

# Werken met leeruitkomsten in universitaire lerarenopleidingen *Een verkenning*

Jurriën Dengerink, Rian Aarts, Dik Maandag, Martine van Rijswijk, Jaap Rohof

Den Haag: VSNU-ICL, juli 2021

# Inhoudsopgave

Samenvatting .....	3
1. Inleiding.....	9
1.1. Aanleiding en kader .....	9
1.2. Nadere interpretatie vraagstelling en aanpak van de opdracht .....	10
2. Wat houdt het werken met leeruitkomsten in .....	12
2.1. Welke visies liggen ten grondslag aan leeruitkomsten .....	12
2.2. Doelen en beoogde meerwaarde .....	13
2.3. Overwegingen in Nederland om leeruitkomsten te ontwikkelen.....	15
2.4. Referentiekaders voor het formuleren van leeruitkomsten en eindkwalificaties .....	15
2.5. Hoe leeruitkomsten te formuleren .....	17
2.6. Leerwegaafhankelijkheid en integratieve beoordeling .....	19
2.7. Ervaringen in het hbo.....	20
3. Principes van het werken met leeruitkomsten bij de ulo's: feitelijke en gewenste toepassingen .....	25
3.1. Leeruitkomsten en bestrijden van het lerarentekort .....	27
3.2. Visies op opleiden .....	27
3.3. Kaders / principes voor het formuleren van leeruitkomsten.....	29
3.4. Leereenheden .....	31
3.5. Omgang met EVC en onderwijsovereenkomst .....	32
3.6. Programma en leerwegaafhankelijkheid .....	34
3.7. Toetsing.....	38
3.8. Samenvattend: werken volgens principes van leeruitkomsten bij de universitaire lerarenopleidingen...	39
4. Kansen en risico's .....	41
4.1. Inspelen op enkele maatschappelijke ontwikkelingen .....	41
4.2. Samenwerking .....	41
4.3. Organisatie en financiën .....	43
5. Conclusies en aanbevelingen .....	45
5.1. Conclusies .....	45
5.2. Aanbevelingen . .....	48
5.3. Vervolgstappen .....	49
Bijlage: Kwalificatieraamwerken TUNING-CALOHEE-project.....	51
Referenties .....	52
Geraadpleegde personen.....	54

## Samenvatting

Sinds 2016 kunnen hogescholen en universiteiten deeltijdse en duale Ad-programma's, bacheloropleidingen of masteropleidingen experimenteel aanbieden waarbij sprake kan zijn van een samenhangend geheel van eenheden van leeruitkomsten, op basis waarvan opleidingstrajecten kunnen worden ingericht en afgestemd op de uitgangspositie, werksituatie, kenmerken en behoeften van individuele studenten of groepen studenten. Alleen hogescholen hebben sinds 2016 deelgenomen aan deze experimenten, onder meer voor hun tweedegraads lerarenopleidingen voortgezet onderwijs. In het Bestuursakkoord Flexibilisering Lerarenopleidingen, dat Ministerie van OCW, VSNU en Vereniging Hogescholen in oktober 2020 hebben gesloten, is afgesproken dat de universitaire lerarenopleidingen (ulo's) gaan onderzoeken wat het werken volgens de principes van leeruitkomsten voor de universitaire student en de ulo's zou kunnen betekenen, op welke manier optimale meerwaarde behaald kan worden en welke aandachtspunten er zijn bij eventuele implementatie.

In deze verkenning is gepoogd daarop een antwoord te geven. Daarvoor is de literatuur verkend en is onderzocht wat in Europees en in Nederlands overheidsbeleid onder het werken volgens de principes van leeruitkomsten wordt verstaan, is gekeken naar ervaringen met het werken met leeruitkomsten in de hbo-experimenten, zijn documenten van de ulo's bestudeerd, zijn groepsinterviews gehouden met individuele ulo's en zijn de ulo's ook gezamenlijk geraadpleegd.

Daarbij dient in aanmerking genomen te worden dat de ulo's qua doelgroep, duur en inrichting van de programma's verschillen met de tweedegraads deeltijdse hbo-lerarenopleidingen. De opleidingsduur van ulo's is korter (de ulo en het ulo-deel binnen de educatieve master zijn 60 EC op wo-master niveau). De instromers zijn al vakinhoudelijk geschoold op hoger onderwijsniveau in een voorafgaande wo-bachelor- of masteropleiding. De meesten van hen hebben daar al ervaring opgedaan met leerwegaafhankelijk onderwijs, bijvoorbeeld via projecten, ontwerp opdrachten of het schrijven van een masterscriptie. Zij-instromers hebben daarenboven ervaring in een vaak complex beroep. Op systeemniveau zijn de ulo's al vergaand gedifferentieerd, met de 60 EC ulo in voltijd en deeltijd, de 120 EC educatieve master, de educatieve minor in de wo-bachelor, de educatieve module na de wo-bachelor en trajecten voor speciale doelgroepen, in per ulo soms meer dan 20 schoolvakken. Het gemiddelde aantal studenten per afstudeerrichting is laag en daarmee is er ook relatief veel persoonlijke en specifieke aandacht voor de student vanuit de opleiding.

### **Kenmerken van het werken met leeruitkomsten**

Belangrijke kenmerken van het werken met leeruitkomsten zijn volgens het experiment leeruitkomsten: de leerwegaafhankelijkheid en de koppeling van studiepunten aan eenheden van leeruitkomsten in plaats van aan onderwijseenheden. Aan het begin van de opleiding wordt vastgesteld aan welke leeruitkomsten de student al voldoet op het vereiste niveau en aan welke leeruitkomsten nog voldaan moet worden. Vervolgens wordt met de student een persoonlijke leerweg uitgestippeld waarlangs de student kan werken aan het verwerven van de nog ontbrekende leeruitkomsten. Die leerweg wordt vastgelegd in een onderwijsovereenkomst (of, in de recente

discussie, een studieplan) tussen opleiding, student en - in de meeste gevallen - werkveld en kan periodiek bijgesteld worden. De beoordeling of de student voldoet aan alle leeruitkomsten vindt plaats via geïntegreerde toetsing. Volgens het experiment worden de opleidingen zo flexibeler. Dit moet, met handhaving van de onderwijskwaliteit, leiden tot a. een grotere instroom en meer gediplomeerden en b. meer tevredenheid over de opleiding bij studenten en werkgevers.

Binnenkort wordt een voorstel tot wijziging van de WHW ingediend, waarbij opleidingen vanaf cursusjaar 2022-2023 structureel de mogelijkheid krijgen te werken met eenheden van leeruitkomsten in plaats van onderwijseenheden.

Van belang is te erkennen dat de beschrijving van en het werken met leeruitkomsten gezien kan worden vanuit verschillende perspectieven. Vanuit 'governance'-perspectief, met overwegingen van externe legitimering en accountability, is het belangrijk dat afgestudeerden voldoen aan meetbare en landelijk overeengekomen leeruitkomsten (compliance). Vanuit dat perspectief zou leerwegaafhankelijk beoordelen dus ook mogelijk moeten zijn. Van opleiders en studenten wordt echter verwacht dat ze leeruitkomsten meer zien als open referentiepunt voor inrichting van individuele leerwegen en voor doorgaande professionele (loopbaan)ontwikkeling, aansluitend aan specifieke individuele kwaliteiten, behoeften en ambities van de student. In de lerarenopleiding gaat het niet alleen om kwalificatie, maar ook om socialisatie in de wereld van het onderwijs en om de ontwikkeling van een persoonlijke professionele identiteit als leraar. Leeruitkomsten krijgen zo betekenis als onderdeel van een doorgaande leerweg. Als studenten zich alleen zouden richten op het voldoen aan landelijk overeengekomen minimumeisen met betrekking tot leeruitkomsten kan dat leiden tot een 'zesjescultuur' en wordt niet het beste uit studenten gehaald om een goede leraar te worden.

Dat leeruitkomsten en leerweg met elkaar verbonden zijn is niet alleen leidend in onderwijskundige principes, het is ook de basis voor de Europese Hoger Onderwijs Ruimte, waarin EC's en daarmee de wederzijdse erkenning van diploma's verbonden zijn aan de studielast van de gemiddelde student. Het betekent dat op z'n minst een nuancering van het in de experimenten gehanteerde begrip leerwegaafhankelijkheid nodig is en dat een wetswijziging waar EC's verbonden worden aan eenheden van leeruitkomsten in plaats van aan de studielast van opleidingen en aan onderwijseenheden zich zal moeten verhouden tot Europese kaders.

### **Formulering van leeruitkomsten bij de ulo's**

Vrijwel alle ulo's hebben, zowel voor de gehele opleiding als voor de onderwijseenheden binnen de opleiding, hun beoogde leerresultaten voor een universitair opgeleide leraar voortgezet onderwijs (vo, 'beperkt tweedegraads') en voor een universitair opgeleide leraar voorbereidend hoger onderwijs (vho) zo geformuleerd, dat ze voldoen aan de inhoudelijke formats die gesteld worden aan het beschrijven van leeruitkomsten. Richtinggevend daarvoor waren de wettelijke bekwaamheidseisen en het in de Dublin-descriptoren en NVAO-richtlijnen beschreven wo-niveau, aangevuld met elementen uit het in ICL-verband opgestelde domeinspecifiek referentiekader. De lerarenopleiding van de Rijksuniversiteit Groningen heeft tevens gebruik gemaakt van een door Tuning-CALOHEE in Europees verband ontwikkeld referentiekader voor lerarenopleidingen. Sommige ulo's hebben de leerresultaten geformuleerd in nauwe afstemming met het regionale werkveld.

Uit de interviews met de ulo's blijkt dat zij weinig meerwaarde zien in op landelijk niveau formuleren van een gezamenlijke set leeruitkomsten voor de universitair opgeleide leraar. Ulo's hechten aan eigen profilering en aandacht voor de specifieke situatie in de regio. Wel is gesuggereerd, en geluiden uit het vo en het hbo ondersteunen dit, om als ulo's gezamenlijk en in nauwe samenwerking met het werkveld een aantrekkelijk landelijk beroepsbeeld van de universitair opgeleide leraar te ontwikkelen, waarin ook aandacht is voor diverse loopbaanperspectieven en ontwikkelingsmogelijkheden.

De ordening van de leerresultaten verschilt per ulo. Ook de beredenering van de ordening verschilt per ulo en ontbreekt bij diverse ulo's (net als bij diverse hbo lerarenopleidingen). De behoefte is geuit om gezamenlijk (zowel landelijk als ulo's, als regionaal in samenwerking met hbo en werkveld) meer helderheid te krijgen over ordeningsprincipes opdat dan ook vanuit meer gedeelde waarden en meer bewustzijn van verschillen kan worden opgeleid.

### **Werken en verder ontwikkelen volgens de principes van leeruitkomsten bij de ulo's**

Vrijwel alle ulo's voldoen in diverse opzichten reeds aan wat volgens het experiment leeruitkomsten verstaan wordt onder het werken met leeruitkomsten. Dat komt omdat de ulo's al enkele decennia flexibiliseren en activiteiten ontplooiën om maatwerk voor diverse groepen studenten te realiseren. Hieronder gaan we nader in op enkele aspecten, in hoeverre de ulo's al werken volgens die aspecten en in hoeverre ze daarin verdere stappen willen ondernemen.

Ulo's voeren met vrijwel alle kandidaten een toelatingsgesprek. Met de kandidaten die niet direct doorstromen vanuit een vakverwante bachelor- of masteropleiding maakt de ulo afspraken over hoe de nog ontbrekende vakinhoudelijke leeruitkomsten zo efficiënt mogelijk verworven kunnen worden, en daarvoor zijn landelijk ook maatwerk-ondersteunende trajecten ontwikkeld. Voor kandidaten met onderwijservaring zijn er landelijke vrijstellingsrichtlijnen. Met zij-instromers en bij enkele opleidingen met studenten die daarom vragen valideert de ulo eerder verworven bekwaamheden en wordt een tripartite overeenkomst gesloten tussen opleiding, kandidaat en werkplek over de te volgen leerweg. Ulo's zijn in het bredere kader van flexibilisering gezamenlijk bezig om de procedures rond instroomassessments meer te harmoniseren.

Het komt zelden voor dat ulo's aan het begin van de geaccrediteerde opleiding (dus anders dan bij zij-instroomtrajecten) met kandidaten een gepersonaliseerde onderwijsovereenkomst sluiten. De meeste kandidaten hebben namelijk aan het begin van de opleiding nog geen idee wat de beste leerweg is om een goede startbekwame leraar te worden, en veel kandidaten hebben op dat moment ook nog geen behoefte aan een op hen persoonlijk toegesneden leertraject. Ze vertrouwen er op dat het door de ulo op basis van vele jaren ervaring samengestelde en samenhangende programma voorlopig het beste is. Vervolgens hebben studenten binnen die door de ulo's ontworpen programma's tijdens de opleiding veel mogelijkheden om een op hen toegesneden individuele leerweg binnen bestaande onderwijsseenheden vorm te geven, samen met hun docenten en begeleiders. Juist om die flexibiliteit in het programma te houden, zijn ulo's minder geneigd voor alle studenten de leerweg te formaliseren via een periodiek bij te stellen onderwijsovereenkomst of studieplan.

Vrijwel alle ulo's hebben een systematiek van geïntegreerde toetsing, vaak op basis van een langs enkele leerlijnen in de opleiding opgebouwd portfolio. Het gaat dan in hoofdlijnen om toetsing van het handelen in de praktijk, van de ontwikkeling als professional en van onderzoekskwaliteiten. Op dit moment is de ulo van de Radboud Docenten Academie de enige ulo die EC's (studiepunten) gekoppeld heeft aan eenheden van leeruitkomsten in plaats van aan onderwijseenheden. Qua structuur levert dit meer flexibiliteit op, maar het vereist nog veel ontwikkelwerk hoe studenten ook tijdens de opleiding al kunnen aantonen dat ze voldoen aan specifieke eenheden van leeruitkomsten en hoe ze daarvoor de optimale leerweg kunnen volgen door te kiezen uit een geheel van cursusonderdelen. De meeste andere ulo's zijn er vooralsnog niet van overtuigd dat flexibilisering via een majeure onderwijsorganisatorische omschakeling naar een verbinding van studiepunten aan eenheden van leeruitkomsten in plaats van aan onderwijseenheden opweegt tegen de beoogde opbrengst van meer instroom en meer tevredenheid onder studenten en werkveld.

De ulo's staan niet afwijzend tegenover werken *volgens de principes* van leeruitkomsten. Er zijn meer manieren om, gebruikmakend van principes van het werken met leeruitkomsten, flexibilisering vorm te geven. Belangrijk onderliggend principe van het werken met leeruitkomsten is bijvoorbeeld dat de student meer grip krijgt over de na te streven doelen en meer eigenaarschap krijgt over de te volgen leerweg richting goed leraarschap. Dat zijn niet alleen belangrijke elementen die de motivatie (en daarmee de tevredenheid) van studenten bevorderen, maar het leidt er ook toe dat afgestudeerden beter in staat zijn om vorm te geven aan hun verdere professionele en loopbaanontwikkeling. Het betekent dat leeruitkomsten niet los gezien kunnen worden van de leerweg. De ulo's hechten veel waarde aan dit onderliggend principe. Het heeft ook consequenties voor de interpretatie van het in het experiment gebezigde begrip 'leerwegaafhankelijkheid'. De ulo's hebben qua opleidingsdidactiek een lange traditie in het vormgeven van onderwijs dat 'just in time' aansluit op de leerbehoeften van studenten, en zijn nog steeds zeer actief om dat onderwijs verder te ontwikkelen. De opleidingsdidactiek is erop gericht dat studenten tijdens de opleiding steeds beter in staat zijn om die leerbehoeften, gerelateerd aan de doelstelling om een goede leraar te worden, te formuleren en opvattingen te hebben wat daarvoor de beste leerweg is. Door de relatieve kleinschaligheid en het compacte karakter van de opleiding hebben de ulo's opleidingsdidactisch ook de mogelijkheid dat principe in bestaande onderwijseenheden ten uitvoer te brengen. Dat is niet eenvoudig, en beginnende opleiders hebben dat ook niet meteen in de vingers. Dat geldt niet alleen voor de opleiders aan de universiteit, maar ook voor de werkplekbegeleiders en schoolopleiders in het werkveld.

Niet alleen aandacht voor flexibilisering in de leerwegen, maar ook aandacht voor flexibilisering in leeruitkomsten is gewenst. Het experiment leeruitkomsten was met name gericht op een grotere studenteninstroom uit de niet-standaard doelgroepen. Deze kandidaten brengen gelet op hun eerdere opleidingen en werkervaring vaak een brede waaier aan andere kwaliteiten mee. Die kwaliteiten en ambities om zich daarin verder te ontwikkelen worden niet altijd voldoende gezien en gewaardeerd in de opleiding en de verdere leraarsloopbaan. Meer aandacht en waardering in de opleiding voor aansluiting bij die kwaliteiten is gewenst, bijvoorbeeld via het aanbieden van keuzemodules. Dat werkt motivatiebevorderend en kan ook leiden tot tussen afgestudeerden onderling meer gedifferentieerde erkende leeruitkomsten. Daarbij kan aangesloten worden bij een

tendens in het onderwijs om meer gedifferentieerde loopbaanmogelijkheden voor leraren te realiseren.

## **Aanbevelingen**

De auteurs van de verkenning bevelen de ulo's aan om in het verlengde van het werken volgens de principes van leeruitkomsten de volgende thema's op te pakken:

### *1. Onderscheidend beroepsbeeld universitair opgeleide leraar*

Een geactualiseerd gemeenschappelijk beroepsbeeld van de universitair opgeleide leraar met daarin differentiatie naar diverse ontwikkel- en loopbaanperspectieven kan de ulo's aantrekkelijker maken voor een bredere doelgroep, een aanleiding zijn om de huidige beoogde leeruitkomsten van de ulo nog eens tegen het licht te houden en ondersteunend zijn in de discussie over bevoegdheden in het onderwijs. Bij de actualisering dienen vooral vertegenwoordigers uit het werkveld (leraren en leidinggevenden) en de universitaire faculteiten betrokken te worden. Gebruik gemaakt kan worden van recent bij enkele ulo's en ook in andere sectoren ontwikkelde beroepsbeelden. Het beroepsbeeld kan ook een kader bieden voor:

### *2. Verheldering onderliggende (ordenings)principes leeruitkomsten*

Om (in onder meer opleidingsscholen) te komen tot een beter afgestemde vaststelling van gezamenlijke en onderscheidende leerresultaten of leeruitkomsten in de eerstegraads wo- en hbo-lerarenopleiding is het wenselijk landelijk en regionaal onderliggende (ordenings)principes van leeruitkomsten (bijvoorbeeld via beroepstaken) van hbo- en wo- eerstegraads lerarenopleidingen nader te vergelijken en te analyseren en desgewenst te harmoniseren.

### *3. Verdere professionalisering van opleiders*

Voor ulo's die, zoals de Radboud Docenten Academie, willen overgaan op meer 'leerwegaafhankelijk' integratief beoordelen van leeruitkomsten, resten er nog veel uitvoeringsvragen. Het gaat dan om het vinden van oplossingen voor onder meer de relatie tussen eenheden van leeruitkomsten en onderwijseenheden, en de relatie tussen enerzijds integratief beoordelen van eenheden van leeruitkomsten en anderzijds feedback en programmatisch toetsen binnen die eenheden. Het verdient aanbeveling om deze kwesties zowel landelijk als regionaal te adresseren. Een landelijk netwerk van opleiders en curriculumontwikkelaars van de betreffende ulo's met een link naar regionale leergemeenschappen waarin opleiders en curriculumontwikkelaars van de ulo, hbo-lerarenopleidingen voortgezet onderwijs en vo-scholen van elkaar leren en onderling afstemmen.

Het bovenstaande kan deel uitmaken van een breder initiatief om beginnende en ervaren opleiders opleidingsdidactisch beter toe te rusten voor de begeleiding van instromers met meer opleidings-, werk,- en levenservaring.

#### *4. Gezamenlijk aanbod keuzemodules en differentiatie in leeruitkomsten van de opleiding*

Om beter aan te sluiten op een meer diverse instroom en een meer gedifferentieerd leraarsberoep kunnen ulo's een landelijk geheel van keuzemodules ontwikkelen, aanbieden en wederzijds erkennen om zo voor studenten en (beginnende) leraren meer verdieping en differentiatiemogelijkheden in (studie)loopbaanperspectieven te realiseren. Zo'n keuzemodule of cursus kan bijvoorbeeld ontwikkeld worden door een ulo die, op basis van het eigen onderzoekprogramma, specifieke expertise op een bepaald terrein heeft, en kan in blended vorm worden aangeboden.



# 1. Inleiding

## 1.1. Aanleiding en kader

Sinds 2016 kunnen hogescholen en universiteiten deeltijdse en duale Ad-programma's, bacheloropleidingen of masteropleidingen aanbieden waarbij geen sprake is van een samenhangend geheel van onderwijseenheden, maar van een samenhangend geheel van eenheden van leeruitkomsten. Op basis daarvan kunnen opleidingstrajecten volgens het Besluit experimenten flexibel hoger onderwijs (Staatsblad 2016-145) meer worden ingericht en afgestemd op de uitgangspositie, werksituatie, kenmerken en behoeften van individuele studenten of groepen studenten. Dit experiment leeruitkomsten duurt van 1 juli 2016 tot en met 30 juni 2022. Doel van het experiment is het verhogen van de instroom en meer afgestudeerden, in het bijzonder door een betere waardering van eerdere leerervaringen, door studiepaden voor deelnemers efficiënter en flexibeler in te richten en door de toetsing van volgens de formats van leeruitkomsten geformuleerde leerresultaten leeuwegonafhankelijk te maken. Hogescholen en universiteiten konden zich in 2016 en 2017 inschrijven voor deze experimenten. Diverse tweedegraads deeltijdlerarenopleidingen van hogescholen nemen sinds een aantal jaren deel aan dit experiment leeruitkomsten. De overheid hanteert de volgende criteria voor de evaluatie van de experimenten leeruitkomsten: a. de mate waarin het verzorgen van hoger onderwijs tot een grotere deelname door studenten en tot het verlenen van meer graden leidt; b. de mate waarin flexibiliteit van de inrichting en uitvoering van het onderwijs leidt tot meer tevredenheid bij studenten en werkgevers; en c. de mate waarin de tijdens het experiment gehanteerde kaders ter borging van de onderwijskwaliteit effectief blijken te zijn. Het Bestuursakkoord flexibilisering lerarenopleidingen (2020), dat Ministerie van OCW, VSNU en Vereniging Hogescholen in oktober 2020 hebben gesloten, schetst vervolgens een beeld dat iedereen die leraar wil en kan worden in 2025 een gepersonaliseerd traject kan volgen. Voordat een student met de opleiding start, kijken de opleiding en student samen naar wat de student al kan, wat de student aan het einde van het traject moet kunnen, hoe de student daaraan wil werken en wat daarvoor nodig is. Volgens het Bestuursakkoord willen de hbo-opleidingen dit onder meer realiseren door te gaan werken conform de uitgangspunten van het hbo-brede experiment leeruitkomsten, ontwikkelen de hbo-lerarenopleidingen in 2021-2 gezamenlijk landelijke, geharmoniseerde leeruitkomsten voor de brede pedagogisch-didactische basis en hebben de lerarenopleidingen van de reeds deelnemende hbo-instellingen vanaf het cursusjaar 2023-4 geen vaststaand onderwijsprogramma meer (ook al kan de klassieke voltijdstudent nog steeds een meer vastomlijnd programma volgen).

