

ARTIKEL

Ervaringsonderwijs voor de professionele vorming van juristen

Rosa Möhrlein, Chevy van Dorresteijn, Iris van Domselaar, André Nollkaemper, Anniek de Ruijter, Monique Volman & Frank Cornelissen*

Abstract

Dit artikel gaat over de vraag in hoeverre en hoe ervaringsonderwijs in de master-fase van de rechtenopleiding kan bijdragen aan de ontwikkeling van de professionele identiteit van juristen. Het presenteert de uitkomsten van een onderzoek naar het ervaringsonderwijs aan de Faculteit der Rechtsgeleerdheid (FdR) van de Universiteit van Amsterdam (UvA), waarbij gebruik is gemaakt van een mixed-methods-benadering. De uitkomsten van de kwalitatieve studie laten zien dat ervaringsonderwijs kan bijdragen aan het vertrouwen dat een student heeft in het eigen vermogen om adequaat te kunnen optreden als jurist, de motivatie van een student en diens zelfbeeld. Tevens volgt uit deze studie dat een belangrijk aspect in het al dan niet bevorderen van de professionele identiteit de rol van de docent is. De kwantitatieve studie, gebaseerd op data die onder andere tijdens de coronapandemie zijn vergaard, laat geen significante uitkomsten zien. Desalniettemin bieden beide studies aanknopingspunten voor verder onderzoek naar ervaringsonderwijs in de rechtenopleidingen en een bredere discussie over hoe we rechtenstudenten het beste kunnen voorbereiden op hun rol in de toekomstige rechtspraktijk in het licht van maatschappelijke en technologische ontwikkelingen.

Keywords: professionele identiteit, rechtenopleiding, jurist van de toekomst., ervaringsonderwijs.

1. Juridisch onderwijs voorbij de ‘T-shaped lawyer’

Wat is er nodig om ‘de jurist van de toekomst’ op te leiden? Vaak richt het antwoord op deze vraag zich op de inhoud van het onderwijs. Zo is bijvoorbeeld geopperd dat

* Rosa Möhrlein is universitair docent en coördinator van de Amsterdam Law Practice aan de Faculteit der Rechtsgeleerdheid aan de Universiteit van Amsterdam. Chevy van Dorresteijn is onderzoeker bij het Research Institute Child Development and Education aan de Universiteit van Amsterdam. Iris van Domselaar is hoogleraar Rechtsfilosofie en Beroepsethiek aan de Universiteit van Amsterdam. André Nollkaemper is hoogleraar Internationaal Recht en Duurzaamheid aan de Universiteit van Amsterdam. Anniek de Ruijter is hoogleraar Gezondheidsrecht en -beleid aan de Universiteit van Amsterdam. Monique Volman is hoogleraar Onderwijskunde aan de Universiteit van Amsterdam. Frank Cornelissen is hoogleraar Innovatie in het Onderwijs aan de Universiteit van Amsterdam.

de samenleving ‘T-shaped lawyers’ (Mak, 2017; zie ook Mein, 2016) nodig heeft: juristen die diepgaande kennis van het recht combineren met brede kennis van andere disciplines en die het recht kunnen verbinden met relevante ontwikkelingen in de samenleving (Armani Smathers, 2014, pp. 32-37).¹ Omarming van dit perspectief leidde onder meer tot ‘in perspectief’-vakken, waarin belangrijke aannames en aanspraken van het positieve recht vanuit andere disciplines kritisch werden onderzocht.²

Diverse gebeurtenissen, zoals de Toeslagenaffaire,³ het Groninger aardbevingsdossier, maar ook de Panama Papers, laten echter zien dat het ook nodig is om studenten voor te bereiden op de specifieke professionele verantwoordelijkheid die gepaard gaat met de uitoefening van juridische rollen (zie Van Domselaar, 2021). Ten eerste omdat de genoemde voorbeelden pijnlijk duidelijk maken dat de keuzes die juristen maken van groot belang zijn voor het lot van burgers, de ontwikkeling van het recht en het vertrouwen in en waarborgen van de rechtsstaat (in het algemeen, zie Nicolson & Webb, 2005, p. 1; voor de Toeslagenaffaire in het bijzonder, zie bijvoorbeeld Besselink, 2021, maar ook Werkgroep Reflectie Toeslagenaffaire Rechtbanken, 2021). Ten tweede omdat deze zaken blootlegden dat juridische professionals veelal megingen in de lijn die al bestond, dat ze te weinig kritisch en reflectief waren en onvoldoende gebruikmaakten van hun professionele ruimte (Werkgroep reflectie Toeslagenaffaire rechtbanken, 2021).⁴ Door al tijdens de opleiding aandacht te besteden aan professionele identiteitsontwikkeling zou deze vorm van gedachteloosheid mogelijk voorkomen kunnen worden.⁵

Het belang van aandacht voor de ontwikkeling van een professionele identiteit in juridische opleidingen, met de daarbij behorende verantwoordelijkheid, is in Nederland al eerder erkend. In 2013 pleitte Carel Stolker voor meer aandacht voor ‘professionele attitude’. Zo zou de student ‘al in de loop van zijn studie een beroeps-ethische houding [moeten] ontwikkelen en bewust raken van de maatschappelijke

- 1 Verwijzend naar de diepte van de juridische kennis (verticale lijn van de ‘T’) en de breedte van de samenwerkings- en academische vaardigheden (horizontale lijn van de ‘T’), die beide vereist zijn om als juridisch professional optimaal te kunnen functioneren. Zie ook Mak, 2017.
- 2 Het gaat hierbij om vakken zoals Algemene rechtsleer en Grondslagen van het recht, waarin het recht ook vanuit bijvoorbeeld het historische, theoretische en sociologische perspectief bekeken wordt.
- 3 Hoewel er soms ook wordt verwezen naar deze gebeurtenissen als het Toeslagenschandaal, maken wij in dit artikel gebruik van het neutralere woord ‘affaire’.
- 4 Volgens de toenmalige voorzitter van de Afdeling Bestuursrechtspraak van de Raad van State (ABRvS), Bart-Jan van Ettehoven, hebben sommige rechters in specifieke zaken wel gepoogd een schikking te bereiken door ‘stevig tegengas te geven’ aan de procesgemachtigde van de Belastingdienst, zodat de ‘harde kanten’ van de uitspraak eraf werden gehaald. Zie NVvR, 2021.
- 5 Daarbij moet worden aangetekend dat het volgen van een lijn die in eerdere jurisprudentie is uitgestippeld als zodanig natuurlijk geen vorm van onprofessioneel gedrag is. Integendeel. Rechtenstudenten leren dat deze vorm van precedentwerking belangrijke waarden dient. Toch bieden de zaken aangaande de kinderopvangtoeslag aanknopingspunten voor het kritisch evalueren van dit concept en de noodzaak voor het benadrukken dat je als juridisch professional altijd zelf een keuze maakt en dat jij uiteindelijk ook zelf verantwoordelijk bent voor die keuze. Zie ook voor het argument dat juristen altijd de ‘waarom-vraag’ moeten kunnen beantwoorden: Singer, 2009. Zie voor een bespreking van de rol van rechtenfaculteiten in het licht van de toeslagenaffaire ook Van Domselaar, 2021.

context waarin het recht functioneert en wat, in samenhang daarmee, straks zijn maatschappelijke verantwoordelijkheid is' (Stolker, 2013, p. 78). Een preadvies voor de Nederlandse Juristenvereniging in 2018, onder leiding van Margreet Ahsmann, pleitte voor meer aandacht voor de *Bildung* van de student, zoals 'de persoonlijke ontwikkeling en zelfreflectie, toetsing van eigen aannames en standpunten aan die van anderen, het leren verdragen van onzekerheid en ambiguïteit rond te maken keuzes en daarin een weg vinden' (zie Ahsmann, 2018, onder andere de bijdrage van Soeharno en Winter, p. 201).

