelt je in staat afstand te nemen van het leerproces, te kijken naar wat reeds geleerd is en naar wat nog komen gaat. Dit element komt tot op heden goed van pas in de verschillende werkpraktijken van alumni. Eén van hen zei hierover: *“Ik merk binnen mijn werk het verschil tussen mijzelf als onderwijskundige en met collega’s van bijvoorbeeld opleidingskunde. Ik kan heel goed een stap terug nemen en vanuit een andere visie naar een probleemstelling kijken. Waar zij blijven hangen in het analyseren, kom ik tot de vervolgstappen synthetiseren en concretiseren. Ik vind dat de opleiding in Utrecht daar heel sterk in is.”* De helicoptervisie komt volgens verschillende alumni terug in de stage, thesis en in toepassingsopdrachten waarin een theoretisch kader gewenst was. De elementen toepassen van kennis en vaardigheden en kennis integreren werden ook aangesproken in de zojuist genoemde opdrachten. Deze werden wel gezien als iets waarin docenten al een bepaald niveau van studenten mogen verwachten door de genoten vooropleiding.

Het kunnen beoordelen van het eigen leerproces, doelen stellen en repertoire van leren van vaardigheden hangen ook sterk met elkaar samen, doordat het merendeel van de alumni het idee heeft dat zij deze elementen meer terug zouden willen zien in de opleiding. Het stellen van doelen gaat

volgens veel alumni voor zowel projectmatige opdrachten als voor het eigen leerproces goed, alhoewel de doelen projectmatig over het algemeen vaststaan door strakke deadlines. Voor de eigen ontwikkeling zou het stellen van doelen meer aan bod mogen komen, met name voor het toekomstige loopbaantraject wat de student als onderwijskundige wil doorlopen: *“Bewustwording van de eigen professionele identiteit is hierbij belangrijk en zou ik het graag meer terug willen zien als een soort lint door de hele opleiding. Dit kan worden weggezet in een professionaliseringstraject.”* Door te reflecteren en na te denken over de toekomst, spreekt de student het beoordelen van het eigen leerproces aan en komt hij achter zijn eigen sterke en minder sterke punten.

Zelfsturing komt volgens alle alumni sterk aan bod in de masteropleiding, doordat ze: *“Compleet worden losgelaten.”* Dit wordt gezien als één van de kenmerken van een masteropleiding: *“En daaraan voldoet deze masteropleiding goed.”* Aan de andere kant wordt zelfsturing gezien als iets wat samenhangt met de intrinsieke motivatie van een student. Deze moet zelf bepalen wat hij eruit wil halen en als hij daar hulp bij nodig heeft kan hij zelf het initiatief nemen hier hulp voor te zoeken. Per baan verschilt de mate van zelfsturing namelijk ook. De ene alumni krijgt heel veel begeleiding en de ander wordt helemaal vrijgelaten: *“Kenniss van hoe je zelf bent wanneer je veel vrijheid krijgt om je werk te doen lijkt me een enorme meerwaarde. Dit zit goed geïntegreerd in de masteropleiding, want daar wordt juist van je verwacht dat je het allemaal alleen kunt. Je wordt als het ware in het diepe gegooid. Het mooie is dat, wanneer het je niet helemaal alleen lukt, je daar dan nog hulp bij kunt krijgen.”*

Waardering voor verandering en het informeel leren worden door het merendeel van de alumni ook gezien als belangrijke elementen om terug te laten komen in de opleiding, doordat de tak waarin zij werken continu verandert. Deze elementen zijn wat betreft inhoud wel aan bod gekomen binnen de opleiding, maar de bewustwording van hoe studenten hiermee aan de slag kunnen gaan is niet aangeleerd. Veel alumni zouden de bewustwording van deze elementen graag terugzien in de opleiding door er kort bij stil te staan, ideeën achter veranderingen meer te belichten en manieren om het informeel leren uit te kunnen voeren meer te belichten.

**Minder belangrijke elementen.** Elementen die minder belangrijk worden gevonden terug te laten komen in de masteropleiding zijn plannen, informatie lokaliseren, leeromgeving creëren,

onderzoekende geest, actieve student, en formeel leren. De elementen plannen, informatie lokaliseren en formeel leren zijn volgens het overgrote deel van de alumni belangrijk binnen de huidige beklede functie, maar zijn minder belangrijk aan te bieden in de masteropleiding doordat deze elementen reeds zijn aangeleerd in de vooropleiding. Wat betreft het zoeken naar informatie na de studie, wanneer de alumni uitgeschreven worden aan de Universiteit, hadden enkele alumni wel meer voorbereiding willen hebben. De grootste bron valt namelijk weg: *'Google Scholar'*. Hierdoor hebben alumni vrijwel geen toegang meer tot wetenschappelijke literatuur, mits zij abonnee worden van een wetenschappelijk tijdschrift of wanneer zij bereid zijn te betalen voor losse artikelen. *"Alleen een stukje bewustwording hiervan zou al prettig zijn, zodat we weten dat we andere middelen moeten gaan zoeken voor informatie,"* aldus één van de alumni. Het kunnen creëren van een eigen leeromgeving, het hebben van een onderzoekende geest en het zijn van een actieve student worden minder belangrijk gevonden, omdat deze elementen te maken hebben met de nieuwsgierigheid die van nature al in een student moet zitten: *"Dit kan niet goed worden aangeleerd door docenten binnen de opleiding, dit moet je bezitten."*