De universitaire lerarenopleidingen (ulo's) verschillen qua doelgroep, duur en inrichting van de programma's van de tweedegraads deeltijdse hbo-lerarenopleidingen. De ulo's hebben zich destijds niet aangesloten bij het experiment, onder meer omdat ze volgens hen de afgelopen jaren al vergaand geflexibiliseerd zijn en al een deel van de ontwerpprincipes voor leeruitkomsten hanteren in hun opleidingen en zij-instroom-trajecten. Hoewel ze zich blijvend (willen) inspannen om het groeiend tekort aan universitair opgeleide leraren in diverse vakken terug te dringen, zijn ze er niet bij voorbaat van overtuigd dat deelname aan het experiment voldoende toegevoegde waarde oplevert. Desalniettemin zijn de ulo's wel nieuwsgierig naar de mogelijkheden die het werken met

leeruitkomsten voor de ulo kan opleveren, zowel voor het aantrekken van nieuwe doelgroepen als voor reguliere universitaire studenten. Daarom is in het Bestuursakkoord Flexibilisering Lerarenopleidingen afgesproken dat de ulo's gaan onderzoeken wat het werken volgens de principes van leeruitkomsten voor de universitaire student en de universitaire lerarenopleiding zou kunnen betekenen, op welke manier optimale meerwaarde behaald kan worden en welke aandachtspunten er zijn bij eventuele implementatie, zodat in september 2021 kan worden besloten welke universitaire lerarenopleidingen volgens de principes van het experiment leeruitkomsten willen gaan werken. Het resultaat van dat onderzoek is deze verkenning.

Ten behoeve van de uitvoering van deze verkenning is door VSNU-ICL een projectgroep samengesteld, bestaande uit Dik Maandag, Rijksuniversiteit Groningen; Martine van Rijswijk, Universiteit Utrecht; Rian Aarts, Tilburg University; Jaap Rohof en Monique Scheepers, Radboud Universiteit en Hilde Feddema, VSNU. Toegevoegd aan de projectgroep is een verkenner: Jurriën Dengerink, voorheen secretaris van de ICL en tijdelijk werkzaam bij de Vrije Universiteit.

Deze verkenning moet in samenhang gezien worden met andere activiteiten die de ulo's ondernemen in het kader van het Bestuursakkoord, in het bijzonder de modularisering van het curriculum, vakinhoudelijke maatwerkprogramma's voor zij-instromers en een intensievere regionale samenwerking tussen hbo- en wo-lerarenopleidingen.

## 1.2. Nadere interpretatie vraagstelling en aanpak van de opdracht

Het eerste deel van de verkenning (hoofdstuk 2) beoogt meer helderheid te verschaffen over hoe leeruitkomsten te formuleren en wat het werken met leeruitkomsten inhoudt. Welke visie(s) liggen daaraan ten grondslag, wat is er bekend over onderliggende principes, wat zijn de belangrijkste overwegingen in Nederland om over te gaan tot leeruitkomsten en wat zijn de belangrijkste ervaringen met de leeruitkomst-experimenten bij de lerarenopleidingen in het hbo. Op basis daarvan kunnen we specifieke kenmerken van het werken met leeruitkomsten definiëren en enkele dilemma's schetsen. Dit deel van de verkenning is vooral gebaseerd op literatuur- en documentonderzoek en enkele gesprekken met experts en stakeholders in hbo en voortgezet onderwijs.

Het tweede deel van de verkenning (hoofdstuk 3) betreft een onderzoek naar de huidige situatie bij de afzonderlijke ulo's en de ulo's gezamenlijk: welke meerwaarde zien de ulo's in het werken met leeruitkomsten en in hoeverre verschilt de huidige situatie met een situatie die voldoet aan de specifieke kenmerken van het werken met leeruitkomsten. Dit is in kaart gebracht op basis van door de ulo's aangeleverde documenten en bij zeven ulo's via groepsinterviews gecheckt.

Het derde deel betreft een nadere analyse van de kansen en risico's voor de ulo's, die verbonden zijn met een eventuele overgang naar het werken met leeruitkomsten (hoofdstuk 4). Het gaat daarbij zowel om de individuele ulo's (in de regio), als om de ulo's gezamenlijk in het verband van VSNU-ICL. Deze analyse is voorbereid via documentanalyse, gesprekken met stakeholders en interviews met de ulo's; voor het gezamenlijke beeld is 10 mei 2021 een themasessie van de ICL belegd. In dit deel is ook een (zeer) globale analyse opgenomen wat er moet gebeuren als de ulo's daadwerkelijk vervolgstappen zetten in het werken met leeruitkomsten: wat betekent dat voor de organisatie, het

toelatingsbeleid, de examinering en toetsing, de expertise en de ondersteuning van de staf en de financiering. Naast deskresearch is hierover afgestemd met enkele inhoudelijk deskundigen bij de ulo's.

De verkenning sluit af met conclusies en aanbevelingen, die de ulo's individueel en gezamenlijk kunnen ondersteunen in de besluitvorming of en zo ja op welke wijze de ulo's gaan werken met leeruitkomsten (hoofdstuk 5). Concreet worden enkele thema's gesuggereerd waarmee ulo's individueel en gezamenlijk, en ook samen met hbo-lerarenopleidingen en het werkveld, aan de slag kunnen. De conclusies en aanbevelingen zijn in concept afgestemd met de ICL, maar vallen onder de verantwoordelijkheid van de projectgroep en de verkenner.

Buiten de scope van deze verkenning valt een behoefte-onderzoek onder potentiële doelgroepen die nu niet, maar met ulo's die werken volgens de principes van leeruitkomsten wel zouden willen deelnemen aan het opleidingsaanbod van de ulo's. Of het werken met leeruitkomsten ook daadwerkelijk leidt tot een grotere instroom en meer opgeleide leraren zal te zijner tijd moeten blijken uit een nulmeting aan het begin van een experiment en monitoring van onder meer de instroom tijdens een experiment.

Voor deze verkenning is tevens een afbakening wenselijk wat we onder ulo's verstaan. In deze verkenning hebben we het zowel over de ulo's als organisatorische eenheid binnen de universiteit, als hun initiële opleidingstrajecten tot leraar voortgezet onderwijs. Met die laatste bedoelen we a) de (voltijd en deeltijd) één- en tweejarige masteropleidingen die opleiden voor een (eerstegraads) bevoegdheid leraar vho, b) de educatieve minor in en de educatieve module na een verwante disciplinaire wo-bacheloropleiding die opleiden voor een beperkte (tweedegraads) bevoegdheid leraar vo, c) de zij-instroomtrajecten in beroep die opleiden voor een bekwaamheid leraar vho of beperkte bekwaamheid leraar vo en d) de opleidingstrajecten (binnen a en c) voor specifieke doelgroepen, zoals Trainees in Onderwijs. In deze verkenning gaat het niet over vakinhoudelijke leeruitkomsten en daarmee het vakinhoudelijk gedeelte in de tweejarige masteropleidingen leraar vho, en de specifieke vakinhoudelijke trajecten, die ontworpen zijn en worden voor degenen die meer of minder aan de vakinhoudelijke bekwaamheidseisen voldoen. Voor vergroting van de instroom zijn dat belangrijke thema's en projecten, die elders in VSNU-ICL-verband zijn belegd en waarin de ulo's de afgelopen jaren al flinke stappen hebben gezet.

## 2. Wat houdt het werken met leeruitkomsten in

In dit hoofdstuk gaan we vooral in op wat uit de literatuur en Nederlandse en Europese beleidsstukken bekend is over het formuleren van en werken volgens principes van leeruitkomsten. Welke principes en referentiekaders liggen ten grondslag aan leeruitkomsten, hoe leeruitkomsten te formuleren en wat verwacht men van het werken met leeruitkomsten. Betoogd wordt dat deze vragen vanuit verschillende perspectieven en motieven benaderd kunnen worden en dat dat kan leiden tot verschillende antwoorden. Uit de analyse blijkt bijvoorbeeld dat het Nederlandse overheidsbeleid en het bestuursakkoord een specifieke invulling geven aan (het werken met) leeruitkomsten en dat enkele daar gehanteerde begrippen onduidelijkheid in de hand werken. Tevens is in dit hoofdstuk een paragraaf opgenomen over de ervaringen die de deeltijdse hbo-lerarenopleidingen vo hebben met het werken volgens de principes van leeruitkomsten en wat de ulo's daarvan kunnen leren.

### 2.1. Welke visies liggen ten grondslag aan leeruitkomsten

Het begrip leeruitkomsten vindt zijn oorsprong in voornamelijk het Amerikaanse onderwijs, waar 'outcome-based education' in de jaren zestig en zeventig van de vorige eeuw tot ontwikkeling kwam. In lijn met onder meer de taxonomie van Bloom en aan het behaviorisme ontleende noties werden onderwijsresultaten van studenten in de vorm van (gewenst) handelingsgedrag geformuleerd, dat via criteriumgerichte assessments beoordeeld kon worden. De bedoeling was dat beleidsmakers, opleiders en werkgevers zo op een vrij eenvoudige wijze, bijvoorbeeld via de observatie van lessen, de prestaties van studenten en kwaliteit van afgestudeerden konden meten en verantwoorden. Bovendien gaf een overheidssturing op onderwijsresultaten (het wat) de mogelijkheid om de onderwijsinstellingen meer vrijheid van inrichting te geven (het hoe). Op de achtergrond speelde mee dat de meerwaarde van lerarenopleidingen voor de kwaliteit van de leraren en het onderwijs niet duidelijk was en dat veel beleidsmakers er van overtuigd waren dat er efficiëntere wegen naar het leraarschap mogelijk waren. Veel lerarenopleidingen in de VS stonden en staan kritisch ten opzichte van deze benadering, onder meer omdat daarmee de waarde van langdurige professionele begeleiding wordt miskend (Cochran-Smith, 2001; 2005; Darling Hammond, Newton & Wei, 2010). Vanaf de jaren tachtig zien we ook in de Europese context, naast de formulering van onder meer het European Qualifications Framework (EQF, vooral voor het beroepsonderwijs) en later ook het Framework of Qualifications for the European Higher Education Area (EHEA, voor het hoger onderwijs), meer aandacht voor het formuleren van leeruitkomsten. Cedefop, het Europees centrum voor de ontwikkeling van beroepsopleidingen, definieert leeruitkomsten als: 'sets of knowledge, skills and/or competences an individual has acquired and/or is able to demonstrate after completion of a learning process, either formal, non-formal or informal' (Cedefop, 2014, p. 73, geciteerd in Cedefop, 2017). Het gaat hier dus om het aantonen van bereikte leerresultaten in reële (beroeps)situaties, niet om beoogde leerresultaten of leerdoelen. Van belang is ook de zinsnede 'after completion of a learning process'. Ook bij leeruitkomsten gaat het volgens Cedefop om 'alignment' van leeruitkomsten of leerresultaten, leeractiviteiten en toetsing. 'Learning outcomes should not be used in ways which prevent learners from reaching their full potential' (Cedefop, 2017, p. 14). In recente rapporten zien we meer aandacht voor constructivistische benaderingen in het onderwijs. De relatie tussen leeruitkomsten, leerdoelen en leerproces wordt in deze benadering nog meer benadrukt. Belangrijk in deze benadering is dat de student meer eigenaar wordt van het leerproces en dat er een

nauwe verbinding is tussen onderwijzen, leren en ontwikkelingsgericht beoordelen (constructive alignment). Leren wordt daarin gezien als een actief proces van kennisontwikkeling en betekenisverlening, waarvan de uitkomsten niet bij voorbaat zijn vast te stellen. Het leren en de leerbehoeften van studenten staan in deze benadering centraal, en de studenten worden uitgedaagd om ook zelf meer verantwoordelijkheid te nemen in het stellen van hun leerdoelen, het uitstippelen van hun leerweg en het beoordelen van hun resultaten (Havnes & Prøitz, 2016; Cedefop, 2017; Sluijsmans & Segers (eds.), 2018).

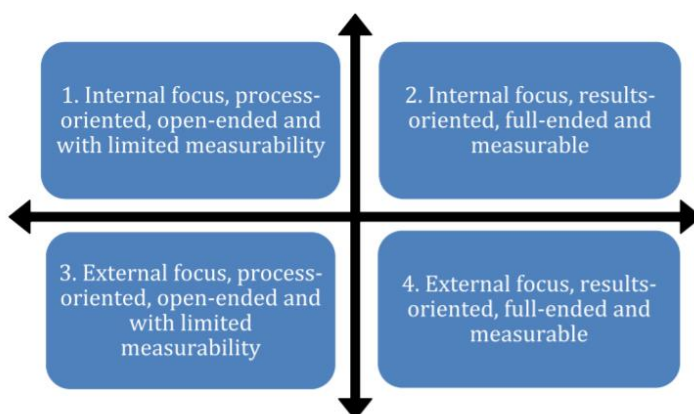
## 2.2. Doelen en beoogde meerwaarde

Onder meer Cedefop (2017) wijst op wat de meerwaarde van het werken met leeruitkomsten kan zijn: voor studenten verhelderen ze wat van hen wordt verwacht na afloop van het doorlopen van een onderwijseenheid of programma, ze ondersteunen studenten in hun keuze voor opleidingstrajecten en hoe ze daarbinnen willen en kunnen leren, en ze geven studenten meer zicht waarop ze tijdens en na de opleiding worden beoordeeld. Voor docenten en opleiders geven leeruitkomsten richting aan de inrichting van hun onderwijs en hoe ze leerprocessen kunnen ondersteunen. Voor degenen die beoordelen biedt een benadering volgens leeruitkomsten de mogelijkheid om beoordelingscriteria te hanteren, summatief besluiten over certificering en diplomering te onderbouwen, maar ook via formatief assessment leerprocessen te ondersteunen. Voor opleidingen kunnen leeruitkomsten gebruikt worden als planningsinstrument. De ontwikkeling van leeruitkomsten biedt opleidingen mogelijkheden voor interne dialoog en dialoog met de omgeving. Leeruitkomsten helpen de doelen van opleidingen en studie-onderdelen te verhelderen en ook de onderlinge samenhangen van studie-onderdelen. Zij zijn ook een instrument voor kwaliteitszorg, met name als het gaat om het vergelijken van beoogde en gerealiseerde doelen, en de reflectie daarop die kan leiden tot bijstelling van programma's en een sterkere focus op de lerende. Tenslotte kunnen leeruitkomsten ook bijdragen aan een meer gemeenschappelijke taal tussen opleidingen, werkveld en maatschappelijke omgeving over de inrichting van het praktijkleren en de (beoogde) kwaliteit van afgestudeerden.

De meerwaarde is hier vooral geformuleerd in kwalitatieve termen. In vergelijking met wat in het bestuursakkoord VSNU-VH-Ministerie over bestrijding van het lerarentekort staat is er hier geen sprake van bestrijding van een lerarentekort als beoogde meerwaarde, en er wordt een nauwe relatie gelegd met de te volgen leerweg en de formatieve toetsing daarin, in plaats van een nadruk op leerwegaafhankelijke toetsing. Wat wel parallel loopt met het bestuursakkoord is het uitgangspunt dat het leren van de student centraal moet staan en de overtuiging dat een grotere nadruk op verheldering van leerdoelen en leerresultaten, waarop studenten uiteindelijk beoordeeld worden, bijdraagt aan efficiënter leren van de student. Wat in Europees verband onder (werken met) leeruitkomsten wordt verstaan, is dus zeer vergelijkbaar met wat onder meer de NVAO in Nederland verstaat onder (het werken met) leerresultaten in een reguliere opleiding met onderwijseenheden (vgl. ook Havnes & Prøitz, 2016, p. 210).

In het verlengde hiervan wijzen onder meer Havnes en Prøitz (2016) er op dat de meerwaarde van leeruitkomsten gezien kan worden vanuit verschillende perspectieven, maar dat dat ook consequenties heeft voor wat onder leeruitkomsten wordt verstaan. Vanuit overheidsbeleid is bijvoorbeeld een eenduidige heldere en meetbare set van leeruitkomsten van belang om te kunnen

garanderen dat opgeleide leraren aan dezelfde kwaliteitsstandaarden voldoen, of om de prestaties van lerarenopleidingen te kunnen vergelijken. Veel opleiders daarentegen zullen, vanuit een meer sociaal-constructivistisch perspectief, betogen dat leeruitkomsten situationeel bepaald zijn en nooit de complexiteit van het lesgeven of een goede leraar zijn goed kunnen weergeven. Ook zij vinden het van minstens evenveel belang om samen met de student leerdoelen vast te stellen, maar vervolgens maakt de student een leerproces door, voorzien van formatieve feedback van de opleider. Dat leerproces leidt tot leeruitkomsten die opener en gedifferentieerder zijn en ook minder meetbaar zijn. Van belang is het dus om na te gaan waarom en voor wie, en op welk niveau leeruitkomsten geformuleerd en gehanteerd worden. Staan (externe) kwaliteitsbewaking, het voldoen aan voor iedereen geldende en volgens vaste protocollen meetbare outputstandaarden en kwaliteitsvergelijking centraal, of gaat het om leeruitkomsten als referentiepunt voor vormgeving van onderwijsdoelen en een vastomlijnd of juist meer open en flexibel leerproces door docenten en studenten. Leeruitkomsten kunnen dus gezien worden vanuit een meer (intern) onderwijskundig en een meer (extern) 'governance' perspectief. Terwijl het vanuit 'governance' perspectief, met overwegingen van externe legitimering en accountability, belangrijk is dat afgestudeerden laten zien dat ze voldoen aan leeruitkomsten (compliance), zullen veel opleiders en studenten de leeruitkomsten meer zien als raamwerk voor professionele ontwikkeling, als een raamwerk waartoe de student zich verhoudt in de (toekomstige) opleidingspraktijk. Een gerichtheid op voldoen aan de minimumeisen van een landelijke standaard (teaching to the test) kan studenten namelijk onbedoeld eerder verleiden tot een reactieve houding die past bij een 'zesjescultuur' dan tot een professionele ontwikkelingsgerichte houding. Daarnaast speelt dat de initiële opleiding en beginnend leraarschap steeds meer als een continuüm worden gezien. Dat betekent dat aan het eind van de opleiding ook gekeken wordt naar potentie, in hoeverre de afgestudeerde in staat is zich de eerste jaren van het leraarschap van startbekwaam naar volwaardig leraar in diverse ontwikkelrichtingen te ontwikkelen. Het vereist van lerarenopleidingen volgens Havnes en Prøitz (2016) niet een afwijzen van leeruitkomsten, maar wel een kritische omgang, interpretatie, vertaling en 'creatieve implementatie' van landelijke kaders. Dat heeft ook gevolgen voor hoe leeruitkomsten er uiteindelijk uitzien en zeker hoe er gewerkt wordt met leeruitkomsten.



*Figuur 1: Conceptualisations of learning outcomes (Prøitz 2014, geciteerd in Havnes & Prøitz, 2016).*

### 2.3. Overwegingen in Nederland om leeruitkomsten te ontwikkelen

De wens om over te gaan tot leeruitkomsten bij de lerarenopleidingen is in Nederland vooral ingegeven door het lerarentekort en komt vooral van de overheid. De gedachte is dat de lerarenopleidingen aantrekkelijker en leerwegen flexibeler en efficiënter moeten worden voor meer doelgroepen, waaronder in het bijzonder volwassenen met werkervaring elders. Aansluitend op het rapport van de Commissie Rinnooy Kan 'Flexibel hoger onderwijs voor volwassenen' (2013), dat adviseerde experimenten met leeruitkomsten in het hoger onderwijs te starten, komt de overheid in 2016 met de 'Regeling experimenten flexibel hoger onderwijs' (Staatsblad 2016-145). Volgens die regeling worden 'bestaande eisen en aangrijpingspunten voor sturing op basis van vaststaand onderwijsaanbod en uren studielast e.d. voor het deeltijdonderwijs losgelaten. Door te sturen op leeruitkomsten (output) en bestaande bepalingen over het werken vanuit tevoren vastgelegd onderwijsaanbod los te laten ontstaat ruimte voor het realiseren van meer flexibiliteit en vraaggerichtheid in de inrichting van opleidingstrajecten. Bijvoorbeeld door aan te sluiten op wat volwassenen al kennen en kunnen en door in de opleidingstrajecten gebruik te maken van de werkplek voor de uitvoering van leeractiviteiten in het kader van de opleiding' (Staatsblad 2016-145). Met studenten worden, in een onderwijsovereenkomst tussen instelling en student, individuele afspraken gemaakt over de leertrajecten die zij gaan uitvoeren om de leeruitkomsten van één of meerdere eenheden van leeruitkomsten te realiseren.

### 2.4. Referentiekaders voor het formuleren van leeruitkomsten en eindkwalificaties

De wettelijke bekwaamheidseisen zijn in Nederland het referentiekader voor de inhoud van leeruitkomsten voor de startbekwame leraar vo en vho. Leraren vo en vho zijn bevoegd tot lesgeven in een of meer specifieke vakken als ze beschikken over het getuigschrift van een tweedegraads respectievelijk eerstegraads lerarenopleiding of zij-instroomtraject. Opvattingen over wat leraren aan het eind van de lerarenopleiding moeten kennen en kunnen zijn de laatste jaren sterk in discussie. Een belangrijke impuls werd gegeven door het advies van de Onderwijsraad 'Ruim baan voor leraren' (2018), waarin gepleit wordt voor een bredere basis, met een focus op de kern van het leraarschap en meer aandacht voor het leraarschap over de onderwijssectoren heen, met daarna een grotere en wellicht ook andere differentiatie in doorlopende leerlijnen. De Commissie Zevenbergen heeft vervolgens in haar tussenrapportage (2021) voor het beroep van leraar vier bekwaamheidsgebieden onderscheiden, die zouden moeten gelden voor iedere leraar in het primair, voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs: 1. de gemeenschappelijke kenmerken in het beroep van leraar en de eisen die aan iedere leraar gesteld moeten worden. Dit is het 'kennen, kunnen en zijn van de leraar'; 2. de ontwikkelingsfase van de leerling aan wie de leraar lesgeeft; 3. de vakinhoud waarin de leraar lesgeeft en 4. de vakdidactiek, die onlosmakelijk is verbonden aan de vakinhoud. Bijzonder is hier de toevoeging van het 'zijn' aan het eerste bekwaamheidsgebied: de professionele identiteit, beroepsethiek, professionaliteit (een leraar is lid van een onderwijsgemeenschap) en de maatschappelijke rol van de leraar. Hier worden de doelen van het onderwijs, zoals verwoord door Biesta, namelijk kwalificatie, socialisatie en subjectificatie, ook doorvertaald naar de kern van het leraarschap.