Hoewel in sommige juridische opleidingen in het algemeen (zij het in verschillende mate) aandacht lijkt te zijn voor de theoretische beroepsethiek als onderdeel van de rechtsfilosofiediscipline, geldt dat (nog) niet voor het thema van professionele identiteitsontwikkeling en professionele verantwoordelijkheid als bijdrage aan de professionele vorming van de student. Eenmaal aangekomen in de praktijk verschilt het per beroepsgroep in hoeverre er aandacht is voor dit onderwerp. Daarbij komt dat het overlaten van de ontwikkeling van de professionele identiteit aan het juridische beroepenveld voorbijgaat aan het feit dat daar vaak de tijd en ruimte mist voor de (jonge) professional om te reflecteren op de praktijk (zie Van Domselaar, 2024; Van Domselaar, 2017, pp. 902-910).

Dit artikel besteedt aandacht aan een van de manieren om in de opleidingen een bijdrage te leveren aan de professionele ontwikkeling van de jurist van de toekomst: het aanbieden van ervaringsonderwijs (zie onder andere Alexander, 2011, pp. 465-483; Brooks, 2012, pp. 395-440; Glazier & Bean, 2019, pp. 261-277; Katz, 2013, pp. 45-48).⁶ Geïnspireerd door het ervaringsonderwijs dat wordt aangeboden op veel Law Schools in de Verenigde Staten (VS), heeft de Faculteit der Rechtsgeleerdheid (FdR) van de Universiteit van Amsterdam (UvA) in 2018 gekozen voor een grootschalige invoering van ervaringsonderwijs in de master-programma's. Het doel hierbij was onder meer om bij te dragen aan de ontwikkeling van professionele identiteit, inclusief aandacht voor de beroepsethische verantwoordelijkheid.⁷ Ervaringsonderwijs wordt in dit artikel begrepen als een vorm van onderwijs waarbij studenten in de schoenen stappen van een juridisch professional en zo zelf kunnen ervaren hoe het recht in de praktijk werkt. Denk hierbij aan een simulatie, een clinic of een stage. Cruciaal daarbij is dat studenten daarna, aan de hand van die ervaring en onder begeleiding van docenten, reflecteren op hun ervaringen en op de rol die ze hebben uitgeoefend. Dit vergroot het leereffect van de ervaring en leert studenten nadenken over hun rol als jurist in de maatschappij.⁸

Het aanbod van ervaringsonderwijs aan de UvA maakt het mogelijk om de impact van deze vorm van onderwijs op de professionele vorming van de (toekomstige) jurist nader te onderzoeken. Om deze reden is, samen met de afdeling Pedagogische en Onderwijswetenschappen van de Faculteit Maatschappij en Gedrag van de UvA, een driejarig NRO-NWO (empirisch) onderzoeksproject uitgevoerd naar de leeropbrengsten van ervaringsonderwijs binnen het juridische master-

6 Zie hierna paragraaf 3 voor een nadere omschrijving van ervaringsonderwijs.

7 Projectplan Amsterdam Law Practice, 2018-2020, Faculteit der Rechtsgeleerdheid, Universiteit van Amsterdam.

8 Zie ook hierna onder paragraaf 2.

onderwijs aan de UvA, de beroepsopleiding van rechters en aankomend officieren van justitie (SSR), en de Amsterdamse HBO-rechtenopleiding voor onder andere para-legals en juridisch medewerkers (HvA) (Dorresteyn e.a., 2023b).⁹

In dit artikel bespreken we dit onderzoek en gaan we in op de vraag welke rol ervaringsonderwijs kan spelen als onderdeel van juridische opleidingen. We geven eerst een kort historisch overzicht van de ontwikkeling van juridisch ervaringsonderwijs (paragraaf 2) en bespreken vervolgens wat juridisch ervaringsonderwijs is (paragraaf 3). Daarna bespreken we hoe ervaringsonderwijs aan de FdR van de UvA is vormgegeven en gaan we in op de onderzoeksresultaten van de genoemde studie (paragraaf 4). Tot slot formuleren we op deze basis een aantal vragen en een mogelijk kader voor de invoering en ontwikkeling van ervaringsonderwijs in het juridisch onderwijs (paragraaf 5).

2. De ontwikkeling van juridisch ervaringsonderwijs

In de VS kreeg juridisch ervaringsonderwijs begin twintigste eeuw voor het eerst vorm in ‘clinical legal education’ (Frank, 1933, pp. 907-923; Grossman, 1973, p. 162).¹⁰ Al in 1917 betoogde William Rowe (1861-1930) dat deze vorm van onderwijs – ‘in the harness of the law’ – de beste manier was om rechtenstudenten op te leiden tot bekwame juristen (Rowe, 1916, pp. 1-24). Volgens deze vooraanstaande Amerikaanse advocaat was de enige manier om studenten een getraind professioneel geweten en instinct voor recht en bewustzijn voor onrecht bij te brengen door onder supervisie van een professional te ervaren hoe het recht in de praktijk werkt (Rowe, 1916, p. 5). In een baanbrekend artikel uit 1933 pleitte rechtsfilosoof Jerome Frank (1889-1957) voor de oprichting van een ‘clinical-lawyer school’ (Frank, 1933, pp. 907-923).¹¹ Door te werken aan zaken voor bestaande cliënten zouden studenten veel meer leren over het werk van advocaten en rechtbanken in de praktijk en meer zicht krijgen op ‘de menselijke kant van de rechtspraak’ (Frank, 1933, p. 918).

Deze ideeën in de VS waren reacties op de toen dominante manier van lesgeven aan de rechtenfaculteiten, die gebaseerd was op de *Langdell-Harvard method* (Frank, 1933, p. 907).¹² Deze methode werd ook wel de *case method* genoemd, vanwege de nadruk op jurisprudentie (cases) als methode om het recht te bestuderen. Volgens die methode was praktijkervaring niet nodig om het recht te kunnen bestuderen (Frank, 1933).¹³ De aantrekkingskracht van *clinical legal education* was dat studen-

9 De methode van dit onderzoek wordt hierna besproken in paragraaf 4.

10 Zie ook: European Network for Clinical Legal Education (<http://encle.org>). Een geschikte vertaling voor dit type onderwijs is tot op heden nog niet voorhanden, aangezien de letterlijke vertaling van ‘clinical’ ‘klinisch’ is, wat eerder als een medische term geïnterpreteerd wordt.

11 In dit stuk wordt de juridische beroepsuitoefening als ‘professie’ aangeduid, overeenkomstig de betekenis die door Alan Goldman aan ‘professie’ is gegeven. Zie Goldman, 1992, pp. 43-44.

12 Langdell (1826-1906) was een Amerikaanse jurist. Deze methode werd ook wel de ‘case method’ genoemd, vanwege de nadruk op de uitspraken van rechters (cases) als methode om het recht te bestuderen.