Voor een compleet overzicht van de resultaten van beide deelstudies is in Tabel 6 per topic aangegeven in hoeverre de docenten en alumni met elkaar overeenkomen. De + betekent dat het element van leven lang leren volgens docenten expliciet terugkomt in de opleiding en dat alumni er waarde aan hechten het terug te willen zien in de masteropleiding. De +/- betekent voor docenten dat het element impliciet aan bod komt, maar wel belangrijk wordt gevonden. Voor alumni betekent dit teken dat het element meer aandacht zou mogen krijgen in de opleiding dan dat het op dit moment krijgt. Het – teken betekent dat het element volgens docenten en alumni niet belangrijk genoeg is terug te laten komen in de opleiding.

Tabel 6

*Overzicht resultaten beide deelstudies*

Element leven lang leren	Docenten	Alumni
Helikoptervisie	+	+
Doelen stellen	+	+
Plannen	+/-	-
Kennis en vaardigheden toepassen	+	+
Kennis integreren	+	+
Informatie lokaliseren	-	-
Leeromgeving creëren	-	-
Onderzoekende geest	+	-
Leerproces beoordelen	+	+
Zelfsturing	+	+
Leerstrategieën aanpassen	-	+
Waardering voor verandering	+	+
Actieve student	-	-
Repertoire van leren van vaardigheden	+	+
Leren in formele setting	-	-
Leren in informele setting	+	+

**Discussie****Conclusie**

Op de onderzoeksvraag in hoeverre de academische masteropleiding haar studenten voorbereidt op leven lang leren ten behoeve van de toekomstige inzetbaarheid die de arbeidsmarkt van hen vraagt kan het antwoord worden gegeven dat de opleiding haar studenten relatief goed voorbereid op leven lang leren. Dit is gebaseerd op de bevindingen dat alumni en docenten beiden waarde hechten aan negen van de 16 elementen van leven lang leren. Overlappende elementen zijn helikoptervisie, doelen stellen, kennis en vaardigheden toepassen, kennis integreren, leerproces beoordelen, zelfsturing, waardering voor verandering, repertoire van leren van vaardigheden, en informeel leren. Docenten gaven daarnaast ook aan waarde te hechten aan de aanwezigheid van de onderzoekende geest en plannen, waar veel alumni op hun beurt aangaven aandacht te willen voor het aanpassen van leerstrategieën, omdat dit belangrijk is binnen de huidige beklede functie. Beide partijen gaven

overlappend aan minder of geen waarde te hechten aan informatie lokaliseren, leeromgeving creëren, en formeel leren. Docenten gaven hierbij aan ook geen waarde te hechten aandacht te besteden aan leerstrategieën aanpassen, waarbij alumni op hun beurt aangaven minder waarde te hechten aan plannen, de onderzoekende geest en actieve student.

### **Relatie tot verwachtingen en theorie**

Aan meer dan de helft (negen van de 16) elementen wordt door beide partijen waarde gehecht deze aan te bieden in de academische onderwijskundemaster. Deze conclusie voldoet aan de verwachting dat docenten en alumni in grote mate overeenkomen wat betreft het aantal elementen die belangrijk worden gevonden aan te bieden in de opleiding. Dit is hoogstwaarschijnlijk te wijten aan het feit dat het begrip leven lang leren verwijst naar elke zinvolle opleidingsactiviteit die als doel heeft de kennis, vaardigheden en attituden te verbeteren (Boburka et al., 2014). Van studenten wordt in de academische masteropleiding een aantal grote activiteiten verwacht, zoals de stage, thesis en verdiepingpapers, waarin meerdere elementen van leven lang leren een plek hebben. Het is dan ook opvallend dat door beide partijen aan een aantal elementen een compleet ander oordeel wordt toegekend. Zo gaven docenten aan waarde te hechten aan het plannen, en alumni niet. Daarnaast gaven docenten aan geen waarde te hechten aan het aanpassen van leerstrategieën, en alumni wel. Dit is hoogstwaarschijnlijk te wijten zijn aan het feit dat het, wanneer het om het aanleren van een houding ten opzichte van leven lang leren gaat, belangrijk is voornamelijk zelfgeïnitieerde activiteiten en informatievaardigheden aan te bieden (Hojat et al., 2006). Hiermee klopt de verwachting dat de nadruk van veel opdrachten zou liggen op zelfgeïnitieerde activiteiten en informatievaardigheden ook. Alumni mochten tijdens hun studie in opdrachten als de stage, thesis en verdiepingpapers zelf het onderwerp en de richting bepalen waarbij informatievaardigheden vereist waren. Het is zeer waarschijnlijk dat deze opdrachten een dusdanig deel van de masteropleiding in beslag nemen, dat weinig ruimte overblijft om bijvoorbeeld te kijken naar welke leerstrategieën het beste bij een student en bepaalde situaties passen of welke planning het meest geschikt is bij een bepaalde soort opdracht. Hiermee klopt ook de verwachting dat van een aantal elementen van leven lang leren niet duidelijk kan worden gezegd in welke opdrachten deze expliciet aan bod komen.



