

# *Het nieuwe Opleidingshuis voor rechters: een fundamentele verbetering?*

Margreet Ahsmann<sup>1</sup>

*iustitia* is de onwankelbare en bestendige wil  
om ieder zijn recht te doen toekomen<sup>2</sup>

<b>1.</b>	<b>Inleiding</b>	131
<b>2.</b>	<b>Werving van rechters</b>	133
<b>3.</b>	<b>Selectie van rechters</b>	135
3.1	<i>Analytische test</i>	135
3.2.	<i>Te weinig goede kandidaten?</i>	137
<b>4.</b>	<b>Bouwen aan een stevig Opleidingshuis</b>	138
4.1	<i>Deskundige bouwmeester</i>	138
4.2	<i>SSR als bouwmeester</i>	140
4.3	<i>Universiteiten als co-bouwmeester</i>	141
4.4	<i>Eisen te stellen aan het bouwontwerp</i>	142
<b>5.</b>	<b>De oude opleiding van rechters (raio's en rio's) en de nieuwe rio-opleiding</b>	143
<b>6.</b>	<b>De leerfilosofie</b>	145
<b>7.</b>	<b>Visitatie nieuwe rio-opleiding</b>	146
<b>8.</b>	<b>Pluriform beeld van de rechter</b>	148

1. Zij dankt diverse collega's (rio's en opleiders) met wie zij over de opleiding inspirerende gesprekken heeft kunnen voeren; voorts Hans Hofhuis voor diens niet aflatende steun en precieze commentaar bij een eerdere versie van dit preadvies, alsmede de leden van het NJV-bestuur voor hun waardevolle suggesties.
2. Tekst van Ulpianus: *iustitia est constans et perpetua voluntas ius suum cuique tribuendi*. Het kent als onmiddellijk uitvloeisel daarvan de drie geboden van het recht: *honeste vivere, alterum non laedere, suum cuique tribuere* (D.1.1.10 pr. en 1, overgenomen in Inst. 1.1.1 pr. en 3).

<b>9.</b>	<b>Referentiefunctie rechter: het fundament</b>	149
9.1	<i>Referentiefunctie rechter: overdaad aan eisen</i>	150
9.2	<i>Competentiegericht opleiden</i>	151
9.3	<i>Welke competenties?</i>	153
9.4	<i>Taken en niveaus als eindtermen</i>	155
9.5	<i>Competenties en niveaus, uitgewerkt volgens taken</i>	156
<b>10.</b>	<b>Opleidingsinstrumentarium</b>	157
10.1	<i>Opleiders en formatief beoordelen</i>	157
10.2	<i>Feedbackformulieren met criteria</i>	158
10.3	<i>Portfolio en POP</i>	159
<b>11.</b>	<b>Summatieve beoordeling</b>	161
11.1	<i>Waterscheiding</i>	161
11.2	<i>Onderwerp van beoordeling en werkwijze</i>	163
11.3	<i>Validiteit en kwaliteit van beoordeling</i>	165
<b>12.</b>	<b>Voorlopige oplevering van het Opleidingshuis</b>	167
12.1	<i>Wat is verbeterd?</i>	168
12.2	<i>Competentie: kennis, vaardigheden en attitude</i>	168
12.3	<i>Entreetoets ten behoeve van maatwerk</i>	169
12.4	<i>Toetsen om deskundigheid te verwerven</i>	171
12.5	<i>T-shaped judge</i>	172
12.6	<i>Minder competenties</i>	173
12.7	<i>Nieuwe eindtermen</i>	174
12.8	<i>Minder protocollering en bureaucratie</i>	176
12.9	<i>Minder generalisten, meer specialisten</i>	176
12.10	<i>Meer opleiders, meervoudig zitten, minder feedbackformulieren</i>	177
12.11	<i>Afschaffing landelijke beoordeling</i>	179
<b>13.</b>	<b>Nieuw fundament: vier beroepsrollen</b>	180
13.1	<i>Vakman</i>	180
13.2	<i>Socius en magistraat</i>	181
13.3	<i>Communicator</i>	182
13.4	<i>Reflector</i>	182
<b>14.</b>	<b>Conclusies</b>	183
	<b>Stellingen</b>	186

## 1. Inleiding

Welk beeld heeft u voor ogen van een goede rechter? Ik neem u mee naar het Korte Voorhout. Voor het (nieuwe) gebouw van de Hoge Raad staan zes, zeer in het oog springende, fraaie bronzen busten van eerbiedwaardige juristen uit de 17<sup>e</sup> en 18<sup>e</sup> eeuw. Alleen het meest linkse, dichtst bij de ingang geplaatste beeld heeft een duidelijke relatie tot het gebouw. Het betreft Cornelis van Bijnkershoeck, sinds 1704 raadsheer en vanaf 1724 nog bijna twintig jaar president van de Hoge Raad. Een vakman in hart en nieren met gevoel voor rechtvaardigheid en met internationale faam, iemand die van jongs af aan zijn kritiek niet onder stoelen of banken stak en opkwam voor de kwaliteit van de jurist. Velen moesten het daarbij ontgelden. Over advocaten bijvoorbeeld: “alleen maar op geld uit”. En over zijn collega’s rechters: “de geschiktheid van heel wat rechters voor hun taak is niet veel groter dan die van ezels voor het snarenspeel”. Hij was een gedreven jurist met een enorme werkkraft, die hoge eisen stelde aan zichzelf en het daardoor in zijn leven heel ver heeft geschopt.<sup>3</sup>

Bijnkershoeck zou vandaag de dag een kandidaat-rechter hebben kunnen zijn met zeer aantrekkelijke kanten. Maar of hij door onze selectie zou zijn gekomen, is maar de vraag. En daarmee komen wij op het onderwerp van dit preadvies: de opleiding van de rechter. Die opleiding kan namelijk nog zo goed zijn vormgegeven, toch is dat niet alles bepalend. Rechtspraak kan nooit beter zijn dan de mensen die recht spreken. Dat betekent dus dat veel afhankelijk is van een goede selectie van uitstekende professionals, scharnierfunctie van rechtspraak. Geïnspireerde opleiders kunnen vervolgens in een degelijk vormgegeven onderwijsprogramma de ontwikkeling van competenties van aspirant rechters stimuleren door zelf een bevlogen rechter te zijn. Zij weten een klimaat te creëren waarin rechters in opleiding, ondanks alle moeilijkheden waar zij tegenaan lopen, het beste uit zichzelf kunnen halen. Het is hun professionele verantwoordelijkheid om hen te begeleiden en te coachen met als uiteindelijk doel het verbeteren van de rechtspraak.

Over de rechter en over het functioneren van de rechterlijke macht in onze huidige samenleving wordt veel geschreven. Rechters liggen niet alleen op feestjes onder vuur maar worden ook publiekelijk ervan beticht voorbij te gaan aan de wil van het volk. Politici maken daar soms misbruik van. Het is niet langer vanzelfsprekend dat de democratische rechtsstaat solide is en het gezag van onafhankelijke rechters daarvan een belangrijk onderdeel is. Zij moeten daarom doordrongen zijn van het feit dat hun constitutionele

3. A.J.B. Sirks, ‘Een woelende geest’: Cornelis van Bijnkershoeck’, *Ars Aequi* 2010, p. 278-282.

positie om het recht te handhaven, kan worden misbruikt. Ontwikkelingen in EU-landen – Hongarije, Polen – maken eens te meer duidelijk dat rechters dienen te beseffen dat zij ook een belangrijk algemeen belang dienen. De institutionele onafhankelijkheid ten opzichte van de beide andere staatsmachten moet steeds tot uitdrukking komen: zowel in het optreden van de instelling als in dat van de persoon van de rechter.<sup>4</sup>

Het gaat het onderwerp van dit preadvies te buiten om op deze aspecten dieper in te gaan, hoe belangrijk ze ook zijn. Mijn focus ligt op de vraag: hoe krijgen we in het huidige tijdsgewricht kwalitatief goede rechters? Beschikken we over een effectieve werving en selectie? Is de recent ontwikkelde nieuwe opleiding tot rechter een echte kwaliteitsslag? Of zijn er verbeterpunten, en zo ja hoe fundamenteel zijn die?

Ik zal in § 2 en § 3 eerst het wervings- en selectieproces onder de loep nemen. Ik doe dat door de ogen van een fictieve sollicitant, Suhair Qureshi, wier droom het is om rechter te worden. In § 4 zet ik uiteen wat nodig is om een goed ‘Opleidingshuis’ (zoals de nieuwe opleiding heet) te bouwen en welke eisen zijn te stellen aan een goed bouwontwerp. Vervolgens (in § 5) beschrijf ik de (totstandkoming van de) nieuwe opleiding en in § 6 de nieuwe leerfilosofie die neerkomt op: veilig leren. Of de beleidsdoelstellingen van de nieuwe opleiding zijn behaald, wordt gemonitord met behulp van een in 2018 voorziene evaluatie en een in 2016 verrichte visitatie, die ik kort in § 7 zal bespreken. Het is niet mijn bedoeling de kwaliteit van het rapport zelf te onderzoeken. Ik benut het rapport om daaraan die aspecten te ontleen die in mijn ogen van belang zijn voor een goede opleiding. In § 8 zal ik aanstippen dat het lastig is om vast te stellen wat van een goede rechter mag worden verwacht omdat dit aan plaats, tijd en aan persoonlijke visie is gebonden. In § 9 bespreek ik de nieuwe referentiefunctie rechter, het fundament van de nieuwe opleiding, en de daarin gehanteerde terminologie. Ik onderzoek vervolgens (in § 10) of de daarvan afgeleide opleidingsinstrumenten een kwaliteitskeurmerk verdienen. In § 11 bespreek ik de nieuwe wijze van beoordelen en onderzoek ik de validiteit. In het opleveringsrapport van het Opleidingshuis (§ 12) maak ik de voorlopige balans op, waarbij ik een aantal suggesties doe voor reparatie. Mijn belangrijkste bevinding is dat de fundering ondeugdelijk is en dat de opleiding en beoordeling veel eenvoudiger zouden moeten worden ingericht. Ik zal daartoe in § 13 een aanzet geven door vier beroepsrollen van de rechter te onderscheiden. In § 14 ten slotte kom ik tot mijn conclusies.

4. The Lord Thomas of Cwmgiedd, ‘The future of the judge, the judge of the future, A keynote address’ (Rechtspraaklezing 2017), *Rechtstreeks* 2017.

## 2. Werving van rechters

Ik wil u het fictieve verhaal vertellen van Suhair Qureshi, een slimme rechtenstudent die bij mij college zou kunnen hebben gelopen en enthousiast is geworden voor het vak van rechter. Tijdens college had ik onder meer verteld dat vroeger (tot ca. 1950) afkomst, bezit van enig fortuin en het behoren tot het mannelijke geslacht belangrijke (ongeschreven) voorwaarden waren om rechter te kunnen worden maar dat dat tegenwoordig gelukkig anders is. Sexe, levensbeschouwing, geloofsovertuiging, huidskleur of ander groepskenmerk vormen geen belemmering meer. Het streven is juist gericht op enige maatschappelijke afspiegeling; diversiteit dus. Na afloop van het college beseft Suhair hoe fascinerend het rechterlijk werk haar leek en vertelde ze mij geestdriftig dat bij haar de eerste zaadjes voor een functie als rechter waren geplant. Zij begreep uit mijn verhaal echter dat zij, ondanks haar grote belangstelling en kwaliteiten, wel nog twee jaar moest wachten om (verplichte) werkervaring op te doen. Ze hoefde zich echter geen zorgen te maken, want gelukkig werd er van alle kanten aan haar getrokken in ‘*the war for talent*’. Zij had ook niet te klagen vanwege het groeiende belang dat in de samenleving wordt gehecht aan diversiteit; Suhair was geboren in Afghanistan. Had de Rechtspraak daaraan geen behoefte, vroeg zij zich nog wel enigszins verbaasd af? Hoe dan ook, zij begon als stagiaire op een gerenommeerd advocatenkantoor.

Na succesvolle afronding van haar advocaat-stage begon het rechterschap opnieuw te kriebelen en ging Suhair zich serieus oriënteren. Op de site van de rechtspraak vond zij alle benodigde informatie over de verschillende onderdelen van de selectieprocedure; zij dacht zich op die wijze goed op de hoogte te kunnen stellen over wat van haar werd verwacht en over de spelregels.<sup>5</sup> Als eerste las zij de ‘referentiefunctie’ rechter om een beeld van de functie rechter te krijgen. Zij werd niet echt geïnspireerd en vond het saai, lang en onoverzichtelijk: enerzijds een aantal algemeenheden en anderzijds weinig inzicht gevend. Het profiel bevat een overdaad aan eisen waarop ze geen grip kon krijgen. Werd dat allemaal echt van haar verwacht en was het allemaal even belangrijk, ook in de selectieprocedure? Hoe moest ze de gehanteerde terminologie begrijpen? Wat moest ze zich voorstellen bij een essentiële vaardigheid als “stuurt verwachtingen van procespartijen, tegen de achtergrond van de maatschappelijke implicatie” op gelijk niveau geplaatst als “beschikt over een kritische oordeelsvorming”? Hoezo ‘kritisch’ en ten opzichte van wie of wat, moest dat niet ‘rechtvaardig’ zijn? En wat zou worden bedoeld met “kan waarnemingen op constructieve wijze omzetten naar verbetering”? Veel concreter was

5. [https://www.werkenbijderechtspraak.nl/wp-content/uploads/2017/01/17.0020-RVR-Selectieprocedure\\_ruim.pdf](https://www.werkenbijderechtspraak.nl/wp-content/uploads/2017/01/17.0020-RVR-Selectieprocedure_ruim.pdf)

gelukkig de passage op de site waarin stond welke intellectuele eisen en persoonlijke kwaliteiten relevant waren, hoewel de verhouding daarvan tot het profiel voor haar in de lucht bleef hangen.

Suhair liet het profiel voor wat het was en bekeek een aantal sites van rechtbanken, want een rechtbank is betrokken bij de eerste selectiestap, de briefselectie. Daardoor werd zij, gezien haar dynamische instelling, echter ook niet echt gegrepen. De meeste rechtbanken maakten gebruik van een afstandelijke standaardtekst, een marketingtekst met tamelijk nietszeggende frasen als ‘de rechterlijke organisatie is een lerende organisatie’. Ze wilde eigenlijk wel wat meer informatie, met name over de positieve én negatieve aspecten van het vak, maar de beperkte mogelijkheid om telefonisch inlichtingen te vragen, gaf haar de idee dat men niet om kandidaten zat te springen en dat men niet veel tijd wilde steken in informatievoorziening.

Bij het invullen van het omvangrijke informatieformulier had Suhair moeite met het vereiste van “brede maatschappelijke oriëntatie, blijkend uit bijvoorbeeld nevenactiviteiten.” Natuurlijk wil de rechtspraak geen ivoren-toren-types, maar bij de op deze wijze geformuleerde profieleis plaats- te zij wel vraagtekens. Is hier geen sprake van indirecte discriminatie? Veronderstelt het verrichten van maatschappelijke nevenactiviteiten niet een bepaalde culturele achtergrond omdat het nu eenmaal per cultuur uit- maakt hoeveel ruimte er bestaat om buiten werk en familieverband nog bepaalde activiteiten te verrichten? Wordt er ook niet heel makkelijk van uitgegaan dat sprake is van een financieel veilige basis en een zekere mate van vrije tijd? Dat laatste kan ontbreken bij een veeleisende functie of als mensen in je directe omgeving hulp en ondersteuning nodig hebben. Zij kon gemakkelijk een aantal mensen bedenken die, gelet op hun achter- grond, beter dan mogelijk menig rechter wisten hoe het echte leven in el- kaar steekt. En haar eigen vrije tijd had ze hard nodig voor de begeleiding van haar geestelijk gehandicapte broertje die in een instelling woonde. Dus toch elitair? Uiteindelijk verstuurde zij twee identieke brieven: één naar rechtbank X en één naar rechtbank Y. Vreemd vond ze het toen bleek dat ze op basis van dezelfde vereisten en brief door de ene rechtbank werd afgewezen, en wel met een standaardbrief, maar door de andere wél werd doorgeleid naar de volgende belangrijke horde in de procedure: de analy- tische test, bestaande uit drie onderdelen. Ze schonk er maar verder geen aandacht aan en ging zich daarop voorbereiden. Ze had namelijk begrepen dat het oefenen daarvoor veel tijd kost, soms wel 40 uur.

### 3. Selectie van rechters

#### 3.1 Analytische test

Op de site van de rechtspraak las Suhair over de analytische test:

“Twee van de drie tests zijn in het eindoordeel over de test doorslaggevend, de ‘matrix-test’ en de test ‘verbale analogieën’. Dat heeft te maken met de voorspellende waarde van deze twee tests voor het slagen van de opleiding tot rechter.”

Volgens de site werd dit door wetenschappelijk onderzoek bevestigd. Ze ging op zoek naar het bewuste onderzoek, want ze vond het wel een erg stellige mededeling. Ze herinnerde zich plots dat haar hoogleraar Staatsrecht op college had verteld indertijd niet door de selectie te zijn gekomen omdat “haar intelligentie niet evenwichtig was beoordeeld” en daarom was afgevallen. Wat was er eigenlijk mis met haar? Toen ze haar oor te luisteren legde, hoorde ze dat ook andere, volgens haar uitstekend gekwalificeerde mensen op dat punt nogal eens struikelen. Zelfs iemand die jarenlang goed als raadsheerplaatsvervanger functioneerde, daarbij zittingen had voorgezeten en concept-arresten had geschreven, en over klinkende aanbevelingen beschikte, was niet door de test gekomen. Hij moest daarop zijn functie als plaatsvervanger neerleggen.

Ze wilde er meer van weten. Het bewuste onderzoek kon ze niet vinden, maar slechts een artikel met een beknopt overzicht van enkele bepalende thema’s.<sup>6</sup> Daaruit maakte ze op dat het genoemde wetenschappelijk onderzoek een literatuurstudie betrof en niet berustte op empirische gegevens over de selectie van rechters omdat een volgsysteem van rechters in opleiding ontbrak. Ze las er wel dat uit “statistische analyses van de selectie voor rechters” blijkt dat er “wellicht zelfs wel meer gewicht aan de intelligentietest gegeven zou kunnen worden”, maar die opmerking hing (zonder enige toelichting of verwijzing) volledig in de lucht.

Ze begreep voorts dat in België, Duitsland en Denemarken de intelligentietest geheel anders wordt ingezet. Met name het Belgische systeem sprak haar aan omdat het niet neerkwam op het louter afvinken van resultaten.<sup>7</sup> Cognitieve, analytische en psychotechnische testen zijn daar niet eliminerend, in die zin dat een mindere score op één van deze testen niet bepalend is voor het niet slagen voor het examen. Kandidaten worden daar geselecteerd.

6. Het onderzoek waarvan sprake is, is uitgevoerd onder leiding van M.Ph. Born. In een door haar gepubliceerd artikel – ‘Het selecteren van rechters: oude en nieuwe methoden’, *Rechtstreeks*, 2012, afl. 4, p. 17-26 – wordt wél het onderzoek genoemd, maar een vindplaats ontbreekt. Het onderzoek is dus kennelijk niet gepubliceerd.
7. [http://www.hrj.be/sites/default/files/related-documents/2017-09-05\\_programmes\\_programmas.pdf](http://www.hrj.be/sites/default/files/related-documents/2017-09-05_programmes_programmas.pdf).

teerd op inzicht naar “de wijze waarop rechtsinhoud en werkelijkheid zich tot elkaar verhouden”.<sup>8</sup> Op deze wijze is een vergelijkend toelatingsexamen georganiseerd. De kandidaat moet van een juridisch vraagstuk het maatschappelijk probleem van de casus analyseren, daarna een juridische oplossing uitwerken en zich vervolgens afvragen in hoeverre de gekozen juridische oplossing ook maatschappelijk effectief is.

Suhair raakte onzeker, want de uitkomst van een analytische test wordt op die wijze wel erg absoluut gehanteerd, zeker als die zo vroeg in de procedure wordt afgenomen. Waarom is die informatie doorslaggevender dan alle andere in de procedure verkregen informatie? Ze zou zich graag als persoon willen presenteren, laten zien hoe gemotiveerd ze was en de kans krijgen te tonen wat ze waard is. Ze had begrepen dat de persoon van de rechter in het recht belangrijker is geworden door het grotere belang dat wordt toegekend aan het goed leiden van zittingen. Is dit wel een eerlijke en zinvolle wijze van selecteren, vroeg Suhair zich af? Sta ik met mijn etnische achtergrond niet op achterstand wanneer een dergelijke grote nadruk in een onderdeel van de analytische test op bijvoorbeeld taalgevoel wordt gelegd? Ze hoorde ook dat iemand die als rechter-plaatsvervanger naar volle tevredenheid functioneerde en door de analytische tests was gekomen, vervolgens door de psycholoog, ondanks alle uitstekende referenties, niet geschikt werd bevonden omdat zij hem in het persoonlijk gesprek “niet rijp” genoeg vond. Welke maatstaf wordt eigenlijk gehanteerd? Ze pogde in een Jaarverslag informatie te vinden over het aantal sollicitanten en uitvallers bij de selectietests en de reden waarom. Ze vond slechts een vage bepaling in de Regeling Landelijke selectiecommissie rechters (LSR) dat deze periodiek gegevens zou moeten publiceren.<sup>9</sup>

Ze beseftte dat ze nog meer hordes moest nemen. Een positief advies van de LSR is nodig om in een rechtbank als rechter in opleiding te kunnen komen.<sup>10</sup> En gesteld dat ze het stempel ‘geschikt’ had gekregen, dan moest ze naar een opleidingsplek in een rechtbank solliciteren, waarbij weer an-

8. F. Flerackers, *Rechtsdenken: vademecum*, Brussel 2016, p. 126 e.v.; R. Mortier, ‘Rechtsdenken zoals het zich uit bij examens en de voordrachten voor benoeming van de Hoge Raad voor de Justitie’, F. Flerackers en R. van Ransbeeck, *Juristen over rechtsdenken* (Advocare 21.1), Brussel 2014, p. 17-45.
9. Art. 9 lid 1 luidt: “Het Presidium [het dagelijks bestuur van de LSR] is voorts belast met: a. het afleggen van verantwoording aan de Raad [voor de rechtspraak] via de planning- en verantwoordingscyclus van het Landelijk Dienstencentrum voor de Rechtspraak (LDCR); b. het periodiek verstrekken van gegevens aan de Raad over de selectieactiviteiten, -resultaten en -ervaringen.” Gepubliceerd in: *Staatscourant* 27 maart 2014, 2014, nr. 8498.
10. Ik beschrijf hier niet de gehele selectieprocedure bij de LSR. Daarover eerder M.J.A.M. Ahsmann, *Over meesters in de rechten en priesters van het recht. Feit en fictie in hun opleiding* (uitgebreide tekst oratie Leiden), Den Haag: Boom Juridische uitgevers 2012, p. 145-149.

dere aspecten meespelen: het aantal sollicitanten, de kwaliteit van de ‘ronde’ – in de ene ronde kun je de beste zijn, in de andere juist de minste –, het niet bezitten van het juiste specialisme of domweg “niet praktisch genoeg” zijn ondanks een dijk van een cv. En op het succesvol voltooien van de opleiding bestond evenmin garantie. Toen ze alle verhalen, die met elkaar gemeen hadden hoe merkwaardig de uitslag soms kon uitpakken, en het ontbreken van transparantie over de procedure tot zich liet doordringen, besloot ze zich terug te trekken. Ze had inmiddels een goede baan op het advocatenkantoor met financiële zekerheid die ze niet in gevaar wilde brengen door een met zoveel vraagtekens omgeven selectieprocedure.

