



Universiteit  
Leiden  
The Netherlands

## Over de toekomst van het juridisch onderwijs

Stolker, C.J.J.M.

### Citation

Stolker, C. J. J. M. (2013). Over de toekomst van het juridisch onderwijs. *Ars Aequi*, 62(1), 72-82. Retrieved from <https://hdl.handle.net/1887/20629>

Version: Not Applicable (or Unknown)

License: [Leiden University Non-exclusive license](#)

Downloaded from: <https://hdl.handle.net/1887/20629>

**Note:** To cite this publication please use the final published version (if applicable).

# OVER DE TOEKOMST VAN HET JURIDISCH ONDERWIJS

Carel Stolker\*

## 1 'Die wereld heette universiteit'

Buiten, op een zijmuur van de Leidse rechten-faculteit, staat waar het in de universiteit om zou moeten gaan. Het is een gedicht van Gerrit Komrij, getiteld *De Schoolverlater*:

Een rijstebrijberg ben ik doorgegaan  
Van schoolse weetjes en verplichte stof,  
Waar drang naar vrijheid niet was toegestaan  
Waar alles op mij viel en niets mij trof –

Tot ik belandde in een open veld,  
Ver van de regels en de kouwe drukte,  
Waar mij een pauze van wijsheid heeft verteld  
En ik de kennis van de bomen plukte.

Ik had voor nutteloosheid alle tijd  
En trof daar goud aan als ik kiezels zocht.  
Die wereld heette universiteit –

Een wereld die nu, hoor je wel beweren,  
Aan wolf en snelheidsduivel wordt verkocht –  
Alsof je bankpapier op brood kunt smeren.<sup>1</sup>

Wijsheid, kennis, nutteloosheid, onverwacht goud – in 1931 prees een preadviseur voor de NJV het toenmalige 'candidaatsexamen rechten' al in een vergelijkbare zin: 'Hier verbreedt de stroom zich tot een meer met wijkende oevers, alvorens zij in kanalen verder vliedt.' En dan: 'Van schoolse banden vrij, rekt hij de leden uit.'<sup>2</sup> Maar *De Schoolverlater* kent ook een waarschuwing voor de universiteit: verkoopt ze haar ziel niet aan wolf en snelheidsduivel? Want *binnen* de faculteitsmuren worstelen de faculteitsbesturen met vragen als: hoe krijgen we met krimpende budgetten het aantal contacturen tussen student en docent omhoog van negen naar twaalf?; hoe verbeteren we onze 'zorgwekkend lage student-stafratio'<sup>3</sup>?; waar laten we 1.100 eerstejaars?; hoe krijgen we onze studenten wat meer aan het werk?; hoe kunnen we iets extra's doen voor onze meest gemotiveerde studenten?; hoe dringen we het aantal herkansingen terug?; hoe verhouden we ons tot hbo-rechten?;<sup>4</sup> hoe gaan we om met een klagende advocatuur over het niveau van onze afgestudeerden ('flinterdun'<sup>5</sup>)?; met hoeveel spel- en taalfouten kun je nog door naar het tweede jaar?; en dan al die visitaties, accreditaties, de

inspectie – die steeds vaker komen vertellen wat je eigenlijk allang weet. Het schrijft wel, die binnen- en buitenkanten van ons faculteitsgebouw. Daarom de vraag van Ars Aequi naar de toekomst van het universitaire rechtenonderwijs in Nederland.

Internationaal is het aantal beschikbare bronnen over juridisch onderwijs enorm. Al in 1972 stelden vier preadviseurs voor de NJV vast dat er veel werd geschreven over een hervorming van het juridische onderwijs, alleen al in de Verenigde Staten en in de Duitse Bondsrepubliek: 'We zijn er gevierd bijna in verdrongen.'<sup>6</sup> Het is er niet minder op geworden. Toen Ewoud Hondius voor zijn preadvies over juridisch onderwijs in 1999 internet raadpleegde op < + legal AND + education >, kreeg hij een miljoen hits.<sup>7</sup> Nu, dertien jaar later, zijn dat er rond de 1 miljard – alleen al in de Engelse taal. Ook het aantal 'beleidstukken' is aanzienlijk. Zo verschenen in Nederland belangrijke rapporten over civiel effect (Commissie-Hoekstra<sup>8</sup>), de opleiding van de advocatuur (Commissie-Kortmann<sup>9</sup>) en over de kwaliteit van de juridische opleidingen (Commissie-Zwemmer<sup>10</sup>).

## Het lijkt mij in deze tijd onwaarschijnlijk dat de juridische opleidingen grondig op de schop gaan terwijl bovendien de advocatuur en de rechterlijke macht zelf nog volop zoekende zijn naar hun eigen ideale opleidingstraject

Het lijkt mij in deze tijd onwaarschijnlijk dat de juridische opleidingen grondig op de schop gaan (bijvoorbeeld in de zin van de introductie van een 'Bar Exam', een tweejarige (toga)master, of selectie aan de poort) terwijl bovendien de advocatuur en de rechterlijke macht zelf nog volop zoekende zijn naar hun eigen ideale opleidingstraject.<sup>11</sup> Ik kies er in dit artikel voor om binnen de bestaande context naar de toekomst te kijken: daar liggen voor mijn gevoel nog voldoende mogelijkheden.

\* Prof. mr. C.J.J.M. Stolker is hoogleraar Privaatrecht aan de Universiteit Leiden. Tot 1 september 2011 was hij decaan van de Leidse Faculteit der Rechtsgeleerdheid en op 8 februari 2013 zal hij aantreden als rector magnificus van de Universiteit Leiden. Dit stuk is in die interimperiode geschreven.

1 [www.nieuws.leidenuniv.nl/nieuwsarchief/ik-had-voor-nutteloosheid-alle-tijd.html](http://www.nieuws.leidenuniv.nl/nieuwsarchief/ik-had-voor-nutteloosheid-alle-tijd.html) (laatst geraadpleegd op 15 november 2012).

2 E.J.J. van der Heijden, 'Voldoet de universitaire opleiding van den jurist aan de daaraan uit wetenschappelijk en praktisch oogpunt te stellen eischen? Gemeenschappelijke inleiding van de preadviseurs', (Preadvies II), *Handelingen der Nederlandsche Juristen-Vereeniging*, 's-Gravenhage: F.J. Belinfante 1931, p. 12.

3 Brief van de Staatssecretaris van OCW van 3 april 2012, *Kamerstukken II 2011/12, 31 288*, nr. 286, p. 2. Zie voor de opdracht aan de Duitse hogescholen: Rapport Wetenschappelijk raadsman, *Perspektiven der Rechtswissenschaft in Deutschland. Situation, Analysen, Empfehlungen*, 2012, p. 47.

4 R. van Otterlo, *HBO-Rechten, het onderzoek(en) waard!* (Lectorale Rede Amsterdam Hogeschool), Amsterdam: Vossiuspers UvA 2012.

5 M. van Kleef, 'De zorgen van Willem Bekkers', *Mr.* 2010-3, p. 21.

6 H.F.M. Crombag e.a., 'De juridische opleiding', *Preadvies uitgebracht voor de Nederlandse Juristen-Vereeniging, deel 1 (Gemeenschappelijk voorwoord)*, Zwolle: W.E.J. Tjeenk Willink 1972, p. 5.

7 E.H. Hondius, 'Juridisch onderwijs in vergelijkend perspectief', *Preadvies uitgebracht voor de*

Nederlandse Vereniging voor Rechtsvergelijking (No. 56), Deventer: Kluwer 1999, p. 10.

- 8 Commissie Hoekstra, *Advies van de commissie toetredingsvereisten juridische beroepen*, 2005.
- 9 Commissie Kortmann, *Met recht advocaat*, 2010.
- 10 Rapport van J.W. Zwemmer & J.E. Bosch-Boesjes, *Kwaliteit ondanks massaliteit. State of the Art Rechtsgeleerdheid*, 2011.
- 11 Zie uitvoerig M.J.A.M. Ahsmann, *Over 'meesters in de rechten' en 'priesters van het recht': feit en fictie in hun opleiding* (Oratie Leiden), Den Haag: BJu 2012.
- 12 D. French, 'American Legal Education and Professional Despair', *Academic Questions* 2011-2, p. 162.
- 13 Zie bijv. de strijd in Engeland: A. Boon & J. Webb, 'The Legal Professions as Stakeholders in the Academy in England and Wales', in: Fiona Cownie (red.), *Stakeholders in the Law School*, Portland Oregon: Hart Publishing 2010, p. 65 e.v.
- 14 C.J.M. Schuyt, 'Juridische beroepsuitoefening en de eisen die aan een universitaire juridische opleiding gesteld kunnen worden', *Strafblad* 2011-4, p. 18 e.v.
- 15 Wissenschaftsrat 2012, p. 53.
- 16 D. Palfreyman, *The Oxford Tutorial: 'Thanks, you taught me how to think'*, Oxford: The Oxford Centre for Higher Education Policy Studies 2008.
- 17 Inclusief Criminologie.
- 18 Hondius 1999, p. 20.
- 19 Zie bijv. het boeiende overzicht, niet alleen in Europa: C. Baldus, T. Finkenauer & T. Rüfner, *Bologna und das Rechtsstudium*, Tübingen: Mohr Siebeck 2011.
- 20 Zie de discussie ingeleid door C.M.T. Eradus, 'Vorming versus scholing. Pleidooi voor een "togamaster" – Rede ter gelegenheid van de jaarvergadering van de Nederlandse Juristen-Vereniging op 8 juni 2007', *NJB* 2007-28, p. 1751 e.v.; en daarna M.J.A.M. Ahsmann, 'Het civiel effect biedt niet wat het pretendeert. Over de aansluiting van de universitaire opleiding op de togaberoepen', *NJB* 2011-2, p. 66 e.v.
- 21 Zie voorts: H. Hijmans, 'De opleiding van den jurist' (in vier delen), *Themis* 1901 en 1902.
- 22 Van der Heijden 1931, p. 5.
- 23 Van der Heijden 1931, p. 11.
- 24 Jacobson, 'Voldoet de universitaire opleiding van den jurist aan de daaraan uit wetenschappelijk en praktisch oogpunt te stellen eisen? Gemeenschappelijke inleiding van de preadviseurs' (Preadvies III), *Handelingen der Nederlandsche Juristen-Vereniging*, 's-Gravenhage: F.J. Belinfante 1931, p. 16.
- 25 Van der Heijden 1931, p. 20.