Aan de elementen doelen stellen, leerproces beoordelen, leerstrategieën aanpassen en repertoire van leren van vaardigheden is opvallend dat zowel docenten als alumni verscheidene keren aangaven dit terug te zien of terug te willen zien aan de hand van een meer diepgaande reflectie in de opleiding. Alumni hechten hierbij voornamelijk waarde aan het kijken naar hun toekomstbeeld: wie zijn zij als onderwijskundige en welk loopbaanpad willen zij uiteindelijk gaan bewandelen? Het is volgens Akkerman en Bakker (2011) niet vreemd dat alumni kampen met deze vraag. Dit heeft volgens de auteurs te maken met de professionele identiteit die door het volgen van een wetenschappelijke studie sterk wordt ontwikkeld. Het wordt één van de belangrijkste drijfveren van een student genoemd en komt tot stand wanneer verschillen in oriëntatie op professioneel leren bestaan (Akkerman & Bakker, 2011). Aangezien onderwijskunde heel breed is en een student die de academische masteropleiding in Utrecht volgt meerdere onderwijskundige rollen aan kan nemen (onderzoeker, ontwerper, ontwikkelaar en adviseur), is het niet vreemd dat verschillen op professioneel leren ontstaan. De één zal zich meer thuis voelen in de rol van adviseur, waar de ander zich comfortabeler voelt in de rol van onderzoeker. Wanneer een student een opdracht moet doen in één van de rollen die hem minder aanspreekt, wordt de intrinsieke motivatie van een student minder geprikkeld en is de kans groot dat zelfgeïnitieerde opdrachten hun doel voorbij schieten (Boburka et al., 2014; Hojat et al., 2006). Het is daarom belangrijk aandacht te besteden aan wat voor type onderwijskundige een academische onderwijskundemasterstudent precies is, waarmee recht wordt gedaan aan de professionele identiteit van een student (Akkerman & Bakker, 2011).

Een ander opvallend aspect aan de bevindingen van dit onderzoek zijn de elementen onderzoekende geest, actieve student en waardering voor verandering. Beide partijen gaven verscheidene keren aan dat de eerste twee elementen hoogstwaarschijnlijk te maken hebben met de intrinsieke motivatie van een student en de laatste met de mindset. De onderzoekende geest en de actieve student betreffen volgens alumni meer een houding en kunnen niet expliciet aan worden geleerd, wat in strijd is met de resultaten: de intrinsieke motivatie wordt namelijk geprikkeld wanneer iemand de vrijheid krijgt te doen wat hij zelf wilt (Hojat et al., 2006), wat wijst naar de grootste aangeboden activiteiten binnen de masteropleiding (onder andere thesis, stage en verdiepingspapers). Wat betreft waardering voor verandering, stelt Dweck (2006) dat de mindset van een persoon statisch

kan zijn, of gericht kan zijn op groei. Wanneer een persoon een mindset heeft die gericht is op groei, gelooft hij erin te kunnen groeien door meer prestaties en inspanningen te leveren, te oefenen of naar andere leermethoden op zoek te gaan. Mensen met deze mindset geloven in vooruitgang, wat deze mindset volgens Dweck (2006) een meer wenselijke mindset maakt voor het volgen van een opleiding waarin een behoorlijke mate van zelfsturing wordt gevraagd. De opleiding kan, zoals docenten al aangaven, in grote lijnen ervoor zorgen dat de intrinsieke motivatie die een student heeft in ieder geval niet minder wordt. Dit kan worden verwezenlijkt door meer te werken vanuit de op groei gerichte mindset (Dweck, 2006), wat volgens de docenten en alumni in de opleiding zeker gebeurt door studenten de mogelijkheid te geven zelf te kiezen welke richting ze op willen gaan.

### **Beperkingen**

Voor de betrouwbaarheid van het onderzoek werden eenduidige interviewprocedures, gevestigde codeermethoden, en analyses van interbeoordelaarsbetrouwbaarheid gehanteerd. Voor de validiteit van het onderzoek werd gebruik gemaakt van memberchecks en werden begrippen en verbanden gestaafd aan de verkregen interviewdata. Bovendien werden participanten met twee verschillende rollen en perspectieven in het onderzoek betrokken, wat een mooie aanvulling is voor de wetenschap. Toch kent het huidige onderzoek een aantal mogelijke beperkingen.