13 Volgens Langdell waren de uitspraken van rechters ‘the exclusive repositories of the wisdom which law students must acquire to make them lawyers’.

ten niet alleen abstracte kennis over recht en wetten zouden verwerven, maar ook inzichten in de complexiteit van de rechtspraktijk in maatschappelijke context zouden opdoen; het recht als sociaal construct (Kruse, 2011, p. 660).

De ontwikkeling van ervaringsonderwijs vond ook een voedingsbodemp in het werk van onderwijshervormer en filosoof John Dewey (1859-1952), die in het begin van de twintigste eeuw het belang van ervaringen voor leren benadrukte. Hij bekritiseerde de tekortkomingen van het 'traditionele' (contextloze) onderwijs en formuleerde criteria voor effectief ervaringsonderwijs (Dewey, 1938, p. 47).¹⁴ Op basis van Dewey's ideeën hebben andere auteurs uiteenlopende benaderingen van ervaringsonderwijs ontwikkeld (Fenwick, 2000, p. 243; zie ook Kolb, 1984). Zo publiceerde Donald Alan Schön (1930-1997) *The Reflective Practitioner*, waarin hij uiteenzette waarom reflectie op ervaringen een noodzakelijke voorwaarde is voor leren (Schön, 1983). Dewey en Schön werden belangrijke inspiratiebronnen voor de ontwikkeling van het *juridisch* ervaringsonderwijs (Evans, e.a., 2017, pp. 153-178).

Een andere katalysator voor de opkomst van ervaringsonderwijs was de opkomende visie op het recht als potentieel vehikel voor maatschappelijke rechtvaardigheid, zoals bijvoorbeeld te zien was bij de burgerrechtenbeweging in de VS. Deze visie leidde ertoe dat Amerikaanse rechtenfaculteiten in de jaren zestig van de vorige eeuw kozen voor het aanbieden van clinics en stages. In de jaren hierna werd juridisch ervaringsonderwijs in de VS steeds meer gemeengoed, daarbij nadrukkelijk aangewakkerd door de *Watergate*-affaire.¹⁵ Als reactie op *Watergate* werd een vak *professional responsibility* voorwaardelijk voor de accreditatie van een rechtenopleiding. In 2014 nam de American Bar Association (ABA) in de *Standards and Rules of Procedure for Approval of Law Schools* op dat rechtenstudenten in hun driejarige opleiding aan ten minste één simulatievak en ten minste één clinic moeten hebben deelgenomen.¹⁶ Hiernaast dienen rechtenstudenten ten minste vijftig uur aan pro-bonowerk te hebben gedaan bij rechtswinkels of maatschappelijke organisaties.¹⁷ Met deze ontwikkeling van ervaringsonderwijs ontstond ook een onderzoekstraditie rond *experiential learning* en *clinics*, met gespecialiseerde tijdschriften (*journals*) en eigen verenigingen van juridische professionals.¹⁸

14 In de woorden van Dewey, 'it is a mistake to suppose that acquisition of skills in reading and figuring will automatically constitute preparation for their right and effective use under conditions very unlike those in which they were acquired.'

15 Het *Watergate*-schandaal is hier vooral relevant, omdat veel advocaten hun medewerking verleenden aan het toedekken van de betrokkenheid van president Nixon bij de inbraak in het hoofdkwartier van de Democratische Partij in 1972. Voor de lessen hieruit voor de beroepsethiek, zie o.a. Hansen, 2015.

16 Bij een clinic werken studenten, meestal in kleine teams en onder begeleiding van een supervisor of expert, aan een opdracht en/of vraag van een echte cliënt. In de VS worden rechtswinkels ook gewoonlijk aangeduid als 'clinics'. Een simulatie kan bestaan uit een onderhandelingssimulatie, een wetgevingssimulatie of het imiteren van een bepaalde juridische procedure, zoals een civielrechtelijk geschil uit de rechtspraktijk tussen een aanklager en verweerder. In zowel clinics als simulaties worden studenten in de rol van jurist geplaatst, met het grootste verschil dat bij simulaties de student niet met een echte cliënt te maken heeft.

17 *ABA Standards and Rules of Procedure for Approval of Law Schools* (2015-2016), Standard 303(a)(3).

18 Bijvoorbeeld *Journal of Experiential Education*, *International Journal of Clinical Legal Education* en de *Clinical Law Review*.

Ondanks belangrijke verschillen tussen de VS en Nederland qua rechtscultuur en de inrichting van de rechtenopleidingen, hebben vergelijkbare overwegingen ook hier geleid tot een toenemend bewustzijn van het belang van ervaringsonderwijs. Zo is ook in Nederland vaak beargumenteerd dat in het onderwijs te veel nadruk ligt op het positieve recht en te weinig aandacht wordt besteed aan de context van het recht en de manier waarop het recht in de praktijk werkt en/of wordt gebruikt (Ahsmann e.a., 2018). In de geest van het voorstel voor de verplichte invoering van een vak *professional responsibility* in reactie op *Watergate*, zou een soortgelijk pleidooi goed denkbaar zijn naar aanleiding van bijvoorbeeld de Toeslagenaffaire, het Groninger gaswinning-dossier, of de rol van Nederlandse advocatenkantoren bij grootschalige mondiale belastingontwijking.

3. Wat is juridisch ervaringsonderwijs?

Dewey stelde dat personen uitsluitend door ervaringen duurzame kennis vergaren (Dewey, 1938). In lijn met deze visie is juridisch ervaringsonderwijs erop gericht om studenten in de rol van juristen te plaatsen en daarvan te leren. Ervaringsleren kan schematisch als cyclus beschouwd worden: concrete ervaringen worden opgedaan door een leeractiviteit, waarna de persoon reflecteert op deze activiteit om kennis te abstraheren, die vervolgens weer in de praktijk getoetst wordt door concrete ervaringen op te doen (Kolb, 1984; zie ook Gibbs, 1988). Belangrijk is om op te merken dat er geen specifiek begin- of eindpunt is, maar dat het een continu proces is waarin alle stadia op elkaar voortbouwen.

De ervaringen die deel uitmaken van ervaringsonderwijs kunnen vele vormen aannemen, bijvoorbeeld simulaties, zoals een oefenrechtbank of simulaties van wetgevings- of besluitvormingsprocedures, contractonderhandelingen, faillissementen, enzovoort. De student kan ook de rol van de praktijkjurist in het 'echt' ervaren, bijvoorbeeld in een clinic, rechtswinkel of stage. Dergelijke ervaringen verdienen echter alleen het label *ervaringsonderwijs*, als ze zijn ingebed in onderwijs dat is ingericht op basis van een aantal onderliggende pedagogische en didactische principes. Dit is van belang omdat ervaringen niet per definitie leerzaam zijn (Dewey, 1938, p. 13). De student moet de ruimte hebben om betekenis aan deze ervaringen te geven tegen de achtergrond van bestaande ervaringen, verwachtingen en persoonlijke motivaties en mede aan de hand van de aangeboden relevante theoretische kaders en inzichten. Hiervoor is het aanleren van een reflectieve praktijk onontbeerlijk (Schön, 1983). De uitdaging hierbij is om reflectie op een zo goed en authentiek mogelijke wijze te faciliteren (zie o.a. Schön, 1983; Evans e.a., 2017, pp. 153-178). Daarnaast moet goed gekeken worden naar de vraag hoe de reflectie en de ontwikkeling van de professionele identiteit het beste getoetst kunnen worden (Grant e.a., 2017; Yates e.a., 2015; Sossin, 2014).