## 2 De worsteling

De eerste werkdag van David French als jong Amerikaans advocaat was niet gemakkelijk:

'I'll never forget the moment when a partner handed me stack upon stack of documents, asked me to review them thoroughly and 'draft a complaint for breach of contract.' He might as well have asked me to redesign the Space Shuttle's external fuel tank. I remember thinking, 'After I read these documents, I can probably write five thousand words about how this transaction oppressed women and minorities, but I don't have the slightest idea how to state a legal claim.'<sup>12</sup>

Deze anekdote toont de spanning tussen rechten als academische opleiding en als beroepsopleiding. Overal ter wereld worstelt de discipline met de inhoud van de opleiding tot jurist, de duur en de vormgeving van de opleiding, vaak in relatie tot de aansluiting op het beroepenveld.<sup>13</sup> Dat verwondert niet: anders dan bij bijvoorbeeld geneeskunde heeft de rechtenopleiding zowel een divers instroom- als uitstroomperspectief. Bij binnenkomst hebben de studenten nauwelijks een idee wat ze met hun studie zouden willen doen; als ze klaar zijn is dat vaak nóg het geval. Slechts een deel van de afgestudeerden komt terecht in specifieke juridische beroepen; maar ook die verschillen van elkaar. Kees Schuyt onderscheidt de advocaat als hulpverlener van zijn cliënt, de ambtenaar over haar burgers, de rechter als beslisser over rechtzoekenden en verdachten, de wetgever ('de machtigste van allemaal'), de bedrijfs- en bestuursjurist en de rechtsgeleerde.<sup>14</sup> Het is duidelijk: de rechtenopleiding behoort tot de – wat de Duitsers noemen – *Professionsfakultäten*, zoals geneeskunde en theologie.<sup>15</sup> Vaak wordt de discussie over de juridische opleiding daarom gevoerd in termen van academie versus beroep.

**Bij binnenkomst hebben de studenten nauwelijks een idee wat ze met hun studie zouden willen doen; als ze klaar zijn is dat vaak nóg het geval**

Overal ter wereld worstelen rechtenfaculteiten ook met het gewenste niveau van de opleiding en met de mate van specialisatie. Maar als het gaat om het *niveau* van de opleiding worden de verschillen wereldwijd groter. Waar opleidingen hun eerstejaars mogen selecteren, de aantallen dicht bij de menselijke maat blijven en er voldoende capaciteit en geld is voor persoonlijke aandacht, daar is een hoog niveau gemakkelijker haalbaar dan waar dat niet zo is. Aan de ene kant van het spectrum zitten de 'OxBridge-colleges', met een gemiddelde instroom van zo'n 20 rechtenstudenten per college en een tutorielsysteem dat een sterke band tussen studenten en docenten mogelijk maakt.<sup>16</sup> Aan de andere kant zitten bijvoorbeeld La Sapienza in Rome, met gemiddeld 1.300 eerstejaars; of Leiden, met 1.150 nieuwe eerstejaars in 2012.<sup>17</sup> Persoonlijke aandacht wordt dan moeilijk. Ewoud Hondius, die over de hele wereld heeft gedoceerd,

heeft er in 1999 al beeldend over geschreven. Over de massaliteit in de Italiaanse rechtenopleiding bijvoorbeeld:

Spreekuren zijn gerantsoeneerd: iedere student heeft recht op enkele minuten van de schaarse tijd van de [vaak parttime-, CS] docent. De onderwijslokalen zijn meestal niet op de studenten-aantallen toegesneden: als ik zelf een enkele keer gastcolleges verzorg, hangen de mensen in de gordijnen, niet omdat ik zo interessant ben maar omdat er steevast maar de helft van het aantal benodigde zitplaatsen beschikbaar is.<sup>18</sup>

De negen Nederlandse rechtenfaculteiten schreven vorig jaar bijna 6.500 nieuwe eerstejaars in, op een totaal van ruim 28.000 rechtenstudenten. Een oorzaak voor de massificatie van het hoger onderwijs is eenvoudig te geven. Waar een land of een continent, zoals Europa met zijn Lissabon-agenda 2000, de ambitie heeft bijna de helft van de bevolking hoger onderwijs te bieden zonder dat daar de infrastructuur en het geld voor is, wordt veel pijn geleden door de grote, vrij algemene opleidingen, zoals rechten, economie, bedrijfswetenschappen, psychologie en geschiedenis.

**Ik ben nog nooit iemand tegengekomen die werkelijk gelukkig is met de juridische opleiding**

Ik ben nog nooit iemand tegengekomen die werkelijk gelukkig is met de juridische opleiding. Niet in Nederland en niet daarbuiten.<sup>19</sup> De gesprekken tussen de academie en de praktijk krijgen ook steevast iets verwijtends,<sup>20</sup> van het type: 'jullie opleiding is flinterdun' versus 'jullie zijn niet eens in staat je eigen beroepsopleiding behoorlijk te organiseren'. Drie keer vergaderde de Nederlandse Juristen Vereniging erover. Wie die preadviezen naleest ziet dat de vragen van toen de vragen van nu zijn.<sup>21</sup> Het is de moeite waard wat langer stil te staan bij de preadviezen uit 1931. Over de matige voorbereiding op de beroepspraktijk schrijven de preadviseurs:

... de roep om praktische scholing blijkt dus een algemeen verschijnsel van dezen tijd te zijn.<sup>22</sup>

Over het theoretisch/wetenschappelijke van de opleiding:

Wetenschappelijke opleiding te geven is het eigen doel der universiteit. Begripsbepaling en vaststelling van de betrekking der begrippen, theorie derhalve, vormt daarvan het wezen.<sup>23</sup>

Over didactiek:

... de colleges, waarin het onderwijs wordt gegeven, bestaan meerendeels in voordrachten die de hoogleraar houdt zonder dat daarbij tusschen hem en de studenten nader contact ontstaat.<sup>24</sup>

Over de gemakzucht van de studenten:

... zij zoeken [bij de keuze van de vakken, CS] dan naar de plaatsen, waar de faculteit den minsten weerstand biedt en slagen daarin meestal met groote virtuositeit.<sup>25</sup>

### Over analytisch denken en schrijfvaardigheid:

Aan de universiteit heeft de jonge jurist wel leeren denken, maar hij heeft niet voldoende geleerd zijne gedachten te ordenen, ze in duidelijke taal en in behoorlijken vorm uit te drukken en ze in logisch verband uit te werken.<sup>26</sup>

Wat de faculteiten soms aan schrijfsels van studenten in handen krijgen, wekt dikwijls ergernis.<sup>27</sup>

Het is fascinerend – en troostend tegelijk – te zien dat al deze problemen ruim tachtig jaar geleden al speelden. Dat betekent niet dat er anno 2013 geen vooruitgang is geboekt; het geeft wel aan hoe hardnekkig de vraagstukken zijn.

Om ons in deze discussies verder te brengen, is het van belang dat de juridische opleiding, samen met het beroepenveld, een visie formuleert waarin zij antwoord geeft op de volgende vragen: wat moet de jurist weten, kunnen en zijn?; hoe krijgt zijn wetenschappelijke vorming gestalte?; en hoe zorgen we voor een goede aansluiting op de juridische beroepen en al die andere ‘law-jobs’?

## In het ‘Domeinspecifiek Referentiekader Rechtsgeleerdheid 2010’ is opgeschreven waartoe de juridische opleidingen in Nederland moeten opleiden

### 3 Wat is een goed jurist?

Wat is een goed jurist? Een internationaal of Europees antwoord is er niet. Dat is op zichzelf bijzonder, nu uit recente rechtspraak van het Europese Hof van Justitie blijkt dat het beginsel van vrij verkeer ook kan gelden voor bijvoorbeeld de vestiging van advocaten in het ene land met een diploma uit een ander.<sup>28</sup> Wel zijn er de voor alle academische opleidingen geldende *Dublin Descriptoren* die een internationaal kader bieden waaraan bachelor- en masteronderwijs houvast kunnen hebben.<sup>29</sup> Het gaat dan om kennis en inzicht, het toepassen daarvan, oordeelsvorming, communicatie en leervaardigheden. Deze vijf descriptoren geven enig houvast, maar een antwoord op de vraag wat een startend jurist zou moeten weten, kunnen en zijn, bieden ze niet. Op die vraag geven in Nederland de juridische faculteiten zelf een antwoord. In het ‘Domeinspecifiek Referentiekader Rechtsgeleerdheid 2010’ is opgeschreven waartoe de juridische opleidingen in Nederland moeten opleiden.<sup>30</sup> Het komt hierop neer:

- 1 We leiden ‘juristen’ op in samenhangende bachelor- en masterprogramma’s,
- 2 De bachelorprogramma’s moeten de studenten de basis academische kennis, inzicht en vaardigheden bijbrengen; de masteropleidingen bieden ‘verdieping, specialisatie en/of verbreding’;
- 3 De aldus opgeleide juristen moeten inzetbaar zijn in de ‘traditionele beroepen en voorts in uiteenlopende andere juridische functies op academisch niveau’;

- 4 Het niveau van de opleiding moet academisch zijn en dat betekent dat de studenten een kritische, reflectieve en evaluatieve attitude wordt bijgebracht, naast *state of the art*-kennis van inhoud en beheersing van vaardigheden;
- 5 Ten slotte leiden de masteropleidingen studenten op tot zowel de kwalificaties van relevante (beroepsgerichte) post-initiële opleidingen en tot internationale *advanced masters*, als tot een functie als beginnend rechtswetenschappelijk (promotie) onderzoeker.