Zo is als eerste beperking het grote verschil in aantal participanten te noemen. Vanuit de data van slechts vijf docenten is naar overeenkomsten gezocht met data van dertien alumni, wat de data van de eerste deelstudie in vergelijking met de data van de tweede deelstudie niet heel sterk maakt. Een grotere groep participanten zou in de toekomst gewenst zijn om de resultaten meer te verstevigen en uit te diepen.

Als tweede beperking heeft betrekking op de doelgerichte selectie van alumni. Dit is gedaan via LinkedIn, waar een reeds bestaande samengestelde groep alumni, Alumni OWK Utrecht, lid van was. Hierdoor hadden niet alle bestaande alumni de kans deel te nemen aan het huidige onderzoek, wat invloed heeft op de generaliseerbaarheid van de verkregen resultaten in het huidige onderzoek. Alumni traceren via andere platformen en middelen zou voor een toekomstig onderzoek de generaliseerbaarheid versterken.

Een derde beperking is dat de gevonden overeenkomsten tussen docenten en alumni gebaseerd zijn op elementen van leven lang leren die nog niet vaststaan in wetenschappelijke literatuur (Nicoll & Fejes, 2011). Het onderzoek beperkte zich tot de gegeven elementen van leven lang leren vanuit wetenschappelijke theorieën (Bryce, 2004; Candy, 1991; Kirby et al., 2010; Knapper & Kropley, 2000). Vervolgonderzoek zou, aan de hand van deze elementen, allereerst kunnen kijken welke elementen nog meer onderscheiden worden die ten grondslag liggen aan dit begrip. Hierdoor krijgt het concept leven lang leren meer basis en wordt het een beter meetbaar begrip. Dit zou kunnen middels een literatuurstudie waarin verschillende elementen van leven lang leren kunnen worden vergeleken en vastgesteld. Naar aanleiding van een literatuurstudie zouden meerdere toetsende studies gewenst zijn om duidelijk te krijgen of een dergelijk element daadwerkelijk bijdraagt aan leven lang leren en daarmee ook aan de toekomstige inzetbaarheid.

### **Implicaties**

Het huidige onderzoek schetst een beeld van de mate waarin de academische onderwijskundemaster haar studenten voorbereidt op leven lang leren ten behoeve van de toekomstige inzetbaarheid die de arbeidsmarkt van hen vraagt. Ook geven de bevindingen een indicatie welke opdrachten docenten aan kunnen bieden waarin elementen van leven lang leren worden aangeleerd en welke elementen belangrijk worden geacht door de arbeidsmarkt. Opleidingen die vast willen stellen in hoeverre zij hun studenten voorbereiden op leven lang leren ten behoeve van toekomstige inzetbaarheid kunnen gebruik maken van de elementen van leven lang leren die gehanteerd zijn in dit onderzoek. Daarbij kunnen zij de intrinsieke motivatie van een student in ogenschouw nemen als bijkomstige factor die wellicht van invloed kan zijn op leven lang leren. Het huidige onderzoek verdient dan ook aanbeveling de elementen die ten grondslag liggen aan leven lang leren met nader onderzoek vollediger in kaart te brengen, waarbij de relatie met intrinsieke motivatie ook aandacht dient te krijgen.

### Referenties

- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), pp. 132-169. doi: 10.3102/0034654311404435
- Aspin, D. N., & Chapman, J. D. (2000). Lifelong learning: concepts and conceptions. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), pp. 2-19. doi: 10.1080/026013700293421
- Ates, H., & Alsar, K. (2012). The importance of lifelong learning has been increasing. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, pp. 4092-4096. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.06.205
- Bath, D. M., & Smith, C. D. (2009). The Relationship between Epistemological Beliefs and the Propensity for Lifelong Learning. *Studies in Continuing Education*, 31(2), pp. 173-189. doi:10.1080/01580370902927758.
- Boburka, R. R., Wesp, R. K., Eshun, S., & Drago, A. L. (2014). An assessment of the effectiveness of a classroom activity designed to teach the value of lifelong learning. *Studies in Continuing Education*, 36(1), pp. 54-66. doi: 10.1080/0158037X.2013.78347
- Boden, R., & Nedeava, M. (2010). Employing discourse: universities and graduate employability. *Journal of Education Policy*, 25(1), pp. 37-54. doi: 10.1080/02680930903349489
- Boeije, H. (2010). *Analysis in qualitative research*. London: Sage.
- Bridgstock, R. (2009). The graduate attributes we've overlooked: enhancing graduate employability through career management skills. *Higher Education Research & Development*, 28(1), pp. 31-44. doi: 10.1080/07294360802444347
- Brown, P., & Scase, R. (1994). *Higher education and corporate realities: class, culture and the decline of graduate careers*. London: UCL Press. Gevonden op:  
[https://books.google.nl/books?id=J4aNAgAAQBAJ&pg=PA139&dq=Higher+education+and+corporate+realities:+class,+culture+and+the+decline+of+graduate+careers&hl=nl&sa=X&ei=\\_BGjVNzjE4nZat-DgsAF&ved=0CCAQ6AEwAA#v=onepage&q=Higher%20education%20and%20corporate%20realities%3A%20class%20culture%20and%20the%20decline%20of%20graduate%20careers&f=false](https://books.google.nl/books?id=J4aNAgAAQBAJ&pg=PA139&dq=Higher+education+and+corporate+realities:+class,+culture+and+the+decline+of+graduate+careers&hl=nl&sa=X&ei=_BGjVNzjE4nZat-DgsAF&ved=0CCAQ6AEwAA#v=onepage&q=Higher%20education%20and%20corporate%20realities%3A%20class%20culture%20and%20the%20decline%20of%20graduate%20careers&f=false)