Ervaringsonderwijs moet nadrukkelijk niet worden gezien als tegenhanger van wetenschappelijk juridisch onderwijs. Integendeel, goed ervaringsonderwijs is idealiter volledig deel van, en versterkt, het wetenschappelijk juridisch onderwijs van

een opleiding.¹⁹ Een van de kenmerken van ervaringsonderwijs is dat het theorie en praktijk integreert en gebruikmaakt van de ‘ervaringen van studenten in de rol van advocaat of hun eigen observaties van praktiserende advocaten en rechters om hun leerproces te ondersteunen’ (Stuckey e.a., 2007, p. 121). Door de vraagstukken met betrekking tot de toepassing van het recht in concrete contexten te ervaren, worden de kennis en het begrip, evenals de bijbehorende vaardigheden ervan, verdiept. Bovendien maken veel vakken met ervaringsonderwijs gebruik van onderzoek en kritische, vaak vergelijkende en interdisciplinaire analyses.

4. Ervaringsonderwijs in de juridische opleiding: onderzoeksopzet en resultaten

Aan de FdR is in 2018 een pilot opgezet om te experimenteren met ervaringsonderwijs in daarvoor aangewezen vakken in een aantal master-opleidingen, onder de naam Amsterdam Law Practice (ALP). Het overkoepelende doel van ALP is ‘het goed voorbereiden van studenten voor de rol die zij als juridische professionals in de samenleving zullen gaan spelen, door het verdiepen in de verantwoordelijkheden en de vaardigheden die nodig zijn om die rol goed te kunnen uitoefenen’.²⁰ Na een positieve evaluatie van de pilot is dit programma verder uitgebouwd. Inmiddels krijgen alle master-studenten van de FdR minimaal zes studiepunten aan ervaringsonderwijs aangeboden binnen de negentien reguliere master-opleidingen.²¹ Het ALP-programma bevat meer dan dertig vakken, waarvan er drie toegankelijk zijn vanuit alle master-opleidingen. Uniek aan ALP is dat de ontwikkeling vanuit elke master zelf is vormgegeven in daarvoor door docenten geselecteerde vakken.²²

Na afronding van de pilot in de master-opleidingen is in samenwerking met de afdeling Pedagogische en Onderwijswetenschappen een wetenschappelijk evaluatieonderzoek gestart naar de leeropbrengsten van juridisch ervaringsonderwijs. De vraag die centraal stond in dit onderzoek was: (Hoe) kan ervaringsonderwijs bijdragen aan de voorbereiding van rechtenstudenten op de rollen die zij als profes-

19 Moliterno, 1996, p. 99 (‘The long-standing acrimony between academy and practice is particularly inappropriate in the context of professional responsibility teaching’); Sossin, 2014, p. 849 (‘there is no tenable juxtaposition between the research based and practical learning in law. Experiential learning must incorporate both.’).

20 Zie het Projectplan Amsterdam Law Practice, 2018-2020, Faculteit der Rechtsgeleerdheid, Universiteit van Amsterdam.

21 Voor de ontwikkeling van dit ervaringsonderwijsprogramma heeft de rechtenfaculteit van de UvA in 2022 een Nederlandse Onderwijspremie ontvangen van de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

22 Met ingang van het studiejaar 2023-2024 is ervaringsonderwijs aan de rechtenfaculteit van de UvA in beperkte mate ook geïntegreerd in de bachelor-opleiding. In de eerste twee jaar van de opleiding nemen alle studenten deel aan de Amsterdam Law Firm: een onderwijsprogramma waarin studenten op basis van (simulatie)dossiers juridische vaardigheden ‘leren door te doen’. Ook volgen alle studenten een verplicht vak Juridische Beroepen en Beroepsethiek.

sionals in de maatschappij zullen vervullen (Van Dorresteijn e.a., 2023b, p. 13)?²³ Als onderdeel van het onderzoek zijn twee empirische studies uitgevoerd.²⁴

4.1 Resultaten van de interviewstudie

In de (kwalitatieve) interviewstudie kon tijdens de afgenomen interviews worden ingegaan op de vraag of en hoe verschillende vormen van ervaringsonderwijs professionele identiteitsontwikkeling kunnen stimuleren. Voor de interviews is een divers palet aan vakken geselecteerd, waarbij rekening werd gehouden met de verscheidenheid qua type ervaringsonderwijs (bijvoorbeeld simulaties of meer realistische onderwijssettings waarbij gewerkt wordt met echte cliënten), voertaal (Nederlands of Engels) en het master-programma waarbinnen het ervaringsonderwijs werd onderwezen. Voor elk vak werden alle studenten uitgenodigd om deel te nemen aan het onderzoek. Uiteindelijk deden vijftig studenten mee uit elf verschillende vakken (Van Dorresteijn e.a., 2023b). Daarnaast is van elk van deze vakken zowel voorafgaand als na afloop een docent geïnterviewd om een beter beeld te krijgen van het vak.²⁵

Studenten vulden gedurende het vak een korte vragenlijst in waarin hen gevraagd werd te reflecteren op waardevolle leerervaringen, waarom deze waardevol waren en wie of wat daaraan bijdroeg. De antwoorden dienden als startpunt voor het interview (met een duur van 45 minuten), waarin studenten reflecteerden op hun professionele en persoonlijke ontwikkeling tijdens het vak. Daarbij werd specifiek gevraagd naar het vakontwerp en hoe de structuur van het vak bijdroeg aan hun ontwikkeling. In het interview werd ook ingezoomd op belangrijke activiteiten of gebeurtenissen die studenten als waardevol bestempelden.

Uit een thematische analyse²⁶ van de interviewtranscripten blijkt dat de ontwikkeling van verschillende dimensies van professionele identiteitsontwikkeling gerelateerd kunnen worden aan specifieke vormen van ervaringsonderwijs.²⁷ Zo lijkt ervaringsonderwijs in de vorm van simulaties, waarbij praktijkvaardigheden worden geoefend (bijvoorbeeld pleitoefeningen), het sterkst bij te dragen aan de ontwikkeling van dimensies als *motivatie* en *self-efficacy*. Onder *self-efficacy* wordt verstaan het zelfvertrouwen dat een student heeft in het eigen handelen in de rol van jurist (zie Bandura, 1977). Ervaringsonderwijs dat gericht is op het uitoefenen van een bepaalde rol in een realistische setting (zoals een clinic) spreekt dimensies als *zelfbeeld* en *taakopvatting* het sterkst aan. Ervaringsonderwijs kan dus bijdragen aan een beter zelfbeeld en ervoor zorgen dat studenten meer inzicht krijgen in

23 Er is niet alleen gekeken naar het rechtenonderwijs aan de universiteit, maar ook aan het hbo (de HvA). De resultaten van dit onderzoek zijn voor het eerst gepresenteerd op de Conferentie over de Toekomst van Juridisch Ervaringsonderwijs op 30 maart 2023 aan de UvA.