Daarmee is een aantal identiteitsvragen van de opleiding al meteen beantwoord: het gaat om twee, samenhangende, academische (Ba-Ma) opleidingen die de studenten kennis, inzicht, attitude en vaardigheden bijbrengen die hen inzetbaar maken voor juridische functies op academisch niveau, in het bijzonder voor de traditionele juridische beroepen. De keuze voor het academische karakter van de opleiding wordt niet gemotiveerd. Dat geldt ook voor het karakter van de *masteropleiding*: het kan gaan om een verdieping, om een specialisatie of om een verbreding. Ten slotte valt het op dat de opleiding van de jurist wordt beperkt tot de bachelor- en de masterfase; over het vervolg, de talrijke beroepsopleidingen, wordt niet meer gezegd dan dat de afgestudeerde jurist ‘inzetbaar’ moet zijn. Evenmin geeft het kader veel houvast hoe om te gaan met de voortdurende veranderingen in het juridische beroepenveld.

Voor de toegang tot de advocatuur, de magistratuur, het notariaat en de belastingadviseurs zijn nog aanvullende landelijk geldende eisen gesteld aan het vakkenpakket.<sup>31</sup> Daaraan hebben de faculteiten zelf nog weer toegevoegd dat de bachelor- en de masteropleiding gezamenlijk 200 studiepunten aan juridische vakken moeten omvatten, waarvan minimaal 60 op masterniveau. Bovendien verplichten de faculteiten zich ertoe dat het afsluitende examen getuigt van ‘een grondige kennis en inzicht’ op een aantal hoofdgebieden van het recht, *grosso modo* het privaatrecht, het strafrecht en het staats- en bestuursrecht. Die eis – ‘een grondige kennis van’ – wordt in de notariële opleiding voor meer vakken gesteld.

Als een opleiding aan al die landelijke eisen voldoet, ontvangt de afgestudeerde een ‘diploma met civiel effect’ en kan hij zonder nadere inhoudelijke eisen toetreden tot de beroepspraktijk en de daar bestaande vervolgoedingen. Of inderdaad aan de ‘civiel effect-eisen’ is voldaan, gaan de faculteiten per student na; zo niet dan krijgt hij wel een diploma, maar zonder civiel effect.

## Misschien wekt het Referentiekader soms te hooggespannen verwachtingen of zou het wel wat concreter kunnen – over het geheel genomen biedt het een bruikbaar kader voor de opleiding tot jurist

26 Jacobson 1931, p. 12.

27 Van der Heijden 1931, p. 25.

28 HvJ EU 22 december 2010, Zaak C-118/09, LJN: BS7636 (*Koller*); zie uitvoerig: S.J.F.J. Claessens & H.E.G.S. Schneider, ‘Legal Education and Free Movement of Lawyers in the European Union’, in: A.W. Heringa & B. Akkermans (red.), *Educating European Lawyers*, Cambridge: Intersentia 2011, p. 141 waar zij wijzen op de dunne lijn tussen erkenningen in het kader van opleidingen en van beroepsuitoefening.

29 JQI meeting in Dublin, te vinden via [www.crus.ch/information-programme/qualifications-framework-nqfch-hs/the-qualifications-framework/bachelor/descriptor.html?L=2](http://www.crus.ch/information-programme/qualifications-framework-nqfch-hs/the-qualifications-framework/bachelor/descriptor.html?L=2) (laatst bezocht 30 december 2012). Voor de geneeskunde worden ze als een algemene leidraad gebruikt: rapport Nederlandse Federatie van Universitaire Medische Centra (NFU), *Raamplan Artsopleiding 2009*.

30 *Domeinspecifiek Referentiekader Rechtsgeleerdheid 2010*.

31 Zie voor de regelingen het Referentiekader; voorts uitvoerig de eerder genoemde oratie van Ahsmann en de rapporten van de commissies Kortmann en Hoekstra.

Veel belangstelling lijkt er ondertussen niet te zijn voor de vraag wat een beginnend jurist zou moeten kunnen, doen en zijn; het Referentiekader is geen *living document*. Maar het is ook geen *slap document*. Misschien wekt het soms te hooggespannen verwachtingen (een 'grondige kennis' van alle hoofdgebieden bijvoorbeeld), of zou het wel wat concreter kunnen – over het geheel genomen biedt het een bruikbaar kader voor de opleiding tot jurist.

#### 4 Een uitstapje naar de geneeskunde

Het is van belang hier een uitstapje te maken van de *law school* naar de *medical school*. Want ook al is er ook aan de geneeskundeopleiding nog veel te verbeteren, in onze universiteiten loopt het medisch onderwijs voorop; ze is een *discipline in her own right* geworden. De opleiding tot arts is vastgelegd in een Raamplan dat concreter en meer omvattend is dan ons Referentiekader. Ze bestaat uit een driejarige bacheloropleiding, een (in de regel) driejarige master en ten slotte een medische vervolgoopleiding die voor elk van de 27 medische specialisaties nader uitgewerkte opleidingsplannen kent.<sup>32</sup> Er is voor het *geheel* van de drie opleidingen, die gezamenlijk gemakkelijk tien jaar kunnen beslaan, grondig nagedacht over het profiel van de afgestudeerde arts, over het toetsen en over de didactiek.<sup>33</sup> Elk van de drie opleidingen kent eindtermen die onderling samenhangen. Om op het profiel greep te krijgen is een zevental 'competentiedomeinen'<sup>34</sup> geformuleerd: medische deskundigheid, communicatie, samenwerken, organiseren, gezondheidsbevordering, 'professional' en 'academicus'. Dat laatste houdt in dat de afgestudeerde arts bijvoorbeeld een beperkt empirisch wetenschappelijk onderzoek kan opzetten, onderwijs kan ontwerpen en geven aan studenten en vakgenoten, en op eigen sterke en zwakke punten kan reflecteren; en ten slotte als beroepsbeoefenaar de patiëntenzorg volgens de hoogst geldende medische en ethische standaarden kan beoefenen. Deze zeven competentiedomeinen worden nader uitgewerkt in lijstjes van concrete 'competenties', zoals anamneses afnemen, een lichamelijk onderzoek uitvoeren, hoe een elektronisch patiëntendossier te gebruiken, of hoe kritische situaties tijdig te onderkennen.

### Wat opvalt is dat de geneeskunde een meer integrale visie heeft op de opleiding van schoolverlater tot startend beroepsbeoefenaar

Wat dus opvalt is dat de geneeskunde een meer integrale visie heeft op de opleiding van schoolverlater tot startend beroepsbeoefenaar. Op het eerste gezicht doen die zeven lijstjes met competenties licht overdreven of zelfs betrekkelijk toevallig aan, maar bij nader inzien maken ze het gesprek over wat een goed arts is wel gemakkelijker en inzichtelijker. Door het denken in competentiedomeinen krijgt het profiel van de beginnend arts vanaf jaar één, en van daaruit door de hele studie heen, systematisch aandacht. Zo ontstaat een geheel waarin de student langzaam maar zeker arts wordt en waarin alle verantwoordelijken voor de opleiding op elkaar zijn

betrokken. Dat maakt het mogelijk om gezamenlijk af te spreken hoe het doel van de beginnend beroepsbeoefenaar wordt bereikt.

Voorts valt in de medische opleiding op hoe sterk de praktijk in de opleiding wordt gebracht; niet alleen in de bespreking van werkgroep- en tentamencasus, maar letterlijk door de gezondheidszorg in de collegezaal binnen te halen. Patiënten dus. Zo gewoon als dit is in de medische opleiding, zo ongewoon is het in de juridische. Ik herinner me onze hoogleraar forensische psychiatrie die een van zijn patiënten meebracht naar een college strafrecht. Die studenten wisten niet wat hun overkwam: een schizofreen in de collegezaal: 'is dat niet tamelijk gevaarlijk?'. Als onze studenten niet zelf besluiten een praktijkstage te volgen – die zoals bekend in veel faculteiten niet verplicht is, en soms zelfs wordt ontraden, zoals door de President van de Hoge Raad<sup>35</sup> – dan studeren ze af zonder ooit een echte misdadiger, een boze buurman, een radeloze werknemer, de woedende nabestaanden van een medische fout, of een kind in de jeugdzorg te hebben gezien en gehoord.

### Ik herinner me onze hoogleraar forensische psychiatrie die een van zijn patiënten meebracht naar een college strafrecht. Die studenten wisten niet wat hun overkwam: een schizofreen in de collegezaal: 'is dat niet tamelijk gevaarlijk?'

Er zijn natuurlijk belangrijke verschillen tussen de medische opleiding en de juridische. Zo verschilt meteen al de instroom tot de opleiding. Geneeskundestudenten weten vaak al in de vierde klas van de middelbare school dat ze geneeskunde willen studeren; ze moeten een bepaald vakkenpakket kiezen. Toelating tot de studie hangt ten dele af van het gemiddelde eindexamencijfer, waardoor leerlingen harder gaan studeren en de motivatie als vanzelf toeneemt. De opleiding tot arts vindt van het begin af aan plaats in de context van het ziekenhuis, waardoor voor de student het uiteindelijke beroep van dokter steeds zichtbaar is en een mogelijk spanningsveld tussen academie en beroepspraktijk is geneutraliseerd. En daarmee samenhangend: studenten worden bijna allemaal dokter, terwijl juristen uitwaaien over eendeloos veel verschillende beroepen en functies. Toch mag dit verschil niet worden overdreven; de verschillen tussen huisarts en chirurg, radioloog en orthopeed, of consultatiebureauarts en anesthesist zijn ook groot.