- Bryce, J. (2004). Different Ways that Secondary Schools Orient to Lifelong Learning. *Educational Studies*, 30(1), 53-63. doi:10.1080/0305569032000159732.
- Candy, P. (1991). *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clarke, M. (2008). Understanding and managing employability in changing career contexts. *Journal of European Industrial Training*, 32(4), pp. 258-284. doi: 10.1108/03090590810871379
- Colardyn, D., & Bjonavold, J. (2004). Validation of formal, non-formal and informal learning: policy and practices in EU member states. *European Journal of Education*, 39(1), pp. 70-81. doi: 10.1111/j.0141-8211.2004.00167.x
- Demirel, M. (2009). Lifelong learning and schools in the twenty-first century. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 1(1), pp. 1709-1716. doi: 10.1016/j.sbspro.2009.01.303
- Dweck, C. (2006). *Mindset*. Uitgeverij SWP: Amsterdam. Gevonden op:  
[http://www.twynstragudde.nl/sites/default/files/content/blog/dweck\\_-\\_mindsets\\_in\\_de\\_canon\\_van\\_het\\_leren\\_bjorn\\_prevaas.pdf](http://www.twynstragudde.nl/sites/default/files/content/blog/dweck_-_mindsets_in_de_canon_van_het_leren_bjorn_prevaas.pdf)
- Ecclestone, K. (1999). Care or control? Defining learners' needs for lifelong learning. *British Journal of Educational Studies*, 47(4), pp. 332-347. doi: 10.1111/1467-8527.00123
- Felstead, A., & Ashton, D. N. (2000). Tracing the link: Organizational structures and skill formation. *Human Resource Management Journal*, 10(3), pp. 5–21. doi: 10.1111/j.1748-8583.2000.tb00023.x
- Fevre, R. (2007). Employment insecurity and social theory: The power of nightmares. *Work, Employment and Society*, 21(3), pp. 517–535. doi: 10.1177/0950017007080013
- Fugate, M., Kinicki, A. J., & Ashforth, B. E. (2004). Employability: A psycho-social construct, it's dimensions, and applications. *Journal of Vocational behavior*, 65(1), pp. 14-38. doi: 10.1016/j.jvb.2003.10.005
- Graves, S. (2011). Exploring employability: Educational resources. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 10(2), pp. 129-133. doi: 10.3794/johlste.102.res
- Green, A. (2002). The many faces of lifelong learning: recent education policy trends in Europe. *Journal of Education Policy*, 17(6), pp. 611-626. doi: 10.1080/0268093022000032274

- Harvey, L. (2000). New realities: The relationship between higher education and employment. *Tertiary Education and Management*, 6(1), pp. 3–17. doi: 10.1080/13583883.2000.9967007
- Harvey, L. (2001). Defining and measuring employability. *Quality in Higher Education*, 7(2), pp. 97-109. doi: 10.1080/13538320120059990
- Hojat, M., Veloski, J., Nasca, T. J., Erdmann, J. B., & Gonella, J. S. (2006). Assessing physicians' orientation toward lifelong learning. *Journal of General Internal Medicine*, 21(9), pp. 931-936. doi: 10.1111/j. 1525-1497.2006.00500.x
- Holmes, L. (2013). Competing perspectives on graduate employability: possession, position or process? *Studies in Higher Education*, 38(4), pp. 538-554. doi: 10.1080/03075079.2011.587140
- Johnston, B. (2003). The shape of research in the field of higher education and graduate employment: Some issues. *Studies in Higher Education*, 28(4), pp. 413–426. doi: 10.1080/0307507032000122260
- Keep, E., & Mayhew, K. (2004). The economic and distributional implications of current policies on higher education, *Oxford Review of Economic Policy*, 20(2), pp. 298–314. doi: 10.1093/oxrep/grh017
- Kirby, J. R., Knapper, C., Lamon, P., & Egnatoff, W. J. (2010). Development of a scale to measure lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 29(3), pp. 291–302. doi: 10.1080/02601371003700584
- Knapper, C., & Cropley, A. J. (2000). *Lifelong learning in higher education*. London: Kogan Page.
- Laal, M. (2011). Lifelong learning: what does it mean? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 28(...), pp. 470-474. doi:10.1016/j.sbspro.2011.11.090
- Laal, M., & Salamati, P. (2012). Lifelong learning: why do we need it? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 31, pp. 399-403. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.12.073
- Laal, M., Laal, A., & Aliramaei, A. (2014). Continuing education; lifelong learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, pp. 4052-4056. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.889
- Livneh, C., & Livneh, H. 1999. Continuing professional education among educators: Predictors of participation in learning activities. *Adult Education Quarterly*, 49(2), pp. 91-106. doi: 10.1177/074171369904900202