Voor het niveau van geaccrediteerde opleidingen gelden de Dublindescriptoren, in Nederland vertaald naar het Nederlands Kwalificatieraamwerk Hoger Onderwijs. Voor hbo- en wo-masteropleidingen is dat niveau 7. Daarnaast hanteert de NVAO een onderscheid in oriëntatie tussen hbo- en wo-opleidingen. Ten behoeve van de beoordeling van opleidingen die deelnemen aan het experiment leeruitkomsten heeft de NVAO een apart protocol opgesteld (NVAO, 2019). Volgens dit protocol beschrijven leeruitkomsten wat een student geacht wordt te weten, te begrijpen en te kunnen toepassen na afronding van een leerperiode. Leeruitkomsten moeten voldoen aan de volgende kwaliteitseisen:

- Leerwegaafhankelijk: ze stellen studenten in staat een eigen leerweg te bepalen.
- Representatief voor de leerresultaten van de opleiding.
- Herkenbaar voor het werkveld.
- Specifiek en meetbaar: ze bieden een eenduidig beoordelingskader bij leerwegaafhankelijke toetsing.
- Transparant: de relatie tussen leerresultaten, eenheden van leeruitkomsten, leeractiviteiten en toetsing is duidelijk.
- Samenhangend: ze vormen een samenhangende eenheid en zijn te onderscheiden van andere (eenheden van) leeruitkomsten.
- Duurzaam: ze zijn op zo'n manier geformuleerd dat ze een aantal jaren gehanteerd kunnen worden.

Opvallend is dat in dit protocol bij de transparantie-eis ook de relatie met leeractiviteiten is opgenomen, terwijl in het drie jaar eerdere gepubliceerde besluit experimenten flexibel hoger onderwijs de leerwegaafhankelijkheid werd benadrukt. In een later advies aan de Minister geeft de NVAO aan dat ze (onder voorbehoud van wijzigingen in de WHW) niet verwacht dat het reguliere beoordelingskader aangepast behoeft te worden voor opleidingen die werken volgens de principes van leeruitkomsten. Wel adviseert de NVAO de Minister het begrip studielast opnieuw te definiëren in de WHW (NVAO, 2020).

In Europees verband heeft het Tuning – CALOHEE project, waarin ook de RUG participeert, geprobeerd richtlijnen voor het ontwerpen van leeruitkomsten voor lerarenopleidingen op bachelor- en masterniveau te ontwerpen (Ferrerias, González & Yarosh (eds.), 2018). Het resultaat is een 'meta-profiel', als instrument dat gebruikt kan worden als referentie voor onderlinge discussie en reflectie, maar ook bijvoorbeeld voor vergelijking en benchmarking van lerarenopleidingen. Gebruik is gemaakt van referentiekaders als het Qualifications Framework of the European Higher Education Area (QF of the EHEA) en het European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF for LLL). Het project heeft ook geleid tot een herdefiniëring van onderwijsdoelen: het gaat niet alleen om kennis, inzicht, vermogen om theorie toe te passen in de praktijk, oordeelsvermogen, communicatie en vermogen zich doorgaand te blijven ontwikkelen, maar bijvoorbeeld ook om waarden en het nemen van verantwoordelijkheid ten aanzien van de samenleving. In een bijlage bij deze verkenning zijn voorbeelden van de kwalificatieraamwerken voor lerarenopleidingen op bachelor- en masterniveau opgenomen. CALOHEE wijst ook op de spanning tussen enerzijds het ontwerpen van leeruitkomsten die – onafhankelijk van tijd en plaats - betrouwbaar en meetbaar zijn en anderzijds leeruitkomsten die valide zijn, namelijk aansluiten bij de (vaak uiteenlopende) individuele leerervaringen van de lerende. Het opstellen en formuleren van leeruitkomsten ziet het CALOHEE-rapport dan ook als een 'balancing act': het is zoeken naar een balans tussen rigiditeit en flexibiliteit,



tussen brede generieke leeruitkomsten (maar dan moeten ze vertaald worden in meer toetsbare leerresultaten) en voor de buitenwacht nauwelijks te begrijpen en ook vaak tijdgebonden specifieke leeruitkomsten.

Voor de experimenten leeruitkomsten is daarnaast het Besluit experimenten flexibel hoger onderwijs (Staatsblad 2016-145) kaderstellend. De artikelen 14 tm 16 bevatten samengevat de volgende bepalingen: Deelname aan het experiment leeruitkomsten houdt in dat het bestuur voor de betreffende opleiding de leeruitkomsten en de daaraan verbonden studiepunten, de opbouw van de studiepunten en de samenhang met elkaar, en de eenheden van leeruitkomsten (maximaal 30 EC) vaststelt en bekendmaakt in de OER. Ook maakt het bestuur via de OER bekend hoe het behalen door studenten van leeruitkomsten door de examencommissie wordt beoordeeld en wanneer het examen (met goed gevolg) is afgelegd. Met de student dient een onderwijsovereenkomst te worden gesloten waarin in ieder geval de duur van de overeenkomst en de duur van het onderwijsprogramma voor de betrokken student zijn vastgelegd.

Inmiddels is ook een traject van wetswijziging van de WHW in gang gezet om het werken met eenheden van leeruitkomsten naast het werken met onderwijseenheden als reguliere variant in het hoger onderwijs mogelijk te maken.

## 2.5. Hoe leeruitkomsten te formuleren

Hoe leeruitkomsten geformuleerd worden hangt samen met de onderliggende onderwijsbenaderingen die worden gehanteerd. Vanuit een behavioristische benadering zal de nadruk liggen op afzonderlijke, meetbare en waarneembare aspecten, bij de cognitieve benadering meer op kennis en inzicht en bij een socio-culturele benadering is er meer aandacht voor een holistisch perspectief en beperkt meetbare en situationele aspecten.

Hoe leeruitkomsten er uit zien heeft ook te maken met de doelen die men met de opleiding wil bereiken. Kwalificatie, socialisatie en subjectwording (vgl. bijvoorbeeld Biesta, 2012) zijn niet alleen doelen voor het funderend onderwijs, maar kunnen net zo goed van toepassing zijn op lerarenopleidingen en wat belangrijk is om leraar te worden en te zijn. Terwijl het governance-perspectief vooral de nadruk zal leggen op kwalificatie (voldoen aan vaste eenvormige standaarden), zijn vanuit opleidingsperspectief en het perspectief van de lerende professional de twee andere dimensies minstens zo belangrijk. De leerweg naar leraar is ook een leerweg van professionele identiteitsontwikkeling, een (in)groeien in professionele gemeenschappen van leraren en andere bij het onderwijs betrokkenen in scholen en daarbuiten, en zich daartoe verhouden als deelnemer of leading professional.

### De inhoud van leeruitkomsten

Een leeruitkomst wordt in de regel geformuleerd volgens het zogenoemde Tuning format: De student/afgestudeerde: werkwoord – object – standaard – context. Vaak wordt verwezen naar de klassieke taxonomie van Bloom (vooral kennis, inzicht en toepassing) of de piramide van Miller (weten, weten hoe/toepassen, laten zien, doen). Het is ook mogelijk en gebruikelijk (zie bijvoorbeeld Marzano en Kendall, 2007; Kennedy, 2016) om minder vastomlijnde en meetbare aspecten als motivatie, inspiratie, nieuwsgierigheid, betrokkenheid en verantwoordelijkheid nemen, en onderliggende waarden van het leraarschap op te nemen. Het gaat dan om een meer holistische kijk

op de professionele identiteit van de leraar. In dat kader wordt ook wel gerefereerd aan disposities: 'professional attitudes, values and beliefs demonstrated through both verbal and non-verbal behaviors as educators interact with students, families, colleagues and communities'. Die aspecten vereisen wel een open formulering, om voldoende ruimte te hebben voor diversiteit en individuele biografieën en ook omdat ze sterk afhankelijk zijn van specifieke contexten.

Enkele belangrijke principes (Rules of thumb) voor het ontwerpen van leeruitkomsten zijn volgens Cedefop (2017):

1. De focus is altijd op de lerende, wat van hem/haar wordt verwacht.
2. Beoogde doelen en in de praktijk gedemonstreerde leerresultaten worden van elkaar onderscheiden.
3. Om te komen tot betere leerresultaten is er een voortdurende dialoog (feedbackloop) tussen beoogde doelen, inrichting van leerwegen, gerealiseerde leerresultaten en (instellings- en landelijke) kwaliteitsstandaarden.
4. Niet al het leren kan voorspeld en (vooraf) beschreven worden in leeruitkomsten, er zijn altijd niet-intentionele leeruitkomsten.
5. Leeruitkomsten laten ruimte voor het exploratieve en het nog niet geëxpliciteerde.
6. Leeruitkomsten functioneren niet geïsoleerd maar in een bredere context van leren.
7. Leeruitkomsten zijn authentiek en contextspecifiek: "Defining and writing learning outcomes should normally start 'from a blank sheet of paper', evolve as an iterative process, and involve all stakeholders/team members".
8. De inhoud van descriptoren van leeruitkomsten is mede afhankelijk van het doel: national qualifications frameworks verschillen sterk in detail en specificiteit van leeruitkomsten voor een opleidingsprogramma of voor beoordelingscriteria.
9. De ordening en inhoud van leeruitkomsten is mede afhankelijk van gehanteerde onderwijskundige benaderingen (bijv. behaviorisme, socio-culturele benadering): een behavioristische benadering benadrukt resultaatgerichte, goed waarneembare en meetbare leeruitkomsten, terwijl een constructivistische benadering meer proces-georiënteerde, open geformuleerde en beperkt meetbare leeruitkomsten zal benadrukken.
10. Eenheden van leeruitkomsten staan open voor verschillende leerwegen.
11. Leeruitkomsten vertonen een onderlinge samenhang, ze kunnen niet als afzonderlijke, op zichzelf staande stukjes behandeld worden.

Te rigide omschrijvingen doen de variëteit, complexiteit en specificiteit van situaties waar leraren mee te maken hebben tekort. Als we de lerende echt serieus willen nemen, is het niet zinvol om bij voorbaat uit te gaan van een vaste set leeruitkomsten. Leeruitkomsten zijn dus situationeel, niet alleen vanuit de context waarin de (aankomende) leraar werkt, maar ook vanuit de specifieke persoon en praktische wijsheid van de (aankomende) leraar. Die leeruitkomsten gaan over meer dan wat vastligt in formele bekwaamheidseisen. Waar opleidingen en opleiders bij gebaat zijn is een gemeenschappelijke taal en ontwerpprincipes over hoe je met de student tot betekenisvolle leeruitkomsten komt, niet bij een landelijk dichtgetimmerde lijst van leeruitkomsten. En daar zijn niet alleen opleidingen en opleiders bij gebaat, maar ook het werkveld, omdat scholen zo een divers lerarenteam kunnen krijgen dat met passie en ontwikkelingsgericht het leren van leerlingen ondersteunt.

## 2.6. Leerwegaafhankelijkheid en integratieve beoordeling

In veel Nederlandse beleidsnotities wordt het begrip 'leerwegaafhankelijke toetsing' gebruikt. Dit begrip kan verwarring oproepen. Het beeld zou kunnen ontstaan dat na het formuleren van leeruitkomsten een onafhankelijke toetsinstantie kandidaten kan beoordelen of ze aan die leeruitkomsten voldoen via bijvoorbeeld een assessment. Maar: willen leeruitkomsten betekenis hebben, dan kunnen ze niet los gezien worden van een leerweg. Allais (2014) stelt bijvoorbeeld dat 'Learning outcomes do not carry sufficient meaning, if they are not embedded in knowledge within a curriculum or learning programme'.

Dus als we het hebben over leerwegaafhankelijkheid gaat het meer over de mate waarin aan studenten een flexibel programma kan worden aangeboden dat aansluit bij wat ze al kennen en kunnen en de manier waarop ze nog niet verworven leeruitkomsten willen bereiken en aantonen. Centraal is dat tijdens de leerweg ook al feedback wordt gegeven aan de student en dat student en begeleider tijdens de opleiding de leerweg kunnen aanpassen. Leeruitkomsten zijn dan behulpzaam om als kader te dienen voor die feedback en de dialoog tussen opleiders en studenten en zij kunnen ook self- en peerassessment van studenten bevorderen.

De integratieve eindbeoordeling kan dus niet los gezien worden van beoordeling tijdens de doorlopen leerweg, c.q. de opleiding. Sluijsmans (2017) noemt dat een programma van beoordelen. Zo'n programma dient volgens haar te voldoen aan drie criteria:

1. 'Er is sprake van een mix aan beroepsopdrachten en te beoordelen prestaties .... die oplopen in complexiteit en authenticiteit..... Het gaat om een grote mix van opdrachten en prestaties die de student ertoe aanzet om zijn bekwaamheid in een kerntaak van het beroep van leraar te demonstreren door het uitvoeren van (meer of minder) authentieke opdrachten onder (meer of minder) authentieke omstandigheden, met daarnaast opdrachten die zicht geven op het onderliggend denkproces.
2. Er is sprake van een samenhangend programma met een formatief leerproces van feedforward, feedup en feedback als cement.
3. Er is sprake van een visie op de opbouw in bewijslast naar een daaraan gekoppelde beslissing. Het geheel aan opdrachten vormt een dossier op basis waarvan een uitspraak kan worden gedaan of de student voldoet aan de eisen van een startbekwaam leraar....Voor valide, betrouwbare en transparante integratieve eindbeoordeling is dus een dossier of portfolio nodig dat is opgebouwd in een relevante leerweg.'

Sluijsmans wijst er ook op dat dit veel vergt van beoordelaars. Expertbeoordelaars verschillen van onervaren beoordelaars in het feit dat zij in hun oordeelsvorming meer aandacht besteden aan situatiespecifieke en taakgerelateerde aspecten en meer in staat zijn tot een betekenisvolle interpretatie van de wijze waarop een student een opdracht uitvoert. Bovendien beschikken zij over verfijnde, goed gestructureerde mentale modellen en zijn zij in staat holistisch te oordelen, terwijl beginnende beoordelaars vanuit een analytisch perspectief beoordelen. Professioneel beoordelen vraagt om een verschuiving van toetsgericht naar doelgericht handelen, waarbij het van groot belang is dat de samenhang tussen de doelen, de uit te voeren prestaties en de wijze van beoordeling wordt geborgd.

## 2.7. Ervaringen in het hbo

Onder regie van de Vereniging Hogescholen (VH) startten ruim twintig (zowel bekostigde als niet-bekostigde) hogescholen met experimenten leeruitkomsten, onder meer Fontys, Windesheim, HAN, NHL-Stenden, Hogeschool Utrecht en Hogeschool Rotterdam, ook voor hun deeltijdse tweedegraads lerarenopleidingen voortgezet onderwijs. De experimenten lopen tot en met het cursusjaar 2021-2022. De meeste van deze hogescholen hanteren daarbij de – ook veel in Europees verband gehanteerde - definitie van Moon (2002) voor leeruitkomsten: ‘a learning outcome is a statement of what a learner is expected to know, understand and be able to do at the end of a period of learning and of how that learning is to be demonstrated’. Deze definitie kan dus zowel slaan op beoogde leerresultaten als op gerealiseerde leerresultaten. Deze definitie houdt ook in dat beschreven wordt hoe de lerende die leerresultaten kan demonsteren (beoogd) of demonstreert (heeft gerealiseerd).

Inmiddels zijn een tussenevaluatie (Van Casteren, Janssen, Van Essen & Warps, 2019) en een eindevaluatie (Van Casteren, Janssen, Brukx & Vroegh, 2021) van de experimenten in het hbo gepubliceerd. Belangrijke vragen daarin zijn in hoeverre door de experimenten de studentenaantallen zijn toegenomen en welke voor- en nadelen opleidingen, studenten en het werkveld zien in het werken volgens de principes van het experiment leeruitkomsten. Onderstaande bevindingen zijn gebaseerd op stukken van hogescholen, de tussen- en eindrapportage van de experimenten (en dan vooral de delen die van toepassing zijn op de bekostigde hbo-lerarenopleidingen vo) en enkele gesprekken met de landelijk coördinator Henk Fuchs.

### Leeruitkomsten

In de hbo-experimenten is het gebruikelijk dat men voor de gehele opleiding spreekt van leerresultaten en voor eenheden daarbinnen van leeruitkomsten. Het beeld is dat de meeste lerarenopleidingen die deelnemen aan het experiment leeruitkomsten koppelen aan bestaande cursussen (onderwijseenheden en toetsing) tussen de 7 en 30 EC. Of, zoals de Hogeschool Utrecht het formuleert: ‘Bij leeruitkomsten gaat het om het verder operationaliseren van de landelijke eindkwalificaties naar de uiteindelijke cursussen in een curriculum’. Voorheen formuleerden veel tweedegraads hbo-lerarenopleidingen hun leeruitkomsten in procestermen. Inmiddels hebben de meeste hbo-lerarenopleidingen die deelnemen aan het experiment resultaatgerichte leeruitkomsten geformuleerd. Daarbij hanteren ze meestal het zgn. Tuning-format voor de elementen waaruit een leeruitkomst moet bestaan: De afgestudeerde: 1. werkwoordsvorm (bijvoorbeeld werkwoorden uit de taxonomie van Bloom) 2. object of type opleidingscompetentie(s) 3. onderliggende kennis die hiervoor gedemonstreerd moet worden 4. volgens welke standaard 5. op welk niveau (reikwijdte en complexiteit, vgl. rubrics).

Vooralsnog ziet het er niet naar uit dat op landelijk niveau een set leeruitkomsten voor de tweedegraads hbo-lerarenopleidingen wordt geformuleerd. In diverse regio's vindt er wel afstemming plaats met het scholenveld en in sommige regio's ook met de universitaire lerarenopleidingen over de formulering van leeruitkomsten. De meeste hbo-lerarenopleidingen vo die deelnemen aan het experiment willen ook voor hun eerstegraads lerarenopleidingen starten met het formuleren en werken volgens de principes van leeruitkomsten.

De mate waarin in de stukken van het hbo verantwoording plaats vindt van gehanteerde onderwijskundige benaderingen, die medebepalend zijn voor de formulering van leeruitkomsten,

verschilt per instelling. Bij diverse hbo-lerarenopleidingen lijkt daardoor impliciet de nadruk te liggen op de meer meetbare aspecten van het leraarschap. Qua taxonomie wordt dan nog vaak verwezen naar de taxonomie van Bloom.

### Instream, instroomassessment, validering EVC's en onderwijsovereenkomst

De tussenrapportage hbo geeft aan dat in de praktijk reeds aanwezige competenties doorgaans worden gevalideerd via het naar voren halen (versnellen) van regulier geplande toetsen, vaak via een portfolioassessment. Formele vrijstellingen direct bij de start zijn er doorgaans enkel op basis van formele bewijsstukken (behaalde diploma's). Opleidingen hebben daarnaast de mogelijkheid om validering 'voor de poort' aan te bieden (als contractactiviteit, tegen meerprijs), waarbij op basis van de resultaten ook indicaties kunnen worden gegeven over te verkrijgen erkenningen en verkorting/vrijstellingen. Besluitvorming daarover vindt plaats door de examencommissie, na inschrijving van de student. Het is de bedoeling om de mogelijkheden voor validering voorafgaand aan de start in de opleiding uit te breiden (zoals nu al mogelijk is bij de zij-instroomtrajecten in het beroep). De meeste opleidingen en instellingen kiezen echter voor validering tijdens de opleiding, ook omdat het proces van aantonen van leeruitkomsten met bewijsstukken voor studenten veel tijd kost. Daarbij speelt mee dat studenten en werkgevers soms verkorting en versnelling op basis van validering niet belangrijk vinden, omdat men juist zoekt naar een onderdompeling in kennis (Van Casteren et al., 2019, p. 25). Er zijn plannen om door gecertificeerde assessoren verleende vrijstellingen landelijk te erkennen.

De in de experimenten verplichte onderwijsovereenkomsten roepen volgens de tussenrapportage ongemak op. Betrokkenen zien ze als bureaucratisch en (daardoor) als weinig behulpzaam om het studietraject te faciliteren. Onder meer de Hogeschool Rotterdam heeft voor de lerarenopleidingen vo een stramen ontworpen voor een onderwijsovereenkomst (waarbij partijen de instituutsdirectie en de student zijn). Het is de bedoeling dat de onderwijsovereenkomsten, die vanaf 2022 studieplannen gaan heten, blijven bestaan omdat er toch behoefte is aan duidelijkheid waar student en opleiding zich aan gehouden voelen gedurende de looptijd van het studieplan (bijvoorbeeld 30 a 60 EC). Daarnaast zijn er ook de tripartite onderwijsarbeidsovereenkomsten die het leren op de werkplek regelen.

### Leerwegaafhankelijkheid

De HAN heeft in samenwerking met CINOP een 'Flexscan' ontwikkeld, waarmee de ontwikkeling van flexibilisering van opleidingen kan worden gevolgd. De scan onderscheidt vier scenario's: 1. standaard programma: het curriculum ligt vast; 2. individueel maatwerk mogelijk: het curriculum ligt in principe vast, maar er is beleid voor het maken van uitzonderingen voor individuen; 3. leerarrangement: binnen het curriculum is er een vaststaand onderwijsarsenaal op basis waarvan studenten een leerarrangement kunnen samenstellen; 4. gepersonaliseerde leerroute: de student bepaalt met de opleiding hoe zijn leerweg eruit ziet, met individueel maatwerk als uitgangspunt.

Variant 3 heeft bijvoorbeeld als belangrijkste kenmerken:

- De student weet naar welke leeruitkomsten (per onderwijseenheid) wordt toegewerkt.
- Er is een aanbod van verschillende relevante onderwijsactiviteiten (binnen de onderwijseenheid).
- De student bepaalt onder begeleiding haar/zijn eigen accenten.