### 3.2 *Te weinig goede kandidaten?*

Het terugtrekken van Suhair – men kan spreken van ‘zelfselectie’ – is een signaal, want het is jammer om goede kandidaten op mogelijk ondeugdelijke gronden mis te lopen. In de periode 2014-2016 is het aantal in opleiding genomen kandidaten uit de categorie met weinig werkervaring, waarvan Suhair een voorbeeld is, achtergebleven bij de vraag.<sup>11</sup> “De kwantiteit en met name de kwaliteit van de aanmeldingen in deze categorie bleek onvoldoende”, aldus de minister van Veiligheid en Justitie in antwoorden op Kamervragen.<sup>12</sup> De meelatl bij de analytische test is hoger gelegd dan in het verleden maar of we daarmee kwalitatief betere rechters in huis halen, is onduidelijk. Een zekere intelligentie is noodzakelijk maar geen uitsluitende voorwaarde voor succes. Verantwoorde beslissingen over de selectie van competente kandidaat-rechters kunnen slechts worden genomen wanneer de gehanteerde methode betrouwbaar en valide is. Bij die methode kan men echter vraagtekens plaatsen. Want is een afwijzing op een analytische test terecht die niet meet welke bijdrage een kandidaat zou kunnen leveren aan twee belangrijke pijlers voor vertrouwen in de rechtspraak: de waargenomen effectiviteit (afhankelijk van de prestaties) en, in het bijzonder, de waargenomen procedurele rechtvaardigheid (hóe de rechter vonnist en waarom hij dat zo doet)?<sup>13</sup>

Het vertrouwen in de Rechtspraak is groter dan het vertrouwen in de functionarissen die er invulling aan geven, zo blijkt uit onderzoek. Maar de institutionele legitimiteit is “niet in beton gegoten”. Ten behoeve van die legitimiteit zijn grotere transparantie over en onderzoek naar de selectie van rechters hard nodig.<sup>14</sup> Daarvan zou voor een potentiële kandidaat een

11. De instroom van rio's bedraagt jaarlijks in totaal ca. 60 rechters.

12. *Kamerstukken II* 2016/17, nr. 2017ZO3565 (Kamervragen van het lid M. van Nispen, ingezonden 8 maart 2017).

13. L. van Noije & K. Putters, ‘Vertrouwen in de rechtspraak, nu en in de toekomst’, *Rechtstreeks* 2017, afl. 2, p. 39-57.

14. In 2018 is een evaluatie van de selectieprocedure voorzien. Daarmee kom je echter niet de ‘false negatives’ op het spoor.

stimulans kunnen uitgaan om de zware selectieprocedure aan te gaan. Dagblad Trouw kopte op 4 maart 2017 dat er in de komende twee jaar een groot tekort aan rechters dreigt (227 in totaal).<sup>15</sup> Wat hiervan ook zij, duidelijk is dat er grote veranderingen zullen optreden door pensionering van zeer veel rechters behorende tot de zogenoemde babyboomgeneratie. Daartoe zijn tijdig maatregelen nodig om dat verlies op te vangen.<sup>16</sup>

## **4. Bouwen aan een stevig Opleidingshuis**

### *4.1 Deskundige bouwmeester*

In 2011 heeft de Raad voor de rechtspraak het raamwerk van een nieuw opleidingsstelsel voor rechters geschetst, dat de opleidingstrajecten voor zowel recent afgestudeerden (de raio-opleiding) als voor juristen met meer dan zes jaar werkervaring (de rio-opleiding) zou moeten vervangen door één uniforme opleiding: het zogenoemde Opleidingshuis. Daarmee kwam een einde aan de geïntegreerde opleiding tot rechter of officier van justitie die ruim vijftig jaar heeft bestaan.<sup>17</sup>

Denken over kwaliteit van de opleiding tot rechter is een voortdurend proces en vergt steeds aanpassing aan de nieuwe eisen die de maatschappij stelt. Het is dus goed om bij tijd en wijlen zich de vraag te stellen: doen we wat we doen ook goed? Evaluaties van het vóór 2011 door de rechters in opleiding gevolgde onderwijs – wat hebben zij geleerd? – en een volgsysteem van door hen geleverde prestaties – wie is waarom goed? – zouden daartoe belangrijke informatie kunnen aanleveren, maar zijn achterwege gebleven. Een analyse van knelpunten in de opleiding is daardoor maar beperkt gebleven.<sup>18</sup> Ondanks het ontbreken van zicht op de validiteit van het selectieinstrument en zonder te weten waarom geschikt bevonden kandidaten niet door de opleiding zijn gekomen, zijn niet alleen het rechtersprofiel en de daarop gebaseerde selectieprocedure gewijzigd maar is ook een nieuwe opleiding tot rechter en raadsheer in het leven geroepen.<sup>19</sup>

15. Mr. Frits Bakker, voorzitter van de Raad voor de rechtspraak, sprak dit tegen en wilde liever van een uitbreiding van het aantal rechters spreken (14 maart 2017). Vgl ook. E. Bauw, ‘Wat te doen aan het rechterstekort?’, *Ars Aequi* 2017, p. 850-853.

16. Dit zou slechts anders zijn als de instroom van het aantal zaken substantieel daalt, tenzij het soortelijk gewicht van de zwaarte van de zaken is toegenomen.

17. Ahsmann, 2012, p. 149-155.

18. Het rapport van de Stuurgroep Evaluatie werving, selectie en opleiding van rechters in opleiding, onder voorzitterschap van Wiel Stevens (2010), is gebaseerd op “weinig feitelijke, cijfermatige gegevens”, zoals in het voorwoord staat. Het rapport is niet extern gepubliceerd. Ik ben lid geweest van de stuurgroep.

19. De opleiding was al eerder gewijzigd in 2002, 2007 en 2010. Belangrijkste bezwaar was dat de raio-opleiding te duur was. Zie Bijlage II (p. 10) behorende bij ontwerp voor de nieuwe initiële opleiding ZM (niet extern gepubliceerd).

Wil een opleiding tot kwaliteit leiden, dan moet een professionele bouwmeester met verstand van (competentiegericht) opleiden worden aangehouden. Hij evalueert het voorontwerp, past dat zondig aan, adviseert gedurende het bouwproces andere professionals en bewaakt de kwaliteitsnormen. Een bouwmeester die kwaliteit wil leveren, vraagt zich in dat verband ook af: wat kan ik van anderen leren?

Er bestaat internationaal weinig literatuur over de wijze waarop rechters leren. Systematisch onderzoek naar methode van onderwijs, de mate van tevredenheid over het geleerde, over de docenten en de impact van het onderwijs in termen van prestaties en gedrag is bij mijn weten nooit verricht. Het ontbreekt dus aan antwoord op de vraag: werkt het en zo ja, waarom?<sup>20</sup> Recent is in opdracht van de EU Cie enig empirisch onderzoek verricht met als vraag: welke rol speelt de initiële opleiding aan de universiteit en de opleiding tot rechter in de wijze waarop in 30 Europese landen rechterlijke vaardigheden worden gedoceerd? Daarvan is verslag gedaan in een in 2013 gepubliceerd rapport.<sup>21</sup> De verscheidenheid tussen landen blijkt enorm groot en ieder land drukt duidelijk zijn eigen stempel op beide stadia van het onderwijs. Over competentiegericht opleiden is in het rapport niets te vinden. De verstrekte gegevens zijn niet erg schokkend en evenmin uitgewerkt, maar ze zijn niettemin op enkele punten wel interessant, bijvoorbeeld het bestaan van een afsluitend examen van de rechtersopleiding in bepaalde landen (Duitsland bijvoorbeeld). Er worden in het rapport (p. 273 e.v.) diverse aanbevelingen gedaan, zoals: aandacht in de opleiding tot rechter voor juridische en managementvaardigheden, voor ‘judge crafting’<sup>22</sup>, IT, specialisatie, minder accent op traditioneel academisch onderwijs, maar meer praktisch (‘rechtersdialoog’).<sup>23</sup> Nederland scoort over het geheel genomen goed.

20. L. Armytage, *Educating judges, Towards Improving Justice, A Survey of global Practice*, (Edited reprint with Updated Research) [=Nijhoff Classics in International Law, 4], Leiden: Brill/Nijhoff 2015.
21. Het betrof een opdracht van de EU Cie, zie D. Piana e.a., *Legal Education and Judicial Training in Europe, The menu for justice project*, Den Haag 2013 (p. 115 e.v.).
22. Het is een verzamelnaam voor praktische trainingen als case management, ethiek, bewijs verzamelen, vonnis schrijven, beoordelen van geloofwaardigheid; vgl. J. Cooper, ‘EC Study of the best Practices in the Training of Judges and Prosecutors in EU Member States’, *Journal of the International Organization for Judicial Training*, 2015, afl.3, p. 47-67 (hiervan p. 50).
23. Eveneens in opdracht van de EU Cie heeft de *European Judicial Training Network* (EJTN) een inventarisatie gemaakt van de ‘best practices’ ten behoeve van de competentieontwikkeling van rechters en officieren van justitie in de EU. Dit rapport is in 2014 gepubliceerd (Cooper 2015, p. 47-48). Aan de trainingsinstituten heeft zij vervolgens een bedrag van vijf miljoen euro beschikbaar gesteld om op de bevindingen voort te bouwen.

Binnen enkele andere disciplines op WO-niveau, in het bijzonder de opleiding tot leraar en tot arts en medisch specialist, is enige theorievorming ontwikkeld en ervaring opgedaan over competenties, competentieontwikkeling, de wijze waarop competenties kunnen worden gemeten, de rol van het portfolio en hoe dat te beoordelen. Daaraan kunnen op bepaalde punten enige algemene principes voor de opleiding tot rechter worden ontleend; hierna § 9.2. Tegelijk bestaat er niet een onwrikbare formule die in alle situaties kan worden toegepast en moet men bedacht zijn op verschillen. Rechters kennen bijvoorbeeld geen professionele standaarden en relevante (*evidence based*) richtlijnen die bij artsen een belangrijke rol in de opleiding spelen.

Anders dan andere professionele beroepsgroepen kent de rechtspraak wél een aantal kenmerkende randvoorwaarden. Er zijn rechtstatelijke kaders – autonomie (onafhankelijkheid) van de rechter – en er is sprake van veel wet- en regelgeving, met jurisprudentie van de Hoge Raad. Voorts zijn er een gedragscode en een rechterscode Nederlandse Vereniging voor Rechtspraak. Over kwaliteit van rechtspraak en rechterlijk ‘competent’ handelen bestaat mede daarom veel minder eensgezindheid dan bij artsen.

#### 4.2 *SSR als bouwmeester*

De rechterlijke macht heeft een eigen opleidingsinstituut (SSR).<sup>24</sup> Het dient zorg te dragen voor een betekenisvolle initiële opleiding van de rio en voor doelmatige permanente educatie. Het organiseert daartoe talloze leeractiviteiten op verschillende terreinen: dogmatische onderwerpen (procesrecht, materieel recht), vaardigheden (vonnissen schrijven, etc.), waarden (ethiek), soft skills (stressmanagement) en leiderschap. De ontwikkeling van het aanbod en de uitvoering ervan komen in samenwerking met de gerechten tot stand.<sup>25</sup> Het cursusaanbod is de afgelopen jaren fiks gegroeid: in 2016 heeft SSR 1554 leeractiviteiten ontplooid voor 22.532 deelnemers tegen 1109 voor 19.663 deelnemers in 2012.<sup>26</sup>

Voor de ontwikkeling en kwaliteit van het cursusaanbod zijn vier lectoren mede verantwoordelijk. Zij brengen, in een beperkte deeltijdaanstelling, verbinding tussen theorie en praktijk op de diverse rechtsgebieden tot stand; een lector initiële opleiding bestaat niet, anders dan bij het OM. Lectoren zijn rechters of raadsheren, met heel incidenteel een wetenschappelijke achtergrond, die zijn gedetacheerd voor in beginsel een periode van drie of vier jaar. Zij hebben (op een enkele uitzondering na) geen ervaring met theorie van onderwijs. Als dat wel het geval is, dan kan die niet altijd worden ge-

24. De Raad voor de rechtspraak en het college van Procureurs Generaal zijn eigenaar en financieren SSR.

25. Visitatierapport, p. 21 e.v.

26. Jaarverslag 2016, [https://ssr.nl/wp-content/uploads/2017/07/Jaarverslag\\_SSR\\_2016.pdf](https://ssr.nl/wp-content/uploads/2017/07/Jaarverslag_SSR_2016.pdf)

praktiseerd omdat de periode van aanstelling betrekkelijk kort is of hun opvolger er weer anders in staat, waardoor continuïteit in denken ontbreekt. De opleidingsdeskundigen van SSR zijn min of meer de constante factor en zorgen wel voor didactische inbreng, maar het is voor hen lastig (naar eigen ervaring heeft geleerd) om rechters ervan te overtuigen dat hun onderwijskundige inbreng ook betekenis kan hebben. Er wordt vooral vraaggericht gewerkt, met als gevolg een steeds groter cursusaanbod, waarin doublures wat inhoud betreft voorkomen. Het vergt ook veel van een lector om op zoveel gebieden tegelijk als specialist te worden beschouwd.

In het nieuwe curriculum van de rechter in opleiding is op cursorisch gebied veel bij het oude gebleven, hooguit is een cursus van een frisse verflaag voorzien, maar een goed theoretisch programma ontbreekt (verder hierna § 12.3 en 12.5). Wie inhoudelijk de leiding heeft, is onduidelijk.

#### 4.3 *Universiteiten als co-bouwmeester*

Op de maatschappelijke rol van universiteiten gaat een in 2013 verschenen rapport van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR), getiteld *Naar een lerende economie*, dieper in.<sup>27</sup> De WRR benadrukt dat een ‘lerende economie’ meer inhoudt dan een ‘kenniseconomie’. Er is volgens het rapport op de meeste plaatsen niet zozeer behoefte aan een wetenschapper die een nieuw concept ontwikkelt, maar veeleer aan een deskundige begeleider die langdurig meedenkt over de vraag hoe producten en diensten permanent verder ontwikkeld kunnen worden. Een dergelijke kwaliteitsinbreng wordt wat mij betreft bij SSR node gemist. Universiteiten zouden veel meer betrokken moeten worden bij het ontwerpen van creatieve programma’s die wezenlijke verdieping bieden, toetsingssystemen ontwerpen en de afnemers up to date houden van de laatste ontwikkelingen.

Uiteraard behoren cursussen die typische rechterlijke vaardigheden betreffen tot het domein van de rechter; een rechter kan deze het beste geven, mits hij een docententraining heeft gevolgd. En ook inhoudelijke cursussen gegeven door leden van de Hoven en de Hoge Raad (die dan overigens vaak een wetenschappelijke achtergrond hebben) zijn doorgaans uiterst waardevol. Maar bij cursussen die geen betrekking hebben op ‘wat des rechters is’, is veel afhankelijk van toeval. Het aantrekken van nieuwe universitaire docenten gebeurt nogal eens op basis van persoonlijke contacten van de lector. In het verleden werd doceren voor SSR door buitenstaanders als een eer beschouwd en men zag het ook als nuttige wederzijdse kruisbestuiving. Dat is vandaag de dag niet meer vanzelfsprekend gelet op de hoge werkdruk die universitair docenten ervaren en de relatief geringe vergoeding die zij voor het doceren ontvangen. Juridisch inhoud-

27. WRR, *Naar een lerende economie. Investeren in het verdienvermogen in Nederland* (WRR-rapportnr. 90), Amsterdam University Press 2013, p. 245 e.v.

lijk onderwijs ontwikkelen en de inhoud van cursussen op elkaar afstemmen, is een aparte tak van sport. Voor alle cursussen geldt dat we niet weten of SSR kwaliteit levert en in hoeverre bijvoorbeeld overlap tussen cursussen bestaat. Weliswaar wordt een cursus na afloop door de cursist geëvalueerd maar dat zegt niet heel veel en mijn ervaring is bovendien dat met opmerkingen maar heel weinig wordt gedaan; docenten hebben in feite alle vrijheid hun cursus zelf vorm te geven. Een kwaliteitsbewakings-systeem van cursussen ontbreekt en accreditatie heeft nog nooit plaats gehad.<sup>28</sup>

Universiteiten (postacademisch onderwijs; PAO) zouden daarom een grotere rol moeten krijgen bij het vormgeven van de opleiding tot rechter en van de permanente educatie.<sup>29</sup> Het CPO Nijmegen bijvoorbeeld draagt zorg voor de organisatie van diverse juridische beroepsopleidingen: voor advocatuur (NOvA en *Law Firm School*), notariaat, bedrijfsjuristen, gemeenteturisten en octrooigemachtigden.

Kruisbestuiving met andere beroepsgroepen, in het bijzonder advocaten, is zinvol omdat rechters (anders dan bij vaardighedencursussen) dan niet altijd onder *peers* zijn. Het is voor hen uitermate nuttig te weten hoe advocaten over het recht en rechtspraak denken en met hen in debat te gaan; dat is pas maatschappelijk bewustzijn creëren. De veel gehoorde reden om dat niet te doen, de behoefte om rechterlijke onafhankelijkheid te beschermen, gaat mij te ver.

Gedacht zou voorts kunnen worden aan het behalen van specifieke certificeringsvereisten voor bepaalde specialismen. De Stichting Grotius Academie kent negentien praktijkgerichte specialisatieopleidingen op het gebied van onder meer insolventierecht, arbeidsrecht, bestuursrecht, etc. In een periode van negen maanden (met 60 contacturen en 15-20 uur voorbereidingstijd per dagdeel van drie uur) worden wezenlijke verdieping van en kennis en inzicht in de materie verworven. Er is een aanwezigheidsplicht en men moet huiswerkopdrachten hebben ingeleverd. Het is dus keihard studeren om het afsluitend examen te kunnen halen en het diploma te verkrijgen. Hoe schril staat dit in contrast met de wijze waarop rio's en rechters leren en hun PE-(permanente educatie) punten vergaren; verder hierna § 12.4.

#### *4.4 Eisen te stellen aan het bouwontwerp*

Een goed curriculum sluit aan bij de wijze waarop volwassenen leren. Belangrijke kenmerken daarvan zijn de zelfsturende professional, goede opleiders en een goed ontwerp. Voor het ontwerp moet een helder beeld

28. Zie Opleidingsvisitatie Rechtspraak 2016 (hierna nt. 41), aanbeveling 9 (p. 29-30).

29. Ik telde ca. 150 cursussen op het gebied van het civiele recht.

bestaan van de alledaagse praktijk: wat moet eerst worden geleerd? Op welke onderwerpen moet in een bepaalde tijdspanne worden gefocust?

Het ontwerp dat moet aansluiten bij het doel – waarom moet wát worden geleerd en hoe gaat dat het meest effectief – is het belangrijkste onderdeel van de opleiding: het ziet op strategische keuzes inzake bevordering van kennis- en competentieontwikkeling, en de kosten die moeten worden gemaakt om de opleiding effectief te doen zijn. Daarbij moet aandacht zijn voor aspecten en vragen als: entreeniveau van de rio (behoefte assessment), in te ruimen tijd voor competentieontwikkeling, zelfstudie voor het verwerven van discipline gerichte kennis en andere kennis, de opbouw van de leerwerkomgevingen, hoe lang een leerwerkgeving minimaal dient te zijn een voortdurend systeem van evaluatie, de mogelijke bekorting of verlenging van die periode omdat de competentieontwikkeling sneller dan wel langzamer is gegaan dan ingeschat, nieuwe trainingmethoden, afstemming tussen werkvormen en toetsingsprogramma, de rol van toetsing in het leren, etc. Deze kenmerken en de veranderende visie moeten ook door de rio's, opleiders én docenten worden onderkend.<sup>30</sup>

## **5. De oude opleiding van rechters (raio's en rio's) en de nieuwe rio-opleiding<sup>31</sup>**

De opleiding van de raio (rechterlijk ambtenaar in opleiding) is per oktober 2012 beëindigd.

Tot dat moment kon men direct na afloop van de rechtenstudie in opleiding gaan voor een functie als rechter of officier van justitie. De raio-opleiding kende een duur van zes jaar: vier jaar in drie sectoren van de rechtbank en bij het parket (inclusief verdiepende stage in één van de sectoren), gevolgd door een stage van twee jaar buiten de rechterlijke macht. De opleiding van juristen met méér dan zes jaar werkervaring was veel korter: zij konden rechter worden door een opleiding van één jaar in twee sectoren van een rechtbank (rio: rechter in opleiding). De 'buitenstaander'-variant – een opleiding gedurende één dag per week – werd nog maar zelden gehanteerd.