- Morley, L. & Aynsley, S. (2007). Employers, quality and standards in higher education: Shared values and vocabularies or elitism and inequalities? *Higher Education Quarterly*, 61(3), pp. 229-249. doi: 10.1111/j.1468-2273.2007.00353.x
- Neuman, W. L. (2011). *Understanding Research*. Cranbury: Pearson Education.
- Nicoll, K., & Fejes, A. (2011). Lifelong learning: a pacification of 'know how'. *Student Philosophy Education*, 30, pp. 403-417. doi: 10.1007/s11217-011-9235-x
- Scott, P. (2005). Universities and the knowledge economy. *Minerva*, 43(3), pp. 297–309. doi: 10.1007/s11024-005-6510-4
- Teichler, U. (1999). Higher education policy and the world of work: Changing conditions and challenges. *Higher Education Policy*, 12(4), pp. 285-312. doi: 10.1016/S0952-8733(99)00019-7
- Teichler, U. (2007). Does higher education matter? Lessons from a comparative survey. *European Journal of Education*, 42(1), pp. 11-34. doi: 10.1111/j.1465-3435.2007.00287.x
- Thijssen, J. G., Van der Heijden, B. I. J. M., & Rocco, T. S. (2008). Toward the employability—link model: current employment transition to future employment perspectives. *Human Resource Development Review*, 7(2), 165-183. doi: 10.1177/1534484308314955
- Tholen, G. (2014). Graduate employability and educational context: a comparison between Great Britain and the Netherlands. *British Educational Research Journal*, 40(1), pp. 1-17. doi: 10.1002/berj.3023
- Tight, M. (1998). Lifelong learning: opportunity or compulsion? *British Journal of Educational Studies*, 46(3), pp. 251-263. doi: 10.1111/1467-8527.00082
- Tomlinson, M. (2007). Graduate employability and student attitudes and orientations to the labour market. *Journal of Education and Work*, 20(4), pp. 285-304. doi: 10.1080/13639080701650164
- Turner, N. K. (2014). Development of self-belief for employability in higher Education: ability, efficacy and control in context. *Teaching in Higher Education*, 19(6), pp. 592-602. doi: 10.1080/13562517.2014.901951
- Van der Heijde, C. M., & Van der Heijden, B. I. J. M. (2006). A competence-based and multidimensional operationalization and measurement of employability. *Human Resource Management*, 45(3), pp. 449-476. doi: 10.1002/hrm.20119