24 Dit onderzoek omvatte ook een literatuurstudie en een studie naar online ervaringsonderwijs. Geïnteresseerden in deze studies worden verwezen naar Duchatelet e.a., 2023 (voor de studie naar online ervaringsonderwijs) en Van Dorresteijn e.a., 2023a (voor de literatuurstudie).

25 De studie is goedgekeurd door de Facultaire Commissie Ethiek van de Faculteit Maatschappij- en Gedragwetenschappen van de UvA (no. 2019-CDE-11606).

26 Voor de methodologische verantwoording, zie Van Dorresteijn e.a., 2023b, pp. 30-32.

27 In dit specifieke onderzoek zijn vijf dimensies onderscheiden van professionele identiteit, namelijk: motivatie, zelfbeeld, self-efficacy, taakopvatting en professionele standaarden; zie Van Dorresteijn e.a., 2023b, p. 27.

de taken van een jurist. Daarnaast noemden studenten reflectie als belangrijke component voor het ontwikkelen van professionaliteit, zelfbeeld en taakopvatting. Duidelijk is ook dat in alle gevallen de docent een sleutelrol speelt. Of het nu het creëren van een veilige omgeving betreft, het geven van praktische tips of het stimuleren van reflectie, de docent bleek in veel gevallen bepalend voor de mate waarin studenten in staat waren hun ervaringen om te zetten in duurzame (zelf)kennis (Van Dorresteijn e.a., 2023b, p. 38).

Wat de interviews ten slotte lieten zien is de heterogeniteit van de studentenpopulatie. Leeractiviteiten bleken zeer uiteenlopende effecten teweeg te brengen bij studenten. Wat voor de ene student een verrijkende ervaring was, voegde voor een ander weinig toe. Dit kan mede verklaard worden door verschillen in ervaring en voorkennis. Sommige studenten hadden nog nooit gepleit, terwijl andere hierin al geoefend waren. Niettemin is het ook interessant op te merken dat deze verschillen tussen studenten een leerpunt in zichzelf bleek. Door de interactie met hun medestudenten ervaarden ze dat ze onbewust al bezig waren met het ontwikkelen van hun eigen professionele identiteit.

4.2 Vragenlijststudie: de leeropbrengsten van juridisch ervaringsonderwijs

In de vragenlijststudie werd onderzocht of en in welke mate het ALP-programma bijdraagt aan de *self-efficacy* en de professionele identiteitsontwikkeling van studenten, en in hoeverre ze zich voorbereid voelden op de rol van jurist (Van Dorresteijn e.a., 2023b, p. 41).²⁸ Om dit effect te onderzoeken werd een vragenlijst uitgezet onder ruim tweeduizend alumni die een FdR-master-opleiding hadden afgerond tussen januari 2021 en augustus 2022 (N = 2012).²⁹ Van de aangeschreven alumni vulden 376 studenten (= 19%) de vragenlijst in met stellingen die betrekking hadden op de mate waarin zij zich voorbereid voelden op hun carrière als jurist. Deze stellingen waren gebaseerd op gevalideerde vragenlijsten die gericht waren op het meten van *self-efficacy* (Vermunt & Donche, 2017) of professionele identiteitsontwikkeling (Barbour & Lammers, 2015; Hanna e.a., 2020; Tan e.a., 2017; zie Van Dorresteijn e.a., 2023b, p. 88 voor de volledige vragenlijst). Voor de vertaling naar de juridische context werden experts geconsulteerd op het gebied van rechtsfilosofie en rechtsethiek.³⁰

De resultaten uit dit kwantitatieve onderzoek toonden geen relatie tussen de mate waarin studenten ervaringsonderwijs hadden gevolgd en professionele identiteit, *self-efficacy* en de mate waarin studenten zich voorbereid voelden op hun rol als jurist. Een aantal factoren kunnen het uitblijven van een effect verklaren.³¹

28 Voor deze studie is een vragenlijst uitgezet onder UvA-alumni, waarin werd gevraagd naar hun vakkenpakket en extra-curriculaire juridische ervaring en waarin stellingen werden voorgelegd die betrekking hadden op de mate waarin zij zich voorbereid voelden op een carrière als jurist.

29 De vragenlijst is ook uitgezet onder HvA-studenten, maar deze resultaten worden in dit artikel niet besproken.

30 De studie is goedgekeurd door de Facultaire Commissie Ethiek van de Faculteit Maatschappij- en Gedragwetenschappen van de UvA (no. 2019-CDE-11230).

31 Daarnaast merken we op dat het hier om *kwantitatieve* inzichten gaat. In de interviewstudie (zie paragraaf 4.1) werden wel indicaties gevonden van de positieve invloed van ervaringsleren.

Ten eerste is er geen gerandomiseerd experiment uitgevoerd. Zo scoorde de (quasi-)controlegroep van studenten die geen ALP-vak volgden al relatief hoog op de gemeten variabelen en was er dus beperkte ruimte voor verbetering. Aangezien het zelfrapportage betreft (c.q., ‘hoe goed *denk* je voorbereid te zijn’), was er bovendien een reële kans op zelfoverschatting. Het is evenwel mogelijk dat er bij andere vakken die niet tot het ALP-programma horen ook, al dan niet impliciet, aandacht werd besteed aan professionele identiteitsontwikkeling. Ten tweede betrof het master-studenten die een beperkte hoeveelheid vakken met een ervaringscomponent hebben gevolgd. Mogelijk zijn de effecten hiervan pas zichtbaar na intensievere vormen van ervaringsonderwijs. Ten derde liet de onderzoeksopzet het niet toe om op cursusniveau naar mogelijke effecten te kijken. Wellicht dat eventuele effecten op cursusniveau ondersneeuwd worden door de vakken waar in de studie geen effect optrad. Dit laatste punt is met name van belang, gekeken naar de verscheidenheid aan vormen van ervaringsonderwijs binnen de opleidingen, variërend van een zeer bescheiden ervaringscomponent tot intensievere vormen van ervaringsonderwijs. Tot slot is de classificatie van ervaringsonderwijs die als methode in het onderzoek is gebruikt mogelijk ongeschikt geweest. De classificaties voor deze studie zijn toegekend op basis van het formele vakontwerp, maar is er mogelijk een discrepantie tussen het formele ontwerp en dat wat daadwerkelijk wordt uitgevoerd.

Opvallend genoeg waren er tussen de verschillende groepen studenten wel significante verschillen in professionele identiteit, *self-efficacy* en ‘gevoel van voorbereid zijn’. Op professionele identiteit scoorden vrouwelijke studenten beter dan hun mannelijke collega’s (V: 4.24; M: 4.05) (Van Dorresteyn e.a., 2023b, p. 43). Mannelijke Nederlandse studenten scoorden het laagst, ook in vergelijking met internationale studenten (MN: 3.99; VN: 4.24; MI: 4.14; VI: 4.23) (Van Dorresteyn e.a., 2023b, p. 43). Wat betreft het ‘vorbereid voelen’ scoorden mannen over het algemeen beter, terwijl internationale vrouwelijke studenten zich het minst goed voorbereid voelden. In vergelijking met internationale studenten scoorden Nederlandse studenten hoger op *self-efficacy* (N: 4.15; I: 3.91). Daarnaast werden er grote verschillen gevonden tussen master-opleidingen (Van Dorresteyn e.a., 2023b, p. 48), wat verklaard zou kunnen worden door factoren als de rol die ethiek speelt in het betreffende rechtsdomein.