In beide opleidingen was de beoordeling gericht op het kunnen functioneren als beginnend rechter. De nieuwe opleiding tot rechter (rio) is uiteindelijk op 1 januari 2014 begonnen en kent hetzelfde doel als de oude opleiding.

30. Vgl. Armytage, Survey 2015, p. XXI; L. Armytage, 'Educating Judges- Where to From Here?', Journal of Dispute Resolution 2015, afl. 1, p. 167-173.

31. Ik gebruik in dit preadvies voor de rio de mannelijke vorm, ook al is een meerderheid in de rechterlijke macht vrouw.

Nadat in 2011 het geraamte van het nieuwe Opleidingshuis was ontworpen, is hard gewerkt aan de bouw ervan. Uitgangspunt van de nieuwe competentiegerichte opleiding is, volgens beleidsdocumenten, het realiseren van een ‘kwalitatief hoogwaardige opleiding’ tot rechter of raadsheer, waarbij het mogelijk is om kandidaten met een diverse achtergrond en ervaring op een flexibele wijze te laten instromen.<sup>32</sup> Op de site van de SSR lezen we voorts onder meer:

“De Rio-opleiding is gericht op een doorgaande ontwikkeling van competenties. Per leerwerkgeving ligt een nadruk op bepaalde competenties. Pas na de gehele opleiding zal de Rio aan de eindtermen hoeven te voldoen (...) De Rio wordt tijdens de opleiding beoordeeld op zijn voortgang. De taakomschrijving en de daarbij behorende competenties vormen hierbij de basis. (...) De praktijkopleider richt zich primair op zijn coachende rol bij de ontwikkeling van de Rio. (...) Het portfolio is de persoonlijke digitale etalage binnen het Rio-portaal. De Rio toont hierin stukken waarmee hij laat zien over welke vaardigheden en competenties hij beschikt. (...) Tijdens de eindbeoordeling zal moeten blijken dat hij zowel wat betreft resultaten als wat betreft gedrag en vaardigheden het niveau van beginnend rechter of raadsheer heeft bereikt. De beoordeling is gescheiden van het opleiden om een open leerklimaat op de werkvloer te bevorderen.”<sup>33</sup>

De opleiding is allereerst bedoeld voor juristen met twee tot vijf jaar werkervaring en heeft een vaste duur van vier jaar; de inrichting kan verschillen. Heeft een jurist méér ervaring dan krijgt hij een opleiding op maat die minimaal één jaar en drie maanden tot maximaal vier jaar duurt. Achterliggende gedachte is dat een benoeming tot rechter pas kan plaatsvinden na minimaal zes jaar relevante juridische werkervaring na het afstuderen (hetgeen overeenkomt met de oude raio-opleiding). In een intakegesprek wordt door een ressortelijke commissie (bestaande uit vier personen) de duur van de opleiding met de rio besproken. Een Leidraad Intake biedt een globaal handvat om landelijke uniformiteit te waarborgen. De commissie brengt advies uit aan het bestuur van het gerecht dat de duur eventueel kan bijstellen (in de praktijk betekent dit bekorten).

Afhankelijk van de duur van de opleiding wordt de rio opgeleid in twee of drie leerwerkgevingen, die samenvallen met de rechtsgebieden bestuursrecht, civiel recht, familierecht of strafrecht.<sup>34</sup> Inkorten van de opleiding is

32. Zie voor uitgangspunten MvT Wijziging van de Wet rechtspositie rechterlijke ambtenaren (Wrra) en enkele andere wetten in verband met een herziening van de opleiding van rechters en officieren van justitie, *Kamerstukken II 2014/15*, 34162, nr. 3. Deze zijn ook in het *Landelijk opleidingsstatuut initiële opleiding* (hierna: het Opleidingstatuut), vastgesteld door de Raad voor de rechtspraak op 12 maart 2014, beschreven. Het statuut is raadpleegbaar via de landelijke introsite van de rechtspraak, maar is niet extern gepubliceerd.

33. <https://ssr.nl/2014/studiegids-rio-opleiding-online/>

34. Speciaal beleid is ontwikkeld voor overstappende Officieren van Justitie en superspecialisten in een klein rechtsgebied (IE-recht); ik laat dat hier verder buiten beschouwing.

mogelijk tot een minimale duur van zes maanden in één leerwerkgeving, verlengen niet, tenzij een hardheidsclausule van toepassing is.<sup>35</sup> Rio's kunnen minimaal tien tot maximaal twintig procent van de opleidingsduur invullen met stages, bijvoorbeeld internationaal (HvJ of EHRM), advocatuur, gerechtshof, etc., waarin wordt gereflecteerd op het rechterschap.<sup>36</sup>

In de voorfase van drie maanden (fulltime) krijgen rio's alle ruimte om zich zonder productiedruk te oriënteren op het werk als rechter; er ligt veel nadruk op het ontwikkelen van soft skills met (veel) cursussen bij SSR. De opgedane ervaring kunnen zij gebruiken bij het opstellen van hun persoonlijk opleidingsplan (POP).

In de hoofdfase (variërend van twaalf tot 45 maanden) leert de rio in zijn gerecht de basisvaardigheden van een rechter – zittingen doen en vonnissen schrijven – en bij SSR vinden cursorische activiteiten (al dan niet verplicht) plaats ten behoeve van de verschillende leerwerkomgevingen. Eén dag per week besteedt de rio in beginsel aan zijn rol als lerende professional, waartoe regionale en landelijke activiteiten zijn ontwikkeld. In zogenoemde leerwerkbijeenkomsten wordt samen met andere rio's gereflecteerd op het vak. Een vernieuwende didactiek komt tegemoet aan de wens om meer samenhang in het leertraject te bevorderen en de (hoge?) uitval van kandidaten in de oude opleiding te verminderen. Daartoe is een nieuw beoordelingssysteem ontwikkeld.

Het voorgaande geldt ook voor iemand die als raadsheer in opleiding gaat. Anders dan de rechter in opleiding treedt hij direct toe tot de rechterlijke macht door benoeming tot raadsheer-plaatsvervanger met een aanwijzing voor de duur van de opleiding.<sup>37</sup>

## 6. De leerfilosofie

In de opleiding staat een nieuw ontwikkelde 'leerfilosofie' centraal: het moet gaan om een stimulerend en veilig leerklimaat, waarin de eigen verantwoordelijkheid van de rio voorop staat.<sup>38</sup> Om dat te creëren zijn de rollen van opleider en beoordelaar gescheiden. Men kan bij dit centrale uitgangspunt vraagtekens plaatsen: moet dit wel de kern zijn van de leerfilosofie, en past die scheiding in rollen wel bij competentiegericht opleiden? Maar ook: is de opleiding dan zo onveilig? Heeft het te maken met

35. Maar men moet altijd in twee Leerwerkomgevingen worden opgeleid, zodat de duur dan één jaar en drie maanden is, zie artikelen B.10 en B.5 leden 3 t/m 6 Opleidingsstatuut.

36. Artikelen B.15 e.v. Opleidingsstatuut.

37. Artikel 9, eerste lid Wrra. Er bestaat dus geen nieuwe rechterlijke functie 'raadsheer in opleiding'.

38. Toelichting bij het beoordelingsreglement initiële opleiding tot rechter en raadsheer (3 juni 2015), p. 4.

persoonlijke veiligheid, met de frustratietolerantie van de rio? Waarom die scheiding: opleiden is immers per definitie beoordelen en spanning tussen rol van opleider en beoordelaar is inherent aan een onderwijssituatie. Bovendien: hét kenmerk van competentiegericht opleiden is dat sprake is van vele *assessments*, beoordelingen dus. Hoe dan ook: de aanname is dus kennelijk ‘onveiligheid en niet stimulerend’. Dat roept de vraag op: wat was daarvan dan de oorzaak?

Een veronderstelling was dat de uitval te hoog was (ca 25%). Waaraan die beweerde hoge uitval te wijten zou zijn, staat niet vast want dat is niet stelselmatig onderzocht en geëvalueerd (hierboven nt. 18). Vragen rijzen als: sinds wanneer en hoe lang was er sprake van hoge uitval? Lag het aan de kwaliteit van de opleiding? Gold de uitval voor raio’s én voor rio’s in dezelfde mate? Had het te maken met de volgorde van de sectoren waarin iemand werd opgeleid? Vielen in de ene sector (civiel recht was een bekend struikelblok) meer kandidaten af dan in een andere? Gold die uitval gelijkelijk voor alle rechtbanken; ik heb wel horen spreken van *graveyard*-rechtbanken? Lag het aan verschil in type zaken die men als raio/rio kreeg? Was de opleidingsperiode misschien te kort, gelet op de bagage van de betrokken raio of rio? Legden opleiders misschien de lat niet op dezelfde hoogte? En ten slotte uiteraard ook: hoe verrichtten opleiders hun rol? Nu zijn veel geld en energie in een nieuwe beoordelingsstructuur gestoken zonder dat vooraf goed is geanalyseerd welke knelpunten bestonden. De vraag is of deze cruciale wijziging in didactiek kan leiden tot een verbetering van de opleiding met een valide beoordeling.

## **7. Visitatie nieuwe rio-opleiding**

De opleiding tot rechter heeft in kwalitatief opzicht lang weinig transparantie gekend omdat iedere vorm van externe controle ontbrak. Eind 2015 heeft voor het eerst een Visitatiecommissie (onder voorzitterschap van prof. mr.dr. P.M. Schuyt) opdracht gekregen aspecten van de opleiding tot rechter te beoordelen. De commissie diende na te gaan of 1) de instrumenten, 2) de werkinrichting en 3) het leerklimaat bij de gerechten en SSR van de nieuwe opleiding juist zijn geïmplementeerd en voorts om kinderziektes of knelpunten te signaleren. Deze vrijwillige integrale inspectie en beoordeling van geleverde prestaties door onafhankelijke deskundigen zijn belangrijk want zij dragen bij aan de kwaliteit van de rechtspraak en legitimatie ten opzichte van de samenleving.<sup>39</sup> Voor de duidelijkheid: visiteren

39. Na het afronden van de eerste volledige opleidingscyclus zal in 2018 in een evalueatie worden onderzocht of de beleidsdoelstellingen, zoals geformuleerd bij het invoeren van de opleiding, zijn behaald. Welke organisatie dat zal gaan doen, is mij niet bekend.

van een opleiding kan talloze intenties hebben. De bedoeling van deze visitatie was volgens het Visitatieprotocol om die ‘licht’ te houden. Gerechten hebben daarom geen zelfevaluatie hoeven te schrijven. De commissie heeft niet de kwaliteit van het ontwerp beoordeeld, onderzocht wat eventueel ontbreekt in de vraagstelling, of de gehanteerde instrumenten aan kwaliteitscriteria voldoen, enz.

De commissie heeft alle gerechten bezocht en steeds met vijf panels over de opleiding gesproken, waarvan de leden door de gerechten zelf waren aangezocht. Of dit voldoende kritische distantie betekent, kan men zich afvragen.<sup>40</sup> De panels bestonden uit bestuursleden en leidinggevendenden, organisatoren van de opleiding, opleiders en rio’s. Ook heeft de commissie gesprekken gevoerd met onder meer medewerkers van SSR en leden van de (landelijke) beoordelingscommissie. Op basis van schriftelijke enquêtes onder ongeveer 90 rio’s is de mate van hun tevredenheid over de drie genoemde onderwerpen, die elk zijn uitgesplitst, op een vijfpuntschaal verzameld. De hieruit resulterende getalsmatige gegevens zijn verwerkt, met aan het slot steeds een beknopte weergave van de eigen bevindingen van de Visitatiecommissie.

In haar in november 2016 verschenen rapport heeft de commissie geconcludeerd dat alle instrumenten van de nieuwe opleiding zijn geïmplementeerd.<sup>41</sup> Daarmee is niet gezegd dat zij ook effectief, efficiënt en kwalitatief aan de maat zijn. De commissie heeft acht aanbevelingen gedaan om de rio-opleiding te optimaliseren (p. 74-75). Zij heeft gewezen op het belang van een rio-volgsysteem, dat wel in het Opleidingsstatuut was aanbevolen maar nog steeds niet was ontwikkeld (p. 34). Dat is overigens jammer want de start van een nieuwe opleiding zou een uitgelezen kans zijn geweest om een nulmeting te verrichten. Nu duurt het een aantal cycli (ongeveer twaalf jaar) voordat bruikbare gegevens voorhanden zullen zijn. De benoemde aandachtspunten “variëren van kleine, gemakkelijk door te voeren veranderingen tot serieuze knelpunten” (p. 74). Voorts heeft de commissie voor de evaluatie die in 2018 is voorzien twee relevante aandachtspunten benoemd die samenhangen met de wijze van beoordeling en de mogelijkheid tot verlenging van de duur van de opleiding (p. 76). Ik bespreek ze hieronder in § 11.3 respectievelijk § 12.3. Inmiddels zijn de aanbevelingen uitgebreid in de gerechten en diverse gremia besproken.

40. Vgl. het ‘euforische’ rapport van A. Klijn, B. Koch en A. Kraaijenbrink, *De Hollandse Magistrale Nieuwe. De eerste 100 rio’s en profiel*, SSR 2016. Het zegt weinig over de kwaliteit van de nieuwe rio-opleiding maar meer hoe de rio zichzelf ziet.

41. <https://www.rechtspraak.nl/SiteCollectionDocuments/rapport-opleidingsvisitatie-rechtspraak-2016.pdf>. De commissie heeft ook de stand van zaken van het systeem van permanente educatie gevisiteerd, die hier verder buiten beschouwing zal worden gelaten.

Belangrijkste punten waren, naar ik heb vernomen, het gebruik van de feedbackformulieren en de wijze van beoordeling. Er zijn aanpassingen verricht, maar op lang niet alle aanbevelingen is al landelijke overeenstemming bereikt.

## **8. Pluriform beeld van de rechter**

Om een ‘kwalitatief hoogwaardige’ opleiding te ontwikkelen, is een goede visie op het functioneren van een rechter nodig, kortweg gezegd: wat moet een rechter in het huidige tijdsgewricht kennen en kunnen. Het ideaalbeeld van een rechter bestaat niet, zoveel moge duidelijk zijn. Het is afhankelijk van tijd, plaats en wereldbeeld, van de wijze waarop de rechtspraak is ingericht en de rolopvatting van de rechter zelf. De opvattingen van de samenleving veranderen voortdurend en stellen daarmee steeds andere eisen aan professionals. Hoogleraar en raadsheer Buruma schetst in zijn oratie *Wat is een goede rechter?* de ontwikkeling van de (straf- en civiele?) rechter in Nederland als pure wetstoepasser (eind negentiende eeuw), via de autoritaire rechter (jaren dertig), de billijke, op de omstandigheden van het geval gerichte rechter (jaren vijftig) en de activistische rechter (jaren tachtig) naar de klantvriendelijke rechter van de netwerksamenleving die zich ook bezighoudt met zijn imago (nu).<sup>42</sup>

De rechterlijke macht en haar relatie tot de samenleving hebben in de afgelopen vijf decennia ingrijpende wijzigingen ondergaan, méér dan in de anderhalve eeuw daarvoor.<sup>43</sup> Sinds het begin van deze eeuw zijn in het bijzonder de gewijzigde verwachtingen van de burger en de inrichting van de rechtspraak – denk aan invoering Raad voor de rechtspraak, meer nadruk op management, Herziening Gerechtelijke Kaart (HGK), werken met digitale dossiers – van belang voor de eisen te stellen aan een goede rechter. Tot de jaren tachtig bijvoorbeeld was rechtspraak in de civiele sector doorgaans meervoudige rechtspraak van drie rechters; om efficiencyredenen is enkelvoudige rechtspraak daar inmiddels vrijwel regel geworden.<sup>44</sup> Het accent in de procedure lag vooral op het zo consciëntieus mogelijk schrijven van vonnissen – de rechter als beslisser –, terwijl vandaag de dag juist de mondelinge behandeling en de rechter als ‘oplosser’ een zeer voor-

42. Y. Buruma, *Wat is een goede rechter?, Een mentaliteitsgeschiedenis (1900-2020)*, Nijmegen 2016. De oratie is ook digitaal gepubliceerd. Aflevering maart 2017 van het tijdschrift *Trema* is geheel gewijd aan de diverse rollen van de rechter, met bijdragen van (achtereenvolgens) H. van Harten, C. Jansen, W. van Schendel en C. Drion.

43. Ahsmann 2012, p. 131-135.

44. H.F.M. Hofhuis, ‘Van meervoudig naar enkelvoudig’, in: W.M.J. Bekkers e.a., *Hamburgerstraat 28*, Deventer: Kluwer 2000, p. 149-154. Zie verder R. Baas e.a., ‘Rechtspreken: samen of alleen, Over meervoudige en enkelvoudige rechtspraak’, *Research Memoranda* 2010, nr. 5.

aanstaande rol hebben gekregen.<sup>45</sup> Een pluriform beeld van de rechter is ontstaan, ook afhankelijk van het rechtsgebied waarin hij werkt. In managementtaal ‘opereert’ de rechter niet meer solitair, maar ‘in een keten’; hij is ‘teamplayer’, ‘de regisseur’, moet over management- en mediakwaliteiten beschikken, digitaal vaardig zijn en zorg dragen (zoals in het regeerakkoord staat) voor ‘maatschappelijk effectieve rechtspraak’. De rechter moet zich bewust zijn van de toegevoegde waarde van overheidsrechtspraak ten opzicht van private geschillenbeslechting. De rechter wordt ook steeds meer een ambtenaar, ondergeschikt aan de (onder meer) ten gevolge van de schaalvergroting hiërarchischer wordende gerechten met bestuurders die niet of nauwelijks meer zelf rechtspreken. De taal van de rechtspraak verandert door de verbestuurlijking.<sup>46</sup> Bezuinigingen laten hun sporen na. De rechter moet efficiënt en snel kunnen werken om productie te draaien. Hij moet in debat gaan over de drie beelden van rechtspraak: het briljante, het relevante en het efficiënte vonnis.<sup>47</sup> Over de rollen die een rechter dient te vervullen en de kwaliteiten waarover hij moet beschikken, kan dus heel verschillend worden gedacht. Waar wel breed gedragen overeenstemming over bestaat, zijn de kernwaarden integriteit, onafhankelijkheid en onpartijdigheid, en een aantal generieke basisvereisten: vakmanschap, communiceren en rechtvaardig beslissen. Daarbij is één aspect glashelder: de rechter moet de rechtsstaat garanderen, anders geldt het recht van de sterkste.<sup>48</sup>

## 9. Referentiefunctie rechter: het fundament

Er zijn in de loop der jaren talloze beleidsdocumenten ontwikkeld waarin vooral aandacht is uitgegaan naar organisatorische en bestuurlijke kwaliteit van rechtspraak en naar voorwaardenscheppende eisen voor kwaliteit.<sup>49</sup> Maar een duidelijke en inspirerende visie op het inhoudelijk werk van de rechter ontbreekt evenals een antwoord op de vraag hoe rechters

45. R.H. de Bock, ‘Grip op kwaliteit, Een model voor inhoudelijke kwaliteit van rechterlijke beslissingen’, in: R.H. de Bock, P.J.P.M. van Lochem & R.A.J. van Gestel, *Kwaliteit als keuze in rechtspraak, wetgeving en rechtswetenschap* (Handelingen Nederlandse Juristen-Vereeniging, 145, 2015-1), Deventer: Wolters Kluwer 2015, p. 27-139 (103-105).

46. S. Dijkstra, *De rechter als evenwichtskunstenaar*, Den Haag: Boom juridisch 2016; R. Westra, ‘Transparantie: sturen en gestuurd worden’, in: D. Broeders e.a., *Speelruimte voor transparantere rechtspraak*, Amsterdam: University Press 2013, p. 349.

47. P. Frissen e.a., *Governance in de rechtspraak* (Research Memoranda 2014, afl.1), Den Haag: Sdu uitgevers, 2014.

48. De rechter is onafhankelijk en onpartijdig. Zie <https://www.rechtspraak.nl/SiteCollectionDocuments/Leidraad-onpartijdigheid-en-nevenfuncties-in-de-rechtspraak-januari-2014.pdf>

49. Zie daarover De Bock 2015, p. 29-40.

voor te bereiden op toekomstige uitdagingen waarvoor zij komen te staan. Die zijn wel cruciaal voor een goede opleiding en voor een gemeenschappelijk en verklarend referentiekader voor rio en opleider. Een richtinggevend document kan zo dienen als fundament waarop alle keuzes worden gebaseerd en draagt dus bij aan een coherent geheel van selectie, opleiding en beoordeling. In een dergelijke visie kunnen bijvoorbeeld dilemma's en kritische beroepssituaties beschreven worden, gerelateerd aan de verlangde competenties. Die visie moet vervolgens worden vertaald in een competentieprofiel of naar beroepsrollen van de rechter en naar een daarop toegesneden onderwijsprogramma.

De vraag is of de 'referentiefunctie rechter' als beschrijvingskader kan dienen waarin de kern van het werk van de rechter ten aanzien van diverse taken op gebied van kennis, vaardigheden en houdingen/attitude helder is samengevat.

### *9.1 Referentiefunctie rechter: overdaad aan uiteenlopende eisen*

De 'referentiefunctie rechter' dateert uit 2012.<sup>50</sup> Het profiel is bedoeld als algemeen profiel voor een beginnend rechter, en dus te gebruiken voor de opleiding in elk rechtsgebied: strafrecht, civiel recht (inclusief kanton), bestuursrecht en familierecht.<sup>51</sup> Van belang voor de opleiding zijn de vier hierna genoemde hoofdkopjes. Ze zijn uitgewerkt in subkopjes, welke op hun beurt (op de essentiële vaardigheden na) met voorbeelden zijn geconcretiseerd. De hoofdkopjes zijn:

- zeven resultaatgebieden (in feite tien want enkele zijn samengevoegd), geconcretiseerd in 26 voorbeelden;
- acht essentiële situaties, geconcretiseerd in zestien voorbeelden;
- elf competenties (in feite dertien), geconcretiseerd in 34 voorbeelden;
- dertien essentiële vaardigheden.