## Bijlagen

### Bijlage 1 – Topiclijst met beschrijving

Topic	Definitie
Helikoptervisie	Bewustzijn van hoe kennis wordt gecreëerd en de beperkingen van deze.
Doelen stellen	Het kunnen stellen van doelen voor zowel de eigen ontwikkeling als projectmatige doeleinden, zoals opdrachten.
Kennis en vaardigheden toepassen	Aangeleerde kennis en vaardigheden daadwerkelijk toepassen in opdrachten en de praktijk.
Kennis integreren	Kennis uit verschillende vakgebieden kunnen bundelen.
Informatievaardigheden	Vaardigheden om te onderzoeken, beheren en informatie te evalueren.
Leeromgeving creëren	Weten waar en hoe je als persoon tot leren komt en in deze omgeving factoren toevoegen of verwijderen om daadwerkelijk tot leren te komen.
Onderzoekende geest	Liefde voor het leren, gevoel van nieuwsgierigheid.
Leerproces beoordelen	Het kunnen toekennen van een waarde aan het bewandelde pad binnen bijvoorbeeld een (praktijk)opdracht.
Zelfsturing	Het kunnen aansturen van jezelf als persoon binnen de opleiding om zaken gedaan te krijgen.
Leerstrategieën aanpassen	Leerstrategieën aanpassen wanneer blijkt dat iets niet goed loopt of beter kan.
Waardering voor verandering	Het hebben van waardering voor komende veranderingen.
Plannen	Het kunnen plannen van zowel de eigen ontwikkeling als projectmatige doeleinden, zoals opdrachten.
Actieve student	Actief zijn in het studeren, studentenleven en (privé)activiteiten om de studie heen.
Repertoire van leren van vaardigheden	Kennis van de eigen sterke punten, reeks strategieën en het vermogen deze toe te passen.
Leren in informele setting	Het kunnen leren in een omgeving waar van tevoren geen doel voor is vastgesteld en waar vaak geen assessment aan vastzit. Wordt vaak gezien als spontaan leren tussen collega's/medestudenten in de praktijk.
Leren in formele setting	Het kunnen leren in een omgeving waar van tevoren een doel is vastgesteld en waar vaak een assessment aan vastzit, bijvoorbeeld in de vorm van een schriftelijk tentamen of een paper. Vaak een omgeving waarin kennis door een docent gezonden wordt en waarbij de student een passieve houding aanneemt en informatie 'sponst'.
Kritische houding	Het hebben van een kritische houding ten opzichte van bronnen die gebruikt worden voor papers, opdrachten en het werken in de praktijk. In de masteropleiding is duidelijk aangeleerd dat je niet alle bronnen zomaar over kunt nemen.
Analytisch vermogen	Het hebben van een analytisch vermogen ten opzichte van bronnen die gebruikt worden voor papers, opdrachten en het werken in de praktijk. Het kunnen analyseren van bronnen wordt volgens docenten en alumni een belangrijk aangeleerd aspect gevonden in de masteropleiding. Verder kijken dan alleen de informatie die zwart op wit staat, kijken naar achterliggende gedachten en theorieën.
Academische vaardigheden	De academische vaardigheden worden door zowel alumni als docenten gezien als een belangrijke set van vaardigheden die een rol spelen bij de bewustwording van het proces van leven lang leren.
Projectmatig werken	Het kunnen opstellen van een projectplan en financieel plan en het kunnen uitvoeren van een langdurig project waarbij het opstarten en afbouwen door



---

	studenten zelf gebeurt.
Netwerken	Het opbouwen van een netwerk om aan bronnen te komen na het afstuderen, om het 'gat' op te vullen dat gecreëerd wordt wanneer studenten niet meer aan de Universiteit Utrecht studeren.
Kritisch reflecteren	Het kritisch kunnen zijn op jezelf als persoon, maar ook op de omgeving en de context daaromheen.

---

**Bijlage 2 – Interviewleidraad docenten**

Onderdeel	Tijd	Vragen
Inleiding	10 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wie ben ik?</li> <li>• Waar richt mijn masterthesis zich op?</li> <li>• Waarom dit interview?</li> <li>• Reden van bandopname.</li> <li>• Gegevens verwerken: transcriberen van antwoorden.</li> <li>• Wat gebeurt er met de bandopnamen?</li> <li>• <b>Duur interview. Richtlijn: 60 min.</b></li> <li>• Wat komt er in welke volgorde aan bod (Definitie leven lang leren aanhalen → gericht op kennis, vaardigheden en attituden. Per onderdeel wordt naar specifieke kenmerken gevraagd om een beeld te krijgen van de kennis, vaardigheden en attituden).</li> <li>• <u>Er zijn geen goede of foute antwoorden.</u></li> </ul>
Kern	40 min.	<p><b>Algemeen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ben je bekend met de term leven lang leren?</li> <li>• Wat zegt het begrip je?</li> <li>• Vind je dat de masteropleiding waarin je nu werkzaam bent de studenten voorbereidt op een leven lang leren?</li> <li>• Zo ja, op welke manieren maken jullie de studenten hier bewust van? Wat bieden jullie aan qua vaardigheden?</li> </ul> <p>Soorten vragen die per onderdeel gesteld zullen worden, zijn:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bereid deze masteropleiding haar studenten voor op het hebben van een helikoptervisie?</li> </ul> <p>Zo ja:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• In hoeverre bereid je als docent de studenten voor op het hebben van een helikoptervisie?</li> <li>• Wat biedt je de studenten aan zodat zij zich deze vaardigheid eigen kunnen maken?</li> </ul> <p>Zo nee:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vind je dat de masteropleiding daar iets aan zou moeten/kunnen doen? Wat dan precies?</li> </ul> <p>Per onderdeel worden dezelfde vragen gesteld, zie hieronder:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Helikoptervaardigheden</li> <li>- Doelen stellen</li> <li>- Kennis en vaardigheden toepassen</li> <li>- Kennis integreren</li> <li>- Informatie lokaliseren</li> <li>- Leeromgeving creëren</li> <li>- Onderzoekende geest</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leerproces beoordelen</li> <li>- Zelfsturing</li> <li>- Leerstrategieën aanpassen</li> <li>- Waardering voor verandering</li> <li>- Plannen</li> <li>- Actieve student</li> <li>- Leren in formele setting</li> <li>- Leren in informele setting</li> </ul>
Afsluiting	10 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alle onderdelen op tafel leggen en vragen welke vaardigheden nou het beste aan worden geleerd en welke in mindere mate. De geïnterviewde vragen dit op een rijtje te leggen en het hardop te benoemen voor de geluidsopnamen.</li> <li>• De geïnterviewde een conclusie laten trekken over of de opleiding haar studenten voldoende voorbereid op leven lang leren.</li> <li>• Bedanken voor de medewerking.</li> <li>• Eventuele vragen en/of opmerkingen laten maken door de geïnterviewde.</li> <li>• Vragen om feedback over het interview.</li> </ul>