- De student bepaalt wanneer zij/hij de leeruitkomsten kan aantonen.
- Er zijn meerdere en/of flexibelere toetsmomenten.
- De informatievoorziening rond toetsen is losgekoppeld van de onderwijsactiviteiten.

In de eindrapportage is aangegeven dat het werken met leeruitkomsten bij de hogescholen heeft geleid tot een verbeterde opzet van opleidingen door een meer samenhangende, thematische indeling van de opleiding. Het hanteren van blokken van samenhangende beroepsgerichte leeruitkomsten heeft bijgedragen aan een logische opbouw en samenhang in het studieprogramma (p. 23). De flexibilisering lijkt vooral plaats te vinden binnen de leereenheden. Dit komt overeen met scenario 2, en wellicht delen van 3, uit de flexscan van de HAN. Betrokkenen binnen instellingen spreken echter wel over een ingrijpend verandertraject, dat omvangrijker en complexer is dan tevoren gedacht. Daarnaast merken de rapporteurs van de eindrapportage op dat de gesprekken met de hogescholen vaak meer gingen over flexibilisering in het algemeen, dan specifiek over het werken met leeruitkomsten en leerwegaafhankelijke toetsing.

Naast veel organisatorische aspecten op opleidingsniveau heeft het werken met leeruitkomsten in het hbo ook voor de manier van onderwijs geven binnen de eenheden van leeruitkomsten ingrijpende gevolgen. Dat blijkt voor veel docenten nog een hele uitdaging te zijn:

*‘Het flexibele onderwijsconcept kampt nog met onbekendheid bij veel docenten. Zij zijn vaak gewend aan gestructureerd onderwijs, waarin de docent het leerpad ontwerpt, literatuur en opdrachten en dergelijke voorschrijft en daarop de toetsing (vaak als controle of het voorgeschrevene inderdaad is bestudeerd) baseert. In het flexibel onderwijsconcept moeten docenten de regie uit handen kunnen geven en vaak op een andere manier toetsen. Niet zozeer om te controleren of bepaalde kennis is geconsumeerd, maar of beroepsgerichte leeruitkomsten zijn gerealiseerd. Dat vergt een andere opstelling en deels andere vaardigheden van docenten. Docenten moeten bovendien volgens geïnterviewden meer overzicht hebben van de gehele opleiding, (meer dan alleen) vakdocent zijn en ook zicht hebben op (de aansluiting op) het werkveld. “We vragen best veel van docenten”, volgens een geïnterviewde’ (Van Casteren et al., 2021, p. 24).*

### Bevordering zelfsturing

Opzet van de experimenten is dat studenten zelf de regie nemen over hun opleiding en in samenspraak met de opleiding komen tot een individueel studietraject. Uit de hbo-evaluaties blijkt dat veel studenten nog moeten wennen aan de zelfregie en daarin ook (beter) begeleid moeten worden. De meeste studenten maken nog weinig gebruik van de flexibele componenten in de opleiding, vinden het vaak lastig om zelf de regie te nemen over hun studie en hechten vaak aan een voorgestructureerd programma. De onderzoekers constateren dat het flexibele concept simpelweg niet elke student past. Bedoeling van het experiment is daarentegen om extra onderwijsdeelname te stimuleren. Daarbij past uiteraard niet dat een deel van de doelgroep juist wordt afgeschrikt door flexibel leren, omdat ze een voorkeur hebben voor een al voorgestructureerd programma.

Voor de studenten die wel kiezen voor een flexibel traject gebaseerd op het werken met leeruitkomsten zijn een goede begeleiding van studenten, in het bijzonder het stimuleren van eigen keuzes maken essentieel. De docent als coach of de studiebegeleider heeft in het flexibele

onderwijsconcept een cruciale rol en het blijkt in de praktijk dat naarmate er in de studiebegeleiding meer aandacht is voor de bevordering van het zelfsturend vermogen, de studenten meer gebruik maken van de ruimte om het leertraject flexibel in te vullen. In de instellingsgesprekken is hierbij opgemerkt dat het naar schatting een jaar duurt voordat individuele studenten aan het concept gewend zijn. Vaak is de eerste studieperiode gewijd aan zelfreflectie: wat kan ik al, wat moet ik nog leren en hoe ga ik dat leren? In de meeste gevallen is er nu sprake van 'standaard-maatwerk'. Waar standaard studieroutes worden aangeboden, maken veel studenten daar gebruik van. Het blijkt ook een kwestie van gewenning te zijn: naarmate studenten langer studeren, kiezen ze volgens opleidingen vaker voor een flexibele invulling. Ook moet flexibel studeren wel mogelijk zijn: naarmate er meer onderwijsaanbod en keuzeruimte is, en opleiders het flexibele concept in de vingers hebben, variëren leertrajecten van studenten meer.

### Individueel leren en samen leren in communities

Opzet van de experimenten is dat er voor studenten individuele keuzes en leerpaden zijn. Tegelijkertijd wordt binnen hogescholen en opleidingen in de experimenten het grote belang gezien van communityvorming en leren van en met elkaar. Juist bij ervaren, werkende studenten die eigen praktijkervaringen met elkaar kunnen delen en bespreken, heeft dat een meerwaarde. Het blijft dus van belang dat er in de individuele leerpaden en studieplannen van studenten voldoende aandacht is voor samen leren in communities.

### Toetsing en validering

De exacte wijze van toetsing (integraal beoordelingskader, hoe breed toetsen, welke criteria?) is vaak nog in ontwikkeling. Hierbij is er een vergelijkbare, convergerende beweging als bij de leeruitkomsten: van veel kleine, (vak)specifieke toetsen naar een meer integrale beoordeling en vice versa. Bij de examencommissies is er een groeiend vertrouwen in de toetsing en beoordeling en de uitvoering daarvan door assessoren en examinatoren, vooral als opleiders en assessoren daarvoor extra professionalisering hebben genoten. Bij veel opleidingen was er ook op dit punt een proces: het kunnen loslaten van bestaande vormen van toetsen en examinering, met ook meer aandacht voor formatief toetsen en (peer)feedback tijdens de leerweg van de student.

### Organisatie en financiën

De experimenten flexibilisering worden uitgevoerd binnen de reguliere kaders van overheidsbekostiging. Nog niet duidelijk is of werken met leeruitkomsten volgens de opzet van het experiment structureel betaalbaar is voor instellingen. Onder meer de andere opzet van en eisen aan studiebegeleiding, toetsing en validering, online leren en de (begeleiding van) werkplekleren vereisen een ander kostenplaatje. Voor meer startmomenten per jaar is schaalgrootte nodig. Bovendien: een flexibele instroom bij de experimenten leeruitkomsten, verdeeld over het studiejaar, verhoudt zich niet goed tot de bekostigingssystematiek die uitgaat van tellingen in oktober. Daarnaast kan het in stand houden van een dubbele structuur, namelijk in stand houden regulier én werken op basis van leeruitkomsten, tot extra kosten leiden.

### Samenvattend: wat kunnen we leren van ervaringen bij de hbo-lerarenopleidingen

1. De meeste hbo-opleidingen die deelnemen aan het experiment (niet alleen lerarenopleidingen) en het werkveld van deze opleidingen zijn enthousiast over de flexibilisering van de opleidingen die mede door deelname aan het experiment leeruitkomsten in gang is gezet.

2. Bij de hbo-opleidingen die deelnemen aan het experiment valt een grotere stijging van het aantal deelnemers waar te nemen dan bij de reguliere deeltijdse lerarenopleidingen. Of die stijging specifiek gevolg is van het werken volgens de principes van leeruitkomsten of bijvoorbeeld van verdere flexibilisering die losstaat van het werken volgens de principes van leeruitkomsten is niet duidelijk.
3. Er is (nog) geen zicht op het formuleren van een landelijke set leeruitkomsten, zoals wordt voorgestaan in het Bestuursakkoord flexibilisering van de lerarenopleidingen van 2020. De meeste hbo-lerarenopleidingen hebben vooral een regionale oriëntatie en formuleren hun leeruitkomsten hoogstens in afstemming met hun regionale partners.
4. Voor het vaststellen van eenheden van leeruitkomsten wordt nog vaak uitgegaan van de (leerdoelen van) bestaande (vaak kleine) onderwijseenheden.
5. Het werken met leeruitkomsten heeft nog niet geleid tot een ander patroon van vrijstellingen aan het begin van de opleiding. Wel wordt gewerkt aan de mogelijkheid van het verlenen van vrijstellingen voorafgaand aan en tijdens de opleiding en het landelijk erkennen van verleende vrijstellingen door gecertificeerde assessoren.
6. Het belang van een onderwijsovereenkomst aan het begin van de opleiding wordt gerelativeerd. Studenten krijgen pas gedurende de opleiding een beter beeld van de opleiding. Op basis daarvan kunnen opleiding en student een voor de student geschikt studiepad uitzetten en vaststellen in een periodiek bij te stellen studieplan.
7. De meerderheid van de studenten heeft een voorkeur voor het volgen van het standaardprogramma in plaats van energie te steken in een variabel traject. Het lijkt in het hbo van belang om trajecten die voorzien in een standaardprogramma te handhaven naast meer op zelfsturing gerichte leertrajecten om niet een deel van de doelgroep te verliezen.
8. Desalniettemin blijkt een deel van de studenten binnen het experiment zich meer te richten op te behalen leeruitkomsten en zich ook meer eigenaar van hun leerweg te voelen. De groei van het zelfsturend vermogen van studenten is mede afhankelijk van de kwaliteit van de studiebegeleiding.
9. Begeleiding van het werken met leeruitkomsten en bevordering van meer zelfsturing is voor veel docenten en studiebegeleiders nog een opgave.
10. Er is nog onduidelijkheid over in hoeverre het werken met leeruitkomsten leidt tot meerkosten.



### 3. Principes van het werken met leeruitkomsten bij de ulo's: feitelijke en gewenste toepassingen

Dit hoofdstuk van de verkenning vormt het onderdeel van de SWOT-analyse waarin het gaat over hoe de universitaire lerarenopleidingen zich verhouden tot de principes en het werken met leeruitkomsten. In hoeverre verschilt de huidige situatie bij de ulo's individueel en gezamenlijk van een situatie die voldoet aan de kenmerken van leeruitkomsten, en in welke opzichten vinden ulo's het wenselijk om meer te werken volgens de principes van leeruitkomsten. Op basis van een algemene documentanalyse kunnen we al het volgende vaststellen:

De universitaire lerarenopleidingen (ulo's) verschillen qua doelgroep, duur en inrichting van de programma's van de hbo-lerarenopleidingen. Het begint al met de verschillende instroomeisen voor hbo- en wo-opleidingen in het algemeen: minimaal mbo-4 of vijf jaar havo voor hbo-opleidingen tegenover zes jaar vwo voor wo-opleidingen. Voor de opleiding tot eerstegraads leraar (leraar vho) gaat het vervolgens om wo-masteropleidingen van 60 EC na een andere wo-master, of om tweejarige educatieve wo-masteropleidingen, met daarbinnen ongeveer 60 EC specifiek gericht op het leraarschap. Eerstegraads universitair opgeleide leraren hebben dus in totaal een opleiding van minimaal 180 EC op wo-bachelorniveau en 120 EC op wo-masterniveau, dus in totaal 300 EC doorlopen. De opleiding tot tweedegraads leraar is in het hbo vierjarig met maximaal de helft (120 EC) vakinhoud, in het wo (beperkte tweedegraads bevoegdheid) kan het met de educatieve minor in een bacheloropleiding van drie jaar, waarvan 150 EC van de in totaal 180 EC vakinhoud is. Qua vakinhoud hebben universitair opgeleide leraren in vergelijking met hbo-opgeleiden een zwaarder traject doorlopen. In deze verkenning concentreren we ons op het 60 EC-gedeelte van de ulo dat specifiek gericht is op het leraarschap.

Sinds de eeuwwisseling hebben de ulo's, mede met het oog op het bestrijden van het lerarentekort, een lange traditie op de terreinen van gezamenlijke formulering van eindkwalificaties en van flexibilisering. Richtinggevende brochures werden al eind 2007 uitgebracht, bijvoorbeeld het Competentieprofiel van leraren die aan een ulo zijn opgeleid, en de brochure Vakinhoudelijk masterniveau. Nog steeds richtinggevend is de brochure Beoordeling en examinering. In deze brochure staan een EVC-procedure met principes voor de beoordeling van eerder verworven competenties, een stroomschema voor de beoordeling van EVC's bij toelating tot een ulo vanuit verschillende doelgroepen, een EVC code, en een toetsingskader voor de beoordeling van kwaliteit en examinering. Enkele genoemde principes zijn:

1. Alle ulo's bieden de volgende groepsgewijze maatwerktrajecten aan voor kandidaten die reeds beschikken over een eerste- dan wel tweedegraads onderwijsbevoegdheid: a. voor tweedegraads bevoegde docenten met een wo-master in het schoolvak: een ulo-traject van 30 ec; b. voor tweedegraads bevoegde docenten zonder wo-master in het schoolvak: eerst behalen van een wo-master in het schoolvak en daarna volgen van een ulo-traject van 30 ec (zie a); c. voor eerstegraads bevoegde docenten die een tweede bevoegdheid willen behalen: na vaststelling van voldoende vakinhoudelijk niveau een ulo-traject van maximaal 30 ec.

2. Elke ulo heeft een specifiek toelatingstraject voor zij-instromers in beroep.
3. De ulo's bieden daarnaast voor kandidaten zonder onderwijsbevoegdheid en met een doctoraal- of wo-masterdiploma in het schoolvak die aantoonbaar beschikken over ervaring als docent in het voortgezet onderwijs dan wel andere relevante werkervaring, individuele maatwerktrajecten op basis van EVC's.
4. ulo's stellen individuele EVC's vast via een intake-assessment.

Mede ter voorbereiding op onderwijsvisitaties stellen de ulo's gezamenlijk periodiek een domeinspecifiek referentiekader op, met daarin onder meer (mede naar aanleiding van nieuwe wettelijke bekwaamheidseisen) een actualisering van de bekwaamheidsdomeinen van de universitaire opgeleide leraar. In het laatste kader ging het, aanvullend op de vernieuwde wettelijke bekwaamheidsgebieden voor de leraar who, om de *Wetenschappelijk oriëntatie* en *De leraar als professional*.

Op systeemniveau zijn de universitaire opleidingen tot leraar al vergaand geflexibiliseerd. Vrijwel alle opleidingsvarianten worden in voltijd en deeltijd aangeboden, en studenten kunnen de studieduur aanpassen aan hun mogelijkheden. Naast de éénjarige ulo zijn er sinds de vorige eeuw de tweejarige educatieve masteropleidingen. Vanaf 2009 start de educatieve minor binnen universitaire bacheloropleidingen, die opleidt voor een beperkte tweedegraads bevoegdheid. In deze minor worden al gauw meer dan vierhonderd studenten per jaar opgeleid. Enkele jaren geleden werd daaraan de (post-bachelor) educatieve module toegevoegd, die ook als onderdeel van de ulo's kan worden gevolgd. Voor talentvolle studenten is er vanaf 2013 het Onderwijstraineeship (OTS), met extra modules en verkorte trajecten binnen de opleiding. Vanaf de eeuwwisseling zijn er de zijinstroomtrajecten in het beroep, met vanaf 2009 het traject Eerst de Klas (EdK) voor talentvolle zijinstromers die tegelijk een lerarenopleiding volgen en werkzaam zijn en willen blijven in het bedrijfsleven. Tot 2018 zijn via EdK en OTS<sup>1</sup> 325 kandidaten opgeleid tot bevoegd docent. Individuele universiteiten verzorgen op systeemniveau speciale trajecten als Aan de Slag voor de Klas (Amsterdam-UvA), World Teachers (Leiden), U-teach (Utrecht). Bij de ulo van de Universiteit Utrecht is het sinds het cursusjaar 2019-2020 mogelijk deel te nemen aan het experiment flexstuderend, waarbij studenten flexibel hun studieprogramma kunnen afronden door zich per cursus in te schrijven.

Opvallend zijn trouwens de grote verschillen in aantallen zij-instromers per ulo: in het westen en Nijmegen gaat het per ulo om enkele tientallen per jaar, bij andere ulo's om enkelingen. Dat is niet alleen terug te voeren op regionale verschillen in lerarentekorten, maar soms ook op dat tweedegraads leraren bij de ene ulo een zijinstroom-traject volgen en bij de andere geadviseerd wordt om de geaccrediteerde opleiding te volgen. Het aantal opleidingen is een aantal jaren geleden gereduceerd door een CROHO-conversie, waarbij de eerstegraads wo-opleidingen werden samengevoegd tot grotere opleidingen. Binnen die opleidingen bleef de differentiatie naar schoolvak via afstudeerrichtingen echter bestaan. Bij universiteiten met 'grote' ulo's gaat het soms om meer dan 20 schoolvakken. In totaal beginnen jaarlijks tegen de 1500 studenten met een eerstegraads universitaire lerarenopleiding, dat is ongeveer 10% van de totale instroom van alle hbo- en wo-lerarenopleidingen. Op systeemniveau is de ulo dus vergaand gedifferentieerd, met soms geen of

---

<sup>1</sup> Deze trajecten zijn in 2018 opgegaan in de arrangementen 'Trainees in Onderwijs'.

enkele studenten per afstudeerrichting en daarmee ook relatief veel persoonlijke en specifieke aandacht voor de student vanuit de opleiding.

In hoeverre de ulo's al werken en verder willen werken met leeruitkomsten is onderwerp van de volgende paragrafen. Zij zijn vooral gebaseerd op de inhoud van door de ulo's aangeleverde zelfstudies ten behoeve van de recente visitatie en van zeven groepsinterviews met individuele ulo's (voor een overzicht van deelnemers: zie bijlage).

### 3.1. Leeruitkomsten en bestrijden van het lerarentekort

Alle gesprekspartners onderschrijven dat een groei van de instroom en van het aantal universitair opgeleide leraren wenselijk en zelfs noodzakelijk is. Maar veel gesprekspartners vinden een relatie tussen het middel (werken met) leeruitkomsten en het doel (meer instroom en gediplomeerden) verre van vanzelfsprekend. *“Want we zijn al best flexibel, binnen de kaders kunnen we best al heel veel verschillende doelgroepen bedienen. Het is niet zo dat mensen die binnenkomen zeggen dat het programma niet aansluit bij hun persoonlijke behoefte, de mensen komen gewoon niet om andere redenen.”* Voor de bestrijding van het lerarentekort en vergroting van de instroom van met name zij-instromers wordt door geïnterviewden meer waarde gehecht aan het aanpakken van financiële randvoorwaarden (zij-instromers die een tijd lang inkomensderving hebben omdat je vanuit een voltijdbaan naast het deeltijdwerk als leraar-in-opleiding ook studietijd nodig hebt), correcties op de beeldvorming (bijvoorbeeld het niet terechte beeld dat je dingen dubbel zou moeten doen, zoals nog een keer een scriptie schrijven), anders omgaan met vakinhoudelijke eisen (meer toelatingsmogelijkheden voor kandidaten uit brede bachelors), bestrijden van uitval van beginnende leraren, betere werkomstandigheden en interessantere loopbaanperspectieven voor leraren. Bovendien is uit de (tussen)evaluatie van de hbo-experimenten nog geen bewijs geleverd dat het werken met leeruitkomsten heeft geleid tot een grotere instroom bij de hbo-lerarenopleidingen (ook al is de instroom bij veel hbo-deeltijdopleidingen gestegen). Dit betekent niet dat de ulo's bij voorbaat werken volgens de principes van leeruitkomsten afwijzen. Maar: *“we zouden dus wel echt moeten kijken welke vormen van leeruitkomsten ons kunnen helpen en passen bij de universitaire lerarenopleidingen. En dan bedenken hoeveel energie het kost om het te gaan implementeren en hoeveel het oplevert op het eind of bij de instroom.”*

### 3.2. Visies op opleiden

Verschillende ulo's wijzen er op dat principes van leeruitkomsten heel goed aansluiten bij wat ze al doen. Veel ulo's stellen de leerbehoeften van individuele studenten centraal. De principes van leeruitkomsten sluiten goed aan bij onder meer de visie van de lerarenopleidingen van de Universiteit Utrecht op concerngestuurd opleiden. En er is veel flexibiliteit in onderwijsseenheden. Bijvoorbeeld bij de begeleiding van de stages in 'Professional in de Praktijk'. Daar werkt de lerarenopleiding van de Universiteit Utrecht niet met een vast programma, maar met een aantal kernthema's, afgeleid uit de doelen. Die moeten ook weer op een bepaald niveau zichtbaar zijn in het portfolio of praktijkdossier. De vorm van dat praktijkdossier ligt niet vast en is ook leerwegaafhankelijk. Studenten kunnen binnen dat deel van de opleiding sneller of langzamer gaan dan anderen. Het ICLON van de Universiteit Leiden (Leiden) vermoedt zelfs dat via haar super- en intervisielijn (een rode draad door de opleiding) de persoonlijke leerroute in Leiden wellicht nog

persoonlijker is dan wanneer gewerkt zou worden volgens de principes van leeruitkomsten. Vrij vroeg in de opleiding maken docenten in opleiding (dio's) een doelsysteem (instrumentele en normatieve professionalisering ineen: waarden en hoe ze het doen), waardoor ze het lesgeven in de hele setting plaatsen (persoonlijke en contextuele kant). Zo brengt de student in kaart wat voor hem/haar belangrijk is om verder aan te werken. Niet via een opdeling in rubrics en dat afvinken (bijv. klassenmanagement, les ontwerpen), maar dat de kandidaat kan laten zien dat hij een brede onderwijstaak beheerst. En in de tweede fase van de opleiding wordt gewerkt in leerateliers, waarin studenten zich samen met (ervaren) leraren en opleiders in voor hen relevante kernpraktijken (vergelijk de core-practices van Grossman c.s.) verdiepen. Ook diverse andere ulo's in het zuiden van het land werken met dergelijke leerateliers of willen daarmee gaan werken.

Uit een inventarisatie van zelfstudies blijkt dat vrijwel alle ulo's hun eindkwalificaties, en zo niet hun leerdoelen per onderwijseenheid, in resultaatgerichte termen en vergelijkbaar met de Tuning-systematiek hebben geformuleerd. Diverse ulo's hebben dat ook gedaan in bredere categorieën als beroepstaken.