Als vereiste kennis wordt in het profiel slechts genoemd: voltooide studie Nederlands Recht (WO); voorts: aantoonbare maatschappelijke ervaring.

Duidelijk is dat het profiel een overdaad aan vereisten op diverse terreinen bevat. Vergeleken met het profiel uit 2003 is meer nadruk komen te liggen op zogenoemde soft skills. Veel doublures en overlappingsen komen voor: regievoering is zowel een resultaatgebied, een competentie als een essentiële vaardigheid; besluitvaardigheid is een competentie en een essentiële vaardigheid, hetzelfde geldt voor luisteren, etc. En ligt overredingskracht

50. Het profiel uit 2003 (met een kleine wijziging in 2007) vormde steeds de basis van de raio- en rio-opleiding.

51. Het profiel raadsheer blijft hier verder buiten beschouwing, maar stemt overigens grotendeels overeen met dat van de rechter.

niet in het verlengde van analytisch vermogen? Wat in een eerder profiel een competentie werd genoemd, heet thans om onduidelijke redenen een ‘essentiële vaardigheid’, zoals mondelinge en schriftelijke uitdrucksvaardigheid, maar komt wel terug in de toelichting op het resultaatgebied Uitspraken en beslissingen. Een belangrijke competentie als oordeelsvorming ontbreekt; deze is (in één regel) vaag terug te vinden bij de beschrijving van hetgeen onder de competentie analytisch vermogen moet worden begrepen.<sup>52</sup> Het beschikken over ‘kritische oordeelsvorming’, wat daaronder ook moge worden verstaan, is een ‘essentiële situatie’.

Empirisch onderzoek naar de validiteit van de gestelde eisen in de opleiding ontbreekt. Onduidelijk is of ze alle even belangrijk zijn. Er zijn veel goede bedoelingen, maar de essentie van een nieuw profiel is: leidt het tot een kwalitatief betere opleiding? Daartoe is verdere verdieping nodig om te beoordelen wat er wringt.

## 9.2 Competentiegericht opleiden

De in de referentiefunctie genoemde competenties spelen in de selectie, de opleiding en de beoordeling een zeer belangrijke rol. In de toelichting bij het beoordelingsreglement staat (p. 3): “De gebleken geschiktheid voor de opleiding is gebaseerd op de verwachting dat de minder ontwikkelbare competenties uit het profiel [bij de kandidaat] aanwezig zijn en de overige competenties (verder) ontwikkeld kunnen worden. De beoordelingen dienen ter toetsing en nadere vaststelling van deze verwachting gedurende de opleiding.”<sup>53</sup>

Er wordt in het profiel over competenties gesproken, maar een definitie van de term ontbreekt. Doorgaans wordt van een beroepsbeoefenaar gezegd dat hij ‘competent’ is als hij volgens bepaalde normen of standaarden van de beroepsgroep in een functie effectief en adequaat kan handelen. Uitgangspunt bij het ontwikkelen van competenties is leren door werken in een realistische context. Het is een vaag concept dat moeilijk handen en voeten te geven is, in het bijzonder in de rechtspraak. In feite is competentieontwikkeling de kern van een leven lang leren.

Competentiemanagement hangt ten nauwste samen met de taal van het HRM-denken in arbeidsorganisaties sinds de jaren zeventig.<sup>54</sup> Het begrip competentie heeft sindsdien een zekere ontwikkeling doorgemaakt, maar het blijft een ‘fuzzy concept’, een begrip waarover nauwelijks overeen-

52. In het profiel uit 2007 ontbrak juist analytisch vermogen.

53. En in art. B.2 lid 1 van het Opleidingsstatuut staat dat de rio-opleiding is “gericht op het verwerven van de in het functieprofiel rechter (...) vastgelegde competenties.”

54. R. Standaert, ‘Competenties: een zoektocht naar toegevoegde waarde’, in: Vlaamse Onderwijsraad, *Competentie-ontwikkelen onderwijs, Een verkenning*, Antwerpen-Apeldoorn 2008, p. 55-70.

stemming is te bereiken.<sup>55</sup> In het bedrijfsleven wordt veelvuldig gebruik gemaakt van het internationale *Universal Competency Framework* (UCF).<sup>56</sup> Het UCF wordt echter ook anders benut. Het is in Nederland bijvoorbeeld sinds begin deze eeuw in het mbo- en hbo-onderwijs uitgewerkt. Een competentie betreft dan het vermogen om kennis, vaardigheden en houdingen toe te passen om adequaat te kunnen functioneren conform de voor dat werk vereiste standaarden.<sup>57</sup> Het werken met competenties wil overigens nog niet zeggen dat daarom sprake is van succes. Talloze daarop gebaseerde vernieuwingen in het onderwijs zijn er op gestrand; het leidde in 2008 tot een parlementair onderzoek van de Commissie parlementair onderzoek onderwijsvernieuwingen (ook wel de commissie Dijsselbloem genoemd).

Medici werken wereldwijd met zeven (soms acht) competentiedomeinen en gebruiken in de opleiding als gemeenschappelijke definitie: “de bekwaamheid om een professionele activiteit in een specifieke context adequaat uit te voeren door de geïntegreerde aanwezigheid van kennis, inzichten, vaardigheden, attitude, persoonskenmerken of eigenschappen.”<sup>58</sup> Uit uitvoerig onderzoek van de Onderwijsraad blijkt dat er zes kenmerken zijn die in definities van een competentie regelmatig terugkeren. Die zijn min of meer terug te vinden in de definitie die medici hanteren. Deze kenmerken zijn:<sup>59</sup>

competenties zijn context gebonden; competenties zijn clusters van vaardigheden, kennis, attitudes, eigenschappen en inzichten; competenties zijn verbonden met activiteiten/taken; leer- en ontwikkelingsprocessen zijn voorwaardelijk voor het verwerven van competenties; competenties staan in een bepaalde relatie tot elkaar; de verwerving van een competentie vereist vaak de aanwezigheid van andere competenties.

55. Jo. Thijssen, ‘Competentie-ontwikkeling, employability en lifelong learning’, *Tijdschrift voor HRM*, 2004, p. 7-23.
56. Het UCF is gebaseerd op werk van Bartram (2005) en ontwikkeld door een HRM-organisatie. D. Bartram, *Het SHL universele competentie framework (UCF)*, White Paper 2012.
57. M. Mulder e.a., ‘Competentiegericht onderwijs: uitgangspunten, kansen en valkuilen’, in: Vlaamse Onderwijsraad 2008, p. 29-54 Armytage 2015, p. 167.
58. Opleidingsplan Interne Geneeskunde (2015, ontwikkeld conform Kaderbesluit Centraal College Medische Specialisten 2011): <https://www.internisten.nl/jniv/opleidingsplan>. Vgl. ook C.L.A van Herwaarden e.a., *Raamplan Artsopleiding 2009*, p. 6 en 27 ([www.nfu.nl/img/pdf/Raamplan\\_Artsopleiding\\_2009](http://www.nfu.nl/img/pdf/Raamplan_Artsopleiding_2009)). Verder M.J.A.M. Ahsmann, ‘Civiel effect: keurslijf of keurmerk?’ *NJB* 2015, p.1355-1361 (met reactie en naschrift op p. 1663-1664).
59. J.J.G. van Merriënboer e.a., *Competenties: van complicaties tot compromis, Over schuifjes en begrenzers*, Den Haag 2002, p. 23, 29, 31, 40-41, 76-77 ([https://www.onderwijsraad.nl/upload/publicaties/414/documenten/studie\\_competenties.pdf](https://www.onderwijsraad.nl/upload/publicaties/414/documenten/studie_competenties.pdf)).

In de rio-opleiding wordt een definitie gebruikt die geheel afwijkt van hetgeen daarover in de literatuur wordt geschreven.<sup>60</sup> In de Handreiking LWO is de term als volgt toegelicht:<sup>61</sup>

“(…) Competenties beschrijven het ‘hoe’ van de functie, namelijk *het zichtbare gedrag/vaardigheid*. (...) In de referentieprofielen zijn naast Competenties ook Essentiële Situaties en Vaardigheden beschreven die de context geven waarbinnen de competenties worden toegepast.”<sup>62</sup>

Deze definitie van competentie is identiek aan vaardigheid en heeft dus geen onderscheidend vermogen ten opzichte van de in het profiel opgenomen lijst met dertien essentiële vaardigheden.

De beschrijving wijkt ook af van de – wederom vraagtekens oproepende – definitie van ‘competentie’ in het beoordelingsreglement van de rio.<sup>63</sup> Daar staat als uitleg: “persoonskenmerken van een rio die tot uiting komen in gedrag en die ten grondslag liggen aan het resultaat in een bepaalde positie en situatie”. Hier is een competentie dus synoniem aan een persoonskenmerk in een bepaalde context.<sup>64</sup> Beide definities spreken elkaar ook inhoudelijk tegen. Vaardigheden worden geacht juist goed ontwikkelbaar te zijn, terwijl dat voor een persoonskenmerk – flexibiliteit, stressbestendigheid – veel minder geldt. Die laatste kunnen wel het verschil maken tussen gemiddeld en excellent presteren, maar zijn evenmin geschikt als beoordelingskader. Een goede definitie zou consequenties moeten hebben voor de wijze waarop het onderwijs- en toetsprogramma is ingericht, maar de terminologie is leeg.

### 9.3 Welke competenties?

Uit de referentiefunctie blijkt dat de rio moet beschikken over de volgende elf (in feite dertien) competenties:

60. Over het belang van een goed profiel en definiëring schreef ik in 2008 naar aanleiding van de toenmalige herziening raio-opleiding: M. Ahsmann, ‘Hoe nu best praktisch te leren?’, Een kritische beschouwing over de (herziening) raio-opleiding”, *Trema* 2008, p. 182-188. En over clustering van competenties Ahsmann 2012, p. 140-144. In beide bijdragen heb ik literatuur over competenties opgenomen, die ik hier niet opnieuw heb vermeld.
61. Handreiking Leerwerkgeving (gedateerd 1 oktober 2015), Bijlage I, p. 58 (hierna: Handreiking LWO); niet extern gepubliceerd.
62. In het Opleidingstatuut, ‘II Definities’, ontbreken toelichtingen op de begrippen competentie, vaardigheid, essentiële vaardigheid en essentiële situatie.
63. Beoordelingsreglement initiële opleiding tot rechter en raadsheer (gedateerd 1 november 2016), hierna Beoordelingsreglement; niet extern raadpleegbaar.
64. Zie over ‘the big five’ van persoonskenmerken J. Thijssen, ‘Competentie-ontwikkeling, employability en life long learning’, *Tijdschrift voor HRM* 2004, p. 7-23.

omgevingsbewustzijn, analytisch vermogen, luisteren, overredingskracht, regievoering, samenwerken, 'zelfvertrouwen en authenticiteit', flexibiliteit, zelfbewustzijn, 'leervermogen en zelfreflectie', besluitvaardig.

Het lijkt een vrij willekeurige opsomming te zijn, hetgeen afbreuk doet aan de doelmatigheid. Uit de omvangrijke literatuur blijkt dat het belangrijk is om het aantal competentiedomeinen te beperken, bijvoorbeeld in algemene en beroepsspecifieke (hierna § 12.6). Competenties zijn dan nuttig om tot een gemakkelijk en begrijpelijk te onthouden overzicht te komen van hetgeen in het werk voorop staat en ontwikkeld moet worden. De opsomming geeft daarvan geen blijk. Waarom is analytisch vermogen wél een competentie en oordeelsvorming niet? Die twee vormen de kern van het rechterlijk werk en hebben een duidelijke, verschillende betekenis.<sup>65</sup> Leervermogen is in feite een metacompetentie die in allerlei competenties terugkomt; het apart benoemen lijkt weinig zinvol en heeft ook geen succesvaliditeit. Overlap bestaat ook tussen de competentie 'regievoering' en 'luisteren'. En wat is het verschil tussen 'zelfvertrouwen' en 'zelfbewustzijn'? En waarom is 'integriteit' niet expliciet benoemd?

De wijze waarop de competenties zijn toegelicht, vertoont hetzelfde vage beeld. De uitwerking is generiek en ontleend aan managementtaal maar niet specifiek voor rechterlijk werk ontwikkeld. Het leereffect van een rio zou er baat bij hebben dat bij beroepsspecifieke competenties de essentie van de te stellen kwaliteitseisen aan het werk helder zou zijn opgeschreven, zodat het bij de rio's 'tussen de oren' komt. Als voorbeeld een voor een rechter belangrijke competentie als analytisch vermogen. Er staat:

"behandelt vraagstukken door situaties, processen en een diversiteit aan gegevens uiteen te rafelen, systematisch te onderzoeken en te beoordelen; stelt vragen op basis van begrip; hanteert een logische gedachtegang die bij de totstandkoming van uitspraken leidt tot een eenduidige en transparante motivering."

Analytisch vermogen wordt op deze wijze enerzijds beperkend en anderzijds ruim ingevuld. Is analyseren niet in de eerste plaats hoofd- en bijzaken kunnen onderscheiden? Waarom hoort transparant motiveren tot analytisch vermogen? Uit het slot van de beschrijving lijkt daaronder ook iets van oordeelsvorming te moeten worden begrepen.<sup>66</sup> Maar hoe goede oordeelsvorming tot stand komt en wat daartoe nodig is, wordt verder niet

65. A.M. Hol en M.A. Loth, 'Iudex mediator; naar een herwaardering van de juridische professie', *R&R* 2001, p. 9-57.

66. Dat kan men althans afleiden uit het feit dat in de Handreiking LWO de competentie anders is genoemd, namelijk 'Analytisch vermogen en oordeelsvorming'.

toegelicht. Dat blijkt overigens evenmin uit de toelichting op de competentie Besluitvaardigheid.<sup>67</sup>

#### 9.4 Taken en niveaus als eindtermen

Competenties zijn verbonden met activiteiten of taken, dat wil zeggen een afgebakend authentiek kernonderdeel van het werk, dat in een bepaalde tijd kan worden uitgevoerd. De rio wordt blijkens de Handreiking LWO op vijf taken opgeleid (in de stukken ook wel ‘thema’s’ en in het profiel ‘resultaatgebieden’ genoemd), te weten:

“zitting voorbereiding; zitting; beslissen en uitspraken; magistratelijkheid/professionalisering en beleid; samenwerken/communicatie/intervisie.”<sup>68</sup>

Genoemde definitie is duidelijk voor de taken ‘zittingsvoorbereiding’, ‘zittingen’ en ‘uitspraken schrijven’, maar men kan zich afvragen of de andere taken wel ‘taken’ zijn of dat ze niet veeleer behoren tot een competentiedomein, dat immers ziet op gedragsrepertoire. Magistratelijkheid en professionalisering bijvoorbeeld zijn mijns inziens dan ook competenties die een taakoverschrijdend karakter hebben.

De toelichtingen bij de taken lijden aan hetzelfde euvel als die bij de competenties: ze zijn te generiek. Als voorbeeld de taak ‘Beslissen en uitspraken’. In de referentiefunctie staat daarbij:

“het vormen van een juridisch en feitelijk onderbouwd oordeel; beslissen en rechtspreken in geschillen van procespartijen met voortdurende aandacht voor rechtseenheid, rechtsontwikkeling en rechtsbescherming en onderliggende problemen van de samenleving; zorgdragen voor een zorgvuldig juridische en inhoudelijke onderbouwing van uitspraken en een voor procespartijen helder gemotiveerde en beargumenteerde beslissing, rekening houdend met de maatschappelijke context van de zaak; zowel schriftelijk als mondeling op logische en begrijpelijke wijze uitdragen van de geformuleerde uitspraak en/of genomen beslissing.”

Op zichzelf staan in de toelichting verstandige dingen, maar ze zeggen weinig over de kwaliteit van de beslissing in een bepaald rechtsgebied. De ontwerpers hebben voorts het onderscheid met competenties niet helder voor ogen gehad. In de taakbeschrijving komen namelijk doublures voor met competenties als omgevingsbewustzijn, analytisch vermogen, overredingskracht, besluitvaardigheid, met de ‘essentiële vaardigheid’ schrift-

67. Daar staat: “neemt besluiten op basis van beschikbare gegevens; wacht niet af en hakt knopen door; handelt doortastend ook wanneer de druk toeneemt.”

68. Twee resultaatgebieden uit het profiel – regie en kwaliteit – komen om onduidelijke redenen in de opleiding niet aan bod.

lijke en mondelinge uitdrukkingsvaardigheid, én met de taak *Beleid* (“leveren van inhoudelijke bijdrage aan rechtsvorming/-ontwikkeling...”).

De taken zijn vervolgens elk op drie/vier niveaus (A, B, C, D) beschreven. Ze zijn in die zin van belang dat de beschrijvingen ervan zijn bedoeld als ‘eindtermen’ – “wat ze moeten kunnen” – voor de rio die een opleiding heeft op respectievelijk niveau C en D.<sup>69</sup> Doelgroep voor niveau C zijn bijvoorbeeld “rechters in opleiding met voldoende relevante civielrechtelijke voorervaring om op niveau C te starten” (*Handreiking LWO*, p. 36). De eindterm bij niveau C van de taak ‘Beslissen en uitspraken’ is dan: “Neemt in raadkamer eigen standpunt in en kan dit motiveren op juridisch consistente wijze en doet actief mee bij de oordeelsvorming. Stelt conceptuitspraken op van zaken met gemiddelde complexiteit en gebaseerd op sluitende juridische motiveringen en met een daarop aansluitend dictum.”<sup>70</sup>

Onder ‘eindtermen’ wordt doorgaans verstaan een beknopte omschrijving van de kennis, inzichten, vaardigheden en attitude waaraan degene die een opleiding volgt aan het eind hiervan minimaal zou moeten voldoen. Zij richten zich dus op de inhoud van het onderwijs, waartoe scherpe definities nodig zijn. Als zodanig schieten de hier geformuleerde ‘eindtermen’ dus tekort.

### *9.5 Competenties en niveaus uitgewerkt volgens taken*

Is het al lastig om op het voorgaande grip te krijgen, het wordt nog ingewikkelder omdat de elf competenties zelf ook zijn uitgewerkt in maximaal vier niveaus (1, 2, 3, 4) van toenemende complexiteit.<sup>71</sup> De verschillende competentieniveaus zijn beschreven volgens de vijf taken. Als voorbeeld de competentie ‘Besluitvaardigheid’, die is gekoppeld aan de taken ‘Zitting’ en ‘Beslissen/Uitspraken’. Niveau 3 van deze competentie bij de taak ‘Beslissen/Uitspraken’ luidt:

“Is in een meervoudige kamer in staat om in overleg met anderen tijdig tot een beslissing te komen. Levert ook bij toenemende werkdruk tijdig conceptuitspraken aan en leest conceptuitspraken van anderen tijdig mee.”

69. Opleidingsstatuut, art. B.2, lid 2. *Handreiking LWO Bijlage I*, p. 58-61. In het Beoordelingsreglement worden eindtermen echter gedefinieerd als “competenties waarover een rio aan het eind van de rio-opleiding moet beschikken.”
70. Niveau D: “Draagt bij aan collegiale besluitvorming. Stelt zelfstandig uitspraken op van zaken met gemiddelde complexiteit met juridisch juiste motivering. Stelt na raadkamer uitspraken op in een aantal complexe zaken. Toetst uitspraken van secretarissen/collega-rechters.” *Handreiking LWO Bijlage I*, p. 60.
71. De rio wordt geacht de onderliggende niveaus te beheersen, *Handreiking LWO Bijlage II*, p. 62-71.

Het moet een rio inmiddels gaan duizelen hoe een en ander zich tot elkaar verhoudt en hoe het te doorgronden, en dat doet het mij ook. Ik ga er dan ook niet verder op in. Een papieren werkelijkheid is gecreëerd die weinig van doen heeft met wat op de werkvloer geschiedt.

Hetgeen ten slotte bij elke competentie wordt opgemerkt over de mate van ontwikkelbaarheid roept eveneens vragen op. De competentie Besluitvaardigheid is “moeilijk te ontwikkelen” omdat het “een karaktereigenschap is”. Er volgt uitleg waaraan dit mogelijk ligt. Men leest: “Heeft een persoon te weinig zelfvertrouwen? Misschien is de medewerker bang om fouten te maken?...” Met welk doel is deze uitleg opgenomen? Is dit niet snel een etiket opplakken? Als sprake is van echte besluiteloosheid mag men veronderstellen dat dit er bij het assessment zou zijn uitgefilterd, zoals in het begin van § 9.2 staat. De ontwikkelbaarheid van een competentie verschilt per individu en hangt af van de context. De mate van besluitvaardigheid kan met andere aspecten samenhangen, bijvoorbeeld met het bezitten van onvoldoende kennis, met het willen vergaren van meer gegevens, etc. Een goede beslissing komt pas tot stand na gedegen feitenonderzoek. De rio moet niet de indruk krijgen zich meer zekerheid aan te moeten meten dan gepast is. Integendeel: hij hoort de grenzen van zijn kennis te weten.

## 10. Opleidingsinstrumentarium

### 10.1 *Opleiders en formatief beoordelen*

In iedere leerwerkgeving heeft een rio twee opleiders. Deze vervullen in de praktijk drie rollen. Ze zijn voor de rio rolmodel voor essentiële kenmerken van de beroepsuitoefening. In hun andere rol zijn ze coach van de rio door hem te stimuleren in zijn professionele groei, hetgeen in competentietaal ook wel ‘formatief beoordelen’ of ‘assessment’ wordt genoemd.<sup>72</sup> Daartoe moeten opleiders didactische kwaliteiten bezitten: kunnen uitleggen, vorderingen becommentariëren, etc. Het komt in feite neer op de oude meester-gezelrelatie. Veel hangt dan ook af van de kwaliteit van de opleider. Er bestaan soms grote verschillen in werkwijze die niet altijd te begrijpen zijn. De opleider evalueert met de rio na een zitting of het na schrijven van een vonnis hoe het is gegaan, wat al wel lukt en wat nog verbetering behoeft, zodat de rio vervolgens gericht kan werken aan de op basis daarvan geformuleerde ontwikkelpunten. De rio zal sneller leren wanneer hij wordt gestimuleerd te reflecteren over zijn functioneren en zijn eigen ster-

72. Formatief beoordelen is gericht op persoonlijke ontwikkeling; summatief beoordelen is vergelijkend oordelen en ziet op het cijfer.

ke en zwakke kanten te benoemen. Daarom is het zinvol dat de opleider gericht feedback geeft aan de rio en dat op een constructieve wijze doet.