Hoewel enige voorzichtigheid geboden is bij het interpreteren van deze resultaten, suggereren de resultaten dat professionele identiteit voor verschillende groepen ‘een andere uitingsvorm krijgt en een andere betekenis heeft’ (Van Dorresteyn e.a., 2023b, p. 52). Bovendien leert dit ons dat een *one-size-fits-all*-benadering niet past (Van Dorresteyn e.a., 2023b, p. 52). Dat betekent dus ook dat de ‘simpele’ toevoeging van ervaringsonderwijs aan het curriculum niet per se leidt tot professionele identiteitsontwikkeling, maar dat er rekening moet worden gehouden met het feit dat ervaringsonderwijs bepaalde effecten kan hebben die per studentenpopulatie kunnen verschillen.

5. Naar een bredere invoering van ervaringsonderwijs in juridische opleidingen?

De overwegingen die in de VS en ook aan de UvA hebben geleid tot de invoering van juridisch ervaringsonderwijs roepen de vraag op of ervaringsonderwijs breder ingevoerd moet worden in juridische opleidingen. De inzichten uit het hier beschreven onderzoek bieden daar aanknopingspunten voor, maar laten ook enkele belangrijke uitdagingen zien waar rekening mee moet worden gehouden bij de implementatie van ervaringsonderwijs.

5.1 Aanknopingspunten

Met name de kwalitatieve onderzoeksresultaten bevatten veelbelovende inzichten in de bijdrage die juridisch ervaringsonderwijs kan leveren aan het leerproces van studenten, zoals in het ontwikkelen van een (pre-)professionele identiteit. Studenten waren eensgezind van mening dat zij zich beter voorbereid voelden de juridische praktijk te betreden omdat zij tijdens hun studie ervaren hadden hoe het is om als jurist te handelen. Ze gaven aan een beter beeld te hebben van wat ze (niet) willen en waren daardoor beter in staat om weloverwogen carrièrekeuzes te maken.

Het is daarbij van belang te benadrukken dat ervaringsonderwijs een containerbegrip is dat verscheidene uitingsvormen kent, met een eigen impact per uitingsvorm. Om bepaalde leerdoelen te behalen zijn sommige vormen van ervaringsonderwijs geschikter dan andere. Daarom is nodig om zoveel mogelijk maatwerk te leveren om die leeractiviteiten te faciliteren die voor studenten de meest waardevolle leerervaringen opleveren. Concreet betekent dit bijvoorbeeld dat er onderscheid gemaakt wordt tussen (sub)populaties studenten door een gedifferentieerd aanbod van ervaringsonderwijs te creëren. Een gedifferentieerd aanbod kan gecreëerd worden door variatie aan te brengen in onder andere type leeractiviteiten, groepsgrootte en de manier van toetsen. Ook is het interessant te wijzen op de toenemende aandacht voor digitale vormen van ervaringsonderwijs, zoals oefenrechtbanken via *virtual reality* en oefeningen voor online gespreksvaardigheden (Van Dorresteijn e.a., 2023a).

5.2 Uitdagingen

Een brede(re) invoering van ervaringsonderwijs is echter niet eenvoudig te realiseren. Ten eerste vraagt effectieve implementatie van ervaringsonderwijs veel van opleidingen op het gebied van personeel en middelen. Docenten moeten beschikken over de juiste kennis en vaardigheden om op een zinvolle manier ervaringsonderwijs te geven. Zij moeten zich ervan vergewissen dat zij meerdere rollen bekleeden binnen het onderwijs. Docenten zijn onder andere instructeurs, begeleiders en mentoren en dienen naargelang de leerbehoeften van een student in staat te zijn om doelbewust te wisselen tussen deze rollen. Het is hierin belangrijk om docenten

voldoende kennis en gereedschappen aan te reiken om zich hierin te ontwikkelen en verder te professionaliseren.³²

Daarnaast is het voor het succes van dit onderwijs van groot belang dat de organisatie ruimte en steun biedt om voldoende middelen beschikbaar te stellen om deze relatief dure vorm van onderwijs te kunnen verzorgen. Dat de oorzaak van het ontbreken van onderwijs waarin aan de vorming van individuele juristen kan worden gewerkt ligt in een gebrek aan middelen, is direct relevant voor ervaringsonderwijs.³³

Een derde belangrijke uitdaging is het gebrek aan inzichten in 'wat werkt' qua ervaringsonderwijs. Door een gebrek aan empirisch onderzoek is weinig bekend over de effecten van ervaringsonderwijs. Het is echter onontbeerlijk om kennis te verzamelen die het vooralsnog prevalerende anekdotische bewijs ontstijgt, zodat er goed doordachte keuzes gemaakt kunnen worden met betrekking tot de inzet van ervaringsonderwijs. Er is daarom dringend meer onderzoek nodig naar vragen over wat werkt, voor wie, waarom, waar en hoe.³⁴

Het argument dat de rechtenopleiding te veel zou 'instrumentaliseren', door zich alleen op de praktijk te richten en daardoor onvoldoende ruimte te laten voor de rechtswetenschappelijke aspecten van de studie, is gebaseerd op een te beperkte kijk op wat ervaringsonderwijs inhoudt. Deze vorm van onderwijs kan zeer goed worden gebruikt voor kritische en meer theoretische vakken en voor het kritisch bevragen over de status quo (zie bijvoorbeeld Schwöbel-Patel & Werner, 2022). Zoals hiervoor besproken, staat goed ervaringsonderwijs niet op gespannen voet met wetenschappelijk juridisch onderwijs. Het kan juist een bijdrage leveren aan die wetenschappelijkheid.

Bij de ontwikkeling van ervaringsonderwijs moet ten slotte aandacht worden besteed aan de vormgeving van de leeractiviteiten, de ervaringen. Er dient samenhang te zijn tussen de verschillende onderdelen van het curriculum en het ervaringsonderwijs, zodat er een doorlopende leerlijn wordt gerealiseerd (zie bijvoorbeeld Schwöbel-Patel & Werner, 2022). Dit is van belang omdat zo een steeds hoger niveau van leren en ontwikkelen kan worden bereikt en leeractiviteiten logisch op elkaar voortbouwen. Daarnaast moet kritisch worden gekeken naar welke aspecten

32 Bij de rechtenfaculteit van de UvA is een speciale *E-learning* voor ervaringsonderwijs ontwikkeld en een Handboek voor ervaringsonderwijs. Ook is er een digitaal kennisplatform ingericht voor docenten die zich bezighouden met ervaringsonderwijs en worden regelmatig bijeenkomsten georganiseerd voor en door docenten om succesverhalen, uitdagingen en *best practices* van ervaringsonderwijs met elkaar te bespreken.

33 Ter vergelijking met geneeskunde, waar ook fors wordt ingezet op de professionele vorming en vaardigheden in een academische setting, valt rechten in de onderwijsbekostigingssystematiek in het laagste tarief. Geneeskunde valt in het hoogste tarief (van drie tariefgroepen). Hiernaast krijgen opleidingsziekenhuizen een 'werkplaatsbudget' van ruim 675 miljoen euro per jaar om studenten verder te begeleiden in hun professionele vorming. Zie Jongbloed & Van der Meulen, 2020, p. 38. Zie voor de laatste tarieven: Regeling financiën hoger onderwijs, 3 juni 2008, nr. HO&S/CBV/2008/5214, par. 4, bijlage 7.