#### 5 Kennis en inzicht

Wereldwijd zien we in het juridische curriculum dezelfde vakken terugkomen, zoals een algemene inleiding op het recht, privaatrecht, strafrecht, staats- en bestuursrecht, (Europees en) internationaal recht, steeds inclusief het procesrecht, de filosofische, rechtshistorische en economische grondslagen van het recht. Het ligt daarbij voor de hand eenvoudig

32 <http://knmg.artsennet.nl/Opleiding-en-Registratie/Opleiding/Medisch-specialist-3.htm> (laatst bezocht op 15 november 2012).

33 Zie T. Dorman e.a., *Medical Education. Theory and Practice*, Edinburgh: Elsevier 2011.

34 Ook wel rollen, Rapport Nederlandse Federatie van Universitaire Medische Centra (NFU), *Raamplan Artsopleiding 2009*, p. 25 en de specialistische opleidingsplannen.

35 Toespraak van mr. G.J.M. Corstens tijdens het Jaarcongres der Nederlandse Juridische Faculteiten 2011, Utrecht, [www.rechtspraak.nl/Organisatie/Hoge-Raad/OverDeHogeRaad/publicaties/Pages/Toespraak-tijdens-Jaarcongres-der-Nederlandse-Juridische-Faculteiten.aspx](http://www.rechtspraak.nl/Organisatie/Hoge-Raad/OverDeHogeRaad/publicaties/Pages/Toespraak-tijdens-Jaarcongres-der-Nederlandse-Juridische-Faculteiten.aspx) (laatst bezocht op 21 november 2012).



Illustratie © Floor Adams (<http://flooradams.nl>)

te beginnen, en vervolgens op te bouwen; dat zag Kruseman al lang geleden: 'Geen concert opent met de negende van Beethoven.'<sup>36</sup>

De vakken is één; het *niveau* waarop ze worden gedoceerd en getentamineerd een tweede. Daarover wordt veel geklaagd; ook al in 1931. In landen waar universiteiten aan de poort kunnen selecteren, waar de aantallen studenten klein zijn en de student-staf ratio gunstig, zullen er minder problemen zijn. Maar in Nederland is dat niet het geval. Dan wrekt zich de ambitie om zoveel mogelijk eerstejaars met eenzelfde type onderwijs te willen bedienen. De aantallen, de toegenomen diversiteit van de studenten (in 1931 gold voor alle Nederlandse studenten een gymnasium-diploma als een eis, met grondige kennis van Latijn en Grieks), en het verbod te selecteren, leidt dan bijna onontkoombaar tot een focus op 'het gemiddelde', op de gemiddelde student. Daar kiezen we voor in dit land; alleen Utrecht heeft dappere plannen het aantal eerstejaars rechten sterk terug te brengen.

**De aantallen, de toegenomen diversiteit van de studenten en het verbod te selecteren, leidt bijna onontkoombaar tot een focus op 'het gemiddelde', op de gemiddelde student. Daar kiezen we voor in dit land**

Ook de *internationale component* in de opleiding is een onderwerp van gesprek. Sinds ongeveer twee eeuwen heeft de juridische discipline zich vooral nationaal georiënteerd: de wetten, de rechtspraak en de academische literatuur van het land. Inmiddels

internationaliseert en globaliseert de wereld in hoog tempo. Het bedrijfsleven, onze eigen mobiliteit, internet, de media (inclusief de sociale media), het besef van meer universele maatschappelijke waarden, rechten en plichten, het maakt de wereld tot een internationale en – juridisch – veellagige rechtsorde. Dat moet wel gevolgen hebben voor het juridisch onderwijs; maar welke precies, daarover verschillen de opvattingen. Bij het opstellen van het Referentiekader weigerden de Nederlandse rechtendecanen daarover al te stellige dingen toe te zeggen. Zo is rechtsvergelijking weliswaar heel belangrijk – de Duitse Wissenschaftsrat beveelt de juridische faculteiten een versterking van de rechtsvergelijkende component aan<sup>37</sup> – maar we doen dat lang niet in alle vakken, terwijl de enig overgebleven buitenlandse taal het Engels is.<sup>38</sup> Ook internationale mobiliteit is belangrijk voor de ontwikkeling van studenten, maar het is een klein deel dat daarvoor kiest. Ook Engelstalig onderwijs is belangrijk om kennis mee te maken, maar lang niet alle studenten hebben ooit Engelstalige colleges gevolgd, laat staan Engelstalige stukken geschreven. Wat internationalisering en globalisering precies met de juridische opleiding doen – we lijken het nog niet echt te weten.

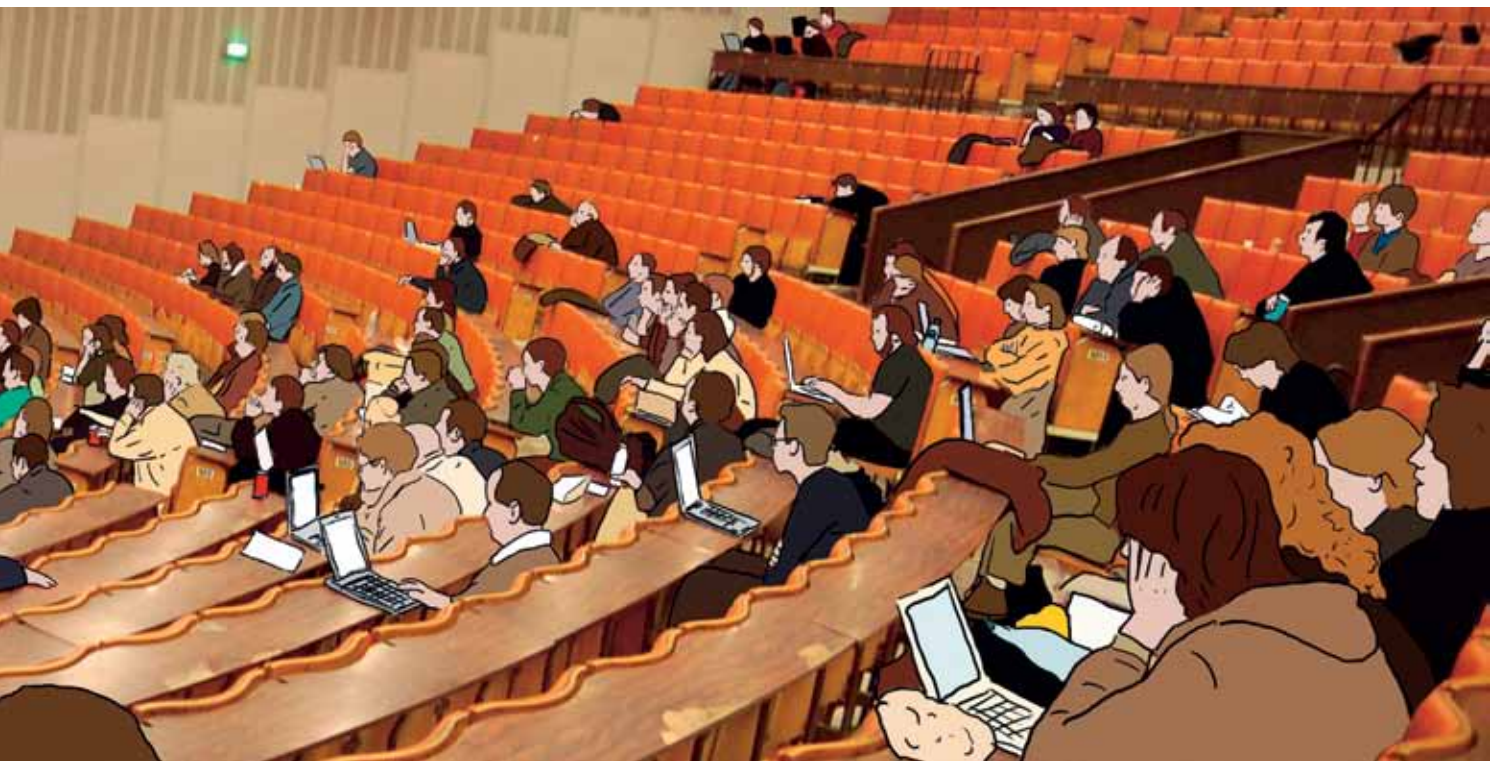
Het gaat niet alleen om kennis, maar ook om *inzicht*. In dat 'inzicht' wordt de academische opdracht aan de rechtenopleiding eens te meer zichtbaar. We spreken graag over een 'academische houding' die we op onze studenten willen overbrengen. Het gaat dan behalve om het wakker roepen van een natuurlijke belangstelling voor het recht, voor juridische vraagstukken en de samenleving – want voor wie de vragen niet leven komt het ook op de antwoorden niet aan – ook om de ontwikkeling van een onderzoekende geest, gezonde twijfel en zelfs achterdocht; om verbeelding ('de drijvende kracht achter de vooruitgang in het recht'<sup>39</sup>), empathie, maar ook om het vermogen om afstand te nemen; om inventiviteit en

36 J. Kruseman, 'De academische opleiding der juristen, Overzicht van het tijdvak 1876-1946', *Themis* 1946, p. 10.

37 Wissenschaftsrat 2012, p. 61.

38 Zie, geestig en verontrustend, J.H. Nieuwenhuis, *Brief aan een jonge academisch gevormde vrouw. Een en ander over recht, geleerdheid en het verlangen naar de verloren tijd*, Zutphen: Paris 2009, p. 11 e.v.