De opleider heeft in de nieuwe opleiding nog een derde rol, ook al wordt die niet expliciet onderkend. Hij draagt namelijk ook zijn steentje bij aan de ‘summatieve beoordeling’ door de beoordelingscommissie (§ 11). Om de rio handvatten te geven zijn eigen ontwikkeling te kunnen volgen, vult een opleider na afloop van een verrichte taak een feedbackformulier in. Met verstandig gebruik van zinvolle feedbackformulieren is op zichzelf niets mis. Anders wordt het echter wanneer de vastgelegde informatie door anderen moet worden benut om een oordeel over het competent functioneren te geven. Dan is de vraag of het verslag wel altijd een getrouwe en adequate weergave is van hetgeen de rio heeft laten zien. Een opleider kijkt immers ook door zijn eigen bril, en neemt dus per definitie slechts beperkt waar. Formulieren kunnen dan een eigen leven gaan leiden. Wordt het besprokene wel snel en zorgvuldig vastgelegd wanneer opleiders zuchten onder de werkdruk van andere taken? Of moet het er ook nog even “bij gedaan worden”? Dat opleiders het als een behoorlijke last ervaren, blijkt uit de bevindingen van de Visitatiecommissie. Een aanbeveling is dat formulieren tijdig moeten worden ingevuld; een webcollege met instructie over de wijze van invullen zou daarbij volgens de commissie handig zijn (p. 46 en 75).

## *10.2 Feedbackformulieren met criteria*

Er zijn drie feedbackformulieren ontwikkeld, waarin de (in § 9.4 genoemde) vijf taken zijn samengevat. Als voorbeeld neem ik het feedbackformulier *Beslissen/Uitspraken*. Het betreft een zeer uitvoerig formulier waarop de opleider zowel feedback geeft op de taak ‘Beslissen’ als op de ‘taken’ ‘Magistratelijkheid/Professionalisering/Beleid’ en op ‘Samenwerken/Communicatie/Intervisie’. Samenwerken is in het rechtersprofiel overigens niet als taak benoemd maar als een competentie.

Alle genoemde taken zijn onderverdeeld in subkopjes overeenkomstig een criterialijst die de landelijke beoordelingscommissie hanteert, zij het zonder de competenties. Het zijn nieuwe criteria want ze wijken af van de criteria zoals geformuleerd bij de taken in de referentiefunctie. Bij de taak ‘Beslissen’ moet de opleider schriftelijke toelichting geven op dertien punten: 1) bevoegdheid/ontvankelijkheid, 2) schrijfstijl/nauwkeurigheid, 3) sluitend dictum/proceskosten, 4) raadkameroptreden, 5) tijdigheid concept, becommentariëren concept/samenwerking 6) weergave feiten/standpunten/oordeel 7) behandelen (alle) verweren/verrassingsbeslissing, 8) logische structuur/opbouw/motivering/to the point, 9) toepassing materieel recht/juridische kennis, 10) belangen partijen meewegen/begrijpelijkheid voor partijen, 11) [voor raadsheer:] beleid/oog voor rechtsvorming, 12)

leervermogen, 13) overige opmerkingen/ontwikfelsuggesties of aandachtspunten.

Deze nieuwe criteria behelzen verschillende aspecten van een goede uitspraak, maar lang niet alle en ze komen ook tamelijk willekeurig over. Gaat het in een civiele zaak bijvoorbeeld niet bij uitstek om het analyseren van juridische grondslagen en om de juiste conclusie te trekken bij het behandelen van verweren en deze niet te denatureren? En om het beslissen op basis van vastgestelde feiten en onderkennen waar bewijs nodig is? Het is in de opleiding op zichzelf nuttig om vooraf vast te leggen op welke beroepsspecifieke kenmerken wordt gelet, teneinde de ‘beoordelingen’ op deze punten van diverse opleiders gelijk te trekken, als een soort ‘professionele standaard’. Ze kunnen ook handvatten bieden voor feedback. Maar deze criteria blijven zeer globaal omdat ze niet sectorspecifiek zijn gemaakt. En passant worden competenties verwerkt (schrijfstijl en samenwerking). Ze hebben voorts geen herkenbare relatie met de criteria en niveaus bij de taken. De samenhang met en tussen de eerdere genoemde instrumenten wordt steeds ondoorzichtiger en complexer. Men kan zich ook afvragen of een dergelijk formulier wel het juiste referentiekader is om het vonnis te bespreken. Voor kennisuitwisseling is een goede dialoog tussen opleider en rio van belang waardoor in gezamenlijkheid diepgang kan worden gecreëerd en inzichten kunnen worden verkregen die anders verloren zouden gaan. In het jargon van Paul Frissen: ‘de rijke conversatie’.<sup>73</sup>

### 10.3 Portfolio en POP

“Een portfolio verwijst niet naar een instrument maar is een containerbegrip voor een groot aantal methoden om zicht te krijgen op de individuele ontwikkeling van studenten.”<sup>74</sup> Er bestaat veel literatuur, en er is ook veel verwarring over het gebruik van een portfolio.<sup>75</sup> Voorvraag is of een portfolio verschillende doelen kan dienen: kan het zowel een ontwikkelinstrument zijn met eigen leerdoelstellingen en een reflectie-instrument, als een instrument om het functioneren te beoordelen? Daar wordt verschillend over gedacht. In de opleiding tot rechter is het portfolio een “digitale map waarmee de rio zijn ontwikkeling en bekwaamheid toont”.<sup>76</sup> In de Toelich-

73. P. Frissen e.a., *Governance in de rechtspraak* (Research Memoranda 2014, afl.1), Den Haag: Sdu uitgevers, 2014.

74. Aldus hoogleraar onderwijskunde J. van Tartwijk, ‘Werken met portfolio’s’, *THEMA* 2004, afl.1, p. 20-25.

75. J. van Tartwijk e.a., ‘Using an analogy in the introduction of a portfolio’, *Teaching and teacher Education* 2008, p. 927-938; M. Elshout, ‘Goed gebruik van portfolio’s in competentiegerichte opleidingen’, *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 2003, afl. 4, p. 5-13.

76. Handreiking LWO, p 73. Op p. 4 staat dat dit gebeurt ten behoeve van de beoordeling.

ting bij het beoordelingsreglement staat onder meer (p. 9-10): “De rio dient ervoor zorg te dragen dat zich ten aanzien van alle competenties bewijsmateriaal in het portfolio bevindt. De rio besteedt er aandacht aan dat het leervermogen uit het portfolio blijkt.” Het portfolio vervult dus een dubbel functie: het is bedoeld zowel voor het formatieve als voor het summatieve toetsen. De inrichting ervan is niet vrij, maar er worden eisen aan het portfolio gesteld.

Het portfolio dient een verplicht deel te bevatten. Allereerst het Persoonlijk Ontwikkel Plan (POP). Aan de hand van gesprekken zouden in het POP de door de rio geformuleerde leervragen en voornemens behoren te staan, alsmede de afspraken die zijn gemaakt. Voorts bevat het portfolio aandachtspunten uit het assessment, de driemaandelijke evaluatieverslagen door de opleiders, etc.<sup>77</sup>. Het ‘vrije’ deel bevat maximaal een kwart van de verrichtingen van de rio, zowel van het schrijfwerk als van de zittingen met de bijbehorende feedbackformulieren, één formulier ingevuld door een ander dan de praktijkopleider, etc.<sup>78</sup> Bij dit alles moet de rio er zich vooral van bewust zijn dat alle 75 criteria zoveel mogelijk zijn ‘gedekt’ in de feedbackformulieren, anders heeft hij een probleem bij de beoordelingscommissie (hierna § 11.2).

Uit de literatuur blijkt dat een zinvol gebruik van een portfolio gecompliceerd is en gemakkelijk tot frustraties leidt, in het bijzonder bij digitale portfolio’s. Hoe kunnen rio’s de bedoeling goed begrijpen en weten hoe het samen te stellen, bijvoorbeeld hoeveel reflecties, persoonlijke verslagen, zelfevaluaties op te nemen? Hoe kunnen rio’s het portfolio zelf als nuttig ervaren en daarin voldoende tijd stoppen? Welk materiaal past bij welke competenties als er zoveel competenties zijn met zoveel doublures? Bestaat er een hiërarchie bij de competenties? Welke invloed heeft het onvoldoende vrije ‘credits’ inzetten op je eindbeoordeling of het niet hebben gelopen van een internationale stage? Hoe de door de beoordelingscommissie te hanteren criterialijst in dit verband te begrijpen? Voor een doelmatig gebruik van een portfolio is een duidelijk begrippenkader nodig over de in de diverse rollen te verwerven competenties en het competentieniveau. Dan hebben opleider en rio helder voor ogen wat er van de rio wordt verwacht. De referentiefunctie rechter en de uitwerkingen daarvan bieden dat kader maar heel beperkt, zoals hiervoor toegelicht.

Een van de redenen om een portfolio te ontwikkelen, is het invoeren van een nieuwe beoordelingsmethode die recht doet aan het concept competen-

77. Voorts Feedbackformulieren, Lijst van verrichtingen, Akkoordverklaringen van de opleiders, een ‘FOTO’ van de rio (met competenties en niveaus en thema’s en niveaus), een STARR-verslag (Situatie, Taak, Actie, Resultaat, Reflectie), Bewijzen van deelname aan cursussen.

78. Toelichting bij het Beoordelingsreglement, p. 9-10.

tiegericht opleiden. Competenties zijn immers moeilijk te meten omdat de formulering weinig houvast biedt. Daarom wordt er in alle literatuur op gehamerd dat meerdere vormen van toetsing tijdens de opleiding nodig zijn – veelvuldig formatief toetsen met verschillende toetsvormen en slechts summatief toetsen aan het slot – om tot een goed eindoordeel te kunnen komen. Dat onderscheid wordt in de opleiding ten onrechte niet gemaakt. Verschillende toetsvormen ontbreken en vermenging van beoordelingsdoelen kan leiden tot niet gemotiveerd feedback ontvangen. Beide trajecten stellen dus hun eigen eisen aan het instrumentarium. Dat dat gaat wringen blijkt uit de bevindingen van de Visitatiecommissie. “Het POP [wordt] niet als een fundament van de opleiding (...) gezien of gebruikt. (...) Er zijn RiO’s die liever geen ontwikkelpunten opnemen in hun POP (...) Het POP lijkt vooral gebruikt te worden om de gewenste productie te registreren.” Zij beveelt aan om ten behoeve van de veiligheid van de rio een waardevoller document van het POP [bedoeld zal zijn: het portfolio] te maken door het te splitsen in een ontwikkelgedeelte (dat slechts ter inzage zou zijn van de rio en opleider) en een zakelijk gedeelte, zodat de rio zijn groei alleen met zijn opleiders kan bespreken (p. 42-43 en 74). Of dat zinvol is, is de vraag. Daarmee wordt wel het wezen van het portfolio aangetast. Anders gezegd: over het portfolio wordt heel gewichtig gedaan, maar het vervult niet of nauwelijks een functie bij het belangrijkste doel ervan: een reflectie- en leerinstrument. Het heeft thans vooral betekenis als verzamelmap voor de summatieve beoordeling.

## 11. Summatieve beoordeling

### 11.1 Waterscheiding

Belangrijk uitgangspunt in de nieuwe opleiding is dat opleiden en beoordelen niet door één en dezelfde persoon mogen geschieden. De beoordeling is erop gericht de certificering te behalen om als rechter aan de slag te mogen gaan: summatieve toetsing dus. Een landelijke beoordelingscommissie is daartoe in het leven geroepen die aan de hand van het door de rio aangelegde (en door de opleider goedgekeurde) portfolio beoordeelt of de rio voldoet aan het functieprofiel rechter.

De genoemde waterscheiding is bedoeld om de veiligheid te bevorderen en om de beoordeling “transparant en objectief te laten zijn”.<sup>79</sup> Goede verslaglegging door een opleider in het feedbackformulier is daarom uitermate belangrijk want een selectie van die formulieren komt in het portfolio terecht en vormt de basis van de beoordeling door de beoordelingscommissie.

79. Toelichting Beoordelingsreglement, p. 4.

sie. De opleider heeft daarmee indirect dus wel degelijk invloed op de uiteindelijke beoordeling. Deze benadering miskent dat persoonlijke voorkeuren en keuzes bij de beoordeling een rol blijven spelen. Hoe zonder oordeel feedback op een zitting te geven? Dan kan niet worden volstaan met een weergave op het formulier van hetgeen ter zitting gebeurde. De commissie mist immers de noodzakelijke contextinformatie om te waarderen of het optreden in de omstandigheden van de context van de gehele zitting goed was.

Als een opleider bij een vraag bijvoorbeeld opschrijft ‘prima’ dan is dat een waardeoordeel dat nuttig kan zijn. Dat moet dan wel ten behoeve van de beoordelingscommissie worden uitgewerkt. Dan schrijft de opleider, als het goed is, het gedrag op dat daaraan heeft bijgedragen. Elke opleider heeft zijn eigen observaties en perspectieven om eenzelfde activiteit te toetsen, legt eigen accenten bij de vraag wat een goede rechter is. Er zijn immers vele verschillende manieren om een zitting goed te doen. De opleider staat ook voor de keuze wat hij van het besprokene wel of niet opschrijft en heeft ongewild de neiging naar bewijs te zoeken dat zijn indruk bevestigt. Verschillen tussen opleiders kunnen ertoe leiden dat de ene opleider aan de rio invloed geeft op hetgeen door hem is opgeschreven en de tekst zo nodig aanpast; een ander beschouwt het als ‘zijn formulier’ waarover de rio niets te zeggen heeft. Ik heb wel eens gehoord dat opleiders iets juist niet opschrijven om te voorkomen dat er door de commissie teveel gewicht aan zou worden toegekend; strategisch gedrag dus, en overigens misschien ook wel begrijpelijk.

Afhankelijkheid van de opleider bestaat ook ten opzichte van hetgeen een opleider als geschikte zaken en als werklust beschouwt. Want wanneer is een zaak complex? Mijn ervaring is dat in kleine rechtbanken daarvan sneller sprake is dan in de grote gerechten. Ik hoor ook dat in de ene rechtbank een teamvoorzitter bepaalt welke zaak een rio krijgt en in een andere rechtbank de opleider. De verschillen zijn groot en landelijke richtlijnen ontbreken.

En *last but not least*. In het portfolio zijn ook de driemaandelijke evaluaties door de opleider opgenomen die de rio juist zicht op zijn ontwikkeling moeten bieden en waarbij nieuwe leerdoelen worden geformuleerd. Het is weer een ander formulier met weer een andere rubricering zodat een vertaalslag nodig is; voor de opleider om gek van te worden. Daarin beschrijft de opleider aan de hand van de taken, de juridische kennis en (afzonderlijk) de elf competenties hoe de rio ervoor staat; dus ook wat nog niet goed gaat. Ik las bijvoorbeeld een keer dat een redenering ‘onnavolgbaar was’. Dat is echte vermenging van beide toetsvormen. Formatieve toetsing heeft als voordeel een sterke stimulans voor het leerproces te geven en minder bureaucratie, maar het tegendeel is het geval.

De beoogde objectiviteit en daarmee veiligheid ten opzichte van de opleider – waarom het allemaal begonnen is – zijn met het nieuwe systeem dus niet zonder meer gewaarborgd. In het feedback- en evaluatieformulier ligt immers al een oordeel besloten. De rio zal zich in zijn achterhoofd steeds ervan bewust zijn dat het formulier een eigen leven kan gaan leiden. Uit het rapport van de Visitatiecommissie blijkt dat de relatie met de opleider nog steeds als “zeer problematisch” kan worden ervaren (p. 62). Daarvan zal vooral sprake zijn als een opleiding niet zonder meer goed verloopt. Het komt echter ook voor dat er niets mis is met de relatie, dat opleiders naar hun idee in het portfolio een positief beeld schetsen maar dat de beoordelingscommissie tot hun verbijstering desalniettemin met een negatief advies komt.

### *11.2 Onderwerp van beoordeling en werkwijze*

Een uitvoerig ‘Beoordelingsreglement’ richt zich op de procedurele kant van de beoordeling.<sup>80</sup> Er staan de belangrijkste uitgangspunten in van wat er zoal georganiseerd moet worden: een landelijke pool van beoordelingscommissieleden die allemaal een training hebben doorlopen, hoe de commissie wordt samengesteld, wat de beoordelingsprocedure is, welke instrumenten er zijn, hoe lang een beoordelingsperiode dient te zijn, hoe een klacht kan worden geuit, etc. Het is dus vooral procedureel opgezet en het zijn belangrijke randvoorwaarden, maar het zegt heel weinig over wat een goede beoordeling is: over de kwaliteit dus.

Het doel van de opleiding is om aan het einde daarvan te kunnen functioneren als beginnend rechter, zoals verwoord in het functieprofiel. De beoordeling is blijkens het formulier ‘Beoordeling rio’ gericht op het volgende: “Dit functieprofiel is uitgewerkt in concrete leerdoelen die zijn opgenomen in de rio-studiegids. Deze leerdoelen komen overeen met de criteria op de scoringlijst die de beoordelingscommissie gebruikt.” Art. B 2 lid 3 Opleidingsstatuut formuleert het weer anders.<sup>81</sup> Het is omslachtig verwoord en nauwelijks te begrijpen. In een ander document (“Uitleg over De Verrijking”) lezen we: “de rio wordt beoordeeld op deze competenties en niet op kennis.” Anderzijds wordt blijkens de scoringslijst wel degelijk kennis getoetst, en overigens begrijpelijk.

80. Beoordelingsreglement initiële opleiding tot rechter en raadsheer (1 november 2016), met Bijlage Reglement benoeming, taak en werkwijze Beoordelingscommissie (16 juli 2014); niet extern raadpleegbaar.

81. Daar staat: “De rio voldoet aan het einde van de opleiding aan de eindtermen van de nieuwe initiële opleiding ZM (...). De daarin opgenomen Leerdoelen zijn in Bijlage 5 van het beoordelingsreglement als beoordelingscriteria verwoord. Tegen die beoordelingscriteria wordt beoordeeld of de rio aan de competenties voldoet.”

In de lijst zijn verschillende dimensies van het rechterschap vastgelegd, kennelijk met de bedoeling de beoordeling van diverse beoordelaars gelijk te trekken. Het betreft een ingewikkeld formulier met 75 te beoordelen criteria. Per criteriumregel is benoemd welke competentie(s) met welk niveau (N) bij dat criterium behoort. Twee voorbeelden daarvan ter adstructie:

Criteriumregel 1 van de taak “Zittingsvoorbereiding, procedurele zaken”:

“De rio kan beoordelen of het dossier aan de formaliteiten voldoet en de benodigde actie ondernemen indien daartoe aanleiding is”; competentie: Juridische kennis en Regie, niveau 3; schaal 4.

Criteriumregel 2 (in feite regel 47) “Inhoudelijke zaken” van de taak “Beslissen/Uitspraken” die eveneens op een vierpuntsschaal moet worden beoordeeld:

“de rio kan in de conceptuitspraak duidelijk onderscheid maken tussen feiten, standpunten van partijen en het oordeel”; competentie: Analytisch vermogen en oordeelsvorming, niveau 1; Luisteren, niveau 2; schaal 4.

De beoordelingscommissie, bestaande uit drie leden, gaat – kort samengevat – als volgt te werk.

Elk commissielid moet aan de hand van het portfolio (met feedbackformulieren en de daaraan ten grondslag liggende bewijsstukken) de scoringslijst op genoemde 75 regels waarderen, dus ook op het niveau van competenties.<sup>82</sup> Hoe wegen de elementen ten opzichte van elkaar? Kan een beoordelaar die bijvoorbeeld op basis van talloze feedbackformulieren aan elk van de 75 regels een score moet toekennen en bij elke regel een tot vier ‘competenties’ op een bepaald niveau moet waarderen dat ook steeds betrouwbaar doen? Er bestaat tussen competenties immers ook veel overlap. Maar ook: dekken de criteria wel alle aspecten die nodig zijn voor goed presteren? Naarmate een competentie belangrijker is, zal deze vaker worden toegepast en dus meer worden meegewogen. Dat geldt inderdaad voor de competentie analytisch vermogen en oordeelsvorming (ik telde twintigmaal), daarentegen turfde ik de ‘competentie’ juridische kennis [die niet in de referentiefunctie voorkomt] slechts zesmaal; dat is nauwelijks voor te stellen.

Aan de criteriumregels wordt niet steeds dezelfde score toegekend. Sommige criteria worden beoordeeld langs een tweepuntsschaal – “de rio doet het of doet het niet” (hij krijgt twee respectievelijk nul punten) –, andere langs een vierpuntsschaal (de rio kan dan drie punten scoren). De

82. Het oorspronkelijke aantal van 100 criteria is op advies van de Visitatiecommissie al teruggebracht tot 75. Criteria zijn samengevoegd, geschrapt of anders geformuleerd.

keuze hiervoor komt mij soms willekeurig over. Impliciet wordt een hogere weging aan de criteria op de vierpuntschaal toegekend, hetgeen zich uit in de totaalscore. Een aantal criteria (veertien in totaal) wordt voorts als essentieel voor het functioneren beschouwd. Indien een waardering van onvoldoende of zwak op een van deze criteria wordt gescoord, dan leidt dat onverbidlijk tot het *judicium* 'onvoldoende'. De gescoorde criteriumlijst behelst dus de motivering van het *judicium*.