34 Op dit moment wordt er binnen de FdR van de UvA, ook hier in samenwerking met Pedagogische en Onderwijswetenschappen, een empirisch onderzoek uitgevoerd naar de effecten van de onderwijsvernieuwing in het bachelor curriculum van de rechtenopleiding. Deze vernieuwing behelst onder meer verschillende vormen van ervaringsonderwijs.

van de praktijk voorbijkomen en op welke manier daar tegenaan gekeken kan worden. Zo kan het steeds naspelen van of meewerken aan de bestaande rechtspraktijk een conservatieve werking hebben en bestaande (en eventueel ongewenste) praktijken bestendigen (zie ook Schwöbel-Patel, 2021; Schwöbel-Patel & Werner, 2023). Als alleen de status quo van bepaalde juridische procedures en rollen wordt gesimuleerd, ligt het gevaar op de loer dat studenten onvoldoende oog hebben voor nadelige uitwerkingen van het recht en terreinen waar vernieuwing mogelijk of zelfs noodzakelijk zou moeten zijn. De Toeslagenaffaire illustreert pijnlijk hoe onwenselijk dit kan zijn. Een wetenschappelijke opleiding moet daarom ook bijdragen aan vernieuwing van het recht en voldoende ruimte bieden voor verbeelding, creativiteit en variatie, zodat studenten kunnen nadenken over nieuwe (invullingen van) beroepsrollen.

5.3 *Onderdeel van civiel effect?*

De vraag dient zich aan of ervaringsonderwijs onderdeel zou moeten worden van het civiel effect. Men zou kunnen zeggen dat dat niet nodig is omdat professionele identiteit voldoende wordt bijgebracht nadat afgestudeerden het beroepenveld betreden. Maar dat argument is niet overtuigend. Ten eerste is een focus op het onderwijzen van gedragscodes en/of kernwaarden (zoals bijvoorbeeld in de driejarige opleiding voor de advocatuur het geval is) niet hetzelfde als professionele identiteitsontwikkeling. Voor een authentieke ontwikkeling van de professionele identiteit zou er ook aandacht moeten zijn voor (al dan niet gezamenlijke) kritische reflectie op genomen beslissingen, intervisie (met elkaar meekijken) en tegenspraak. Ten tweede is, zoals hiervoor al vermeld, in lang niet alle juridische beroepen voorzien in een opleidingsprogramma dat is gericht op de vorming van een professionele identiteit. Ten derde zijn de juridisch professionals dan al werkzaam in de praktijk met een krachtenveld en mores die onbevangen reflectie in de weg kunnen staan (Van Domselaar, 2017, pp. 909-910; Van Domselaar, 2024, pp. 61-62). Juist de rechtenopleiding geeft juristen-in-wording idealiter de mogelijkheid zich in een 'vrije ruimte' te verhouden met de verschillende juridische beroepen. De universiteit is daarbij dé plek waar studenten in relatieve vrijheid en veiligheid kunnen reflecteren op professionele dilemma's, zonder dat dit direct gevolgen heeft voor anderen of voor individuele carrièreperspectieven (zie Van Domselaar, 2017, p. 910).

Vervolgonderzoek naar de bijdrage van ervaringsonderwijs aan de ontwikkeling van de professionele identiteit van juristen in Nederland en een eventuele dialoog met de beroepspraktijk zouden kunnen uitwijzen of ervaringsonderwijs ook daadwerkelijk onderdeel zou moeten worden van het civiel effect. Hiernaast is het van belang om te overwegen dat de koppeling van ervaringsonderwijs aan civiel effect op zichzelf geen rekening houdt met het feit dat lang niet alle juristen in een van de togaberoepen werken, terwijl ze wel een belangrijke rol spelen in de dagelijkse toepassing van recht binnen organisaties, bedrijven of gemeenten en overheden. Mogelijke andere manieren, zoals een koppeling aan de accreditatie van de opleidingen, zouden ook nader onderzocht kunnen worden.

5.4 Vooruitblik

Voor vervolgonderzoek naar juridisch ervaringsonderwijs zou het interessant zijn om een vergelijking te maken tussen een cohort studenten aan een faculteit in Nederland waar *geen* ervaringsonderwijs wordt gegeven en een cohort studenten dat wel ervaringsonderwijs volgt. Zo kan bekeken worden of er een verschil gemeten kan worden in bijvoorbeeld professionele identiteitsontwikkeling.³⁵ Ook zou er kunnen worden gekeken naar de bijdrage van bepaalde vakken van ervaringsonderwijs aan de ontwikkeling van professionele identiteit, *self-efficacy* en voorbereiding op de beroepspraktijk. Zo kunnen de verschillen worden onderzocht van het volgen van ervaringsonderwijs waarin een *echte* ervaring aan bod kwam in vergelijking met ervaringsonderwijs gebaseerd op een *simulatie*.³⁶ In hoeverre leidt dit tot verschillende leeropbrengsten? En welke factoren zijn van belang in de vormgeving van simulaties zodat deze zoveel mogelijk kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van een professionele identiteit, *self-efficacy* en voorbereiding op de arbeidsmarkt?

Ongeacht de manier waarop ervaringsonderwijs geïmplementeerd wordt, is het uitgangspunt dat het gaat om het opdoen van kennis die baat heeft bij een lange ontwikkelingslijn. Kennis die eigenlijk al start bij burgerschapontwikkeling in het lager en voortgezet onderwijs. De ontwikkeling van de professionele identiteit in het hoger onderwijs is een logisch vervolg daarop en vormt bovendien een startpunt voor een leven lang leren (zie Milstein, 2001, p. 375).³⁷

Literatuur

- Ahsmann, M., Elzinga, H., Kraan, K., Niemeijer, B., Schols, F., Snijder-Kuipers, B., Soeharno, J., Winter, J., (2018). *Herijking van de juridische opleidingen*. Wolters Kluwer.
- Alexander, C. S. (2011). Learning to be lawyers: Professional identity and the law school curriculum. *Maryland Law Review*, 70(2), 465-483.
- Amani Smathers, R. (2014). The 21st Century T-Shaped Lawyer. *Law Practice Magazine*, 40(4), 32-37.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Barbour, J. B. & Lammers, J. C. (2015). Measuring professional identity: a review of the literature and a multilevel confirmatory factor analysis of professional identity constructs. *Journal of Professions and Organization*, 2(1), 38-60.
- Besselink, L. (2021). De Afdeling Bestuursrechtspraak en de rechtstatelijke crisis rond de Toeslagenaffaire. *Nederlands Juristenblad*, 96(3) 194-198.

35 Dit gebeurt, zoals vermeld in de voorgaande voetnoot, op het moment van schrijven al aan de FdR van de UvA.

36 Volgens een van de aanbevelingen van het onderzoek, zie Van Dorresteyn e.a., 2023b, p. 51: 'Daarom is het mogelijk zinniger om vervolgonderzoek te richten op het bestuderen van de effecten van specifieke (vormen van) ervaringsonderwijs. Een gerichtere focus – anders dan de huidige studie waarin gefocust is op het gehele aanbod aan ervaringsonderwijs – levert potentieel eenduidigere inzichten op in de geïsoleerde effecten van (vormen van) ervaringsonderwijs.'