Tot nu toe is de ulo van de Radboud Docenten Academie de enige die het werken met leeruitkomsten heeft verbonden aan leerresultaten in plaats van aan onderwijseenheden, zodat daar echt sprake is van leerwegaafhankelijke en geïntegreerde toetsing van leeruitkomsten. Zoals uit het vervolg blijkt zijn de geïnterviewden van de Radboud Universiteit enthousiast over deze werkwijze, maar zij geven tegelijkertijd aan dat er nog diverse zaken om een oplossing vragen. Het gaat dan bijvoorbeeld om enkele neveneffecten van een opdeling in grotere leereenheden, hoe je dan toch organiseert dat de student het meest passende begeleidingsaanbod krijgt en hoe dat aanbod zich weer verhoudt tot de leeruitkomsten.

Maar er zijn bij diverse ulo's ook reserves ten aanzien van het werken met leerwegaafhankelijke leeruitkomsten:

*“Als ik dus een student in mijn cursus heb dan is niet de eerste vraag, voldoe jij al aan de leeruitkomsten en zo ja, dan ben je klaar. Maar vooral van, hoe kun jij een betere leraar worden? En dat is eigenlijk waar je mee bezig bent. Dat is ook precies waar bij mij de intuïties rond leeruitkomsten zitten: er zit een soort geïstitutionaliseerde zesjescultuur in.”*

Een resultaatgerichte benadering met een vaste set leeruitkomsten kan er op gericht zijn dat zo veel mogelijk studenten langs een zo efficiënt mogelijke leerweg voldoen aan de minimumeisen, ondanks dat deze ook gericht kan zijn op een grotere betrokkenheid van de student op het leren en de te volgen leerweg. Daarmee bestaat het risico dat niet het beste uit de student gehaald wordt. Er zit duidelijk een verschil tussen het streven naar efficiënte leerwegen voor en van studenten versus een meer op ontwikkeling en betekenis gerichte benadering, die veel ulo's hanteren. In hun ogen is de student geen individuele klant die op zijn leerwensen bediend moet worden, maar een participant in een gezamenlijk en dialogisch leertraject.

Ook uit de behandeling van meer specifieke thema's hieronder blijkt dat de meeste ulo's op z'n minst een meer specifieke invulling wensen van leeruitkomsten, en niet bij voorbaat het concept omarmen.

### 3.3. Kaders / principes voor het formuleren van leeruitkomsten

#### Kaders

Alle ulo's relateren hun leerresultaten aan de wettelijke bekwaamheidseisen en de Dublindescriptoren voor masteronderwijs. Sommige ulo's verwijzen daarenboven naar het domeinspecifiek referentiekader van de ulo's, met daarin specifieke aandacht voor wetenschappelijke oriëntatie en 'de leraar als professional'. De lerarenopleiding van de RU Groningen relateert de door haar opgestelde leerresultaten daarenboven specifiek aan het in het Europese CALOHEE-verband ontwikkelde kwalificatieraamwerk voor lerarenopleidingen.

#### Beroepsprofiel

Enkele ulo's schetsen in hun zelfstudies een beroepsprofiel van de door hen opgeleide leraar, dat mede kaderstellend is voor de door hen geformuleerde leerresultaten. Belangrijke elementen van het beroepsbeeld van de Radboud docent VO zijn 'Meer dan vakbekwaam: creatief en vernieuwend', 'Onderzoekende houding en pedagogische trefzekerheid' en 'Krachtige professional met een sterke beroepsidentiteit.. en met een sterk ethisch besef en verantwoordelijkheidsgevoel bij de rol als docent in de samenleving'. Utrecht hanteert het profiel van de 'adaptieve expert': het gaat om professionals die, op basis van inzicht in onderliggende mechanismen en processen die de effectiviteit van routines bepalen, in staat zijn om die routines in nieuwe situaties toe te passen of om die routines aan te passen als omstandigheden veranderen... Door als academicus onderwijsproblemen te analyseren, te evalueren en op te lossen, blijven ze hun vakinhoudelijke, vakdidactische en pedagogische bekwaamheid voortdurend ontwikkelen. Ze reflecteren op hun functioneren en hun professionele omgeving en de maatschappelijke context daarvan, en nemen verantwoordelijkheid voor hun verdere professionele ontwikkeling.

#### Onderdeel van doorgaande leerlijn en specifieke profilering

Veel ulo's zien de bevoegdheid als een markeringspunt in een permanent leerproces en niet als eindpunt in de ontwikkeling van de academisch gevormde leraar.

Enkele ulo's benadrukken de mogelijkheid dat studenten een eigen inhoudelijk herkenbaar profiel ontwikkelen, bij Utrecht bijvoorbeeld met een focus op onderwijswetenschappelijk onderzoek (via de tweejarige educatieve master of een module na de eenjarige ulo) of internationaal of tweetalig onderwijs. Daarmee onderzoeken ulo's ook of er meer differentiatie in beroepsprofielen en leerresultaten plaats kan vinden. De ulo's van de Universiteit Twente en de TU Delft profileren zich op de docent als ontwerper, aansluitend aan het vakinhoudelijk profiel van de instromende ingenieur.

#### Ordening en samenhang

Het verschilt per ulo hoe men inhoudelijk een ordening en samenhang brengt in de leerresultaten. Sommige ulo's doen dat in het verlengde van de ordening van de wettelijke bekwaamheidseisen, andere bijvoorbeeld naar beroepsrollen (bijv. vakdidacticus, pedagoog, professional) en aansluitend bij een geheel van beroepstaken of kernpraktijken. Weer anderen geven aan dat beschrijven van leeruitkomsten via beroepstaken en kernpraktijken weliswaar waardevol is, maar niet voldoende dekkend. De lerarenopleiding van de Universiteit Leiden heeft geprobeerd vanuit een breder ecologisch perspectief leeruitkomsten te formuleren. En binnen de categorieën zien we verschillende ordeningen op het terrein van bijvoorbeeld cognitie, vaardigheden en attitude, of aansluiting bij de

Dublin-descriptoren met aandacht voor oordeelsvorming, communicatie en leervaardigheden, of ook een element als verantwoordelijkheid nemen. Lang niet alle ulo's beredeneren in hun zelfstudies inhoudelijk (wel vaak procesmatig) hoe zij tot die specifieke ordening en samenhang zijn gekomen. In de interviews wordt er door een enkele ulo op gewezen dat hoe je leeruitkomsten formuleert samenhangt met onderwijskundige benaderingen, en dat het van belang is een goede balans te vinden tussen enerzijds globaliteit en een meer holistische benadering en anderzijds (een veelheid aan) meetbare items. Het gaat in ieder geval niet om lange lijsten vaardigheden, zoals die enkele decennia geleden wel vanuit de behavioristische benadering opgesteld werden. In een interview met een ulo werd de wens geuit om op landelijk niveau onderling meer helderheid te krijgen over de onderliggende ordenende principes voor leeruitkomsten. In de ICL-themabijeenkomst van 10 mei werd die wens breder gedeeld.

### Onderscheid met hbo

Een meer specifieke vraag is of de leeruitkomsten van universitair opgeleide leraren onderscheidend kunnen en moeten zijn van de leeruitkomsten van eerstegraads hbo-opgeleide leraren. Dat onderscheid wordt niet gemaakt in de wettelijke bekwaamheidseisen. In het interview met de VO-Raad werd aangegeven - en dat werd onderstreept door ervaringen van de ulo-geïnterviewden met bijvoorbeeld stagebegeleiders in scholen - dat het werkveld zeker verschillen ziet en ook wil (blijven) zien. Velen in het werkveld en in universiteiten vinden het belangrijk dat leraren die vwo-ers voorbereiden op een studieloopbaan in het wetenschappelijk onderwijs, zelf weten wat het is om een universiteit te hebben doorlopen. Er blijkt dus behoefte aan een meer onderscheidend beroepsprofiel (en eventueel daarmee corresponderende onderscheiden leeruitkomsten). Dat is niet vanuit de concurrentie met hbo-opgeleide leraren, maar om elkaar te kunnen aanvullen. In de interviews genoemde onderscheidende elementen zijn bijvoorbeeld de vakinhoud, een meer zelfsturende onderzoekmatige houding, en de snelheid waarmee universitair opgeleide leraren kunnen inspelen op nieuwe en complexe situaties. Recent is in het kader van de bevoegdheidendiscussie binnen de ICL een paper opgesteld 'Wat onderscheidt academische leraren vo?'. Daarin worden als specifieke kenmerken van de academisch opgeleide leraren genoemd: a. het meer beschikken over vakinhoudelijke en vakdidactische kennis b. beter in staat zijn om de essentie van uiteenlopende situaties in het onderwijs te herkennen en te analyseren c. beschikken over wetenschapsfilosofische kennis en ervaring. Die kenmerken hebben academische leraren in de opleiding verworven door a. bekend te raken met het onderzoek, het onderwijs en het studentenleven aan een universiteit, b. een opleiding te volgen van de beste wetenschappers op hun vakgebied, c. ingevoerd te worden in andere wetenschapsgebieden en d. het zelf verrichten van wetenschappelijk onderzoek.

### Landelijke en regionale samenwerking

Naast de vraag hoe je als individuele ulo inhoudelijk leeruitkomsten formuleert, is er ook een proceskant: heeft het zin om landelijk leeruitkomsten te formuleren, of doet elk instituut het voor zich. En hoe is de relatie met het (regionale) hbo en werkveld daarbij? Uit de interviews komt naar voren dat het wenselijk is om op landelijk niveau als ulo's toch meer helderheid te krijgen over het specifieke beroepsprofiel van de universitair opgeleide leraar, en er is ook gepleit om in ieder geval meer uit te wisselen over ordeningsprincipes en te hanteren kaders voor het formuleren van leeruitkomsten. Tegelijkertijd geven geïnterviewden aan dat daarbinnen eigen

profielingsmogelijkheden van belang zijn, gelet op het specifieke karakter van de universiteit en regionale omstandigheden. Voor het landelijk formuleren van één set leeruitkomsten is er geen animo: zo'n set leidt tot weinig zeggende compromisteksten en laat te weinig ruimte voor profilering. De samenwerking met het hbo en het werkveld kan het beste regionaal en in opleidingsscholen plaats vinden. Hoewel alle ulo's opleiden in de school hoog in het vaandel hebben staan, vinden sommige ulo's het al een hele toer om met hun eigen opleidingsteam leeruitkomsten te formuleren (en eventueel vertegenwoordigers uit het werkveld daarover te raadplegen). Andere ulo's zien het als een spannende maar wel aan te gane uitdaging om samen met scholen en hbo-lerarenopleidingen leeruitkomsten te formuleren. Want *“de kern van onze opleiding gaat niet alleen over wat wij in ons instituut doen, maar de kern van onze opleiding gaat over wat er in ons instituut en in de school gebeurt en dat met elkaar verbonden. Dan heb je het over een ander soort samenhang. Dus dat is veel nadrukkelijker de bedoeling”*. Bovendien wordt afstemming met collega's uit de eigen universitaire gemeenschap van belang gevonden. Ook is gesuggereerd om met verschillende scholen in de regio te onderzoeken of er ook bij die scholen passende specifieke leeruitkomsten voor de ulo's te formuleren zijn, dus een contextualisering van leeruitkomsten afhankelijk van het profiel van de school. Zo kunnen studenten met diverse schoolcontexten leren omgaan.

#### Samenvatting met betrekking tot het formuleren van (gezamenlijke) leeruitkomsten

Het laatste gezamenlijke beroepsprofiel van de universitair opgeleide leraar dateert uit 2007. Recent zijn in ICL-verband onderscheidende elementen van de academische leraar vo geformuleerd en hebben individuele ulo's voor hun eigen opleiding een beroepsprofiel geformuleerd. Met betrekking tot het formuleren van leeruitkomsten hanteren ulo's verschillende ordeningsprincipes. Belangrijk element is dat een beroepsprofiel van de afgestudeerde en leeruitkomsten van de ulo's meer rekening moeten houden met de diverse kwaliteiten van de deelnemers aan de opleiding en in het perspectief gezien moeten worden van de diverse ontwikkelingsmogelijkheden van de leraar tijdens de loopbaan. Individuele ulo's hechten aan een eigen profilering ten aanzien van het formuleren van leeruitkomsten, in afstemming met andere eenheden binnen de universiteit en met het werkveld en hbo-partners in de regio, maar zien ook het belang van meer gemeenschappelijkheid via de formulering van een landelijk beroepsprofiel van de universitair opgeleide leraar en van gemeenschappelijke ordeningsprincipes voor de formulering van leeruitkomsten.

### 3.4. Leereenheden

#### Leereenheden van 30 EC?

De omvang van onderwijsenheden is erg verschillend tussen ulo's en vaak afhankelijk van het universitair stramien voor verdeling van studiepunten over semesters. Maar vrijwel alle ulo's hebben in grote lijnen de éénjarige ulo opgedeeld in 30 EC educatieve module en 30 EC eerstegraads gedeelte. Voor zowel de educatieve minor/educatieve module als de master hebben de meeste ulo's leerresultaten geformuleerd die beantwoorden aan het stramien en de criteria voor leeruitkomsten. Eenheden van leeruitkomsten bestaan volgens de huidige overheidsregelingen uit maximaal 30 EC. Als wordt overgegaan tot het werken met leeruitkomsten, is het dus denkbaar om de 30 EC educatieve module en het 30 EC eerstegraads gedeelte te beschouwen als eenheden van leeruitkomsten en de daarvoor geformuleerde leerresultaten, eventueel in aangepaste vorm, te beschouwen als de (beoogde) leeruitkomsten van die eenheid van leeruitkomsten. Een landelijke

afpraak om te gaan werken met twee maal 30 EC leereenheden voor de 60 EC ulo valt te overwegen. Utrecht heeft daarnaast voor de 120 EC educatieve masteropleidingen gekozen voor vier leerlijnen en aanvullend voor modularisering met ook een vakinhoudelijke module en een onderzoeksmodule, zodat studenten kunnen kiezen welke leerlijn vooral accent zou kunnen krijgen, en bijvoorbeeld aan de onderzoeksmodule ook postinitieel na de 60 EC ulo kunnen deelnemen.

### Spanning grote leereenheden – flexibilisering

In een interview werd er op gewezen dat als je werkt met grote eenheden van leeruitkomsten het lastiger is om specifieke vrijstellingen te geven als examencommissie (zeker als die leereenheden niet meer gekoppeld zijn aan het programma, maar aan tentamens). Daarom is bijvoorbeeld de ulo van de Universiteit Twente voor de educatieve minor niet overgegaan op de vrije grote 15 EC-bachelor modules die elders in de universiteit gebruikelijk zijn. Met kleinere eenheden kunnen studenten alvast een paar vakken en studiepunten halen. Als wordt overgegaan tot grote leereenheden zullen vanuit deze redenering opleiders binnen die leereenheden meer professionele ruimte moeten hebben en daarmee moeten kunnen omgaan om het onderwijs te kunnen toesnijden op de specifieke behoeften van de student, onder meer via tussentijds toetsen en validering en vrijstelling van onderdelen binnen die leereenheden.

### 3.5. Omgang met EVC en onderwijsovereenkomst

Zoals hiervoor al aangegeven hebben de ulo's te maken met een andere instroom dan reguliere bachelor- (en ook vaak master-)studenten. Door de instroom na minimaal twee jaar wo-bachelor (voor de educatieve minor), na een bachelor (educatieve module of tweejarige educatieve master) of na een master (éénjarige ulo) hebben de studenten al veel ervaring met leerwegaafhankelijk onderwijs op hoger onderwijsniveau, bijvoorbeeld via projecten, ontwerp opdrachten of het schrijven van de masterscriptie.

Zij-instromers hebben bovendien meer dan reguliere studenten ervaring opgedaan in een vaak complex beroep, met het individueel of in teamverband (leren) wegen zoeken en realiseren hoe je specifieke resultaten kunt bereiken, en vaak ook, bijvoorbeeld in het definiëren en uitvoeren van projecten, met het formuleren, operationeel maken en evalueren van (beoogde) resultaten.

### Verlenen van vrijstellingen

Hiervoor is al aangegeven dat in grote lijnen de VSNU-ICL brochure 'Beoordeling en examinering' richtinggevend is voor het verlenen van vrijstellingen, opdat er in dat opzicht niet te grote verschillen zijn tussen de opleidingen en kandidaten om die reden gaan shoppen. Buiten die regeling worden vrijwel geen formele vrijstellingen verleend voor de ulo. Maar als studenten relevante ervaring en kennis hebben, kunnen ze bijvoorbeeld bij het ILO van de Universiteit van Amsterdam (Amsterdam-UvA) een EVC-procedure aanvragen, een soort mini-assessment zoals bij een zij-instroomtraject. Dan worden er eventueel vrijstellingen gegeven, soms op onderdelen van een vak en soms inderdaad op een tentamen. Bij een enkele ulo wordt aan gepromoveerden in hetzelfde schoolvak die ook de Basiskwalificatie Onderwijs (BKO) hebben 30 EC vrijstelling gegeven. Niet overal wordt trouwens meteen de 30 EC vrijstelling gegeven aan kandidaten die al tweedegraads bevoegd zijn. Sommigen van hen, die vaak al wat ouder zijn, spreken tijdens de opleiding hardop uit dat ze bepaalde dingen niet nuttig vinden, maar, volgens een van de geïnterviewden, hun opleiders vinden die dingen voor die student juist wel heel nuttig, *“dus het zit dan wel heel erg in de perceptie van de student en het is*



dan wel lastig te bepalen wat dan een wenselijke situatie is". En waar wel automatisch de 30 EC vrijstelling is verleend, wordt soms achteraf geconstateerd dat de student in de tweede helft van de opleiding belangrijke competenties mist. Het beperkt verlenen van vrijstellingen betekent trouwens niet dat er geen maatwerk wordt geboden:

*"We zijn wel degelijk in staat om maatwerk te bieden, alleen we kunnen het niet zichtbaar maken in het uitdelen van studiepunten. Dat is een belangrijk probleem en voor de beeldvorming is dat heel erg bepalend. Dus als wij zeggen: je moet wel het tentamen Lessenreeks doen, maar je kunt met de docent ook overleggen welk onderdeel van je portfolio je kunt schrappen, dan voelt dat voor de student niet aan als een vrijstelling. En dat laatste doen we wel heel vaak. Maar het is meer schaven dan hakken. En dat schaven levert niet altijd zoveel tijdwinst op voor de student."*

Enkele ulo's zijn wel soepeler met het verlenen van vrijstellingen als het gaat om zij-instromers in het beroep, met wie sowieso een onderwijsovereenkomst wordt gesloten na het instroomassessment en de geschiktheidsverklaring. Bij kleinere ulo's volgen ook de (weinig) zij-instromers in het beroep meestal het reguliere ulo-programma.

Meerderheid studenten heeft geen behoefte aan onderwijsovereenkomst met persoonlijk leertraject

Bij de meeste ulo's wordt met de studenten een intakegesprek gevoerd, waarin bijvoorbeeld het niveau van leerstappen en leerdoelen, en de accenten die de student in het leren gaat leggen aan de orde komen. Dan blijkt dat de overgrote meerderheid het reguliere programma wil doorlopen. Met deeltijders worden vaak later, tijdens het doorlopen van het programma, afspraken gemaakt over het studietempo, dat kan variëren. Maar ook het merendeel van deze deeltijders volgt, weliswaar in een gedifferentieerd tempo, de standaardonderdelen. Aan de voorkant afspraken maken over persoonlijke leertrajecten komt vrijwel niet voor. Een belangrijke reden is dat de ulo bij elkaar maar 60 EC is. Vaak krijgen studenten pas na enkele maanden goed grip op waar het in de opleiding om draait en wat voor hen belangrijk is. Opleidingen vinden het belangrijker om tijdens de opleiding maatwerk te leveren, dan aan het begin van de opleiding formele afspraken te maken via een onderwijsovereenkomst. Dit komt overeen met de bevindingen in de hbo-eindrapportage.

*"We hebben één jaar en in die tijd wordt er aan heel veel knoppen van hun ideeën, beelden, opvattingen gedraaid. ..De complexere vorm van toetsing, namelijk geïntegreerde toetsing met losse onderwijslijnen, is niet hetzelfde als die zij kennen uit de vorige opleiding. Tegelijkertijd moeten ze doordeweeks met allerlei andere dingen bezig zijn, zijn ze constant op zoek naar die structuur. De vraag, die wij als lerarenopleiding moeten stellen is eigenlijk: wat vinden we nou echt belangrijk? Welke opvattingen of beelden van studenten willen we echt minimaal aan draaien? Want we hebben ook maar echt beperkte tijd. We zien de studenten vaak maar één dag in de week."*

En in een ander interview:

*"Ik denk dat als je tegen studenten zegt, je moet daar uitkomen, maar je mag het lekker zelf uitzoeken dan zegt 99 procent, dat hoef ik helemaal niet zelf uit te zoeken... met twee varianten merken we al dat studenten niet weten welke variant ze eigenlijk doen. Het risico is*

*dat als wij het nog meer loslaten qua trajecten dat studenten echt de weg kwijtraken... We hebben wel eens wat rondgevraagd en een aantal van onze potentiële doelgroepen, dus de deeltijd zij-instroomer met gezin, veertigplus, et cetera, die hebben geen behoefte aan meer vrijheid, wel soms de mogelijkheid om uit te stellen of te versnellen, maar dan wel graag met goede begeleiding, want ik ga niet zelf verzinnen waar ik uit moet komen. Dat kan ik helemaal niet want ik weet helemaal niet waar ik heen moet, zeggen ze dan.”*

Enkele ulo's geven aan dat het toch goed is om de omgang met intake, instroomassessments en vrijstellingen nog eens onder de loep te nemen. Dat kan via het zij-instroom / instroomassessment-project in het kader van het Bestuursakkoord.

### 3.6. Programma en leerwegaafhankelijkheid

Op het aspect leerwegaafhankelijkheid en het volgen van individuele leerwegen, die onderdeel zijn van het werken met leeruitkomsten, zien de ulo's een aantal spanningen. Daarbij is het belangrijk dat verworvenheden in de huidige programma's niet verloren gaan.

#### Spanning tussen samenhangende opbouw en leerwegaafhankelijkheid

De ulo's hebben de afgelopen decennia gewerkt aan een optimale samenhang in hun programma's, gebaseerd op ervaringen met studenten en op onderzoek. Het gaat dan bijvoorbeeld om een opbouw in complexiteit en centrale leerlijnen en een meer holistische en geïntegreerde aanpak in plaats van het aanleren van atomistische vaardigheden. Uit een interview: *“Juist de ervaren docenten zeiden: we zijn nu zoveel jaren aan het schaven aan het curriculum en ik heb voor het eerst het gevoel dat het in balans is en het is goed.”* En uit een ander interview: *“We hechten veel waarde aan onderwijs waarin juist heel erg die synthese centraal staat, of die integratie van die verschillende onderdelen, omdat je anders zo'n losse blokkendoos krijgt met allemaal losse vakjes en onderdeeljes die dan moeten stapelen tot een geheel.”* Als studenten volgens het werken met leeruitkomsten kunnen kiezen voor arrangementen met losse studieonderdelen kan die zorgvuldig opgebouwde samenhang verloren gaan.