Met behulp van een voor mij niet te doorgronden formule wordt vervolgens vastgesteld of de kandidaat minimaal de vereiste 70% heeft gescoord van het totaal aantal te behalen punten. Als het eindoordeel negatief is, kan dit echter door het bestuur van een rechtbank worden 'overruled'. Vragen die hierbij rijzen zijn: op basis waarvan wijkt het bestuur af? Mag het bestuur dan contact hebben met de opleiders en/of met de beoordelingscommissie?<sup>83</sup>

### 11.3 *Validiteit en kwaliteit beoordeling*

Competentiegerichte toetsing is de achilleshiel van competentiegerichte onderwijs. Er zijn problemen van validiteit, betrouwbaarheid en effectiviteit.<sup>84</sup> De vraag is dus: is de nieuwe beoordelingssystematiek geschikt als summatieve toets? In dit verband is de aanbeveling van het *Visitatierapport* opmerkelijk te noemen (p. 76): "Onderzoek of het daadwerkelijk mogelijk is een oordeel te geven over het functioneren van een professional als de beoordelaar dat functioneren niet zelf heeft waargenomen." Men zou verwacht hebben dat alvorens het nieuwe systeem in te voeren onderzocht zou zijn of de noodzakelijke voorwaarden, inclusief onder meer geschikte assessmentprocedures, kunnen worden vervuld. Een verstandig bestuurder doet er vervolgens goed aan eerst een experiment te laten uitvoeren en dat vervolgens langzaam uit te breiden. Dan kan ervaring worden opgedaan en kunnen doelstellingen worden aangepast. Dat is bij de herziening van de opleiding tot rechter helaas niet gebeurd.

De validiteit wordt algemeen beschouwd als het belangrijkste criterium voor hoge kwaliteit van beoordeling. Anders gezegd: kan datgene wat bedoeld wordt te worden gemeten, ook feitelijk door een landelijke commissie worden gemeten? Daarvoor geldt een aantal criteria, zoals uit de litera-

83. Naar verluidt, is tot nu toe in ca. 10% van de gevallen een negatief advies aan het bestuur gegeven. Dit betreft zowel tussen- als eindbeoordelingen. De daadwerkelijke uitval als gevolg van een negatieve beoordeling zal dus lager liggen.

84. Onderwijsraad, p. 24. Vgl. G.P.J. Sinke, *Aan de slag met assessment. Toetsen en beoordelen in een competentiegerichte leeromgeving*, Nuenen: Onderwijsbureau M.A.F. Dekkers 2006.

tuur blijkt.<sup>85</sup> Een kenmerk van validiteit is dat de inhoudelijke kant van de gebruikte standaard deugdelijk moet zijn. Dat betekent dat er overeenstemming moet zijn over wat tot de kern van het werk van een competente rechter behoort en dat het vereiste niveau deugdelijk is. Ik heb omtrent helderheid wat wordt beoordeeld in de vorige paragraaf al vraagtekens geplaatst. De vraag is of op deze analytische en geprotocolleerde wijze geïntegreerd professioneel handelen kan worden getoetst. Door het gebruik van criterialijsten wordt sterk de nadruk op meetbare aspecten van het rechterschap gelegd. Minstens zo belangrijk is echter de zogeheten ‘tacit knowledge’ die niet in een portfolio tot uitdrukking kan komen. Er kan door een rio aan bepaalde ambachtelijke eisen zijn voldaan, maar toch kan het lastig onder woorden te brengen zijn waarom het vonnis kwaliteit mist; het betreft ook de antenne (intuïtie) van de opleider.<sup>86</sup>

Voorts ligt bij de beoordeling wat mij betreft een te grote nadruk op taakgericht kunnen functioneren. Waarom is solide theoretische kennis niet minstens zo van belang? Deze is nodig voor een goede analyse van een geschil en is juist op de langere termijn van waarde omdat dan de zaken complexer worden. En ten slotte: kunnen formulieren die voor formatieve toetsing worden gebruikt ook worden benut voor summatieve toetsing, terwijl de doelen van de beoordeling zo uiteenlopen?<sup>87</sup> Het evaluatieverslag van de opleider is daarvan het meest sprekende voorbeeld.

Een ander aspect van validiteit is ‘directheid’.<sup>88</sup> Anders gezegd: je moet iemand op het werk zien functioneren. Een portfolio bevat vooral kwalitatieve informatie vanuit een beperkt aantal contexten. Een commissielid (die overigens zes uur krijgt voor een beoordeling) moet dus denkstappen zetten om te doorgronden welke observaties de beide opleiders hebben gemaakt waarvan op papier verslag is gedaan. De leden kennen de aan het vonnis ten grondslag liggende stukken van partijen niet, die wél van invloed kunnen zijn op de kwaliteit van het vonnis. Anders gezegd: kwaliteit van het vonnis en de zitting worden mede bepaald door de context waarin de rio opereert. De leden lezen op dat punt dus slechts de onderliggende concepten en het feedbackformulier van de opleider. Hoe is daarmee gewaarborgd dat het relevante ‘bewijsmateriaal’ wordt beoordeeld? Hoe weten commissieleden dat ze hetgeen de opleider heeft opgeschreven juist

85. M. Nijveldt, *Validity in teacher assessment, An exploration of the judgement processes of assessors* (diss Leiden), 2008, p. 12 e.v. (<https://openaccess.leidenuniv.nl>).
86. Zie D. Schön, *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*, San Francisco/London: Jossey-Bass 1987.
87. H. Tillema & K. Smith, ‘Portfolio appraisal: In search of criteria’, *Teaching and Teacher Education* 2007, p. 442-456.
88. L.K.J. Baartman e.a., ‘Evaluation assessment quality in competence-based education’, *Educational Research Review*, 2007, afl. 2, p. 114-129; D.E.H. Tigelaar e.a., ‘Quality issues in judging portfolios: implications for organizing teaching portfolio assessment procedures’, *Studies in Higher Education*, 2005, afl. 5, p. 595-610.

interpreteren, zeker als de rio op dat punt een andere lezing zou geven? Wat als de informatie in het portfolio op bepaalde punten tegenstrijdig lijkt te zijn? En wat als de beoordelaars het met elkaar oneens zijn? Is het dan ‘meeste stemmen gelden’? Of laten beoordelaars zich onwillekeurig beïnvloeden door hetgeen ze zelf weten over de kwaliteit van de betrokken opleider (‘ons kent ons’); is de beoogde onpartijdigheid kortom wel aanwezig?

Er zijn meer vragen. Welke afwegingen heeft de opleider gemaakt alvorens iets op te schrijven? Dat geldt in hoge mate voor het thema Zitting en Magistratelijkheid. Niet alles wat iemand denkt, valt goed uit te drukken in woorden. Hoe op te schrijven dat een rio naar aanleiding van een zitting ‘omgevingsbewust’ en ‘zelfbewust’ is (twee verschillende competenties)? Waarom gaan leden van de beoordelingscommissie niet zelf een zitting bijwonen? Een video met fragmenten, zoals wel wordt gesuggereerd, biedt maar beperkt inzicht, want de beoordeling zou moeten gaan om de gehele zitting. Inherent aan schriftelijke communicatie is dat woorden per definitie tekortschieten en dat altijd sprake is van een vertaalslag bij de lezer. Dat is ook de reden waarom in het civiele recht (terecht) in de loop der decennia zoveel meer belang wordt gehecht aan een mondelinge behandeling: de rechter kan met partijen zelf in gesprek komen, het voorkomt misverstanden, toelichting kan worden verkregen, e.d. Hoe komt de commissie kortom tot een valide totaaloordeel?

Validiteit krijgt een beoordeling ook als kandidaten binnen de gestelde kaders een behoorlijke inbreng kunnen hebben bij de beoordeling.<sup>89</sup> Daaraan is maar beperkt aandacht besteed. De rio wordt wel gehoord, maar het is gekunsteld dat dit gebeurt door personen die hij niet kent. De rio - zeker degene met wie het niet zo goed gaat - zal zich steeds bewust zijn dat door de leden van de commissie vragen worden gesteld om bepaalde competenties te ‘scoren’. De beoogde transparantie en objectiviteit zijn niet gerealiseerd. Er is volgens veel rio’s dan ook sprake van een *black box* waardoor opnieuw een gevoel van onveiligheid is gecreëerd (Visitatie-rapport, p. 54).

## 12. Voorlopige oplevering van het Opleidingshuis

Invoering van een geheel nieuwe competentiegerichte opleiding/curriculum vergt professionaliteit, creativiteit, tijd en geld. “Twee jaar lang [is] keihard met heel veel mensen uit de Rechtspraak gewerkt (...) aan het

89. J. van Tartwijk e.a., ‘Beoordelen van competentieontwikkeling in een universitaire lerarenopleiding’, *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 2008, afl. 3, p. 11-17.

ontwerp en de implementatie (...)”, aldus in 2015 de voorzitter van de SSR.<sup>90</sup> Professionele inbreng over opleiden is echter binnen de rechtspraak een schaars goed. Die is wel noodzakelijk omdat het voor rechters immers geen *core business* is. Zij zijn rechter en dus gewend te denken in regels, procedures en uitzonderingen daarop; hoe preciezer hoe liever en iedere rechter heeft wel een mening die er volgens hem of haar ook toe doet. De vraag is dus of ook een duurzaam huis is gebouwd? Het is tijd om een opleveringsrapport op te stellen: wat is goed, wat dient gerepareerd te worden of zijn er fundamentele gebreken?

### *12.1 Wat is verbeterd?*

Het is goed dat de opleiding tot rechter en tot lid van het OM uit elkaar zijn getrokken, zodat gericht kan worden gewerkt aan de specifieke competenties van rechter en officier van justitie. Sterke punten uit de oude opleiding zijn gehandhaafd, zoals het lerend werken gedurende een bepaalde periode in een sector van de rechtbank. De integratie van de oude raio- en rio-opleiding tot één opleiding waarbij nadrukkelijk maatwerk tot de mogelijkheden behoort, is een goede zaak. Landelijke verschillen in de oude rio-opleiding behoren gelukkig tot het verleden.

Het is winst dat er een voorfase is gecreëerd waarin de rio als het ware warm kan lopen als voorbereiding op hetgeen hem in de leerwerk omgeving te wachten staat, ook al kan men over de invulling daarvan verschillend denken. De mogelijkheid om stages buiten de rechtbank te kunnen kiezen, kan als een verrijking worden beschouwd. Rio’s krijgen (veel) meer opleidingstijd dan de rio oude stijl, meer accent is komen te liggen op eigen verantwoordelijkheid, samenwerking in leerwerkteams, interview, doen van enig onderzoek en eigen invulling (althans dat is de bedoeling). Het is een professionele benadering van leren. De nieuwe opleiding kent dus een aantal belangrijke verbeteringen ten opzichte van de oude opleidingen. Maar op andere punten is wat mij betreft géén sprake van een verbetering en schiet de opleiding haar doel voorbij. Er is werk aan de winkel dus.

### *12.2 Competentie: kennis, vaardigheden en attitude*

Het nieuwe curriculum is ingestoken als een vaardighedenopleiding. Er is bij het ontwerp bewust voor gekozen om competentie als vaardigheid te definiëren en kennis en attitude niet geïntegreerd in de competentie te benaderen, ook al is een rechter een ‘kenniswerker’ bij uitstek en is attitude noodzakelijk voor professionaliteit. In de gehanteerde definitie van het begrip competentie

90. Aldus R. Jansen in haar blog op de site van SSR Blog (27 febr. 2015) onder de titel ‘Wij zijn okay’, als reactie op een column van J. Tromp, *Tremat* 2015, afl. 1, p. 1.

worden ‘kennis’ en ‘attitude’ dan ook pijnlijk gemist. De vaardigheden waarnaar in de opleiding alle aandacht is uitgegaan, zijn voor een rechter uiteraard belangrijk, maar zonder een goede attitude mist de rechter een essentiële component. Als het bij een aangeleerd en gekopieerd kunstje blijft – hij vertoont ‘gedrag’ – dan is dat onvoldoende. Het gaat ook om persoonlijke groei. Attitude betreft het streven naar voortreffelijkheid in je vak en werkelijke liefde en belangstelling voor je vak. Deze ingrediënten zijn bij uitstek nodig om een goed rechter te kunnen zijn én te blijven; dat besefte Ulpianus bijna 2000 jaar geleden al (hierboven nt. 2).

Deskundigheid is terecht als kernwaarde van de rechtspraak benoemd. Kwaliteit van rechtspraak betekent in de eerste plaats dus uitstekende kennis van het recht, het kunnen denken in alle mogelijke juridische alternatieven, het heen en weer kunnen ‘pendelen’ tussen feiten en recht om zo tot een rechtvaardige beslissing te komen. Daartoe is aan de universiteit de basis gelegd met het civiel effect van het diploma.<sup>91</sup> Met een betekenisvol (rechts)theoretisch curriculum kan daarop in de beroepsopleiding verder worden gebouwd. Maar soms is zelfs die basis beperkt omdat er (grote) verschillen kunnen bestaan tussen rio’s wat hun bagage betreft. Die kunnen samenhangen met het afgeronde universitaire masterprogramma – civiel, bestuur, Europees, etc. – en/of omdat rio’s na afronding van hun studie een heel verschillend beroepsperspectief hebben gekozen. Het merendeel (ca. 50%) komt uit de advocatuur en heeft dus een groot aantal examens in de (twee- of) driejarige Beroepsopleiding Advocatuur gehaald; de rechtspraak zelf is een belangrijke toeleverancier (de vroegere ‘derde weg’) en een beperkt percentage rio’s komt uit overheid, wetenschap, rechtsbijstand, etc. Gemeenschappelijk is dus dat vrijwel alle rio’s behoefte zullen hebben aan juridische bijscholing op het rechtsgebied waarin zij nog niet zijn gevormd.

### 12.3 *Entreetoets ten behoeve van maatwerk*

Van belang is dat rio’s hun eigen leerproces kunnen construeren. Iedere rio brengt zijn persoonlijke levensgeschiedenis mee en heeft tot op zekere hoogte ook eigen leerbehoeften. Rio’s moeten in de opleiding een aantal verplichte vaardigheden- en soft skills cursussen volgen. Maar of de rio die cursussen echt allemaal nodig heeft, is de vraag. Een rio kan in een vorige werkkring bijvoorbeeld al communicatiecursussen of een cursus ‘kernkwadranten en feedback’ hebben gevolgd.

Er wordt in de nieuwe opleiding van uitgegaan dat “de rio eigen verantwoordelijkheid heeft voor zijn opleiding, waarvan een voldoende juridisch

91. Zie Ahsmann, *Preadvies Civiel effect*.

kennisniveau vanzelfsprekend een belangrijk onderdeel is”.<sup>92</sup> En even daarboven staat: “Een aanvangstoets (...) is wel te ontwerpen, doch deze informatie is ook te verkrijgen door een daarop gerichte bespreking met een praktijkopleider voor elke leerwerk omgeving.” Accent op zelfsturing en zelfstandigheid is prima. Maar hier wordt wel erg gemakkelijk over het probleem heen gestapt. Het intakegesprek is, naar verluidt, op dit punt geen diepgaand (juridisch) gesprek maar oppervlakkig en rio’s vinden het zelf lastig in te schatten wat zij nog moeten leren en hoeveel tijd zij daarvoor denken nodig te hebben.<sup>93</sup> Dat leidt er in de praktijk toe dat vrijwel alle rio’s de in het intakegesprek aanbevolen materieelrechtelijke cursussen (basis cursussen) bij SSR volgen, bang om iets te missen. Immers hoe kun je zelf bepalen wat je niet kunt weten? De vraag is ook hier: zijn alle gevolgde cursussen wel van evenveel toegevoegde waarde? Ter adstructie: een rio (Jo Janssen) schreef recent in zijn blog dat hij in de leerwerk omgeving kanton van de 103 werkdagen twintig dagen bij SSR heeft doorgebracht vanwege cursussen.<sup>94</sup> Een opleiding die geen rekening houdt met specifieke behoeften lopen het risico te mislukken; het is verspilling van geld en tijd.<sup>95</sup>

Mijn voorstel zou dan ook zijn om met behulp van een (door bijvoorbeeld de universiteit ontwikkelde) digitale entreetoets vast te stellen welke kloof de rio moet overbruggen tussen zijn aanwezige kennis en vaardigheden én de gewenste kennis en vaardigheden; een nulmeting dus. Met behulp daarvan kan de rio zijn niveau bepalen (zoals advocaten en notarissen dat doen bij aanvang van de beroepsopleiding) en vaststellen of alle (al dan niet) verplicht gestelde cursussen wel nodig zijn. Dan kan ook in de evaluatie van een cursus worden vastgesteld in welke mate de training aan zijn behoeften is tegemoet gekomen.

Wanneer is vastgesteld wat de rio nodig heeft, kan pas echt sprake zijn van een opleiding op maat. Ook de duur van de opleiding kan dan beter worden bepaald en de volgorde van sectoren waarin de rio wordt opgeleid; dat wordt nu geheel aan de rechtbanken overgelaten zonder dat goed wordt stil gestaan bij het leerprincipe dat men van makkelijk naar moeilijk leert: dus beginnen in het rechtsgebied waarmee je al enigszins vertrouwd bent. Wanneer duur en/of volgorde verkeerd zijn ingeschat, wordt het risico vol-

92. Toelichting bij het Beoordelingsreglement, p. 4.

93. Visitatierapport, p. 36-38. De Visitatiecommissie schrijft dat zij nog te weinig gegevens heeft en laat zich over dit onderwerp daarom verder niet uit.

94. De voorfase leed aan een vergelijkbaar euvel: teveel cursussen, overlapping, schools, theoretisch. Deze fase is op advies van de Visitatiecommissie inmiddels al enigszins aangepast (p. 39-40).

95. D. Benton, ‘What judges Want and Need: Userfriendly Foundations for Effective Judicial Education’, *Journal of Dispute Resolution* 2015, afl. 1, p. 23-41.

ledig bij de rio neergelegd. Hoe strikt op dit punt wordt geredeneerd, blijkt bijvoorbeeld uit het Visitatierapport (p. 76), waarin ten behoeve van de evaluatie in 2018 als tweede aanbeveling is opgenomen: “onderzoek de wenselijkheid van een regeling waarin het mogelijk is de maximale opleidingsduur van een rio te verlengen, als blijkt dat bij de intake een onjuiste inschatting van de opleidingsduur is gemaakt.” Anders gezegd: de rio wordt zelfs de dupe van een ondeugdelijke intake omdat het systeem geen verlenging kent.

#### 12.4 Toetsen om deskundigheid te verwerven

In het cursorisch onderwijs van proces- en materieelrechtelijke vakken is alles bij het oude gebleven. Ze zijn op de traditionele wijze vormgegeven: de docent vertelt zijn verhaal, er worden door de deelnemers vragen gesteld, eventueel moet een huiswerkopdracht worden ingeleverd en na afloop krijgt de rechter (rio) een certificaat van deelname. In het portfolio van de rio spelen de gevolgde cursussen geen enkele rol, behalve dan dat het certificaat van (lijfelijke) aanwezigheid op de prestatielijst kan worden afgevinkt. De docenten zijn niet betrokken bij het nieuwe onderwijsmodel en spelen geen rol in het portfolio. Cursorisch leren en op de werkplek leren zijn daardoor twee gescheiden trajecten gebleven.

Leren op de werkplek, zoals rio's doen, is zeer geschikt om competenties te verwerven. Maar de werkplek is ook gericht op resultaat, efficiency denken staat voorop, en leidt daarom maar beperkt tot echte verdieping. Een concrete zaak kan aanleiding zijn om in de boeken te duiken, maar er bestaat ook altijd druk want de volgende za(a)k(en) wacht(en) op behandeling. Het komt dan maar beperkt tot reflectie. Uit talloze onderzoeken blijkt dat het bijwonen van een cursus nauwelijks retentiewaarde heeft maar pas betekenis krijgt wanneer er gestudeerd moet worden voor een examen. Dat leidt tot verdieping van kennis en het maakt de rechter vooral ook bewust van wat hij nog niet weet en dus nieuwsgierig om méér te willen weten. Het is aan de maatschappij niet uit te leggen dat rechters door hen gevolgde cursussen niet met een examen behoeven af te ronden, maar de meeste andere juridische beroepsopleidingen die ik heb genoemd en de specialisatieopleidingen van de Grotius Academie wél (hierboven (§ 4.3)). Voor advocaten in opleiding – zowel in die georganiseerd door de NOvA als door de *Law Firm School*, – betreft dat niet alleen de cognitieve cursussen, maar ook de vakken ‘Beroepsattitude en -ethiek’, ‘Schriftelijke vaardigheden’, ‘Vaardigheden en ADR’.<sup>96</sup> Een cursus afsluiten met een examen komt pas echt tegemoet aan de wens om objectief te toetsen. Het kan ook fungeren als ‘gelijkmaker’ ten aanzien van verschillen tussen rechtbanken en het leidt tot méér kwaliteit.

96. Voor de NOvA in zes vakken, voor de LFS daar bovenop in drie extra vakken.

### 12.5 *T-shaped judge*<sup>97</sup>

Er is bij de bouw van het Opleidingshuis veel aandacht uitgegaan naar al-lerhande formele regelingen en naar het ontwikkelen van soft skills cursussen, maar merkwaardig genoeg nauwelijks naar de theoretische inhoud van het curriculum. Veel is bij het oude gebleven, terwijl het een uitgelezen kans zou zijn geweest om meer integratie tussen vaardigheden- en cognitieve cursussen tot stand te brengen. Dat een aantal vaardigheidencursussen in de opleiding is verplicht gesteld, is volledig terecht. Ik noem als voorbeeld de al vele jaren als zeer nuttig ervaren cursussen civiel vonnis schrijven, enquêteren, mondelinge behandeling, etc. Maar de cursussen zouden aan betekenis kunnen winnen wanneer ze zouden zijn geïntegreerd in een zinvolle leerlijn. Eerst zou de vraag moeten worden beantwoord of de theorie aanwezig is, dan wel of eerst aanvullende theorie geleerd moet worden (hetgeen met de entreetoets kan worden vastgesteld). De theorie is namelijk nodig om de vaardigheid onder de knie te kunnen krijgen. Het schrijven van een civiel vonnis is een vaardigheid waarbij je het door het Wetboek van Burgerlijke Rechtsvordering ontwikkelde model van stellen, betwisten, etc. moet kennen/begrijpen en waartoe voldoende basis aan materieel-rechtelijk kennis nodig is. Op die manier kan een groter en sneller effect van leren worden gerealiseerd.