37 Het ultieme doel van clinical legal education is volgens deze auteur, 'to develop reflective practitioners and lifelong learners'.

- Brooks, S. L. (2012). Meeting the professional identity challenge in legal education through a relationship-centered experiential curriculum. *University of Baltimore Law Review*, 41(3), 395-440.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: The MacMillan Company.
- Duchatelet, D., Cornelissen, F. C., Volman, M. (2023). Features of experiential learning environments in relation to generic learning outcomes in higher education: A scoping review. *Journal of Experiential Education*, 47(3), 400-423.
- Evans, A., Cody A., Copeland, A., Giddings, J., Joy, P., Noone, M. A., Rice, S. (2017). Reflective practice: The essence of clinical legal education. In A. Evans et al. (Eds.). *Australian clinical legal education: Designing and operating a best practice clinical program in an Australian law school* (pp. 153-178). Australian National University Press.
- Fenwick, T. J. (2000). Expanding conceptions of experiential learning: A review of the five contemporary perspectives on cognition. *Adult Education Quarterly*, 50(4), 243-272.
- Frank, J. (1933). Why not a clinical lawyer-school? *University of Pennsylvania Law Review*, 81(8), 907-923.
- Gibbs, G. (1988). *Learning by Doing, A Guide to Teaching and Learning Methods*. Oxford: Further Education Unit.
- Glazier, J. & Bean, A. (2019). The promise of experiential education in teacher education: Transforming teacher beliefs and practices. *Teaching Education*, 30(3), 261-277.
- Goldman, A. (1992). Professional ethics. In L. C. Becker & C. B. Becker (Eds.). *The encyclopedia of ethics* (pp. 43-44). New York: Garland Publishing.
- Grant, E. Simpson, S. & Kelly, T. (Eds.). (2017). *Experiential education in the law school curriculum*. Durham, North Carolina: Carolina Academic Press.
- Grossman, G. S. (1973). Clinical legal education: History and diagnosis. *Journal of Legal Education*, 26 162-191.
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. R. & Zijlstra, B. J. H. (2020). Assessing the professional identity of primary student teachers: Design and validation of the Teacher Identity Measurement Scale. *Studies in Educational Evaluation*, 64, 1-10.
- Hansen, M. (2015). 1965-1974: Watergate and the rise of legal ethics. *ABA Journal*. www.abajournal.com/magazine/article/1965_1974_watergate_and_the_rise_of_legal_ethics (laatst geraadpleegd 8 december 2023).
- Jongbloed, B. & van der Meulen, B. (2020). *De bekostiging van het medisch academisch onderwijs in Engeland, Zweden, Duitsland en Nederland*. Onderzoek in opdracht van de NFU, Center for Higher Education Policy Studies.
- Katz, M. J. (2013). Teaching professional identity in law school. *Colorado Lawyer*, 42(10), 45-48.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Kruse, K. R. (2011). Getting real about legal realism, new legal realism, and clinical legal education. *New York Law School Law Review*, 56, 295-320.
- Mak, E. (2017). *The T-shaped lawyer and beyond: Rethinking legal professionalism and legal education for contemporary societies*. Den Haag: Eleven International Publishing.
- Mein, A.G. (2016). Tegenwicht of meebewegen? Over balanceren door professionals bij de toepassing van het recht (Lectorale rede Legal Management aan de Hogeschool van Amsterdam faculteit Maatschappij en Recht).
- Milstein, E. (2001). Clinical legal education in the United States: In-house clinics, externships, and simulations. *Journal of Legal Education*, 51, 375-381.
- Moliterno, J. E. (1996). Legal education, experiential education, and professional responsibility. *William & Mary Law Review*, 38, 71-123.
- Nicolson, D. & Webb, J. S. (2005). *Professional legal ethics*. Oxford: Oxford University Press.

Rosa Möhrlein e.a.

- NVvR (2021). Rechterlijke reflectie op ongekend onrecht; interview met Bart-Jan van Ettehoven. <https://www.nvvr.org/publicaties/rechterlijke-reflectie-op-ongekend-onrecht/> (laatst geraadpleegd 3 december 2024).
- Rowe, W. V. (1916). Legal clinics and better trained lawyers: A necessity. *Illinois Law Review*, 11, 1-24.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Schwöbel-Patel, C. & Werner, W. (2022). A Brechtian way of mootng. *EJILTtalk!* www.ejiltalk.org/a-brechtian-way-of-mootng (laatst geraadpleegd 18 november 2023).
- Schwöbel-Patel, C. (2021). Mooting: Advocacy, Litigation, Strategy. In I. R. Wall, F. Middleton & S. Shah (Eds.). *The Critical legal Pocketbook*. Oxford: Counterpress.
- Singer, J. (2009). Normative methods for lawyers. *UCLA Law Review*, 56, 899-982.
- Sossin, L. (2014). Experience the future of legal education. *Alberta Law Review*, 51(4), 849-869.
- Stolker, C. (2013). Over de toekomst van het juridisch onderwijs. *Ars Aequi*, 62(1), 72-82.
- Stuckey, R., et al. (2007). *Best practices for legal education – A vision and a roadmap*. Clinical Legal Education Association. www.cleaweb.org/Resources/Documents/best_practices-full.pdf (laatst geraadpleegd 3 december 2024).
- Tan, C. P., van der Molen, H. T. & Schmidt, H. G. (2017). A measure of professional identity development for professional education. *Studies in Higher Education*, 42(8), 1504-1519.
- van Domselaar, I. (2017). Een eerlijke deal? Over ethisch minimalisme in de corporate advocatuur. *Ars Aequi*, 66(11), 902-910.
- van Domselaar, I. (2021). Where were the law schools? *Netherlands Journal of Legal Philosophy*, 3-12.
- van Domselaar, I. (2024). *Recht, ethiek en de schreeuw van Filoktetes. Wat juristen burgers verschuldigd zijn*. Den Haag: Boom.
- van Dongen, E. & Tigchelaar, J. (2021). Professionele ethiek in het academisch juridisch onderwijs – Enige inhoudelijke en didactische aanknopingspunten. *Law and Method*, 5, 1-25.
- van Dorresteijn, C., Cornelissen, C. F. & Volman, M. (2023a). Teacher experiences with online experiential legal education. *Teaching in Higher Education*, 1-22.
- van Dorresteijn, C., Cornelissen, C. F., Volman, M. (2023b). *Ervaringsonderwijs in juridische opleidingen: een brug naar de samenleving*. UvA, HvA, SSR, NRO Eindrapportage.
- Vermunt, J. D., & Donche, V. (2017). A learning patterns perspective on student learning in higher education: State of the art and moving forward. *Educational Psychology Review*, 29(2), 269-299.
- Werkgroep reflectie Toeslagenaffaire rechtbanken (2021). *Recht vinden bij de Rechtbank: Lessen uit de Kinderopvangtoeslagzaken*. <https://www.rechtspraak.nl/Organisatie-en-contact/Organisatie/Raad-voor-de-rechtspraak/Nieuws/PublishingImages/WRT%20rapport%20Recht%20vinden%20bij%20de%20rechtbank%20DEF%20051021.pdf> (laatst geraadpleegd 3 december 2024).
- Yates, T., Wilson, J., & Purton, K. (2015). Surveying assessment in experiential learning: A single campus study. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(3), 1-25.