*“Juist omdat we wat meer samenhang wilden binnen de opleiding zorgen we er voor dat vakken wat meer op elkaar worden afgestemd, dat de onderwijskunde de vakdidactiek ondersteunt en vice versa. Naarmate je dus meer samenhang creëert in je programma veroorzaakt je ook de paradox van de inflexibiliteit. De inhoudelijke samenhang heeft ook te maken met de identiteit van je opleiding.”*

#### Spanning door de loskoppeling van tentamens en onderwijseenheden

Bij de Radboud Docenten Academie zijn de tentamens gekoppeld aan eenheden van leeruitkomsten in plaats van aan onderwijseenheden. Studenten volgen een leerweg die is toegesneden op hun individuele behoefte, maar er vindt wel enige ordening plaats in de vorm van cursussen of (kleine) onderwijseenheden. De samenhang tussen de leerwegaafhankelijke geïntegreerde tentamens en de voor de tentamens faciliterende onderwijseenheden wordt door studenten vaak niet herkend. In hun ogen staat het tentamen naast het college. Binnen de opleidingen probeert men hier nu oplossingen voor te vinden.

### Spanning tussen individuele leerweg en communityvorming op vaste tijdstippen

De ulo's hechten erg aan samen leren en communityvorming. Een belangrijke overweging is dat studenten zo gezamenlijk een peer-group, een sociale basis, hebben waarin ze op een veilige manier de voor hen vaak ingewikkelde nieuwe ervaringen met onder meer het lesgeven met elkaar kunnen delen. Een andere belangrijke overweging is dat vanuit sociaal-constructivistisch perspectief samen leren in een leergemeenschap een krachtige en bewezen manier is om zich te ontwikkelen tot een goede leraar. Het gaat dan onder meer om trajecten als Professional in de Praktijk of de eerder genoemde leerateliers. Van studenten wordt verwacht dat ze daaraan deelnemen (ook al hebben de meeste ulo's geen aanwezigheidsverplichting meer). Dat heeft consequenties voor de flexibiliteit met betrekking tot deelname op bepaalde tijdstippen. De totale omvang van verplichte bijeenkomsten is trouwens niet overdreven groot. Vrijwel alle ulo's hebben een vaste instituutsdag of twee halve instituutsdagen met in totaal tussen de zes en twaalf contacturen per week. Daarnaast zijn er uiteraard de praktijkdagen in de school, met soms ook vaste momenten voor bijeenkomsten waar studenten samen leren en een minimum aantal bij te wonen en te verzorgen lessen. Ervaringen in corona-tijd hebben trouwens wel enige twijfels doen ontstaan over de noodzaak van landelijke afspraken over die minimaal aantallen. Alleen kilometers maken zorgt er niet voor dat je een betere leraar wordt. Desalniettemin, zoals iemand opmerkte: *“als je niet snapt dat je op tijd moet komen als je je leerlingen les moet geven, dan heb je gewoon niks te zoeken in het onderwijs”*. Toch zegt ook een enkeling dat het wel goed is om na te gaan of de nadruk op samen leren in deze omvang wel nodig is:

*“Probleem is nu een beetje dat ons onderwijssysteem helemaal rondom dat samen en integratief is opgebouwd, terwijl het maar de vraag is of dat altijd samen moet en of dat altijd integratief moet, of dat je het alleen maar op een bepaald aspect doet en dat je bijvoorbeeld meer inhoudelijke vakken, bijvoorbeeld Algemene Didactiek of Vakdidactiek, gewoon ook in zelfstudie kan doen, of dat je dat misschien wel in een groep doet, maar in welke volgorde en wanneer je dat doet, dat je daarop kunt intekenen.”*

### Spanning tussen zelfsturing en structuur aanbieden

Werken met leeruitkomsten doet een beroep op het zelfsturend vermogen van studenten. Zoals bij de inleiding van 3.5. al is aangegeven hebben de ulo's te maken met een instroom van studenten (zowel direct uit de bachelor of master als via zij-instroom) die, in vergelijking met hbo-studenten, al grote stappen hebben gezet in de mate van zelfsturing. *“Ze zijn heel proactief, ze pakken dingen aan, ze gaan achter zaken aan die niet kloppen of die in hun ogen beter kunnen. Ze zijn kritisch constructief en ook weten ze van aanpakken als ze een stuk moeten schrijven of een presentatie moeten geven”*. In paragraaf 3.5. over omgang met EVC hebben we echter al aangegeven dat het moeilijk is voor studenten om meteen grip te krijgen op wat de ontwikkeling naar leraarschap betekent en wat van hen wordt verwacht. Ze voelen zich vaak nog heel onzeker in de lespraktijk en de stage, en stellen zich dan meer afwachtend op. Bovendien komen ze in aanraking met een nieuw wetenschapsgebied, namelijk onderwijswetenschappen. Die complexiteit maakt het ook voor de opleiding ingewikkeld om de balans te vinden tussen aan de ene kant flexibiliteit en regie geven aan studenten en aan de andere kant voldoen aan de structuurbehoefte van de studenten. Aandachtspunt is dus hoe je de ontwikkeling van de student naar een meer zelfsturende professional

kunt bevorderen. Dat is niet zozeer op te lossen via structuur- of organisatiemaatregelen, het vergt vooral van opleiders in instituut en school opleidingsdidactische kwaliteiten en praktische wijsheid.

Naast bovenstaande spanningen zijn er ook enkele aandachtspunten met betrekking tot de relatie tussen programma en leerwegaafhankelijkheid, die samenhangen met het specifieke karakter van de ulo's en die (kunnen) bijdragen aan voor studenten interessantere leerwegen:

Binnen onderwijseenheden is (in vergelijking met het hbo) meer aandacht en ruimte voor persoonlijke invulling en vermijding dubbel werk

Hierboven is al gewezen op de samenhang die er is in de structuur en organisatie van het onderwijsprogramma en de relatief geringe mogelijkheden voor vrijstellingen, waardoor de mogelijkheden voor (meer) flexibiliteit op organisatieniveau bij de ulo's gering zijn. Des te meer is er mogelijk *binnen* onderwijseenheden, onder meer door de relatief geringe groeps grootte. *“Ook aan onze reguliere studenten zeggen we niet: je moet in week één les X geven en in week twee les Y. Je moet ergens uitkomen en wat zich voordoet en hoe je dat zelf indeelt, daar moet je uitkomen en daar word je op getoetst”*. En alle studenten doorlopen de cursus Professional in de Praktijk, maar studenten zijn daarin met verschillende dingen bezig, afhankelijk van datgene waar zij moeite mee hebben. Dus de opleider heeft met de ene student heel andere gesprekken dan met de andere.

Op het terrein van de ontwikkeling van opleidingsdidactiek hebben de ulo's de afgelopen decennia niet alleen in Nederland, maar ook internationaal een voortrekkersrol gespeeld. Een belangrijk doel van die opleidingsdidactiek is juist om individuele studenten te ondersteunen in waar ze op dat moment in hun professionele ontwikkeling behoefte aan hebben of aan toe zijn. De didactiek van concerngestuurd en reflectief opleiden is de laatste jaren verfijnd met modellen als VESIt en VELG, er is een ICALT-schaal ontwikkeld met aandacht voor de doorlopende leerlijn naar beginnend en ervaren leraar, en de didactiek van het werken met doelsystemen en brede onderwijstaken is ontwikkeld en bij een enkele ulo recent geïmplementeerd. In leerateliers leren studenten niet alleen de zelfsturing van hun eigen professionele ontwikkeling te vergroten, maar die sturing ook af te stemmen met de leerbehoeften van teams.

Desalniettemin, als het werken met leeruitkomsten doorzet, wordt ook een beroep gedaan op andere opleidingsdidactische en organisatorische kwaliteiten van opleiders en werkplekbegeleiders:

*“Want ik denk ook dat je met leeruitkomsten ontzettend goed moet begeleiden, en daar is nog niet zo veel ervaring mee. Leeruitkomsten vereisen andere begeleiding. De rol van de studieloopbaanbegeleider wordt ook heel anders als je werkt met leeruitkomsten. Het vraagt ook een andere manier van schoolopleiders en werkplekbegeleiders om daarmee om te gaan. Daar voelt nog niet iedereen zich helemaal in thuis.”*

Meer keuzemogelijkheden voor studenten

Vrijwel alle ulo's geven aan dat het bieden van meer keuzemogelijkheden meer bijdraagt aan de aantrekkelijkheid van de ulo's dan het geven van vrijstellingen. Het gaat dan minder om de vraag hoe je als student zo snel mogelijk door de opleiding komt en meer om de vraag wat je er allemaal kan halen. Zo kan meer aangesloten worden op diverse behoeften van studenten, passend bij de specifieke bekwaamheden die ze vanuit eerdere studie of werkervaring meenemen, hun interesses en ambities, en bij wat ze tijdens de opleiding in scholen tegen komen. Te denken valt aan

keuzemodules op het terrein van Passend onderwijs of ICT of vernieuwingsonderwijs. Die keuzemogelijkheden kunnen ook geplaatst worden in het perspectief van doorgaande leerlijnen. Utrecht heeft dat gedaan op systeemniveau door bijvoorbeeld de module onderzoek zowel binnen de opleiding als postinitieel aan te bieden. De lerarenopleidingen van Leiden, Eindhoven, Delft, Nijmegen en Tilburg hebben ervaring met leerateliers waar studenten, opleiders en (ervaren) docenten samenwerken in professionele leergemeenschappen. De ene opleiding biedt dit aan als vast onderdeel van het programma, de andere als keuzemogelijkheid, omdat voorstelbaar is dat niet elke student zich aangetrokken voelt door deze manier van leren. De ervaringen in coronatijd hebben bewezen dat keuzemodules ook plaats- en gedeeltelijk tijdsafhankelijk kunnen worden aangeboden. Diverse ulo's hebben geopperd om een landelijk aanbod in keuzemodules te ontwikkelen. Een of meer ulo's kunnen zo landelijk een keuzemodule aanbieden, aansluitend bij hun specifieke expertise en bijvoorbeeld hun onderzoekprogramma. *“Dat spreekt onze academische studenten ook heel erg aan, dat ze bij de hoogleraar, die heel erg op dat gebied zit, gewoon eens even door kunnen vragen. Dat is natuurlijk heel mooi.”*

Het thema 'meer keuzemogelijkheden' zou zeker verder uitgewerkt moeten worden in de projecten van het Bestuursakkoord, bijvoorbeeld samen met het deelproject modularisering.

#### Differentiatie in leeruitkomsten

In het verlengde van het voorgaande is een volgende stap in hoeverre ook in de formulering van leeruitkomsten van een lerarenopleiding meer gedifferentieerd kan en moet worden. In de huidige beleidsstukken ligt de nadruk op vaste en eenvormige leeruitkomsten en flexibiliteit in het proces (de leerweg). Ook in de wettelijke bekwaamheidseisen zijn geen differentiatiemogelijkheden opgenomen. Tegelijkertijd zien we de laatste jaren toenemende aandacht voor meer diverse ontwikkelingsmogelijkheden in het leraarschap en voor doorgaande leerlijnen, beginnend in de initiële lerarenopleidingen (en voor de ulo's al in de voorafgaande (inter)disciplinaire bachelor- en masteropleidingen) en doorgaand tot de leraar als expert in één of meer ontwikkelrichtingen, met ook de mogelijkheid dat de leraar het leraarschap combineert met andere functies in of buiten het onderwijs.

*“We zouden elkaar kunnen helpen door als universiteiten met elkaar af te spreken dat als we hier instappen, dat de consequentie daarvan is dat je de opleiding niet allemaal op hetzelfde niveau afsluit maar dat je gewoon ook differentieert in het niveau waarop je de opleiding afsluit. Want dan geef je gewoon inhoudelijk aan, u staat daar en daar in uw ontwikkeling en dit wordt de volgende stap. Dat is nu zichtbaar in het persoonlijk dossier, maar het past wel in de richting waarin wij denken over keuzecursussen en profilering en gedifferentieerde uitstroom. Uiteindelijk moet je allemaal een minimumgrens over, maar vervolgens meer verdiepen in een meer persoonlijk toekomstperspectief.”*

#### Samenhang van onderwijseenheden

Zoals hiervoor aangegeven blijft het nodig om als ulo's kleinere onderwijseenheden aan te bieden, ook als de integrale toetsing plaats vindt in eenheden van leeruitkomsten van 30 EC. Het denken in die grotere eenheden maakt ook een andere kijk op de samenhang en onderverdeling in onderwijseenheden binnen die eenheden van leeruitkomsten mogelijk. Nu is het bijvoorbeeld gebruikelijk om het praktijkgedeelte op de school als aparte onderwijseenheid te benoemen, en op

het instituut eenheden als bijvoorbeeld vakdidactiek, pedagogiek, ontwerpen, onderzoek, Professional in de Praktijk. In het kader van verdergaand samen opleiden zou bijvoorbeeld ook gedacht kunnen worden aan een onderverdeling van onderwijseenheden volgens de door veel ulo's gehanteerde leerlijnen of volgens beroepsrollen of clusters van beroepstaken, met daarbinnen een integratie wat op de school en op het instituut plaatsvindt. Tot nu toe wordt dit door de ulo's hoogstens als een interessante denkexercitie gezien, die nader verkend kan worden.

### 3.7. Toetsing

#### Geïntegreerde toetsing

Als we uitgaan van leereenheden van 30 EC bij de ulo's (dus in hoofdlijnen de educatieve minor/educatieve module en de tweede fase van de eerstegraads opleiding) hanteren alle ulo's een systematiek van geïntegreerde toetsing, een belangrijk kenmerk van het werken met leeruitkomsten. Het gaat dan in hoofdlijnen om de toetsing van het handelen in de praktijk, van de ontwikkeling als professional (o.a. reflectief en zelfsturend vermogen) en van onderzoekskwaliteiten; de eerste twee zowel op beperkt tweedegraadsniveau als eerstegraadsniveau, de derde alleen op eerstegraadsniveau. De integratieve toetsing sluit bij veel ulo's aan bij leerlijnen in de opleiding.

#### Leerwegonafhankelijke toetsing: aandachtspunten

De meeste ulo's hebben hoogstens in speciale trajecten ervaring met leerwegonafhankelijke toetsing. De UvA heeft daar bijvoorbeeld ervaring mee in het zij-instroom-programma 'Aan de Slag voor de Klas': *"Met de examencommissie is afgesproken: geef ons carte blanche voor het onderwijs zolang we de toetsen van de reguliere opleiding blijven doen. Het is geen maatwerk per student, het is maatwerk per groep. Deze zij-instromers hebben echt iets anders nodig dan die reguliere studenten."*

Alleen de Radboud Docenten Academie is overgegaan op leerwegonafhankelijke toetsing. Daar zijn de tentamens losgekoppeld van de onderwijseenheden. De geïnterviewden geven ons wel enkele aandachtspunten mee:

1. *"Je deelt de studiepunten uit bij de tentamens. Dat betekent dat de studielast gekoppeld is aan de tentamens. Dat voelt voor studenten niet helemaal goed aan. We hebben het nu een beetje opgelost door aan die tentamens een voorwaardelijke deelname aan bepaalde onderwijseenheden te koppelen. Maar in principe is een tentamen niet de afsluitende toetsing van één collegereeks.*
2. *Vanuit de examencommissie is het probleem van maatwerk. Als je grote leereenheden van leeruitkomsten hebt, dan is de vraag: hoe kun je daarin differentiëren?*
3. *Waar ligt het eigenaarschap van de specifieke tentamens? De relatie tussen onderwijs en de toetsing wordt losgelaten en je merkt daardoor dat die verbinding ook verdwijnt en het is toch wel lastig om dat goed strak te houden.*
4. *Studenten vinden dat ze grote tentamens en opdrachten moeten doen, zoals bijvoorbeeld de Lessenreeks. En die worden als grote hordes ervaren. Daarom willen we in de curriculumvernieuwing de stap maken naar programmatisch toetsen, waarbij je wel grote eenheden uitdeelt, en dat je op een gegeven moment een beslissing neemt op basis van input van wat studenten allemaal hebben aangeleverd en geleerd. Bij programmatisch toetsen ligt het in de rede om te zoeken naar manieren om al die kleine deelresultaatjes te koppelen aan*

*studiepunten. Het idee daarachter is dat als je veel input hebt, en dat mag heel variabel zijn, je een beter en betrouwbaarder beeld krijgt van wat de student uiteindelijk kan. En dan ga je meer holistisch kijken. Zo bied je dus ook studenten de mogelijkheid om op allerlei manieren aan te tonen dat zij bepaalde leeruitkomsten hebben behaald. Dus in die zin gaan wij misschien wel de stap maken die nog veel verder gaat dan leeruitkomsten binnen een al bestaande route. Zo kan daar flexibiliteit veel meer naar voren kan komen.”*

### Differentiatie in toetsvormen

Op de vraag of het wijs is om ook over te gaan op differentiatie in toetsvormen voor dezelfde leereenheid is geen eenduidig antwoord te geven. Een vakcoördinator pedagogiek geeft aan zich vrij te voelen om studenten een andere toetsvorm te laten kiezen, maar geeft tegelijkertijd aan dat dat gemakkelijker is vanuit de positie van ervaren vakcoördinator, en dat het voor beginnende lerarenopleiders wel een grotere drempel is om die vrijheid te nemen. Het hanteren van het vier-ogen-principe kan dan zowel beperkend als ondersteunend zijn. Bij sommige ulo's bestaat de mogelijkheid voor studenten om bij de examencommissie een verzoek voor een andere toetsvorm in te dienen.

### 3.8. Samenvattend: werken volgens principes van leeruitkomsten bij de universitaire lerarenopleidingen

De universitaire lerarenopleidingen (ulo's) verschillen qua doelgroep, duur en inrichting van de programma's van de hbo-lerarenopleidingen. Qua vakinhoud hebben universitair opgeleide leraren in vergelijking met hbo-opgeleiden een zwaarder traject doorlopen. Met het oog op het bestrijden van het lerarentekort zijn de universitaire opleidingen tot leraar op systeemniveau al vergaand geflexibiliseerd, met soms geen of enkele studenten per afstudeerrichting of specifiek traject. Daardoor is er ook relatief veel aandacht voor aansluiting bij de leerbehoeften van de individuele student vanuit de opleiding.

De ulo's hebben de eindkwalificaties van de opleiding resultaatgericht en leerdoelen toetsbaar geformuleerd volgens de principes van leeruitkomsten. De ordenende principes voor het formuleren van het geheel van leeruitkomsten of leerresultaten verschillen tussen ulo's. Ulo's vinden het wenselijk om op landelijk niveau onderling meer helderheid te krijgen over de onderliggende ordenende principes voor leeruitkomsten. Het ontwikkelen van een gezamenlijk geactualiseerd en aantrekkelijk beroepsbeeld van de universitair opgeleide leraar kan daarbij helpen.

Het komt zelden voor dat ulo's aan het begin van de geaccrediteerde opleiding (dus anders dan bij zij-instroomtrajecten) met kandidaten een gepersonaliseerde onderwijsvereenkomst sluiten. De meeste kandidaten kunnen namelijk aan het begin van de opleiding nog niet overzien wat de beste leerweg is om een goede startbekwame leraar te worden, en veel kandidaten hebben op dat moment ook nog geen behoefte aan een op hen persoonlijk toegesneden leertraject. De ulo's hebben veel energie gestoken in het samen met het werkveld realiseren van samenhangende, compacte programma's met een zorgvuldige opbouw en met daarbinnen veel flexibiliteit om aan te sluiten bij de specifieke leerbehoeften van studenten. Ze zijn er niet bij voorbaat van overtuigd dat



nog niet bereikte doelgroepen wel willen deelnemen aan de opleiding als die aan het begin van de opleiding kunnen kiezen voor een andere samenhang en opbouw van leereenheden.

Zowel de ulo's als de filosofie van leeruitkomsten stellen de ontwikkeling van de student centraal, en willen het persoonlijk eigenaarschap van de lerende over het leerproces bevorderen. Beiden gaan er van uit dat dat een intensieve studiebegeleiding vereist. Ulo's hebben die studiebegeleiding geïntegreerd met hun opleidingsdidactiek. Ulo's zijn vooral gericht op het bieden van ontwikkelingsgerichte en betekenisvolle leerwegen en een continuüm van (gedifferentieerde) doorgaande leerlijnen initiële opleiding – leraarschap, terwijl het werken met leeruitkomsten meer de nadruk legt op efficiënt toewerken naar een standaardset van leeruitkomsten. Vrijwel alle ulo's hebben een systematiek van geïntegreerde toetsing, vaak op basis van een langs enkele leerlijnen in de opleiding opgebouwd portfolio. Het gaat dan in hoofdlijnen om toetsing van het handelen in de praktijk, van de ontwikkeling als professional en van onderzoekskwaliteiten. Tot nu toe is de ulo van de Radboud Docenten Academie de enige die studiepunten heeft verbonden met eenheden van leeruitkomsten in plaats van met onderwijseenheden. De geïnterviewden van deze instelling zijn enthousiast over deze werkwijze, maar zij geven tegelijkertijd aan dat er nog diverse zaken om een oplossing vragen.

De ulos staan niet afwijzend tegenover werken volgens de principes van leeruitkomsten, maar zij zijn er niet van overtuigd dat daarvoor ook de loskoppeling van leeruitkomsten van onderwijseenheden nodig is. De verdere flexibilisering van de opleiding, met name door meer aan te sluiten bij een meer diverse instroom en bij de diverse ontwikkelingsmogelijkheden in het leraarsberoep, is voor veel ulo's een belangrijk thema. Een onderliggend aspect dat correspondeert met de principes van het werken met leeruitkomsten is bijvoorbeeld dat de student meer grip krijgt over de na te streven doelen en meer eigenaarschap krijgt over de te volgen leerweg richting goed leraarschap. Dat is niet eenvoudig, en beginnende opleiders hebben dat ook niet meteen in de vingers. Dat geldt niet alleen voor de opleiders aan de universiteit, maar ook voor de werkplekbegeleiders en schoolopleiders in het werkveld. Diverse ulo's willen dit vooral op regionaal niveau aanpakken, in nauwe samenwerking met het werkveld en hbo-lerarenopleidingen. Daarnaast willen ulo's verkennen hoe ze niet alleen meer flexibiliteit in het programma kunnen brengen, maar ook meer diversiteit via een meer gezamenlijke aanpak van keuzemodules. Mogelijk kan het ook leiden tot meer erkenning van die diversiteit door te differentiëren in leeruitkomsten.