**Bijlage 3 – Interviewleidraad alumni**

Onderdeel	Tijd	Vragen
Inleiding	10 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wie ben ik?</li> <li>• Welke studie volg ik?</li> <li>• Waar richt mijn masterthesis zich op?</li> <li>• Waarom dit interview?</li> <li>• Reden van bandopname.</li> <li>• Gegevens verwerken: transcriberen van antwoorden.</li> <li>• Wat gebeurt er met de bandopnamen?</li> <li>• <b>Duur interview. Richtlijn: 60 min.</b></li> <li>• Wat komt er in welke volgorde aan bod (Definitie leven lang leren aanhalen → gericht op kennis, vaardigheden en attituden. Per onderdeel wordt naar specifieke kenmerken gevraagd om een beeld te krijgen van de kennis, vaardigheden en attituden).</li> <li>• <u>Er zijn geen goede of foute antwoorden.</u></li> </ul>
Kern	40 min.	<p><b>Algemeen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ben je bekend met de term leven lang leren?</li> <li>• Wat zegt het begrip je?</li> <li>• Vind je dat de masteropleiding die je gevolgd hebt je voldoende heeft voorbereid op leven lang leren voor het beroep waarin je nu werkzaam bent?</li> <li>• Zo ja, welke kennis, vaardigheden en attituden heb je meegekregen en gebruik je tot op de dag van vandaag?</li> </ul> <p>Soorten vragen die per onderdeel gesteld zullen worden, zijn:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Heb je helikoptervaardigheden nodig in je huidige functie?</li> <li>• Heeft de masteropleiding jou die helikoptervaardigheden aangeleerd? Zo ja, hoe dan? Zo nee: hoe zou de academische masteropleiding haar studenten goed voor kunnen bereiden op het hebben van een helikoptervisie?</li> <li>• Zou je hiervan voorbeelden kunnen noemen?</li> </ul> <p>Per onderdeel worden dezelfde vragen gesteld, zie hieronder:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Helikoptervaardigheden</li> <li>- Doelen stellen</li> <li>- Kennis en vaardigheden toepassen</li> <li>- Kennis integreren</li> <li>- Informatie lokaliseren</li> <li>- Leeromgeving creëren</li> <li>- Onderzoekende geest</li> <li>- Leerproces beoordelen</li> <li>- Zelfsturing</li> <li>- Leerstrategieën aanpassen</li> <li>- Waardering voor verandering</li> <li>- Plannen</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"><li>- Actieve student</li><li>- Leren in formele setting</li><li>- Leren in informele setting</li></ul>
Afsluiting	10 min.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Alle onderdelen op tafel leggen en vragen welke vaardigheden de academische masterstudie haar studenten het beste aan zou kunnen leren omdat deze het meest belangrijk zijn en welke in mindere mate. De geïnterviewde vragen dit op een rijtje te leggen en het hardop te benoemen voor de geluidsopnamen.</li><li>• De geïnterviewde een conclusie laten trekken over welke vaardigheden het meest belangrijk zijn binnen de academische masteropleiding voor een goede voorbereiding op de praktijk.</li><li>• Bedanken voor de medewerking.</li><li>• Eventuele vragen en/of opmerkingen laten maken door de geïnterviewde.</li><li>• Vragen om feedback over het interview.</li></ul>

**Bijlage 4 - Codeboek**

Topic	Code gebruikt in Excel
Helikoptervisie	1helvisie
Doelen stellen	2doelen
Plannen	3plannen
Kennis en vaardigheden toepassen	4kvtoepas
Kennis integreren	5kintegratie
Informatie lokaliseren	6infolek
Leeromgeving creëren	7leeromg
Onderzoekende geest	8ozgeest
Leerproces beoordelen	9leerproces
Zelfsturing	10zelfst
Leerstrategieën aanpassen	11leerstr
Waardering voor verandering	12waardering
Actieve student	13actief
Repertoire van leren van vaardigheden	14repertoire
Leren in formele setting	15formeel
Leren in informele setting	16informeel
Kritische houding	17kritisch
Analytisch vermogen	18analytisch
Academische vaardigheden	19acadvh
Projectmatig werken	20projectmatig
Netwerken	21netwerken
Reflecteren	22reflecteren