39 Nieuwenhuis 2009, p. 79.



creativiteit, nauwkeurigheid en een liefde voor feiten; om gevoel voor taal; en om gevoel voor de grenzen aan het eigen weten en de eigen vaardigheden. Hans Nieuwenhuis heeft aandacht gevraagd voor nóg een vaardigheid waarin juristen moeten worden geschoold: het leren *wegen*, wegen van belangen, kansen en rechten – 'het dagelijks rantsoen van advocaten en rechters'. Daaraan doen we weinig, meent hij.<sup>40</sup>

**In een academische opleiding leren we de studenten dus niet alleen te zoeken naar de oplossing van een probleem, maar leren we ze óók steeds weer te zoeken naar een probleem bij een oplossing. Twijfel hoort in het DNA van de jurist**

In een academische opleiding leren we de studenten dus niet alleen te zoeken naar de oplossing van een probleem, maar leren we ze óók steeds weer te zoeken naar een *probleem bij een oplossing*. Twijfel hoort in het DNA van de jurist. Peter Birks zegt het treffend:

A lawyer is bound to develop a routine scepticism, taking no argument at its face value, no set of words as meaning what it seems to say. That is a condition of legal life.<sup>41</sup>

Dat, vervolgt Birks, is niet alleen waardevol voor de toekomstige juristen in de typisch juridische beroepen. Ook voor al die andere beroepen is een juridische opleiding van onschatbare betekenis, zolang de

studenten maar voldoende rijpingstijd krijgen. In die zin speelt de juridische opleiding de rol die de studie van de klassieke talen zo lang heeft gehad.<sup>42</sup>

Zo kan ook het *Bildungsideal* – dat de universitaire opleiding als algemeen vormend wil zien, gericht op de intellectuele ontplooiing van de student, wég van de beroepsopleiding – paradoxaal genoeg *juist* in de juridische opleiding goed vorm krijgen. Namelijk door ook aandacht te schenken aan het brede palet aan metajuridica dat de rechtenopleiding rijk is, en door in elk van de positiefrechtelijke vakken aandacht te geven aan de intellectuele en morele dimensies van het recht. Een jurist wordt immers opgeleid én gevormd; dat moet in elk vak van het curriculum zichtbaar zijn. In een fraai, impressionistisch artikel over de opleiding tot een goed jurist en het belang van *Bildung* en 'elitevorming', schetst Andreas Kinneging een dilemma: óf de rechtenstudie moet beduidend langer worden óf ze moet volstaan met 'veel minder positiefrechtelijke vakken'.<sup>43</sup> Ik zou die *Bildungs*-opdracht veel liever een opdracht laten zijn voor elke docent, in elk vak. Amsterdam doet dat in het eerste jaar: zo wordt de onrechtmatige daad, bijvoorbeeld, behalve 'positiefrechtelijk' óók gezien vanuit een rechtsfilosofisch, rechtseconomisch, rechtshistorisch en rechts-sociologisch oogpunt.

Onderdeel van de academische vorming zijn de *waarden* die we aan onze studenten willen meegeven. Dat is misschien nog een van de moeilijkste opdrachten voor het hedendaagse hoger onderwijs. Vooral in de VS vindt daarover het debat plaats. Voorbeelden zijn de boeken van oud-Harvard Law Dean Anthony Kronman,<sup>44</sup> Martha Nussbaum,<sup>45</sup> en Derek Bok, de laatste in meer algemene zin over ons 'underachieving' hoger onderwijs.<sup>46</sup> Even inspirerend voor de rechtenopleiding zijn de Amerikaanse 'Seven Principles of Excellence', die in de opleiding van elke student zouden moeten terugkeren.<sup>47</sup> Meestal gaat

40 Nieuwenhuis 2009, p. 74.

41 P.B.H. Birks, 'Editor's preface', in: P.B.H. Birks (red.), *Pressing Problems in the Law. Volume 2. What are Law Schools For?*, Oxford: Oxford University Press 1996, p. xiv.

42 Birks 1996, p. xv.

43 A.M. Kinneging, 'Over de (op)leiding tot een goede jurist', in: A. Ellian, T.J.M. Slootweg & C.E. Smith (red.) *Recht, beslissing en geweten. Beschouwingen naar aanleiding van Paul Scholten*, Deventer: Kluwer 2010, p. 81.

44 A.T. Kronman, *Education's End. Why our Colleges and Universities Have Given Up on the Meaning of Life*, New Haven: Yale University Press 2007.

45 M. Nussbaum, *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton New Jersey: Princeton University Press 2010.

46 D. Bok, *Our Underachieving Colleges. A Candid Look at How Much Students Learn and Why They Should Be Learning More*, Princeton New Jersey: Princeton University Press 2006.

47 Rapport van de National Leadership Council for Liberal Education & America's Promise, *College Learning for the New Global Century*, 2007.

het dan om democratische waarden en burgerschap. Maar ook de publicaties van Jan Smits (Maastricht) zijn een goed voorbeeld, met hun oriëntatie op Europa en op wereldburgerschap.<sup>48</sup>

## 6 Professionele attitude en vaardigheden

Van de drieslag 'kennis en inzicht', 'attitude' en 'vaardigheden' doet de juridische opleiding, vergeleken met de medische, nog het minst aan de vorming van een *professionele attitude*; die laten we kennelijk over aan de beroepsgroepen zelf. En toch is professionele attitude nauw verweven met academische attitude die we hiervoor bespraken. Tijdens de opleiding moet de aankomende jurist zich de cultuur van het recht en van zijn beoefenaars met hun conventies en omgangsvormen eigen maken. De student moet al in de loop van zijn studie een beroeps-ethische houding ontwikkelen en bewust raken van de maatschappelijke context waarin het recht functioneert en wat, in samenhang daarmee, straks zijn maatschappelijke verantwoordelijkheid is.<sup>49</sup> Hij moet bovendien een nieuwsgierigheid ontwikkelen die niet ophoudt na de studie, maar die blijvend is; het verlangen om dóór te leren (*éducation permanente*) is een aspect van een goede professionele attitude.

**Van de drieslag 'kennis en inzicht', 'attitude' en 'vaardigheden' doet de juridische opleiding, vergeleken met de medische, nog het minst aan de vorming van een professionele attitude; die laten we kennelijk over aan de beroepsgroepen zelf**

Wat opvalt is dat de juridische opleiding weinig doet met de notie professionele attitude van de student *tijdens* zijn studie.<sup>50</sup> Anders dan veel geneeskundeopleidingen kijken de rechtenopleidingen nauwelijks naar de mens-student; in elk geval niet systematisch. In de geneeskundeopleiding wordt een zinvol onderscheid gemaakt tussen omgaan met taken (is de student 'toegewijd' bezig met de verschillende aspecten van zijn studie), omgaan met anderen (empathie, onbevooroordeeldheid, het afstemmen op emoties en begripsvermogen van de ander, het vermogen tot samenwerken), en omgaan met jezelf (reflectie op eigen gedrag, vermogen met feedback om te gaan). Het zijn gedragscompetenties die na de studie van belang zijn, maar die al tijdens de studie moeten worden verworven.

Dan zijn er de vaardigheden zoals we die wél trainen: *analytische vaardigheden* bij het *toepassen* van het geleerde; het vermogen om een juridische casus te kunnen formuleren en oplossen binnen het bestaande rechtssysteem. Daarvoor is, blijkens het Kader, nodig dat de student leert informatie te verzamelen, hoofd- en bijzaken te onderscheiden, die te verwerken en te waarderen, om vervolgens op de casus toepasselijke rechtsregels toe te passen. Meer in het bijzonder gaat het om het opstellen van een probleemstelling en onderzoeksoptzet; het analyseren van de relevante gegevens; het juiste gebruik

van bronnen; het juridisch kunnen argumenteren en oordelen; helder en correct formuleren (mondeling en schriftelijk); en het kunnen kijken over de grenzen van het eigen specialisme en van het recht heen.

**Over de analytische vaardigheden van net-afgestudeerden wordt door de beroepspraktijk veel gemopperd: ze kunnen niet meer logisch redeneren en ze denken alles via Google te kunnen oplossen: 'boom' + 'schaduw' + 'buren' + 'hinder'**

Juist over deze analytische vaardigheden van net-afgestudeerden wordt door de beroepspraktijk veel gemopperd: ze kunnen niet meer logisch redeneren en ze denken alles via Google te kunnen oplossen: 'boom' + 'schaduw' + 'buren' + 'hinder'. Dit geluid klinkt te vaak om het niet serieus te nemen. De klacht lijkt te wijzen op een tekortschieten van de bestudering van het recht als een logisch samenhangende, doctrinaire discipline.