## 4. Kansen en risico's

### 4.1. Inspelen op enkele maatschappelijke ontwikkelingen

#### **Diversiteit en samenhang**

De verwachting is dat als gevolg van demografische en arbeidsmarktontwikkelingen de diversiteit in de instroom van de ulo's alleen maar zal toenemen de komende jaren. Tegelijkertijd heeft het onderwijs, en hebben daarmee leraren, de taak om leerlingen voor te bereiden op een inclusieve samenleving. Het is een uitdaging en een kans voor de ulo's om in te spelen op die toenemende diversiteit en behoefte aan meer inclusiviteit.

In veel beroepen is al decennia een proces van toenemende specialisatie aan de gang. De discussie over meer specialisatie en diverse loopbaanmogelijkheden in het leraarschap is eigenlijk pas de laatste jaren goed op gang gekomen. Dat biedt ook kansen om niet alleen meer te differentiëren in het onderwijsproces, maar ook in de leeruitkomsten / beoogde leerresultaten van de lerarenopleidingen.

#### **Corona-ervaringen**

De ervaringen met onderwijzen en opleiden in tijden van Corona hebben aangetoond dat er veel meer mogelijk is in ict-ondersteund blended learning. Die verworvenheden om meer plaats- en tijd-onafhankelijk op te leiden kunnen ook ingezet worden als het weer mogelijk is om onderwijs op de locatie van het instituut en de werkplek te hebben.

#### **Ontwikkelingen in bevoegdheden en bekwaamheidseisen**

De afgelopen periode is er, onder meer in de Commissie Zevenbergen, een fundamentele discussie op gang gekomen over vernieuwing van het bevoegdhedenstelsel en nieuwe bekwaamheidseisen. De ulo's zijn daarin ook pro-actief, in het bijzonder met betrekking tot de bevoegdheid van de universitair opgeleide leraar. Het is goed om daarin zowel het algemene als het onderscheidende beeld van universitair opgeleide leraren te verhelderen via een beroepsbeeld dat het einde van de opleiding ziet als een tussentijds markeringspunt in de loopbaanontwikkeling van een diverse groep (aanstaande) leraren. Daarnaast zien we dat ook internationaal referentiekaders worden ontwikkeld voor bekwaamheidseisen van leraren en, onder meer via het Tuning/CALOHEE-project, leeruitkomsten voor lerarenopleidingen. Het verdient aanbeveling om ook die perspectieven en ontwikkelingen mee te nemen bij een doorontwikkeling van bekwaamheidseisen en leeruitkomsten.

### 4.2. Samenwerking

#### **Met het werkveld**

Ongeveer de helft van de EC's van de educatieve minor en module en van de ulo wordt besteed aan leren op de werkplek. Het samen opleiden en professionaliseren in opleidingsscholen (samenwerkingsverbanden tussen lerarenopleidingen en scholen) heeft in Nederland een hoge en breed gewaardeerde vlucht genomen, en daarmee is ook de kwaliteit van het opleiden en leren op de werkplek enorm verbeterd. Het streven is ook dat zo veel mogelijk en uiteindelijk alle universitaire studenten die zich voorbereiden op het leraarschap worden opgeleid in dergelijke

samenwerkingsverbanden. Als gewerkt gaat worden met leeruitkomsten heeft dat ook ingrijpende gevolgen voor de inrichting van het leren op de werkplek, in het bijzonder de mate van leerwegaafhankelijkheid, de wijze waarop feedback wordt gegeven en (tussentijds) getoetst wordt. Dat vereist nadere afspraken tussen de ulo en de in de opleidingsschool participerende scholen, en het vereist ook extra kwaliteiten van de werkplekbegeleiders en opleiders in de school. Het werken met leeruitkomsten maakt des te meer noodzakelijk dat dit in structurele verbanden van de opleidingsscholen gebeurt en dat het eigenlijk te ingewikkeld is om hier vanuit de ulo met 'losse' stagescholen goede afspraken over te maken.

### **Met het hbo**

Elke ulo participeert in de eigen regio in meerdere opleidingsscholen en in vrijwel elke opleidingsschool waaraan een ulo deelneemt participeren ook een of meerdere hbo-lerarenopleidingen. Het is nu al vaak lastig om regionaal voor werkplekbegeleiders, schoolopleiders en instituutopleiders hanteerbare afspraken te maken over de diverse manieren van begeleiden en beoordelen van het werkpleklernen voor de verschillende opleidingstrajecten en de verschillende doelgroepen binnen die opleidingstrajecten, zeker als ook nog gebruik gemaakt wordt van de diverse (onderwijskundige) profielen van de participerende scholen. Als vervolgens hbo-lerarenopleidingen en ulo's in de regio verschillende opvattingen hebben over wat leeruitkomsten zijn en over wat het werken volgens de principes van leeruitkomsten is wordt dat nog lastiger. Toch zal het nodig zijn daarvoor een modus te vinden, en als het lukt kan het ook enorm verrijkend zijn. Van belang is dat ook een verbinding wordt gelegd met de vorming van regionale allianties, zoals bepleit in het Bestuursakkoord flexibilisering lerarenopleidingen.

De samenwerking tussen eerstegraads hbo-lerarenopleidingen en ulo's verschilt per regio, maar is in de ogen van de ulo's in het algemeen goed te noemen. De hbo-lerarenopleidingen die nu voor de tweedegraads deeltijdopleidingen deelnemen aan de experimenten leeruitkomsten hebben het voornemen om ook met hun eerstegraads lerarenopleidingen te gaan werken volgens de principes van leeruitkomsten. Zeker als de ulo in de regio vergelijkbare voornemens heeft is het van belang om onderling van elkaar te leren en ook gezamenlijk naar het werkveld toe te komen met hanteerbare en kwalitatief goede oplossingen.

In sommige regio's is de samenwerking zodanig dat het gezamenlijk verzorgen door een ulo en een eerstegraads hbo lerarenopleiding van een of meer onderwijseenheden van de opleiding voor mogelijk wordt gehouden. Nog niet uitgesproken is of een student in de toekomst voor het behalen van een eenheid van leeruitkomsten bij de ulo kan kiezen voor het volgen van (een deel van) de bijbehorende leerweg bij een eerstegraads hbo-lerarenopleiding. Voorstelbaar is dat ulo's dat een stap te ver vinden gaan.

### **Binnen de universiteit**

Voor zover bekend zijn het tot nu toe alleen de universitaire lerarenopleidingen binnen de universiteiten die serieus verkennen of ze willen gaan werken volgens de principes van leeruitkomsten. Bij het hbo is destijds op instellingenniveau besloten om met diverse opleidingen in te stappen in de experimenten leeruitkomsten, bij de universiteiten is de vraag in het kader van het Bestuursakkoord specifiek neergelegd bij de lerarenopleidingen. Wat het gaan werken volgens de

principes van leeruitkomsten bij een ulo gaat betekenen voor de samenwerking met faculteiten, de inbedding in de eigen faculteit en voor het imago van de ulo's binnen de universiteit is nog moeilijk te zeggen. Formeel maakt de educatieve minor deel uit van vakinhoudelijke bacheloropleidingen. Voor de tweejarige educatieve masteropleidingen met een sterke vakinhoudelijke component is het niet vanzelfsprekend dat dan de gehele educatieve masteropleiding gaat werken volgens de principes van leeruitkomsten. Bovendien zal gekeken moeten worden naar allerlei richtlijnen en regelingen op universitair niveau. De bereidheid om daarin uitzonderingsbepalingen te maken voor een ulo die gaat werken met bijvoorbeeld koppeling van studiepunten aan eenheden van leeruitkomsten in plaats van aan onderwijseenheden is niet vanzelfsprekend.

### **Landelijk onderling**

De bereidheid van de ulo's om onderling landelijk samen te werken in VSNU-ICL-verband is in het algemeen groot en de onderlinge relaties zijn collegiaal en gericht op onderlinge versterking. Er zijn in het verleden bijvoorbeeld veel gezamenlijke landelijke richtlijnen vastgesteld, afspraken gemaakt over de erkenning van Beta4all en Alfa4all, landelijke projecten uitgevoerd en er is een bereidheid om dat te blijven doen, mits de mogelijkheden tot eigen profilering en aanpassing aan de regionale omstandigheden blijven bestaan. Er lijkt een vruchtbare basis te zijn om bijvoorbeeld landelijk te ontwikkelen en aangeboden keuzemodulen wederzijds te gaan erkennen als onderwijseenheid (en wellicht onderdeel van een eenheid van leeruitkomsten) binnen de ulo.

### **Landelijk met andere verbanden**

Landelijk en internationaal participeren (opleiders van) ulo's in talrijke verbanden die gericht zijn op verbetering van het opleiden van leraren. In Nederland gaat het bijvoorbeeld om de Vereniging Lerarenopleiders Nederland Velon, het Platform Samen Opleiden en vakdidactische netwerken. Voorstelbaar is dat wanneer de ulo's meer (willen) werken volgens de principes van leeruitkomsten ze mede gebruik maken van deze netwerken om brede deskundigheidsbevordering op dit terrein te bevorderen. In beleidsmatig opzicht blijft via de bestaande kanalen van VSNU-ICL afstemming en samenwerking met de Vereniging Hogescholen en de VO-Raad van belang.

### **4.3. Organisatie en financiën**

Zoals elders al is aangegeven vereist de verbinding van studiepunten aan eenheden van leeruitkomsten in plaats van aan onderwijseenheden wetswijziging, al was het alleen maar door een nadere of andere definitie van studielast en EC. Een van de vragen, waar we in dit kader niet nader op kunnen ingaan, is of die andere definities passen binnen de huidige Europese afspraken over de hoger onderwijsruimte. Vooralsnog lijkt het er op dat die toetsing nog niet heeft plaatsgevonden.

Elders is ook gewezen op mogelijke consequenties voor bijvoorbeeld de bekostigingsregelingen, maar ook op knelpunten in de huidige bekostiging als bijvoorbeeld gekozen wordt voor meerdere instroommomenten, als bij leerwegaafhankelijkheid inschrijving niet voor de gehele opleiding plaats vindt of als in een opleiding naast een traject gebaseerd op eenheden van leeruitkomsten het klassieke traject gebaseerd op onderwijseenheden blijft bestaan.

Ook voor de interne regelgeving, de onderwijsorganisatie en de bedrijfsvoering, zowel op instellingsniveau, als op facultair en opleidingsniveau, heeft een strikte invoering van werken met

leeruitkomsten gevolgen. Volgens een door het Ministerie van OCenW in 2016 gepubliceerde handreiking gaat het daarbij bijvoorbeeld om:

- de voorlichting en informatievoorziening aan potentiële studenten en aan werkgevers;
- samenwerkingsrelaties en (systemen voor) relatiebeheer met werkveldorganisaties;
- (digitale) informatievoorziening over het onderwijsaanbod en de relatie daarvan met door de student te realiseren leeruitkomsten;
- voorzieningen voor ondersteuning en begeleiding van studenten;
- systeem voor inschrijving voor onderwijsaanbod;
- systeem voor roostering;
- registratie van onderwijsovereenkomsten van studenten;
- systemen voor online onderwijs en communicatie;
- studievoortgangsregistratie gekoppeld aan de eenheden van leeruitkomsten (Ministerie OCenW, 2016).

Concreet zijn bijvoorbeeld ook aanpassingen in de Onderwijs- en Examen Regelingen (OER) nodig. Een OER van een opleiding is meestal opgebouwd op basis van een programma met onderwijseenheden (of cursussen: een combinatie van onderwijseenheden en bijbehorende toetsen), in plaats van een geheel van eenheden van leeruitkomsten. De toetsing vindt niet meer plaats binnen onderwijseenheden maar op basis van eenheden van leeruitkomsten. Sommige OERen bieden ook nu al de mogelijkheid om een toets op een andere wijze af te leggen, maar wel pas na een speciaal verzoek daartoe aan de examencommissie. Vrijstellingen moeten plaats kunnen vinden op basis van elders behaalde eenheden van leeruitkomsten in plaats van cursussen of met behaalde onderwijseenheden. De formulering van het examenprogramma moet worden aangepast en dat geldt mogelijk ook voor de eisen die gesteld worden aan het examendossier.

De rol en taak van de examencommissie verandert in principe niet (ook al wordt er op dit punt wel een wetswijziging voorgesteld). Examencommissies van de ulo's hebben al veel ervaring met de validering van elders verworven competenties, daar waar het om vakinhoudelijke bekwaamheden gaat vaak in afstemming met vakinhoudelijke docenten in diverse faculteiten. Tevens hebben ulo's al veel ervaring met instroomassessments bij de trajecten zij-instroom in beroep. In het kader van het zij-instroomproject uit het Bestuursakkoord worden de instroomassessments, onderwijsarbeidsovereenkomsten en het vrijstellingenbeleid nog eens onder de loep genomen. Een belangrijk onderscheid van de eerdere werkwijze is dat examencommissies nu het behalen van eenheden van leeruitkomsten in plaats van het behalen van onderwijseenheden moeten beoordelen c.q. bewaken, en dat er mogelijk ruimte is voor meerdere toetsvormen.

Als ulo's gaan werken met leeruitkomsten betekent het ook dat in ICL-verband onder meer de landelijke richtlijnen voor het verlenen van vrijstellingen aangepast moeten worden.

## 5. Conclusies en aanbevelingen

In deze verkenning is gepoogd een antwoord te geven op de vragen wat het werken met leeruitkomsten voor de ulo's kan betekenen en op welke manier optimale meerwaarde behaald kan worden als ze gaan werken met leeruitkomsten. Daarvoor is de literatuur verkend en is onderzocht wat in Europese en in Nederlands overheidsbeleid onder het werken volgens de principes van leeruitkomsten wordt verstaan, is gekeken naar ervaringen met het werken met leeruitkomsten in de hbo-experimenten, zijn groepsinterviews gehouden met individuele ulo's en zijn de ulo's ook gezamenlijk geraadpleegd. In dit hoofdstuk trekken we enkele conclusies, die mede de basis vormen voor de aanbeveling om enkele thema's landelijk gecoördineerd door alle ulo's gezamenlijk of enkele ulo's op te laten pakken.

### 5.1. Conclusies

#### 1. Ulo's hebben andere instroom en structuur

De ulo's en de educatieve minoren verschillen qua instroom en structuur met de deeltijdse tweedegraads hbo-lerarenopleidingen voortgezet onderwijs. Qua structuur zijn de universitaire lerarenopleidingen compacter (de ulo is 60 EC op wo-master niveau). Instromers zijn al vakinhoudelijk geschoold en hebben al ervaring met leerwegaafhankelijk onderwijs op hoger onderwijsniveau, bijvoorbeeld via projecten, ontwerp opdrachten of het schrijven van de masterscriptie. Zij-instromers hebben daarenboven ervaring in een vaak complex beroep. Nieuw voor de meeste instromers is de wereld van het onderwijs en het leraarschap. Ulo's proberen daar in hun opleidingsdidactiek zo veel mogelijk op in te spelen.

#### 2. Ulo's zijn al vergaand geflexibiliseerd

Op systeemniveau zijn de ulo's al vergaand geflexibiliseerd via het aanbieden van diverse opleidingsvarianten. Vrijwel alle opleidingsvarianten worden bovendien in voltijd en deeltijd aangeboden, en studenten kunnen de studieduur aanpassen aan hun mogelijkheden. Ook qua opleidingsdidactiek hebben ulo's al veel ervaring in het aansluiten op wat studenten op specifieke momenten nodig hebben voor het leraarschap. De Radboud Docenten Academie heeft inmiddels de studiepunten gekoppeld aan eenheden van leeruitkomsten in plaats van aan onderwijseenheden, overeenkomstig de principes van leeruitkomsten. Dit biedt studenten nog meer flexibiliteit in de te volgen leerwegen, maar met betrekking tot de organisatie, de formatieve (programmatische) toetsen (die dienen als bouwstenen voor integratieve toetsing van leeruitkomsten) en qua opleidingsdidactiek is men, net als veel aan het experiment deelnemende hbo-opleidingen, nog in een ontwikkelproces.

#### 3. Leeruitkomsten zijn een middel, geen doel

Uit de eindrapportage hbo blijkt dat hbo-opleidingen die participeren in het experiment leeruitkomsten meer instroomgroei hebben in de hbo-deeltijdopleidingen dan 'reguliere' hbo-deeltijdopleidingen. Die opleidingen waren wel veel minder flexibel dan de ulo's. Of werken volgens de principes van leeruitkomsten leidt tot meer studenten bij de ulo's staat dus ook niet bij voorbaat vast. Veel ulo's vragen zich af of de forse organisatorische inspanningen die gedaan moeten worden om studiepunten te verbinden met eenheden van leeruitkomsten opwegen tegen een niet bij

voorbaat als gevolg van deze aanpassing vaststaande grotere instroom. Desalniettemin is het wel een breed gedragen opvatting dat werken volgens bepaalde principes van leeruitkomsten aanknopingspunten biedt voor het flexibeler en aantrekkelijker maken van de ulo's. Het gaat dan bijvoorbeeld om principes als studenten in staat stellen meer grip te krijgen op wat het beroep van leraar inhoudt en meer sturing kunnen geven aan het eigen leerproces.

#### **4. Eén landelijke set leeruitkomsten niet wenselijk, wel regionale afspraken**

Er is in het hbo geen perspectief op één landelijke set leeruitkomsten voor de hbo-lerarenopleidingen (met onderscheid po, vo, vho). De meeste hbo-lerarenopleidingen vo hebben vooral een regionale oriëntatie en formuleren hun leeruitkomsten hoogstens in afstemming met hun regionale partners. Ook de ulo's hebben hun (beoogde) leerresultaten zelfstandig of in afstemming met regionale partners geformuleerd en hechten ook aan regionale afstemming en eigen profilering. Formulering van landelijke ulo-leeruitkomsten leidt volgens de gesprekspartners tot een weinig inspirerend compromis.

#### **5. Behoeftte aan meer gemeenschappelijke aandacht voor ordeningsprincipes leeruitkomsten**

Vrijwel alle ulo's hebben hun beoogde leerresultaten volgens de gebruikelijke formats van leeruitkomsten resultaatgericht geformuleerd. Blijkens de aangeleverde stukken hebben enkele universiteiten fundamentele nagedacht over ordeningsprincipes (bijvoorbeeld vanuit behavioristisch, cognitief, sociaal-constructivistisch of ecologisch perspectief; ordening via kernpraktijken of beroepstaken), en de soorten bekwaamheden die onderliggend zijn aan de samenstelling van een geheel van leeruitkomsten. Bij meer ulo's is de behoefte aanwezig om gezamenlijk meer helderheid te krijgen over die ordeningsprincipes.

#### **6. Behoeftte aan gezamenlijk beroepsprofiel universitair opgeleide leraar**

Enkele ulo's hebben recent een voor leeruitkomsten onderliggend beroepsbeeld van de door hen opgeleide leraar geformuleerd. Het meest recente gezamenlijke beroepsbeeld van de universitair opgeleide leraar stamt uit 2007. Gesprekspartners in hbo en vo gaven aan behoefte te hebben aan een helderder en van de hbo-opgeleide leraar onderscheiden beroepsbeeld. Een geactualiseerd beroepsbeeld van de universitair opgeleide leraar, dat zich verhoudt tot recente wetenschappelijke inzichten en internationale referentiekaders en aandacht besteedt aan meer gedifferentieerde ontwikkelingsmogelijkheden in en na de opleiding, kan aantrekkelijk zijn voor meer doelgroepen.

#### **7. Andere omgang met leerwegaafhankelijkheid**

Er zijn geen eenduidige opvattingen over de kenmerken van het werken met leeruitkomsten. Het is bijvoorbeeld van belang het governance-perspectief en het onderwijskundig perspectief te onderscheiden. De in het Besluit experimenten flexibel hoger onderwijs (2016) gehanteerde interpretatie, namelijk leerwegaafhankelijkheid, komt niet voor in onderwijskundige literatuur en Europese stukken: daar wordt juist het belang van alignment benadrukt tussen de leerweg, toetsing en leeruitkomsten en van formatieve toetsing tijdens de leerweg. Ook in de praktijk van de hbo-experimenten wordt het belang van alignment benadrukt, maar dan wel van een leerweg die gekoppeld is aan eenheden van leeruitkomsten en niet aan onderwijseenheden. Het werken volgens de principes van leeruitkomsten maakt wel meer differentiatie en flexibilisering van leerwegen, en

meer eigenaarschap en zelfsturing van het leerproces van studenten mogelijk, maar hoeft dus niet leerwegonafhankelijk te zijn. Voorstelbaar is dat er ulo's zijn die niet willen overgaan tot een organisatorische invoering van verbinding studiepunten aan eenheden van leeruitkomsten in plaats van aan onderwijseenheden, maar wel geïnteresseerd zijn in versterking van enkele onderliggende principes van het werken met leeruitkomsten, namelijk meer aansluiten bij de behoeften van een meer diverse groep instromers, en het bevorderen van zelfsturing via een sterkere oriëntatie op wat goed leraarschap inhoudt.

### **8. Flexibel inspelen op leerbehoeften in plaats van onderwijsovereenkomst aan begin**

Uit zowel de consultatie van de ulo's als de eindevaluatie van de experimenten in het hbo blijkt dat een (wel tussentijds bij te stellen) onderwijsovereenkomst op basis van instroomassessment aan het begin van de opleiding weinig zinvol gevonden wordt. De meeste studenten hebben dan nog geen idee wat een geschikte leerweg is om een goede startbekwame leraar te worden. Wel is het van belang dat tijdens de opleiding flexibel ingespeeld kan worden op de leerbehoeften van de student. Bij de hbo-lerarenopleidingen is het de bedoeling dat dat gebeurt via een periodiek (bijvoorbeeld halfjaarlijks) tussen opleiding en student af te spreken studieplan. De ulo's leggen vooral de nadruk op het opleidingsdidactische aspect, om namelijk via intensieve feedback, binnen de onderwijseenheden te bevorderen dat de student de op dat moment voor hem/haar de meest geschikte leerweg kiest.

### **9. Behoeftte aan extra deskundigheidsbevordering opleiders**

Zowel de eindevaluatie van de experimenten in het hbo als de consultatie van de ulo's geven aan dat het werken volgens de principes van leeruitkomsten en het werken met zij-instromers met beroepservaring extra opleidingsdidactische kwaliteiten vraagt van opleiders (zowel in het instituut als in de school). Het gaat dan om inspelen op EVC (als basis voor vrijstelling, maar vooral als basis voor erkenning van extra kwaliteiten en differentiatie tijdens de opleiding), feedback geven, zelfsturing bevorderen en programmatisch toetsen (met ook vormen van peer-assessment) en dat opleiders bij grotere eenheden van leeruitkomsten meer professionele ruimte en verantwoordelijkheid (kunnen) hebben en daarmee moeten kunnen omgaan.