Maar het omgekeerde kan zich ook voordoen: de praktijk is nodig om de theorie te begrijpen. Een cursus ‘Theorie van de raadkamer’ zoals georganiseerd in de Voorfase van de opleiding heeft organisatorische voordelen, maar er is in die fase van de opleiding geen enkele samenhang met de praktijk van het raadkameren; het onderwijs blijft dan voor de rio weinig betekenisvol want niet ‘just in time’.

In het curriculum moet voorts plaats zijn voor andere dan discipline gerichte (juridische) kennis. Het gaat er ook om te weten wat er allemaal fout kan gaan tijdens het werk. Welke denkfouten worden gemaakt, hoe oefen je controle uit op je rechterlijke intuïtie, hoe voorkom je confirmatiebias (tunnelvisie), etc. De cursus enquêteren wordt al sinds jaar en dag gegeven. Hij is belangrijk om te weten hoe je een getuige moet horen, welke regels in acht moeten worden genomen, etc. Maar minstens zo belangrijk is het om in nauwe aansluiting daarop direct te leren welke psychologische inzichten kunnen helpen om valkuilen bij de waardering van het getuigenbewijs te voorkomen: de neiging om hypothesebevestigend te werken, ons te

97. *T-shaped* wil zeggen iemand met diepgaande kennis op het eigen vakgebied die tevens in staat is om over de grenzen van het eigen vakgebied heen te kijken en verbanden te leggen, zie Ahsmann *Preadvies Civiel effect*, § 5.4, nt. 90.. Anders E. Mak, *The T-shaped lawyer and beyond, Rethinking legal professionalism and legal education for contemporary societies* (oratie Utrecht), The Hague: Eleven International Publishing 2017, p. 13 e.v.

laten beïnvloeden door de volgorde waarin bewijsmiddelen worden aangeleverd, etc.<sup>98</sup>

Al sinds jaar en dag (voor het eerst in de Agenda van de Rechtspraak 2011-2014) wordt het opzetten van opleidingen op het gebied van empirische wetenschappen nodig geacht, maar er wordt in de praktijk weinig mee gedaan. Die kennis is van belang om deskundigenrapportages beter te kunnen lezen en betrouwbare van onbetrouwbare kennis te onderscheiden.<sup>99</sup> Er worden bij SSR diverse voor een rechter interessante masters aangeboden: besliskunde voor civilisten bijvoorbeeld, “met als doel bewustwording en inzichten te geven over oordeelsvorming zoals bekend uit de cognitieve en sociale psychologie”. Voorts een summercourse ‘Rechterlijke oordeelsvorming’ van elf dagdelen waarin vanuit verschillende wetenschappelijke disciplines op kritische wijze wordt gekeken naar rechterlijke oordeelsvorming. Maar hoeveel rechters en raadsheren volgen deze en dergelijke cursussen? Er bestaat doorgaans maar één uitvoering per jaar, met een beperkte deelname (ca. 20-25 cursisten). Dat betekent dus dat in één jaar ongeveer 1% van de rechters en raadsheren (in 2016 totaal 2318) een dergelijke cursus kunnen volgen en dat de meesten daar in hun loopbaan zelfs niet aan toekomen.

Juist in het begin van iemands opleiding zijn die cursussen zinvol; dan sta je nog geheel open voor dergelijke informatie. Wanneer een rechter een dergelijke cursus volgt wanneer hij al jaren als zodanig functioneert, dan zijn ze nog steeds uitermate boeiend. Maar wat beklijft ervan? Uit eigen ervaring weet ik hoe lastig het is om je eigen, ingesleten gedrag te veranderen; dat vergt veel reflectie, die evenwel nauwelijks voorhanden is omdat het dagelijks werk altijd voorgaat.

## 12.6 Minder competenties

Competenties zijn in het leven geroepen om in de opleiding (enigszins) expliciet te maken wat in het verleden impliciet was. De uitgekozen competenties en concretiseringen zijn vaag en er bestaan talloze doublures. Hoe weten rio’s, opleiders en latere beoordelaars of ze dezelfde taal spreken, welke nuanceringen zij hanteren en welke accenten zij leggen? We kunnen immers dezelfde competentie bedoelen maar daarvoor vele verschillende bewoordingen gebruiken.

98. D.H.J. Wigboldus, ‘Psychologische aspecten bij bewijslevering’, M.J.A.M. Ahsmann e.a., *Bewijsrecht* (Nederlandse Vereniging voor Procesrecht, nr. 23) Den Haag: Boom Juridische uitgevers 2010, p. 45-55; E.G.C. Rassin, ‘Vijf jaar tunnelvisiecommotie: het moet niet gekker worden’, *RM Themis* 2010, nr. 5/6, p. 206-214.

99. R.W.M. Giard & H.L.G.J. Merckelbach, ‘De ene deskundige is de andere niet: hoe de rechter empirisch gefundeerd bewijs kan waarderen’, *NJB* 2018, afl. 3, p. 181-187.

Bartram heeft onderzoek gedaan naar de vraag welke competenties voorspellend vermogen hebben, welke minder en welke niet.<sup>100</sup> Het vernieuwende van het raamwerk van UCF is dat het *evidence-based* is en dus niet is gebaseerd op hetgeen men zelf beschouwt als het meest relevante (vgl. hierboven § 9.2). Het bestaat uit 112 onderliggende vaardigheden die zijn samen te vatten in acht generieke competenties, waarmee iemands gedrag begrepen kan worden. Medici hanteren eveneens een beperkt aantal (zeven/acht), onderverdeeld in deelcompetenties. Het onderzoek van Bartram lijkt niet te zijn gebruikt bij de keuze voor de competenties in het profiel, hetgeen afbreuk doet aan de validiteit van de gestelde eisen in opleiding en beoordeling.

Een zinvolle bekorting zou kunnen worden gevonden door competenties te clusteren, bijvoorbeeld in generieke (persoonlijke) competenties (die van toepassing zijn in alle beroepen/functies) en vakinhoudelijke competenties (specifiek voor een rechterlijke functie). Uit het onderzoek van Bartram blijkt dat een generieke competentie als communiceren – in het profiel niet als competentie maar als resultaatgebied (‘taak’) benoemd – een goede voorspeller van succesvolle taakuitvoering is. Ook een onderscheid in drieën wordt wel gemaakt: interpersoonlijke competenties (samenwerken, communicatie), taakgebonden competenties (analyseren en informatieverwerking, oordeelsvorming/probleemoplossend vermogen, besluitvaardigheid, planningsvermogen) en intrapersoonlijke competenties (zelfreflectie en ethische verantwoordelijkheid).<sup>101</sup> De Belgische voorzitter van de evenknie van SSR (het JTI) maakt het volgende onderscheid: “technische juridische competenties, beleids- en organisatiecompetenties en sociaal communicatieve of psychosociale competenties”, waarbij zij erop wijst dat niet elke competentie(s) nodig is/zijn voor een bepaalde functie.<sup>102</sup>

### 12.7 Nieuwe eindtermen

De door de landelijke beoordelingscommissie gebruikte lijst met 75 criteria lijkt erop te duiden dat men niet uit de voeten kon met de algemeen geformuleerde competenties door alsnog (tamelijk algemeen gehouden) ambachtelijke eisen te formuleren waaraan het werk van een rio moet voldoen. Zoals ik een rio hoorde zeggen: “ik hoor veel over competenties, maar wanneer gaat het over de inhoud?” Een sterke vereenvoudiging van

100. D. Bartram, ‘The great eight competencies, A criterion-centric approach to validation’, *Journal of Applied Psychology* 2005, p. 1185-1203. Zie ook nt. 56.

101. P. Winkler, Mogelijkheden om te komen tot één model voor de generieke competenties (2011).

102. JTI kiest ook uitdrukkelijk voor de geïntegreerde definitie, zie. E. van den Broeck, ‘A Realistic and Future-Oriented Vision on Competence Development of Judges, Prosecutors and Court Staff’, *Journal of the International Organization for Judicial Training*, 2015, afl.3, p. 35-46.

de opleiding zou kunnen worden gecreëerd door eindtermen van algemene en disciplinespecifieke competenties te ontwikkelen, en dan ook per sector, en de criterialijst met bijbehorend puntensysteem af te schaffen. Van Den Broeck wijst erop dat ook bij de formulering van de generieke competenties gefocust zou kunnen worden op de rechterlijke organisatie.<sup>103</sup> Een rio kan zich daar dan op richten en zo leren bepaalde professionele activiteiten goed uit te voeren. Dan kan ook een relatie gelegd worden met andere leeractiviteiten, zoals het cursorisch onderwijs die thans geheel ontbreekt. Aldus geformuleerde eindtermen kunnen vervolgens ook een rol vervullen om te weten welke cursussen in de PE nodig zijn want het is een misvatting te denken dat een rio aan het einde van zijn opleiding alle eindtermen zal hebben gerealiseerd.

Immers hoe weet een rio thans aan welke kwaliteitseisen bijvoorbeeld een goed civiel vonnis moet voldoen? Noch de taken, noch de competenties noch de criterialijst reiken daaromtrent handvatten aan. Er zijn in het verleden diverse instrumenten ontwikkeld die niet zijn gebruikt. De Toetsingscommissie civiele vonnissen, onder leiding van oud-lid van de Hoge Raad mr. P. Neleman, heeft ambachtelijke eisen geformuleerd die een referentiekader kunnen bieden. Daar is bijvoorbeeld prachtig ontleed hoe relevante feiten vast te stellen; helaas is het niet gebruikt.<sup>104</sup> Ook het in 2008 gepubliceerde boek, *De strafrechter en profil*, bevat concrete voorstellen ten behoeve van de deskundigheidsbevordering van de strafrechter en is wat mij betreft een uitstekend voorbeeld om op voort te borduren, maar het is eveneens in de spreekwoordelijke la terecht gekomen.<sup>105</sup> Hetzelfde lot trof de met veel geld ontwikkelde Studiegids Raio-opleiding (2010).<sup>106</sup> Daarin is de term competentie wél gedefinieerd zoals hiervoor bepleit en is voor elke sector een aantal zinvolle taakcriteria opgenomen. Recent zijn ten slotte talloze bijeenkomsten belegd om te komen tot professionele standaarden als weerslag van collectief vakmanschap in een bepaalde sector. De ontwikkeling daarvan is (op enkele uitzonderingen na) in de ijskast gezet, nu bij gebrek aan middelen.<sup>107</sup> Helder geformuleerde beroepsspecifieke competenties zouden kunnen fungeren als een vorm van professio-

103. Van Den Broeck 2015, p. 41.

104. Het Toetsingsformulier is als Bijlage II opgenomen in M.J.A.M. Ahsmann, *De weg naar het civiele vonnis*, Den Haag Boom Juridische uitgevers 2011, p. 283-289. Over de commissie Neleman zie O.G.H. Milar & J.W. Rouwendaal, *Rechtspraakbrede toetsing van civiele vonnissen* (Rapport van de Raad voor de rechtspraak), Den Haag 2014.

105. Samengesteld door een projectgroep onder leiding van K. Lahuis.

106. De gids is zelfs in het Indonesisch vertaald. Ik heb aan de totstandkoming ervan meegewerkt.

107. Er zijn standaarden van de bestuursrechter, van teams belastingen bij de hoven, een standaard 'kindgesprek' van de hoven, standaarden van rechters en raadsheren in de strafrechtspraak ([www.rechtspraak.nl](http://www.rechtspraak.nl)).

nele standaarden die een rechter tijdens zijn hele werkzame leven moet onderhouden en blijven ontwikkelen.<sup>108</sup>

Men zou kunnen stellen dat de huidige competentiegerichte benadering van de opleiding in feite zelf niet aan een van de criteria, zoals benoemd in de competentie ‘omgevingsbewustzijn’ voldoet: “heeft inzicht in de impact van de eigen rol en de positie in de maatschappelijke context en houdt daar rekening mee (...)” Een goed profiel is namelijk een uitgelezen kans om aan de maatschappij duidelijk te maken wat rechters in hun werk met elkaar verbindt.

### *12.8 Minder protocollering en bureaucratie*

De vernieuwde didactiek heeft geleid tot protocollering en formalisering van de opleiding. In plaats van een inspirerend visiedocument krijgt de rio een veelheid aan tamelijk onoverzichtelijke formulieren voorgeschoteld met talloze doublures en ziellose opsommingen van algemeenheden waaraan geen enkele inspiratie voor het vak kan worden ontleend. Ze pretenderen een volledigheid en zijn uitgewerkt tot op een detailniveau dat niet kan worden waargemaakt. De rio moet veel tijd besteden aan het ‘scoren’ van punten. De formulieren hebben weinig betekenis omdat ze niet tot uitdrukking brengen welke kennis, vaardigheden en attitude voor een bepaalde taak in een sector nodig zijn. De talloze documenten verliezen hun betekenis door de veelheid en vaagheid.

Om de beoordeling zoveel mogelijk ‘objectief’ en controleerbaar te maken, is een afvinklijst met 75 criteria van concrete tot soms zeer concrete handelingen geïntroduceerd, terwijl anderzijds essentiële aspecten ontbreken. Het vakmanschap lost dan op in rationaliteit en de persoon van de rio wordt daarmee geen recht gedaan.

### *12.9 Minder generalisten, meer specialisten*

Het moge duidelijk zijn dat de zo strak en bureaucratisch vormgegeven en aan allerhande gedetailleerde bepalingen onderworpen opleiding nauwelijks aantrekkelijk is te noemen voor professionals, waarbij, anders dan de bedoeling was, maar zeer beperkt sprake is van maatwerk.<sup>109</sup>

Misschien is de huidige vormgeving nog wel te verteren voor Suhair en haar leeftijdsgenoten, al vraag ik me ook dat af, maar dat zal niet gelden voor mensen die een zeer ruime werkervaring hebben en kunnen bogen op een grote staat van dienst (als hoogleraar bijvoorbeeld) of als plaatsvervan-

108. Als kwaliteitsverbetering en niet bedoeld als ‘soft law’, zoals A.R. Mackor terecht be-  
toogt: ‘Professionele standaarden: hun legitimatie en implementatie’, *Trema* 2018, afl. 1.

109. Visitatierapport, p. 50.

ger al jaren goed functioneren. Zullen deze zeer ervaren professionals hun baan opzeggen of vijftien maanden buitengewoon verlof opnemen om in twee rechtsgebieden te worden opgeleid? Maatwerk zou er toe moeten kunnen leiden dat iemand niet altijd in twee rechtsgebieden hoeft te worden opgeleid. Dat past in een maatschappij waarin meer aandacht is voor differentiatie in onderwijs en individuele kwaliteiten van mensen.

In het verlengde hiervan is ook de vraag of het opleiden van rio's in drie rechtsgebieden gedurende een periode van vier jaar nog wel van deze tijd is. Een rio moet daartoe een overvloed aan cursussen volgen (zie § 12.3). Het vergt, naast de constante beoordelingsdruk, zeer veel van een rio om in tamelijke korte tijd op drie rechtsgebieden het vak te leren; het leidt tot minder reflectie. Het recht is complexer geworden, elk rechtsgebied kent inmiddels zijn eigen subspecialismen en rechtszaken zijn daardoor ingewikkelder. Meer aandacht voor specialisatie zal uiteindelijk de kwaliteit van de rechterlijke macht verbeteren.

De rechtspraak zou zich daarom de vraag moeten stellen of we wel zoveel generalisten nodig hebben. De Herziening Gerechtelijke Kaart (HGK) had als oogmerk grotere gerechten te creëren en daardoor meer specialiteit en dus kwaliteit te genereren. Diverse rapporten pleiten voor differentiatie in afhandeling van zaken hetgeen de kwaliteit ten goede zou komen.<sup>110</sup> Laat rechters zaken doen waarin ze relatief het beste tot hun recht komen. Mensen zijn niet gelijk en niet iedereen hoeft in dezelfde mal geperst te worden.<sup>111</sup> Iemand die zou afvallen als civiele rechter kan misschien een uitstekend straf- of familierechter zijn. Een echte 'opleiding op maat' leidt dan tot 'rechtspraak op maat'.

### *12.10 Méér opleiders, meervoudig zitten, minder feedbackformulieren*

Er wordt in de nieuwe opleiding door opleiders gestructureerder feedback gegeven dan in het verleden het geval was waarvan rio's profiteren; dat is winst. Vergeleken met de oude opleiding is de veiligheid echter niet substantieel verbeterd, zoals de Visitatiecommissie heeft vastgesteld. 'Opleiden mag geen beoordelen zijn', is de geframede zin. Inherent aan opleiden is echter dat mensen worden beoordeeld, en wel met het oog op de professionele ontwikkeling van de rio.

Tussen opleiders bestaan (soms grote) verschillen in coachingsvaardigheden, ondanks verplichte daarop gerichte meerdaagse cursussen. Dat is op zichzelf misschien nog wel begrijpelijk want er bestaat een merkwaardige paradox: rechters hebben het vak gekozen om recht te spreken, te oordelen

110. De Bock 2012, p. 74-77.

111. H.F.M. Hofhuis, 'De rechter: bijzonderheid, eenheid en verscheidenheid', *Trema* 1999, afl. 4, p. 135-137.

dus over goed en fout, hebben daarover sterke meningen, en moeten in de opleiding als opleiders juist een niet oordelende houding aannemen. Als zij een onveilig en niet stimulerend leerklimate creëren, dan moet daaraan iets worden gedaan, bijvoorbeeld meer aandacht voor de vraag wie als opleider gaat fungeren en moet meer tijd voor opleiding worden gegeven. Anderzijds kan ik me ook niet aan de indruk onttrekken dat het huidige systeem van opleiden en feedback geven aan de onveiligheid mede debet is.

Nu moet de opleider na iedere verrichting – zitting en vonnis – telkens een, met vele in te vullen hokjes voorgestructureerd, feedbackformulier invullen. Het lijkt mij waarschijnlijk dat dat een open gesprek in de weg staat omdat rio's uit angst voor opname in het feedbackformulier tegen beter weten in geen weerwoord durven geven. In team handel en kanton schrijft een rio in een periode van één jaar ca. 25 vonnissen en doet hij ca. 25 zittingen; hij ontvangt dus 50 formulieren van twee opleiders in één jaar. Wie zou niet onzeker worden door deze werkwijze? Hoe kun je op die manier in de 'flow' van je werk terecht komen?

Hoe anders gaat dit bij artsen. De werkzaamheden van een arts in opleiding tot medisch specialist (AIOS) zijn zéér divers; hij draait vooral productie. Er zijn in zijn opleiding verschillende formatieve toetsvormen. Hij legt met regelmaat kennistoetsen af. Een AIOS interne geneeskunde moet in zijn opleiding van zes jaar in totaal minimaal 60 schriftelijke KPB's (korte praktijk beoordelingen) vergaren; dat komt neer op gemiddeld één KPB per maand, dus ongeveer twaalf KPB's per jaar.<sup>112</sup> Hij krijgt van zijn opleider én van verschillende supervisors op één geobserveerde taak met behulp van een helder formulier gericht feedback op de bij die taak benoemde relevante competenties.

Wil een rio tot een professional kunnen uitgroeien, is vertrouwen geven vertrekpunt en fouten maken noodzakelijk. Daarnaast zou in de huidige structuur meer aandacht moeten uitgaan.

Wezenlijke verbetering van het leerklimate zou bijvoorbeeld gerealiseerd kunnen worden door de rio eerst een periode echt te laten oefenen zonder uitvoerige verslaglegging en halverwege de opleiding in een leerwerkcompleving voor méér dan twee opleiders te kiezen. Dat betekent minder afhankelijkheid van de 'meester' en bovenal een kwaliteitsslag: minder dominantie en eenzijdigheid in de opleiding over wat bijvoorbeeld een goed vonnis behelst.

Begeleiding door meer opleiders kan ook worden gerealiseerd door bijvoorbeeld (in civiel) een bepaald percentage (de helft) van het aantal zaken meervoudig af te handelen; de MK-norm is thans slechts 10% van de instroom, zodat alleen de complexe zaken overblijven die echter voor de rio

112. Opleidingsplan 2015 Interne Geneeskunde (hierboven nt. 58)

doorgaans ongeschikt zijn. Het meervoudig afdoen van een bepaald percentage van eenvoudiger zaken (zoals in het verleden vele jaren is gebeurd) zou in allerlei opzichten een kwaliteitsslag betekenen. Door een zaak in een collegiale setting te bespreken, komt deze tot leven, kunnen eigen overtuigingen en emoties tot uitdrukking komen, kunnen aarzelingen worden uitgewisseld, kan worden geleerd hoe verschillend accenten kunnen worden gelegd en hoe verschillend stukken uit het dossier kunnen worden begrepen, etc. Maar ook frisse invalshoeken kunnen worden verkregen door bijvoorbeeld van verschillende opleiders te horen hoe zij een getuigenverhoor doen. Dan kan worden ervaren dat er niet één weg naar Rome leidt en kan eventueel worden voorkomen dat de rio een kopie van de opleider wordt. In de opleiding kan dan worden teruggekeerd tot de kern van het vakmanschap: samen met bevlogen opleiders echt in gesprek gaan over de kwaliteit van het werk, aan ‘rechtsvinding’ doen dus. Dat is niet in managementcriteria en niet in productiecijfers samen te vatten. Maar dat is wel educatief leren in optima forma.

### 12.11 Afschaffing landelijke beoordeling

De vraag lijkt gerechtvaardigd of het nieuwe beoordelingssysteem kwaliteit genereert en alle inspanningen waard zijn. Bij medici kan het portfolio volstaan om aan het einde van een opleidingsperiode met behulp daarvan een beoordeling door een van de betrokkenen in de opleiding op te maken. De uitslag is als het goed is (voor bijvoorbeeld de AIOS) bekend en vormt geen verrassingsbeslissing.