Het belang studenten de samenhang in het systeem te laten zien is zo groot omdat het recht, net als de geneeskunde, in tal van subdisciplines uiteen lijkt te vallen. Geen faculteit is meer in staat ál die nieuwe terreinen te doceren; ze moet dat ook niet willen. Studenten moeten leren hoe ze *zelf* nieuwe rechtsgebieden kunnen aanpakken en dat kan alleen als er in de opleiding veel aandacht is voor grondslagen en beginselen, voor de samenhang in het recht. Dit is ook de lijn van de Duitse Wissenschaftsrat in haar advies aan de rechtenfaculteiten daar:

Die Fakultäten sollten Konzepte für eine breit angelegte und umfassend verstandene 'Juristische Bildung' entwickeln, mit denen die Vermittlung von Kontext- und Grundlagenwissen systematisch gestärkt, die Methodenkompetenz zur Erfassung von strukturellen und systemischen Zusammenhängen gefördert und zum Ausgleich das Studium von Detailwissen entlastet wird.<sup>51</sup>

*Onderzoeksvaardigheden* en basale kennis van wetenschapsfilosofie en methodologie komen in de meeste juridische opleidingen slechts impliciet aan de orde. Een vak als 'methoden & technieken', zoals de sociale wetenschappen dat kennen, heeft ze niet – of het is er alleen voor de *honours*-studenten. Zo deze vaardigheden al worden getraind, lijkt dat verstopt in de analytische vaardigheden. Studenten hebben vaak geen idee dat hun bachelor- en masterscripties eigenlijk *onderzoekscripties* zijn. Wetenschappelijke integriteit krijgt wel steeds meer aandacht.

*Taalvaardigheid* – spellen, schrijven, spreken, debatteren, communiceren – is er een die docenten in veel landen hoofdpijn bezorgt. Nu is ook die hoofdpijn er een van alle tijden – 'die ergerniswekkende schrijfsels' uit 1931, en ook Tim Koopmans schreef over de tijd waarin veel van onze huidige docenten al op school zaten (1972): 'het gehele Nederlandse onderwijs is weinig gericht op helderheid, precisie en logica in het taalgebruik'.<sup>52</sup> Maar veel wijst er op dat

48 J.M. Smits, 'European legal education, or: how to prepare students for global citizenship?', *The Law Teacher* 2011-2, p. 163 e.v. en in 'European Legal Education, Or: How to Prepare Students for Global Citizenship', in: A.W. Heringa & B. Akkermans (red.), *Educating European Lawyers*, Cambridge: Intersentia 2011, p. 43 e.v.

49 Referentiekader 2010.

50 Rotterdam is een uitzondering: tot die attitude behoren voorbereiding, deelname aan de discussie, het vervullen van de rol van voorzitter of secretaris van de groep en aanwezigheid. Als het professioneel gedrag onvoldoende is, mag in het eerste jaar niet worden deelgenomen aan het tentamen.

51 Wissenschaftsrat 2012, p. 57.

52 Koopmans 1972, p. 146.



het slechter wordt, nu ook op het vlak van de spelling: of het helemaal waar is weet ik niet, maar in mijn faculteit ging onlangs het verhaal van de student die aangaf te studeren aan de Universiteit van Lijden – wat voor betrokkene ook wel het geval zal zijn. Maar het gaat niet om spelling alleen; ook om zinsbouw, het indelen van een tekst, nauwkeurig formuleren en om gevoel voor punten en komma's.<sup>53</sup> Wie taalvaardigheid mist heeft, net zoals met de analytische vaardigheden, een ernstig probleem. Hij mag geen jurist worden.

Het is ondertussen niet eenvoudig om de ontwikkeling die de student doormaakt in al die competenties goed vast te stellen en te beoordelen. In de medische opleiding en in sommige kunstopleidingen wordt de ontwikkeling van een goede attitude, naast vaardigheden en kennis en inzicht, als zo'n noodzakelijk deel van de opleiding gezien dat studenten daarop zelf moeten leren reflecteren in bijvoorbeeld persoonlijke ontwikkelingsplannen en actieplannen. Een persoonlijk portfolio kan daarin een belangrijk instrument zijn.<sup>54</sup>

## Wie taalvaardigheid mist heeft, net zoals met de analytische vaardigheden, een ernstig probleem. Hij mag geen jurist worden

Kees Schuyt stelt de volgende vier eisen aan een goede universitaire, wetenschappelijke juridische opleiding: een gedegen basiskennis van de belangrijkste leerstukken van het recht; een goede theoretische scholing, dat wil zeggen het verwerven van het vermogen om snel en adequaat iets bij en aan te leren; het aanleren van een persoonlijke onafhankelijkheid bij het beantwoorden van rechtsvragen, en ten slotte inlevingsvermogen in de diverse juridische beroepen onderling, onder andere door deel uit te gaan maken van een levende rechtscultuur, waarin de waarden van de rechtsstaat de gemeenschappelijke component van al het juridische werk, dus van togadrager tot wetgevingsjurist en van bedrijfsjurist tot rechtswetenschapper, is geworden. Dit veronderstelt, zegt Schuyt:

...een gemeenschappelijke wetenschappelijke achtergrond en een door alle juridische beroepen gezamenlijk gedragen rechtscultuur.<sup>55</sup>

Deze vier eisen vatten messcherp samen waar het aan de juridische faculteiten om zou moeten gaan. Maar hoe krijgen we dat voor elkaar?

### 7 Wie doet wat?

Onderwijs kan worden gezien als een vijfhoek: docenten, studenten, programma, ondersteunende staf/voorzieningen, en de wettelijke en maatschappelijke context waarin het plaatsvindt. Ik loop elk van de zijden van de vijfhoek langs.

#### Docent

Het academische onderwijs heeft de schijn tegen. Zo bestaat er geen vooropleiding voor universitaire docenten. Het is *training on the job*, en pas sinds kort

krijgt die training een meer systematische, wetenschappelijk-didactische component: nieuwe docenten gaan op voor een basiskwalificatie onderwijs (BKO), en een vervolgopleiding (SKO).<sup>56</sup> Maar er zijn vaak uitzonderingen: promovendi, kleine aanstellingen (0,5 of minder), bijzondere hoogleraren, zij zijn (voorlopig?) vrijgesteld. Ook zittende docenten krijgen nog niet overal de opleiding waarop ze recht hebben.

In het personeelsbeleid, bij het aantrekken van personeel en het verlenen van vaste aanstellingen, is onderzoek nog steeds belangrijker dan onderwijs. Bovendien hebben faculteiten nog altijd moeite om een werkelijke onderwijscarrière vorm te geven. VSNU-voorzitter Sibolt Noorda wijst erop dat juist jonge mensen in het onderwijs zoveel meer zouden kunnen doen: wijsheid, zegt hij, komt niet met de jaren.<sup>57</sup> Hiërarchie past niet in de academie.

Verder is er in de faculteiten zelf nog maar weinig kennis van de didactische literatuur; er gaapt een gat tussen wat er over onderwijs wordt gepubliceerd en de werkvloer.<sup>58</sup> Dat er tijdschriften bestaan over juridisch onderwijs wist ik tot voor kort ook niet. Er is vooral weinig kennis over *student learning*, terwijl het in de didactiek toch gaat om *teaching én learning*. Hoe studenten leren, hoe docenten omgaan met verschillen tussen studenten, welke technieken van *active learning* er zijn, hoe ze vastlopende studenten beter kunnen helpen dan met het enkele advies 'harder te werken' – we weten er erg weinig van, en het lijkt ons – *'for some reason'*<sup>59</sup> – ook niet erg te interesseren.

## In de faculteiten zelf is er nog maar weinig kennis van de didactische literatuur; er gaapt een gat tussen wat er over onderwijs wordt gepubliceerd en de werkvloer

Waar faculteiten wel meer aandacht aan geven is de kwaliteit en variëteit van de toetsing van studenten. Uit de onderwijskunde is bekend dat *'assessment drives learning'*: studenten leren voor het tentamen.<sup>60</sup> Kennis over didactiek en toetsing is daarom van groot belang.

Een duidelijke en wetenschappelijk gefundeerde visie op doceren is niet alleen van belang voor de studenten en voor het aanstaande beroepenveld, maar minstens zozeer voor de docenten. Zo kwam Annie Rochette in haar promotieonderzoek naar juridisch onderwijs in Canada veel cynisme en vermoeidheid onder de docenten tegen:

... for the sake of student learning the teaching-learning relationship and the relationship between law teachers and students, something must be done. The cynicism and the fatigue I encountered while on my visits across the country was palpable. Legal education must transform itself.<sup>61</sup>

Dit is waar de student in beeld komt.

#### Student

*It takes two to teach.* Cynisme en vermoeidheid bij docenten kunnen worden veroorzaakt door slecht voorbereide of niet-opdagende studenten, studenten die hun eigen pad zoeken door het curriculum, die

53 W. den Ouden, 'U begrijpt toch wel wat ik bedoel? De taaltoets voor rechtenstudenten', *NJB* 2011-30, p. 2031-2032.

54 In geneeskundeopleidingen veel gebruikt: E.W. Driessen, K. Overeem & J.D. van Tartwijk, 'Learning from Practice: Mentoring, Feedback, and Portfolios', in: T. Dornan e.a., *Medical Education. Theory and Practice*, Edinburgh: Elsevier 2011, p. 211 e.v.

55 Schuyt 2011, p. 23.

56 De universiteiten erkennen elkaars programma's om tot deze kwalificatie te komen en hanteren de kwalificatie als basis voor onderlinge uitwisseling van docenten.

57 Toespraak S. Noorda, NVMO-congres Maastricht 2012.

58 Zie het mooie overzicht in: M. Ruijters & R-J. Simons (red.), *De canon van het leren. 50 concepten en hun grondleggers*, Deventer: Kluwer 2012.

59 S. Brooman, 'Enhancing Student Engagement by Building upon the "Tectonic Plates" of Legal Education', *Liverpool Law Review* 2011-2, p. 109.

60 Vgl. ook C. van der Vleuten, E.W. Driessen & J.D. van Tartwijk, 'Toetsprogramma's', in: H. van Hout e.a. (red.), *Vernieuwing in het Hoger Onderwijs. Onderwijskundig handboek*, Assen: Van Gorcum 2006, p. 119-136. Toetsing lijkt langzamerhand een eigen discipline te zijn geworden; zie bijv. C. Secolsky & D. Brian Denison, *Handbook on Measurement, Assessment, and Evaluation in Higher Education*, New York: Routledge 2012.