### **10. Behoeftte aan meer differentiatie via keuzemodules**

Voor de aantrekkelijkheid van de ulo's, maar ook ter bevordering van de kwaliteit van (een meer gedifferentieerd) leraarschap, is het van belang dat er goede aandacht is voor de reeds aanwezige en potentiële kwaliteiten van studenten die al voorafgaand een (inter)disciplinaire masteropleiding hebben afgerond, en zeker van zij-instromers met meer levens- en werkervaring. Dat vereist ook dat de ulo's voldoende keuzemogelijkheden bieden die aansluiten bij kwaliteiten en ambities van studenten en zij-instromers. Uit de consultatie van de ulo's bleek enthousiasme voor uitbreiding van keuzemogelijkheden voor studenten via het ontwikkelen en wederzijds erkennen en aanbieden van keuzemodules. Diverse ulo's hebben in hun OER al een bepaling opgenomen dat voor het behalen van het getuigschrift een substantieel deel van het onderwijsprogramma ook elders behaald mag zijn.

## 5.2. Aanbevelingen .

Uit het voorgaande blijkt dat er wel interesse is voor het werken volgens principes van leeruitkomsten en voor een meer gemeenschappelijke taal, ook met het hbo en het werkveld, met betrekking tot het formuleren van leeruitkomsten, maar dat er weinig meerwaarde wordt gezien in het generiek werken met onderwijsovereenkomsten aan het begin van de opleiding en dat er vragen gesteld worden bij het begrip leerwegaafhankelijkheid in het besluit experimenten flexibel hoger onderwijs. Op basis van de gedane analyse en gevoerde gesprekken heeft de projectgroep vier thema's gedestilleerd die onder de noemer van het werken volgens de principes van leeruitkomsten door de ulo's de komende jaren aangepakt zouden kunnen worden. Een sondering bij de ICL heeft uitgewezen dat er voor het aanpakken van deze thema's bij veel ulo's draagvlak is. Belangrijke criteria voor de keuze van de thema's zijn: a: bieden ze meer perspectief op een grotere instroom en b: bevorderen ze de kwaliteit en de flexibilisering van het aanbod.

### **1. Onderscheidend beroepsbeeld universitair opgeleide leraar**

Actualiseren van het gezamenlijk en onderscheidend beroepsbeeld universitair opgeleide leraar met daarin differentiatie met het oog op diverse ontwikkel- en loopbaanperspectieven. Zo'n geactualiseerd beroepsbeeld kan de ulo's aantrekkelijker maken voor een bredere doelgroep. Bij de actualisering dienen vooral vertegenwoordigers uit het werkveld (leraren en leidinggevenden) en de universitaire faculteiten betrokken te worden. Gebruik gemaakt kan worden van recent bij enkele ulo's ontwikkelde beroepsbeelden en daarbij kan ook wordt afgestemd met andere verbanden die beroepsbeelden hebben ontwikkeld of aan het ontwikkelen zijn. Het beroepsbeeld kan ook een kader bieden voor:

### **2. Verheldering onderliggende (ordenings)principes leeruitkomsten**

Landelijk nader vergelijken en analyseren van onderliggende (ordenings)principes van leerresultaten / beroepstaken van hbo- en wo- eerstegraads lerarenopleidingen, en ook komen tot een onderling afgestemd helder begrippenkader met betrekking tot flexibilisering en leeruitkomsten. Dit kan op regionaal niveau leiden tot zowel voor universiteiten, hogescholen als werkveld bruikbare scenario's om, aansluitend op wat reeds plaats vindt, te komen tot een beter afgestemde vaststelling van gezamenlijke en onderscheidende leerresultaten of leeruitkomsten in de eerstegraads wo- en hbo-lerarenopleiding.

### **3. Verdere professionalisering van opleiders.**

Voor ulo's die, in navolging van en samen met de Radboud Docenten Academie, willen overgaan op meer 'leerwegaafhankelijk' integratief beoordelen van leeruitkomsten, resten er voor opleiders en curriculumontwikkelaars nog veel uitvoeringsvragen die opgelost moeten worden. Het gaat dan bijvoorbeeld om de relatie eenheden van leeruitkomsten – onderwijseenheden, de relatie tussen enerzijds integratief beoordelen van eenheden van leeruitkomsten en anderzijds feedback en programmatisch toetsen binnen die eenheden. Het verdient aanbeveling om deze kwesties zowel landelijk als regionaal te adresseren. Een landelijk netwerk van opleiders en curriculumontwikkelaars van de betreffende ulo's met een link naar regionale leergemeenschappen waarin opleiders en curriculumontwikkelaars van de ulo, hbo-lerarenopleidingen voortgezet onderwijs en vo-scholen van



elkaar leren en onderling afstemmen. In die regionale leergemeenschappen kunnen ook afspraken worden voorbereid over bijvoorbeeld de gewenste aard en omvang van de eenheden van leeruitkomsten, de wijze van leerwegaafhankelijk integratief beoordelen, feedback geven, programmatisch toetsen, bevorderen van het zelfsturend vermogen van studenten, de onderlinge rolverdeling en het omgaan met professionele ruimte en verantwoordelijkheid in het opleiden van eerstegraads leraren.

Het bovenstaande kan deel uitmaken van een breder initiatief om beginnende en ervaren opleiders opleidingsdidactisch beter toe te rusten voor de begeleiding van instromers met meer opleidings-, werk-, en levenservaring.

#### **4. Gezamenlijk aanbod keuzemodules en differentiatie in leeruitkomsten van de opleiding**

Om beter aan te sluiten op een meer diverse instroom en een meer gedifferentieerd leraarsberoep kunnen ulo's een landelijk geheel van keuzemodules ontwikkelen, aanbieden en wederzijds erkennen om zo voor studenten en (beginnende) leraren meer verdieping en differentiatiemogelijkheden in (studie)loopbaanperspectieven te realiseren. Zo'n keuzemodule of cursus (onderwijseenheid + toetsing) kan bijvoorbeeld ontwikkeld worden door een ulo die, op basis van het eigen onderzoekprogramma, specifieke expertise op een bepaald terrein heeft, en kan in blended vorm worden aangeboden. Deze keuzemodules kunnen ook aangeboden worden aan zittende leraren en eventueel ook aan deelnemers van de eerstegraads hbo-opleidingen. In het verlengde hiervan kunnen ulo's verkennen of ze ook willen overgaan tot meer differentiatie in de leerresultaten van de opleiding, zodat studenten ook kunnen afstuderen met een specifiek profiel (naast de profilering in het schoolvak). Voor studenten bij ulo's die overgaan tot het werken volgens de principes van leeruitkomsten kan zo'n keuzemodule een leerweg zijn die toeleidt naar (een onderdeel van) een eenheid van leeruitkomsten. Daarmee kan dit een gezamenlijk thema zijn van de deelprojecten modularisering en leeruitkomsten binnen de afspraken van het Bestuursakkoord flexibilisering lerarenopleidingen.

### **5.3. Vervolgstappen**

Hoofdpijnen van deze verkenning zijn gepresenteerd in een ICL-vergadering en daar positief ontvangen. Geadviseerd wordt om in ICL-verband nader vast te stellen welke thema's worden opgepakt en hoe deze thema's deel kunnen uitmaken van het geheel van projecten die worden aangepakt in het kader van het Bestuursakkoord en daarover af te stemmen met het Ministerie. Vervolgens kan in ICL-verband concreet bij de leden worden geïnventariseerd welke ulo's belangstelling hebben om te participeren in en/of trekker te zijn in de projectmatige aanpak van de overeengekomen thema's (landelijk, regionaal of binnen de eigen universiteit). Vervolgens kunnen per thema door de participanten en trekker nadere projectplannen worden uitgewerkt en na goedkeuring ter hand genomen worden.

In lijn met het Bestuursakkoord wordt geadviseerd om een voorziening te treffen om in ICL-verband de voortgang en de resultaten van deze projecten te monitoren, onder meer via een nulmeting en een eindmeting van studentenaantallen. Het lijkt daarnaast verstandig niet alleen tevredenheid van betrokkenen te monitoren, maar ook na te gaan in welk opzicht het werken volgens de principes van leeruitkomsten ook leidt tot andere leerresultaten, bijvoorbeeld omdat de verwachting is dat

studenten die deelnemen aan een ulo die werkt volgens de principes van leeruitkomsten meer in staat zijn tot zelfsturing van de eigen (leer)loopbaan en wellicht ook in de beroepspraktijk tot het bevorderen van zelfsturing bij collega's en leerlingen.

# Bijlage: Kwalificatieraamwerken TUNING-CALOHEE-project

## TUNING Qualifications Reference Framework of General Descriptors of a Bachelor Programme in the Subject Area of **TEACHER EDUCATION (LEVEL 6)**

QF EHEA 1 <sup>st</sup> cycle descriptors	SQF domain dimensions Level 6 (BACHELOR)	EQF descriptor Knowledge Level 6 Advanced knowledge of a field of work or study, involving a critical understanding of theories and principles	EQF descriptor Skills Level 6 Advanced skills, demonstrating mastery and innovation, required to solve complex and unpredictable problems in a specialised field of work or study	EQF descriptor Autonomy and Responsibility (Wider Competences) Level 6 - Manage complex technical or professional activities or projects, taking responsibility for decision-making in unpredictable work or study contexts - Take responsibility for managing professional development of individuals and groups
I. Have demonstrated knowledge and understanding in a field of study that builds upon their general secondary education, and is typically at a level that, whilst supported by advanced textbooks, includes some aspects that will be informed by knowledge of the forefront of their field of study	<b>1. Knowledge management and creation</b>	Advanced knowledge of major conceptual elements required of a teacher as knowledge manager and creator	Ability to develop different types of thinking and apply these to different situations determined by curricular, pedagogical and policy needs	Capacity to envisage consequences of position taking and commitment to act with intellectual consistency
II. Can apply their knowledge and understanding in a manner that indicates a professional approach in their work or vocation, and have competences typically demonstrated through devising and sustaining arguments and solving problems within their field of study	<b>2. Design and management of processes of learning, teaching and assessment</b>	Knowledge of classroom management and syllabus design and enhancement: teaching, learning and assessment processes	Ability to evaluate and select appropriate techniques and strategies of classroom management and syllabus enhancement: teaching, learning and assessment processes	Capacity and commitment to ensure that the different elements of the course contribute to the development of desired learner profile
III. Have the ability to gather and interpret relevant data (usually within their field of study) to inform judgements that include reflection on relevant social, scientific or ethical issues	<b>3. Learner empowerment, potential and creativity</b>	Advanced knowledge of theories, strategies and tools that can support learner empowerment, and development of learner fullest potential and creativity	Ability to apply theories, strategies and tools that can foster the development of the fullest potential and creativity of each learner	Capacity and commitment to contribute to maintenance of contexts of engagement with learner holistic growth and development
IV. Can communicate information, ideas, problems and solutions to both specialist and non-specialist audiences	<b>4. Values and social leadership</b>	Advanced knowledge of different value systems and of how to identify and promote those which can foster the fulfilment of the teacher's professional mission	Ability to identify and implement approaches and actions required to address the social needs; ability to analyse consequences of different value choices and to manage diversity	Capacity and commitment to build a sense of social responsibility in the choices made at personal, professional and contextual levels and act on needs and potentialities identified
V. Have developed those learning skills that are necessary for them to continue to undertake further study with a high degree of autonomy	<b>5. Communication</b>	Advanced understanding of different critical elements, methods and tools for communicating at the interpersonal level, as well as in groups and society as a whole	Ability to identify and apply resources for improving communication at different levels, as well as stay up-to-date with ICT	Capacity and commitment to foster transparency and responsibility in interpersonal interactions, in teams and groups, as well as in social media
	<b>6. Development as professionals and life-long learners</b>	Advanced knowledge of sources, tools, mechanisms and main trends of personal and professional updating	Ability to critically examine applied educational research and improve own practice following evidence based approaches	Capacity and commitment to act as a critically reflective member of an international teaching community that values evidence-based practice

## TUNING Qualifications Reference Framework of General Descriptors of a Master Programme in the Subject Area of **TEACHER EDUCATION (LEVEL 7)**

QF EHEA 2 <sup>nd</sup> cycle descriptors	SQF domain dimensions Level 7 (MASTER)	EQF descriptor Knowledge Level 7 - Highly specialised knowledge, some of which is at the forefront of knowledge in a field of work or study, as the basis for original thinking and/or research - Critical awareness of knowledge issues in a field and at the interface between different fields	EQF descriptor Skills Level 7 - Specialised problem-solving skills required in research and/or innovation in order to develop new knowledge and procedures and to integrate knowledge from different fields	EQF descriptor Autonomy and Responsibility (Wider Competences) Level 7 - Manage and transform work or study contexts that are complex, unpredictable and require new strategic approaches - Take responsibility for contributing to professional knowledge and practice and/or for reviewing the strategic performance of teams
I. Have demonstrated knowledge and understanding that is founded upon and extends and/or enhances that typically associated with ...	<b>1. Knowledge management and creation:</b>	Highly specialised knowledge of major frames and theories that shape knowledge creation in the discipline and neighbouring fields at international level	Ability to integrate knowledge from different fields in order to solve problems and identify innovative approaches for knowledge creation and management	Capacity to contribute to creation of new frames, theories and policies in order to respond to complex, unknown and unpredictable situations
II. Can apply their knowledge and understanding, and problem solving abilities in new or unfamiliar environments within broader (or multidisciplinary) contexts	<b>2. Design and management of processes of learning, teaching and assessment</b>	Highly specialised knowledge of classroom management and curriculum design and enhancement: teaching, learning and assessment processes	Ability to evaluate and select innovative techniques and strategies of classroom management and curriculum enhancement: teaching, learning and assessment processes	Capacity and commitment to lead and coordinate educational teams in search for innovative learner-centred means to reach the desired learner profile
III. Have the ability to integrate knowledge and handle complexity, and formulate judgements with incomplete or limited information, but that include reflecting on social and ethical responsibilities linked to the application of their knowledge and judgements	<b>3. Learner empowerment, potential and creativity</b>	Highly specialized knowledge of forefront theories, frames, strategies and tools that can support learner empowerment, and development of learner fullest potential and creativity	Ability to identify the most contextually-appropriate theories, strategies and tools that can foster the development of the fullest potential and creativity of each learner	Capacity and commitment to create cultures of engagement with learner holistic growth and development
IV. Can communicate their conclusions, and the knowledge and rationale underpinning these, to specialist and non-specialist audiences clearly and unambiguously	<b>4. Communication</b>	Comprehensive understanding of principles and tools of intercultural and interdisciplinary communication, as critical understanding of the use of social media and communication technologies	Ability to identify and apply resources for achieving successful and appropriate communication in intercultural and interdisciplinary teams, including through the use of social media and communication technologies	Capacity and commitment to foster cultures of transparency and responsibility in interpersonal interactions, in teams and groups, as well as in social media
V. Have the learning skills to allow them to continue to study in a manner that may be largely self-directed or autonomous	<b>5. Values and social leadership</b>	Critical awareness of the multiple complex aspects that interrelate in the process of educating ethically responsible citizens	Ability to design and implement educational methods, instruments and projects in order to foster the development of civic competences at the school level and beyond	Capacity and commitment to critically analyse and act on present and future challenges and/or development possibilities in order to contribute to the creation of an inclusive society through communal educational projects
	<b>6. Development as professionals and life-long learners</b>	Advanced knowledge of sources, trends, possibilities and research methodologies that can be used for personal and professional updating	Ability to systematically follow applied educational research and participate in international collaborative endeavours aimed at professional development	Capacity and commitment to foster the culture of evidence-based practice enhancement, as well as personal and professional updating through engagement in educational and professional development projects

## Referenties

- Allais, S. (2012). Claims vs. practicalities: lessons about using learning outcomes. *Journal of Education and Work*, 25(3), 331-354. DOI: 10.1080/13639080.2012.687570
- Adviescommissie 'Flexibel hoger onderwijs voor werkenden' (Commissie Rinnooy Kan) (2014). *Flexibel hoger onderwijs voor volwassenen*. Adviesrapport.
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie*. Den Haag, Boom Lemma.
- Cedefop (European Centre for the Development of Vocational Training) 2017. *Defining, writing and applying learning outcomes. A European handbook*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- Cochran-Smith, M. (2001). Constructing Outcomes in Teacher Education: Policy, Practice and Pitfalls. *Education Policy Analysis Archives*, 9(11). ISSN 1068-2341.
- Cochran-Smith, M. (2005). The politics of teacher education and the curse of complexity. Editorial. *Journal of Teacher Education*, 56(3), 181-185. DOI: 10.1177/0022487105276411.
- Commissie Onderwijsbevoegdheden (2021). *Hoge lat, lagere drempels*. Voorzittersverslag van de werkzaamheden van de Commissie Onderwijsbevoegdheden.
- Darling-Hammond, L., Newton, X., & Wei, R.C. (2010). Evaluating teacher education outcomes: a study of the Stanford Teacher Education Programme. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 369–388.
- Ferreras, J.M.G., & Yarosh, M. (Eds.) (2018). *Guidelines and Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Teacher Education*. Tuning Educational Structures in Europe – CALOHEE project 2016-2018, funded with support from the European Commission. Groningen: Universiteit Groningen.
- Havnes, A., & Prøitz, T.S. (2016). Why use learning outcomes in higher education? Exploring the grounds for academic resistance and reclaiming the value of unexpected learning. *Educational Assessment Evaluation and Accountability Journal*, (2016)28, 205–223. DOI 10.1007/s11092-016-9243-z.
- Kennedy, M. (2016). Parsing the Practice of Teaching. *Journal of Teacher Education*. 67(1), 6-17.
- Marzano, R. J., & Kendall, J. S. (Eds.) (2007). *The new taxonomy of educational objectives*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Minister van OCenW, Vereniging Hogescholen, VSNU (2020). *Bestuursakkoord Flexibilisering Lerarenopleidingen*. Den Haag: Ministerie van OCenW.
- Ministerie van OCenW (2016). *Handreiking pilots flexibilisering hoger onderwijs*. Den Haag: Ministerie van OCenW.
- Ministerie van OCenW (2021). *Rapportage eindevaluatie experiment leeruitkomsten - flexibilisering deeltijd en duaal hoger onderwijs*. Brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer 19 mei 2021. Den Haag: Ministerie van OCenW.
- NVAO (2019). *Beoordeling bestaande leeruitkomsten. Protocol*. Den Haag: NVAO.

NVAO (2020). *Adviezen NVAO aan de Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap over het Experiment leeruitkomsten*. Den Haag: NVAO.

Onderwijsraad (2018). *Ruim baan voor leraren*. Advies. Den Haag: Onderwijsraad.

Rijksoverheid (2016). *Besluit van 8 april 2016, houdende voorschriften voor diverse experimenten op het terrein van flexibilisering van het hoger onderwijs, in het bijzonder van het deeltijdse en duale onderwijs, met het oog op verbetering van de kwaliteit, toegankelijkheid en doelmatigheid van het hoger onderwijs (Besluit experimenten flexibel hoger onderwijs)*. Staatsblad 2016-145. Den Haag: Staatsuitgeverij

Sluijsmans, D., & Segers, M. (red.) 2018. *Toetsrevolutie. Naar een feedbackcultuur in het hoger onderwijs*. Culemborg: Phronese. ISBN 978 94 9012 028 3.

Sluijsmans, D., & Van der Klink, M. (2017). Het beoordelen van de beroepsbekwaamheid van startende leraren: naar een evenwichtig samenspel tussen opleidingsinstituut en school. In: M. Timmermans & C. van Velzen (eds.). *Kennisbasis Lerarenopleiders, katern 4: Samen in de school Opleiden*. Eindhoven: Velon.

Van Casteren, W., Janssen, B., Van Essen, M., & Warps, J. (2019). *Tussenevaluatie experimenten vraagfinanciering en flexibilisering deeltijd en dual hoger onderwijs*. Nijmegen: ResearchNed.

Van Casteren, W., Janssen, B., Brukx, D., & Vroegh, T. (2021). *Evaluatie experimenten leeruitkomsten deeltijd en dual hoger onderwijs*. Onderzoek in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Nijmegen: ResearchNed.

VSNU-ICL (2007). *Beoordeling en examinering*. Den Haag: VSNU

## Geraadpleegde personen

Arnoud Aardema, Radboud Universiteit  
Naima Chouaati, VO-Raad  
Peter-Arno Coppen, Radboud Universiteit  
Marc de Vries, TU Delft  
Chris Diederiks, Rijksuniversiteit Groningen  
Henk Fuchs, HBO-Raad / 10voordeleraar  
Yvonne Gielen, Ministerie van OCenW  
Adam Handelzalts, Vrije Universiteit  
Fred Jansen, Universiteit Leiden  
Els Laroës, Universiteit Utrecht  
Suzanne Karssen-Minekus, Technische Universiteit Delft  
Susan McKenney, Universiteit Twente  
Paulien Meijer, Radboud Universiteit  
Ester Moraal, Rijksuniversiteit Groningen  
Nienke Nieveen, Universiteit Twente  
Jacobijn Olthoff, Universiteit van Amsterdam  
Jan Marten Praamsma, Universiteit Utrecht  
Joke Rentrop, Universiteit Utrecht  
Yvonne Rijns, Universiteit van Amsterdam  
Piety Runhaar, Wageningen University  
Marijn Smeets, Universiteit Utrecht  
Gerrit Roorda, Rijksuniversiteit Groningen  
Gonny Schellings, Technische Universiteit Eindhoven  
Susan Spiele, Universiteit Twente  
Gerry ten Bruggencate, Universiteit Twente  
Marije van Amelsvoort, Tilburg University  
Saskia van Boven, Radboud Universiteit  
Carla van Boxtel, Universiteit van Amsterdam  
Gerhard van de Bunt, Vrije Universiteit  
Henri van den Hout, Tilburg University en Fontys Hogescholen  
Sanne van Kempen, Trainees in Onderwijs  
Jan van Tartwijk, Universiteit Utrecht  
Marloes Vermeer, Academische Opleidingsschool MB/2College  
Wolf Weymiens, Trainees in Onderwijs  
Willemijn Wilgenhof, Universiteit van Amsterdam

### Projectgroep

Rian Aarts, Tilburg University  
Jurriën Dengerink, Vrije Universiteit  
Hilde Feddema, VSNU  
Dik Maandag, Rijksuniversiteit Groningen  
Jaap Rohof, Radboud Universiteit  
Monique Scheepers, Radboud Universiteit  
Martine van Rijswijk, Universiteit Utrecht