Maar rechters vinden dat zij een extra instantie nodig hebben. Is die angstvalligheid nodig; wat wordt ermee bereikt en wat lost het op? Er is immers een nieuw probleem gecreëerd. Om hoeveel uitval gaat het eigenlijk? En worden rio's door het nieuwe systeem beter opgeleid? Ik denk het niet. Zij moeten zeer veel tijd steken om bij te houden of wel alle competenties zijn afgevinkt. Die tijd zouden ze beter kunnen besteden door te reflecteren over hun eigen werk of over dat van anderen. Het is paradoxaal dat een beroepsgroep wier taak het is te oordelen over anderen een zo omslachtige methodiek in het leven heeft geroepen om een schijn van objectiviteit te wekken. En het is nog treuriger dat de Visitatiecommissie heeft moeten constateren dat de verlangde veiligheid met de nieuwe opleiding niet is gerealiseerd; er is sprake van een *black box* (p.75).

Ik zou dan ook ervoor willen pleiten de kostbare en weinig efficiënte landelijke beoordeling af te schaffen. Zorgvuldig geformuleerde eindtermen ontbreken en er zijn vraagtekens omtrent effectiviteit, betrouwbaarheid en validiteit. De selectie is strenger gemaakt om hoge uitval te voorkomen en nog betere kandidaten te kunnen selecteren. De gemiddelde opleidingsduur voor kandidaten met ruime werkervaring is flink verhoogd, gemid-

deld zelfs verdubbeld tot twee jaar. Met dit in het achterhoofd dient uitgangspunt te zijn dat een rio de opleiding in beginsel succesvol moet kunnen voltooien, en dat slechts bij uitzondering een kandidaat afvalt.

Wanneer een competentie wordt beschouwd als een cluster van kennis, vaardigheden, attitude en inzichten, zou aan het einde van de opleiding in een bepaald rechtsgebied een summatief beoordelingsgesprek kunnen worden gevoerd. Anders dan thans gebeurt, dient dan ook de juridische kennis meegewogen te worden. Het is merkwaardig dat in de gehele opleiding juridische kennis niet wordt getoetst “omdat de juridische problematiek in verschillende leerwerkomgevingen zo divers kan zijn dat een valide eindtoets niet is te verrichten.”<sup>113</sup>

En als de opleiding, ondanks de zware selectie, dan nog niet goed gaat en de rio dat zelf niet begrijpt, zou de opleiding gedurende een korte periode in een andere rechtbank verlengd kunnen worden, zoals in het oude systeem wel mogelijk was. Het strak vasthouden aan de bij de intake vastgestelde termijnen, die eigenlijk vooral op nattevingerwerk neerkomen, past namelijk niet bij de gedachte van een competentiegerichte opleiding; vgl. § 12.3 slot.

### **13. Nieuw fundament: vier beroepsrollen**

Het doel van de nieuwe opleiding is thans vooral technocratisch geformuleerd. Ik zou als voorzet voor een nieuw fundament vier competentiedomeinen van de rechter willen onderscheiden: de rechter als vakman, als ‘socius’ en magistraat, als communicator en reflector. Deze rollen en de daaronder te formuleren ‘oriëntatiepunten’ – geen gedetailleerde criteria dus – zouden de basis kunnen leggen voor een goede communicatie tussen opleider en rio over de competentieontwikkeling van de rio. Zij maken voor de rio snel duidelijk, en daarmee gemakkelijk te onthouden, wat de essentie is van zijn werk als rechter en waaraan hij voor zijn ontwikkeling moet werken.<sup>114</sup>

#### *13.1 Vakman*

De rechter is enerzijds een abstractie maar heeft tegelijkertijd een menselijk gelaat. Hij is een mens die van mensen houdt en een intrinsieke motivatie voor zijn werk ervaart. Voorop staat de casus waarvan de eigenheid en com-

113. Toelichting Beoordelingsreglement, p.4.

114. Inspiratie voor het volgende heb ik onder meer ontleend aan een fraai artikel van E. Michaux, G. Vervaeke & D. van Daele, ‘De rechter en zijn klanten: een verhaal van onverzoeerbare verwachtingen?’ (KU Leuven, ongepubliceerd); M. Loth, ‘Oordelen op tegenspraak, Over de rationaliteit van het rechterlijk oordeel’, *Journal of Legal Philosophy*, R&R 2005, afl. 1, p. 57-73.

plexiteit worden onderkend. De rechter differentieert naar de feiten van de casus, interpreteert open normen en kan ook beslissen bij zwijgen van de wet of wanneer toepassing van de wet faalt; in zoverre is hij ook pragmatisch waarbij hij eventueel afgaat op zijn specifieke juridische intuïtie. De rechter moet een brug kunnen slaan tussen regelgeving en casus en de verpersoonlijking van de rechtvaardigheid kunnen zijn (*ius est ars aequi et boni*). Dat kan hij goed omdat hij als vakman is doordrongen van het recht en de beginselen ervan, en weet wat er voor oordeelsvorming nodig is. Daardoor kan hij scherp analyseren en, zo nodig, snel beslissen. Hij kan flexibel en creatief denken, omgaan met de aanzwellende stroom aan informatie zonder daarin te verdrinken, kan zich een ander rechtsgebied eigen maken en rechtsgebied overschrijdend – intradisciplinair – werken. Maar hij kan ook multidisciplinair denken: hij is op de hoogte van de noodzakelijke kennis uit andere disciplines die nodig zijn bij het feitenonderzoek in het kader van de waarheidsvinding, en beseft bijvoorbeeld de relatie tussen juridische en empirische wetenschap. Valkuilen bij het waarderen van getuigenbewijs onderkent hij, omdat hij de daartoe benodigde kennis bezit van de rechtspsychologie. Hij heeft zich de beginselen van vakken als statistiek, jaarrekeninglezen, DNA-technieken, etc. eigen gemaakt.

### 13.2 *Socius en magistraat*

Kennis van het recht en van andere disciplines kunnen echter niet volstaan. De rechter is ook *socius* (deelgenoot) van de maatschappij (*societas*) en draagt met zijn rechtspraak zijn steentje bij aan “de normatieve duurzaamheid van de samenleving”.<sup>115</sup> Dat kunnen complexe zaken zijn maar ook huis-tuin-en-keukengeschillen. Hij beseft dat partijen gebaat zijn bij tijdigheid van zijn uitspraak en finaliteit van het geschil. Maatschappelijke effectieve rechtspraak *kan* betekenen dat hij met behulp van mediationstechnieken het probleem achter het geschil zo nodig aan de orde weet te stellen, ook al is hij géén bemiddelaar.<sup>116</sup> De rechter is immers onpartijdig en staat boven partijen. Van zijn speciale positie in de maatschappij is hij zich terdege bewust en hij beseft daardoor dat aan zijn integriteit hoge eisen worden gesteld.

De rechter realiseert zich dat er in onze pluriforme maatschappij vanuit verschillende wereldbeelden verschillende opvattingen kunnen zijn en moet zich daarin ook kunnen verplaatsen. Het individualistische en controlerende wereldbeeld is voor een groot deel van de bevolking sterk op de voorgrond komen te staan maar voor een ander deel niet. Wanneer een rechter multicultureel kan denken, is het makkelijker om eventueel tegen een bepaalde opvatting in te gaan en het eigen standpunt uiteen te zetten,

115. M. Loth, ‘De rechtspraak op zoek naar verbinding’, *Trema* 2018, afl. 2.

116. R. de Bock 2015, p. 103-105. De rechter is dus geen totaalrechter, de overheidsdienaar die zowel als mediator optreedt en als rechter beslist.

zonder zich te behoeven afzetten. Dan komt het aan op de persoonlijke, de innerlijke onafhankelijkheid van de rechter. Dan heeft de rechter zelfs “de plicht om te mishagen”.<sup>117</sup> De rechter moet durven ingaan tegen heersende opinies als hij meent dat het meegaan met die stromingen zou betekenen dat in het concrete geval geen recht wordt gedaan. Vrouwe Justitia draagt immers niet alleen de weegschaal maar ook een zwaard.

### 13.3 Communicator

De rechter is de regisseur van zijn werk. Hij bereidt zijn zittingen goed voor, weet vooraf wat hij nodig heeft om de zitting effectief te doen verlopen en communiceert daarover tijdig met partijen. Ter zitting kan hij een interactief en doortastend debat met partijen en hun advocaten voeren. Hij begrijpt de sociale context van het conflict, heeft inzicht in hun positie en is responsief ten opzichte van partijen. Hij beseft dat *the day in court* hét moment is om partijen het gevoel te geven dat zij zijn gehoord. Een betrokken rechter beschikt daartoe over de volgende vaardigheden en attitude: hij kan goed luisteren, doorvragen, omgaan met publiek en media, gebruik maken van nieuwe technologieën. De rechter moet niet alleen een beslisser zijn, maar op zitting ook de-escalatietechnieken kunnen toepassen en een probleemoplossende houding kunnen vertonen.

In het belang van de procedurele rechtvaardigheid moet hij zijn beslissing mondeling en schriftelijk helder en overtuigend kunnen verwoorden. De burger wil immers, zoals uit onderzoek blijkt, niet alleen weten wát de rechter vonnist, maar ook hóe en waarom hij dat doet.<sup>118</sup> Die verantwoording voorkomt ook vooringenomenheid en persoonlijke voorkeur en geeft de burger enigermate de idee van rechtszekerheid, voorspelbaarheid, rechtvaardigheid, rechtseenheid en legitimiteit.

### 13.4 Reflector

Zelfreflectie, namelijk openstaan voor andere meningen, is voor een rechter cruciaal. Het is volgens Schön de essentie om uiteindelijk “the professional artistry” te verkrijgen.<sup>119</sup> Reflecteren is geen eenvoudig proces, maar wel het belangrijkste instrumentarium in zijn verdere beroepsleven. Opleiders en collega’s vervullen daarin een belangrijke rol. We hebben immers andere mensen nodig die ons vertellen wat we zelf niet zien. Die kunnen ons wijzen op onze leerpunten, met hen moeten we in gesprek kunnen komen over de eigen emoties die een bepaald feitencomplex kan oproepen: ‘hoe is het mogelijk dat dit is gebeurd?’, om er vervolgens ook

117. Zoals voormalig president van de Hoge Raad, mr. Geert Corstens, het duidde, naar de titel van een boek van een Franse magistraat *Le devoir de déplaire*.

118. Van Noye & Putters 2017.

119. Schön 1987.

afstand van te kunnen nemen.<sup>120</sup> Maar het omgekeerde moet ook gebeuren: de rio moet zijn opleider ook kunnen wijzen op diens blinde vlekken.

De rechter beseft dan niet alleen dat hij een persoon met emoties en beperkingen is, maar hij leert ook zijn beperkingen kennen. Hij dient dus te beseffen dat hij fouten kan maken, en niet alleen in de opleiding. Feilloos zijn, is immers onmogelijk; fouten maken, is onvermijdelijk. Het rechterschap kent echter diverse merkwaardige paradoxen. Een daarvan is dat rechters zeker en besluitvaardig moeten zijn en bij voorkeur in hoog tempo knopen kunnen doorhakken (ook als de situatie niet honderd procent duidelijk is). Dat wringt met name bij het nemen van moeilijke (bewijs)beslissingen. Een goede beslissing kan alleen tot stand komen door vraagtekens te plaatsen en te wikken en te wegen; vrouwe Justitia draagt niet voor niets een weegschaal. Heeft de rechter een beslissing genomen, dan moet hij tevens beseffen dat die beslissing fout kan zijn en daarnaar waar nodig onderzoek doen, zelfs als de uitspraak past binnen het rechtsvorderlijk systeem.<sup>121</sup> Wat dat betreft zitten medici en rechters in hetzelfde schuitje. Alleen praten medici daar naar mijn mening iets makkelijker over. Kritische zelfreflectie impliceert dat de rechter zich bewust is van de grenzen van zijn eigen kennis en zich niet meer zekerheid moet aanmeten dan verantwoord is. Dat geldt niet alleen op individueel niveau, maar ook op institutioneel niveau. In deze waarde dient de rechtspraak het voorbeeld te geven door geen valse verwachtingen te wekken (bijvoorbeeld over doorlooptijden) maar, net als een wetenschapper, zelf betrouwbaar en realistisch te communiceren.

#### 14. Conclusies

Rechters vervullen een uitermate belangrijke rol in de maatschappij. Aan selectie en opleiding dienen daarom hoge eisen te worden gesteld waartoe een systeem van continue zelfevaluatie en het afleggen van verantwoording nodig is. De bedoeling van iedere verandering is, afgezien van kostenbesparing, doorgaans gericht op verbetering. Daarbij dient een juiste besteding van de beperkte middelen voor ogen te worden gehouden, met in het achterhoofd steeds de vraag: leidt de investering tot een echte kwaliteitsslag? De vraag is dus: krijgen we met de nieuwe opleiding die 'hoogwaardig kwalitatieve rechters', zoals beloofd? Of de nieuwe opleiding betere rechters aflevert dan in het verleden is niet vast te stellen omdat gegevens over afvallers, werkprestaties e.d. nooit zijn bijgehouden zodat die vergelijking dus niet valt te trekken. Daar komt bij dat de selectienorm

120. M.G. IJzermans, *De overtuigingskracht van emoties bij het rechterlijk oordeel* (diss. Tilburg), Den Haag: Boom Juridische uitgevers 2011.

121. Ik denk aan de Schiedammer parkmoord. Met instemming citeer ik J.W. de Keijser, *Als de waarheid eraan moet geloven, alledaagse bedreigingen voor waarheidsvinding in het strafproces*, Den Haag: Boom juridisch 2017.

strenger is geworden en de lengte van de opleidingstijd van een rio is verdubbeld. Dat betekent dat een rio meer tijd heeft gekregen om te reflecteren, hetgeen de kwaliteit van het beginnersniveau in beginsel ten goede zou moeten komen.

In de in 2013 vernieuwde selectiemethodiek is de lat hoger gelegd, maar is tevens een sterke nadruk komen te liggen op de gedachte van het meetbare. Al in een vroeg stadium van de procedure is de score in hoge mate bepalend: ‘meten is weten’ dus. Een methode waarbij gerichte aandacht is voor kwaliteiten van mensen, daarbij inbegrepen die met een andere culturele achtergrond, zou echter meer passend zijn bij de attitude die de rechterlijke macht zou moeten uitstralen. Het zou eerlijker naar kandidaten zijn, wellicht ook meer kans bieden om de beste rechters te selecteren en een open cultuur te realiseren..

Vernieuwen van een opleidingssystematiek is geen gemakkelijke opgave, zeker niet wanneer daarin competentiegericht opleiden, met alle haken en ogen, centraal komt te staan. Het is begrijpelijk dat in de jonge opleiding nog niet alles van een leien dakje gaat en dat er aanloopperikelen zijn: ik noem meer aandacht voor een flexibele instroom en aantrekkelijke maatwerkarrangementen. Er zijn zeker verbeteringen te noemen die de kosten waard zijn, maar er zijn ook principiële keuzes gemaakt die naar mijn mening de plank misslaan, tot een onnodige papierwinkel hebben geleid en die van invloed zijn op nieuw ontstane problemen. Het fundament is ondeugdelijk.

Aan de basis van de nieuwe opleiding ligt een functieprofiel ten grondslag waaruit niet kan worden opgemaakt wat daarin het eigene van het werk van een rechter is. ‘Competent’ handelen in de zin van ‘vaardig gedrag’ tonen, staat in de opleiding centraal, maar wat daartoe nodig is, blijft hangen in vage noties omdat geen vertaalslag is gemaakt naar het specifieke rechterlijk werk dat de rio geacht wordt zich eigen te maken. Het (slechts) denken in vaardigheden ontwikkelen, wordt zo ver doorgevoerd dat het onderscheid in rechtsgebieden geen rol meer speelt: niet door (geïntegreerd) kennis te toetsen wanneer een opleiding in een sector wordt afgerond en evenmin bij de eindbeoordelingscriteria. Net zo min als gedegen juridische kennis garandeert dat iemand een goed rechter zal zijn, garandeert een rechter die bijvoorbeeld correct met justitiabelen om kan gaan, niet dat hij in staat is (in een complexe zaak) de werkdruk te dragen. Wil de rechter zich als deskundig vakman ontwikkelen dan is dus veel meer dan ‘vaardig gedrag’ nodig. Een echte professional wordt juist gekenmerkt door een adequate attitude en diepgaande kennis op een bepaald rechtsgebied. Aan de talloze competenties met vage termen en vele doublures kan de rio geen inspiratie ontfen om te weten wat ‘competent’ handelen voor een rechter

impliceert. De kracht van competentiegericht onderwijs is om met behulp van een gemeenschappelijk referentiekader dat is ontwikkeld met betrekking tot een specifieke taak van de rechter in gesprek te komen over de vele aspecten van het werk. Dat referentiekader ontbreekt. In een dergelijke situatie doet een opleider waarschijnlijk maar wat hij denkt dat goed is om te doen. En de rio kan door de bomen het bos niet meer zien.

Niet alleen in de selectie, maar ook in de beoordeling is een groot accent op het meetbare komen te liggen. Vrijwel alles te moeten documenteren en de aandacht voor de vele criteria (ik telde er in totaal (93 en 75 =) 168) ten behoeve van de beoordelingscommissie geven rio's een verkeerd beeld van het werk als rechter. Het heeft geleid tot een legalistische en bureaucratische benadering van de opleiding. Standaardisatie om objectiviteit te creëren, is bij rechterlijk werk niet mogelijk, en ook niet in een opleiding. Men kan het vergelijken met een rechter die iedere zaak op haar eigen merites dient te beoordelen en die deze niet volgens een standaardmodel en regels van een wetboek kan behandelen. Het vermogen van de opleider om ook hetgeen impliciet is, in formuleren onder woorden te brengen ten behoeve van de landelijke beoordelingscommissie is een rol gaan spelen. Het (belasting)geld zou zinvoller besteed kunnen worden door vereenvoudiging aan te brengen en bijvoorbeeld een belangrijk deel van de opleidingszaken af te doen in de meervoudige kamer.<sup>122</sup> Collegiale rechtspraak heeft vele voordelen, waarvan het uitwisselen van praktische ervaring en 'tacit knowlegde' de belangrijkste zijn. Ik ben er vrijwel zeker van dat deze wijze van opleiden tot betere opleidingsresultaten zal leiden en in elk geval tot minder frustraties. Dan kunnen opleiders ook de rol vervullen die bij hen hoort, namelijk aan het einde van de opleiding in gezamenlijkheid vaststellen of de rio het vereiste niveau heeft behaald.

Dat juist rechters de framing 'opleiden mag geen beoordelen zijn' hebben bedacht en omarmd, is opmerkelijk. Het klinkt natuurlijk heel aantrekkelijk om dat te bevestigen, maar die framing heeft ook geleid tot een oplossingsstrategie die het wezen van competentiegericht opleiden heeft aangetast.<sup>123</sup> Dat kenmerkt zich namelijk door een voortdurend proces van diverse vormen van *assessments* (beoordelingen dus). Er is geen enkel onderzoek dat deze framing bevestigt, zodat de legitimatie voor het bestaan van een landelijke beoordelingscommissie ontbreekt. Het is een omslachtige en kostbare

122. Slechts 10% van straf- en civiele zaken wordt nog meervoudig afgedaan. Zie Hofhuis 2000; N. Doombos, 'Routines in de rechtspraak: pleidooi voor interdisciplinair onderzoek', B. Beers e.a., *Homo duplex* (Liber amicorum voor Dorien Pessers), Den Haag: Boom juridisch 2017, p. 393-409.

123. Zie over effecten van framing (en tunnelvisie) J.J. Rachlinski, 'Judicial Psychologie', *Rechtstreeks* 2012, afl. 2, p. 15-34, en de inleiding op dat artikel van E. Rassin (p. 11-14).

wijze van beoordelen, met vraagtekens omtrent betrouwbaarheid en validiteit. In plaats dat het accent in de opleiding op vertrouwen is gelegd, is sprake van een overaccentuering van het meetbare hetgeen niet bijdraagt aan een open cultuur om met elkaar vakmanschap te creëren.

Het is paradoxaal dat rio's wordt voorgehouden hoe belangrijk procedurele rechtvaardigheid jegens een justitiabele is, maar dat dit in de opleiding onvoldoende weerspiegeld wordt. Het woord 'rechtvaardigheid' ben ik in alle opsommingen niet tegengekomen, hoewel dat toch echt de kern van het werk van een bevlogen rechter is. De rio krijgt tot 'vervelends toe' met behulp van vele formulieren feedback op zijn 'gedrag'. Maar in de opleiding moet de rio ook ruimte krijgen om educatief te leren en de liefde voor het rechtersvak te ontwikkelen. Om tot een echte professional te kunnen doorgroeien, is het zaak dat hij, in plaats van keer op keer na te moeten denken wat in het portfolio moet, stelselmatig kan reflecteren over wat de diepere betekenis is van "de onwankelbare en bestendige wil om ieder zijn recht te doen toekomen", het motto van dit preadvies.

## **Stellingen**

1. In de selectie van rechters dient de analytische test niet eliminerend te zijn, in die zin dat zelfs een nipt onvoldoende score automatisch tot afwijzing leidt (§ 3).
2. Samenwerking tussen SSR en universiteiten is nodig om een (rechts) theoretisch curriculum te ontwerpen. Een belangrijk deel van de cognitieve vakken dient niet door SSR maar door universiteiten te worden georganiseerd (§ 4.2 en § 4.3).
3. De vormgeving van de opleiding van rio's met talloze formulieren en criteria leidt tot het afvinken van lijstjes. De opleiding is daardoor een slechte voorbereiding op professioneel rechterschap en dient anders te worden ingericht (§ 9 en § 10).
4. In de opleiding tot rechter dient het overheersende accent op vaardigheden te worden aangevuld met kennis en attitude (§ 12.2).
5. Rio's moeten tijdens hun opleiding, net als advocaatstagiairs, elk cognitief vak afsluiten met een examen (§ 12.4).
6. Een goede rechter is ook een *T-shaped judge*. Daarom moeten al in de opleiding van de rio vakken als methodologie, oordeelsvorming en rechtspsychologie worden opgenomen (§ 12.5).
7. Opleiding op maat' betekent 'rechtspraak op maat'. Dat betekent meer aandacht in de opleiding voor specialisme dan voor generalisme (§ 12.9).
8. Het beoordelingssysteem van rio's door een landelijke beoordelingscommissie is niet valide en dient te worden afgeschaft (§ 12.11).