61 A. Rochette, *Teaching and Learning in Canadian Legal Education: An Empirical Exploration* (Diss. McGill University), Montreal: 2010, p. 299.

tentamens doen op hún tijd, soms op de bonnefooi, die werken met uittreksels, en te vaak slechts leren voor het tentamen met vooral veel oefententamens. Ik herinner me een van de coryfeeën van het Engelse recht, Peter Birks (1941-2004), hoogleraar in Oxford en (parttime) in Leiden; zijn naam viel al eerder. In Leiden doceerde hij een keuzevak over de grondslagen van het Engelse recht. Toen ik hem eens naar de verschillen tussen zijn Oxfordse en Leidse studenten vroeg, antwoordde hij dat de studenten niet eens zo zeer in kwaliteit uiteen liepen. Het grote verschil was dat hij in Leiden naar zijn gevoel steeds wisselende groepen van studenten voor zich had: 'Nu eens komt de ene helft, dan weer de andere'. En als er eens een les uitviel, dan was het vanwege alle banen en overige verplichtingen vrijwel onmogelijk die les te verzetten.

## Mijn stellige indruk is dat structuur en aandacht *cruciaal* zijn, ook al zullen sommige studenten vast minder structuur en aandacht nodig hebben dan anderen

Mijn stellige indruk is dat structuur en aandacht *cruciaal* zijn, ook al zullen sommige studenten vast minder structuur en aandacht nodig hebben dan anderen. Uit Fins onderzoek onder eerstejaars aan de rechtenfaculteit van Helsinki blijkt dit verschil tussen vlotte en langzame studenten:

The group of fast study pace students turned out to be fairly homogeneous. They were highly motivated, planned and organised their study schedules accurately, used various study strategies and had good metacognitive skills. On the contrary, the group of slow study pace students showed more individual variation. Lack of volition and difficulties in time management were the most typical weaknesses of the slow study pace students. (...) The slow study pace students described their learning process incoherently and briefly. They clearly lacked skills of metacognition and flexibility in their study strategy use.<sup>62</sup>

En let wel: het gaat daar om *geselecteerde* studenten. Met name in de bachelorfase kampen de faculteiten nog steeds met hoge uitval onder de eerstejaars, een grote meerderheid van de studenten die de bachelor niet in drie jaar haalt, hoge zakpercentages voor bachelorvakken, en studenten die hun diploma pas halen na tal van herkansingen. Niet of slecht voorbereide studenten in de colleges en werkgroepen kan ook te wijten zijn aan vrijblijvendheid van het bachelorcurriculum zelf. Het is deze vrijblijvendheid waar ook de meer gemotiveerde studenten last van hebben; docenten hebben de neiging zich te richten op 'de gemiddelde student'. Uit de resultaten van de Leidse aanpak van de propedeuse bleek hoezeer *alle* studenten profiteren van meer structuur en van hogere verwachtingen van de docenten: ook het aantal cum laudes vlóóg omhoog.

Vervolgens blijken de studenten in de *master* fase wel degelijk geconcentreerd en gestructureerd te kunnen werken. Dat zal samenhangen met het naderende afstuderen, maar ook met de duidelijker structuur van de masteropleiding, de kleinere groepen, en vooral de grotere belangstelling van docenten voor de studenten; pas in de master worden het echt *hun* studenten.

Het belang van aandacht krijgt steun uit recent wetenschappelijk onderzoek. Uit een Britse studie blijkt hoe belangrijk *belonging* is. Studenten moeten erbij horen: bij de opleiding, bij de docenten en bij het faculteitsgebouw waar ze studeren.<sup>63</sup> Dat lukt in toenemende mate bij niet al te grote masteropleidingen, maar in de massaliteit van de meeste bacheloropleidingen lukt het ons nog slecht. Veel studenten zien de faculteit maar een paar uur per week. Nog steeds lopen er honderden studenten in onze faculteiten rond die door niet één docent gekend worden, hooguit door een studieadviseur.

Een tweede onderzoek, van onder meer de European University Association, benadrukt het belang van *tracking*: dat studenten door faculteit en universiteit ook een beetje in de gaten worden gehouden en dat hun voortgang wordt bijgehouden – door de studenten zelf in hun portfolio's en door hun docenten.<sup>64</sup> Ook dat is eenvoudiger in de master dan in de bachelor; in de bachelorfase liggen daarom de echte uitdagingen. Een mooi voorbeeld van hoe het zou kunnen is het vak Volkenrecht aan de VU, met wekelijkse (digitale) tussentoetsen, een hoge studentparticipatie en -tevredenheid, en, naar eigen zeggen, hogere rendementen.

## Nog steeds lopen er honderden studenten in onze faculteiten rond die door niet één docent gekend worden, hooguit door een studieadviseur

### Programma

Studenten kiezen voor een universiteit en voor een opleiding. Zo'n opleiding vindt haar vorm in het onderwijsprogramma als het samenstel van een visie, een vakkenpakket, de keuze voor een niveau, een opbouw, een gekozen didactiek, studiematerialen, en van de eindtermen: wat weet, kan en *is* een afgestudeerde straks wat hij nu nog niet weet, kan of is? Voor de kwaliteit van de opleiding wordt steeds meer aandacht gevraagd; het is bijvoorbeeld een belangrijke vraag bij de accreditaties; of student en samenleving wáár krijgen voor hun geld. De curricula van de juridische faculteiten in de bachelorfase zijn langzamerhand wel uitgekristalliseerd; de onderlinge verschillen zijn klein, en dat zijn ze in de kern al meer dan een eeuw,<sup>65</sup> maar ze zijn er wel. Maastricht heeft zijn Engelstalige European Law School, zowel in een Nederlandse/Engelse als in een volledig Engelse variant,<sup>66</sup> en vooral in zijn probleemgestuurd onderwijs, een didactische vorm waarmee inmiddels ook de rechtenfaculteit in Rotterdam is gestart. Ook Groningen en Tilburg hebben internationale bacheloropleidingen. Zulk aanbod kan voorkomen dat gemotiveerdere studenten vooral naar de *university colleges* trekken. Een andere innovatie komt uit Utrecht, met de introductie van het selectieve *Utrecht Law College*. Elders in Europa zijn de innovaties de *Bucerius Law School* (2000), met een instroom van 100 geselecteerde studenten, en *Sciences Po Law School* (2010), waarover Hondius in dit nummer van *Ars Aequi* schrijft.<sup>67</sup> Maar ook in de andere – Nederlandse – faculteiten zijn er tal van projecten gaande om weg te komen van de grootschalige

62 A. Haarala-Muhonen, M. Ruohoniemi & S. Lindblom-Ylänne, 'Factors affecting the study pace of first-year law students: in search of study counselling tools', *Studies in Higher Education* 2011-8, p. 911 e.v.

63 L. Thomas, *Building student engagement and belonging in Higher Education at a time of change: final report from the What Works? Student Retention & Success programme*, 2012.

64 Rapport Gaebel/Hauschildt/Smidt, *Tracking Learners' and Graduates' Progression Paths TRACKIT*, 2012.

65 Kruseman 1946, p. 10.

66 Beide opleidingen, de Engelstalige indien in combinatie met een minor Nederlands recht, leiden op tot 'civiel effect'. Zie verder: A.W. Heringa & B. Akkermans (red.), *Educating European Lawyers*, Cambridge: Intersentia 2011.

67 E.H. Hondius, 'Sciences Po: een nieuwe juridische faculteit in Parijs (Column)', *AA* 2013-01, p. 21 (AA20130021); C. Jamin, *La cuisine du droit. L'Ecole de Droit de Sciences Po : une experimentation française*, Parijs: Lextenso éditions 2012.

bachelor met uitsluitend de vorm van doctrinair onderwijs, gepresenteerd in de vorm van grootschalige hoorcolleges en werkgroepen, en veelvuldig gebruik van uittreksels.<sup>68</sup> Een voorbeeld is het Rotterdam Law College met in het eerste jaar vakken per blok van vijf weken, kleine groepjes van tien studenten, probleemgestuurd leren, nadruk op zelfstudie in combinatie met het drastisch verminderen van herkansingen en 'compensatoir toetsen'.

In de masterfase hebben studenten meer te kiezen, in hun eigen faculteit of elders. Van de meer traditionele masterprogramma's zoals 'civiel' en 'straf' tot masterprogramma's in het jeugdrecht, de victimologie, aansprakelijkheidsrecht, financieel recht, enzovoort. De meeste masteropleidingen in Nederland zijn in het Nederlands; maar alle faculteiten hebben inmiddels Europees- en internationaalrechtelijke masterprogramma's in het Engels. Ook qua didactiek zijn de verschillen in de masterfase groter, wat ook te maken zal hebben met de sterk wisselende aantallen studenten per opleiding. De Leidse faculteit kent in de masterfase het privatissimum en het practicum, twee al meer dan veertig jaar bejubelde onderwijsvormen waarin kennis van en inzicht in de dogmatiek van het recht op een natuurlijke wijze zijn verbonden met de schrijf- en spreekvaardigheid die studenten in de praktijk zullen tegenkomen, en waarin studenten voor het eerst in hun studie met elkaar leren samenwerken.<sup>69</sup>

## Het is belangrijk dat curricula niet voor de eeuwigheid zijn dichtgetimmerd. Programma's moeten in staat zijn wezenlijke veranderingen in het beroepenveld tijdig te accommoderen

Ten slotte is belangrijk dat curricula niet voor de eeuwigheid zijn dichtgetimmerd. Programma's moeten in staat zijn wezenlijke veranderingen in het beroepenveld tijdig te accommoderen. De Duitse Wissenschaftsrat wijst daar terecht op:

[Es] ist zu beobachten, dass sich das juristische Berufsfeld verändert. Manche Positionen, die früher vielfach mit Juristen besetzt wurden (z. B. Vorstände von großen Unternehmen, Führungspositionen in der öffentlichen Verwaltung), stehen mittlerweile auch Absolventinnen und Absolventen aus nicht rechtswissenschaftlichen Fächern offen. Absolventinnen und Absolventen von Fachhochschulen übernehmen in bestimmten spezialisierten Bereichen (etwa im Markenrecht) Aufgaben von 'Volljuristen'...<sup>70</sup>

### Ondersteunende staf en voorzieningen

De belangrijkste functie in een rechtenfaculteit is die van roostercoördinator. Een slimme planning van de colleges en werkgroepen en van de planning van tentamens en de eventuele herkansingen maakt voor studenten en docenten een groot verschil. Dat geldt ook voor de toegankelijkheid en de kwaliteit van de studieadviseurs, de facultaire communicatie met studenten, de kwaliteit van de *Blackboard*-ondersteuning, de bibliotheekmedewerkers met hun adviserende rol, de secretariaten van afdelingen en ook voor de betrokkenheid van de portiers bij de studenten. Van alle facultaire functionarissen zien

die laatste de studenten misschien nog het vaakst, zoals op school de conciërge. Het is daarom fout om ondersteunende staf en kosten gemaakt voor voorzieningen als overhead aan te merken, dat wil zeggen als niet behorend tot het primaire proces. Niet voor niets schenkt de bekende Elsevier-enquête veel aandacht aan juist deze aspecten van het onderwijs.

## Het is fout om ondersteunende staf en kosten gemaakt voor voorzieningen als overhead aan te merken, dat wil zeggen als niet behorend tot het primaire proces

### Maatschappelijke context

Al te vaak wordt vergeten dat de prestaties van universiteiten en hogescholen niet alleen afhankelijk zijn van de kwaliteit van docenten, studenten en voorzieningen, maar ook van de maatschappelijke en politieke context waarin het onderwijs plaatsvindt. Uit een internationale casestudie *The Road to Academic Excellence*, bijvoorbeeld, weten we dat een universiteit die bij de wereldtop wil horen afhankelijk is van vier factoren:

... the ability to attract, recruit, and retain leading academics and high quality students, abundant funding, as well as an appropriate regulatory framework, and adequate management.<sup>71</sup>

'Abundant funding' is, we weten het, voor de Nederlandse rechtenfaculteiten een probleem. Ook is het voor rechtenfaculteiten, met hun sterk nationale opdracht, moeilijk strijd te leveren om de wereldtop als het gaat om de academische staf. Even moeilijk is het om vooral excellente studenten binnen te halen, bij een wettelijk verbod om aan de poort te selecteren en een ambitie van meer dan 6.000 eerstejaars op niet meer dan negen faculteiten. Daarmee is geenszins gezegd dat deze maatschappelijke keuzes en ambities fout zijn. Zo kan men een tegenstander zijn van selecteren aan de poort – vanuit de gedachte dat iedereen na zijn middelbare school nieuwe kansen zou moeten krijgen – maar is het resultaat wel dat er voor middelbare scholieren met het plan rechten te gaan studeren geen *incentive* is voor bepaalde vakken harder te werken. Door het minder gelukkige systeem van het bindend studieadvies hebben veel eerstejaars bovendien de indruk bij circa 40 studiepunten 'over' te zijn. En omdat er na dat BSA nauwelijks wettelijke mogelijkheden zijn om studenten te dwingen voort te maken,<sup>72</sup> ontbreekt ook hier een prikkel. Inmiddels hebben de Nederlandse universiteiten over-en-weer 'prestatieafspraken' getekend met de overheid: strenge afspraken over onder meer instroom, doorstroom en uitstroom. Slaagt bijvoorbeeld de Leidse universiteit er niet in deze prestatieafspraken na te komen, dan kost haar dat in 2015 circa 8 miljoen euro. Zonder een wettelijk kader dat studenten aanspoort om werk van hun studie te maken, zal dat nog moeilijk worden. 'Daar is het bier!', sprak een van onze volksvertegenwoordigers, tja... daar is inderdaad het bier. Mogelijke plannen die bekend staan als 'sociaal leenstelsel' treden pas voor nieuwe studenten in werking. Gelukkig zijn de afspraken wederzijds.

68 C.J.J.M. Stolker, 'Waarom kent rechten een uittrekselcultuur?', in: A.G. Castermans et al (red.), *Ex Libris Hans Nieuwenhuis*, Deventer: Kluwer 2006, p. 61 e.v.

69 A.G. Castermans et al. (red.), *40 jaar practicum rondom onroerend goed*, Deventer: Kluwer 2010.

70 Wissenschaftsrat 2012, p. 53. Vgl. bijv. R. Susskind, *The end of lawyers? Rethinking the nature of legal services*, Oxford: Oxford University Press 2010.

71 P.G. Altbach & J. Salmi, *The Road to Academic Excellence. The Making of World-Class Research Universities*, Washington D.C.: The World Bank 2011, p. 313 e.v.

72 Rotterdam experimenteert nu met een BSA van 60 EC, gecombineerd met compensatoir toetsen.

Ondertussen zijn studenten zelf de grootste slachtoffers van de nu te vaak ervaren vrijblijvendheid: óf er moeten wettelijke incentives komen, óf financiële. Een uitgekiende balans is belangrijk:<sup>73</sup> mindervermogens mogen onder geen voorwaarde belemmerd worden, excellente studenten moeten extra mogelijkheden krijgen, en voorkomen moet worden dat studenten met torenhoge schulden de universiteiten verlaten. Het schrikbeeld is dat van de Amerikaanse afgestudeerde jurist Michael Wallenstein: 27 jaar, 250.000 dollar studieschuld.<sup>74</sup> Zijn verhaal vloog over het internet. Michaels zorg – geen baan maar wel hoge schulden – is die van veel Amerikaanse *law school graduates* van dit moment. Er lopen al gerechtelijke procedures. Het hoger onderwijs in Nederland zal daar ook rekening mee moeten houden, al was het maar omdat meer financiële en/of juridische druk studenten en hun ouders ook kritischer zal maken; 'educational malpractice' kan nog wel eens een juridisch leerstuk worden.<sup>75</sup>

**Men kan een tegenstander zijn van selecteren aan de poort maar het resultaat is wel dat er voor middelbare scholieren met het plan rechten te gaan studeren geen *incentive* is voor bepaalde vakken harder te werken**

### 8 Enkele slotopmerkingen

Mijn aanpak is er geen van vergezichten. Ik verwacht in tijden van financiële crisis geen overheidsgeld voor een tweejarige master, of dat studenten of hun ouders zo'n tweede jaar zouden gaan betalen; ook niet dat we plotseling aan de poort mogen selecteren, of dat de vaak zwakke student-staf ratio snel verbetert. En ik verwacht ook niet dat de advocatuur, als de meest zichtbare afnemer van onze afgestudeerden – en zelf nog op zoek naar een optimale vorm voor haar vervolgopleiding – bereid is meer geld in haar deel van de opleiding te steken dan het hoogst noodzakelijke. Geen vergezichten dus, in de overtuiging dat er ook dichtbij, binnen het huidige systeem, nog veel verbetering mogelijk is.

Meteen na de beide preadviezen uit 1931 kwam de Nijmeegse faculteit op het idee om de studenten te enquêteren over hun opleiding. Andere faculteiten sloten zich daarbij aan en zo ontstond een bijzonder beeld van wat studenten van hun opleiding vonden. Het was een initiatief dat nadien, bij mijn weten, nooit is herhaald. Eén oordeel van de studenten was: de opleiding kan wel wat zwaarder.<sup>76</sup> Dat geluid is ook nu vaak onder studenten te horen, althans in de bachelorfase; en ik denk dat ze gelijk hebben.

Het aantal contacturen moet omhoog – van de minister,<sup>77</sup> maar ook van onszelf – en dat kan logistiek en financieel alleen als de studenten zelf effectiever (dus met minder herkansingen) gaan studeren dan ze nu te vaak doen. Ook aan de kant van de faculteiten kan het wel wat professioneler dan het nu gaat: vooral in de didactiek (*teaching and learning*), de samenhang in de opleiding, haar doelen, de ontwikkeling van vaardigheden, de introductie van een portfolio door de student zelf bij te houden, honourstrajecten, enzovoorts. In de faculteiten en tussen de faculteiten zal veel inhoudelijker over onderwijs gesproken moeten worden. Dan moet ook het personeelsbeleid ter sprake komen: hoe geven we onderwijs zijn rechtmatige plek naast onderzoek?

Veel meer aandacht dan nu moet uitgaan naar 'evidence based legal education': terwijl ca. 70% van onze tijd in onderwijs zit, doen we maar weinig aan onderwijskundige kennisopbouw. Per jaar verschijnen er in Nederland wel vijf proefschriften over internationaal strafrecht (of welk ander rechtsgebied), maar nu pas gaat, in Rotterdam, het eerste promotie-onderzoek naar juridisch onderwijs van start.

**Het aantal contacturen moet omhoog en dat kan logistiek en financieel alleen als de studenten zelf effectiever gaan studeren dan ze nu doen. Ook aan de kant van de faculteiten kan het wel wat professioneler dan het nu gaat**

Ten slotte, het gesprek met het beroepenveld – over inhoud, afstemming en wederzijdse verwachtingen – zal naar mijn oordeel systematischer moeten plaatsvinden. We mogen ook niet vergeten dat wij onze instroom, en daarmee veel van onze onderzoekstijd, te danken hebben aan juist het perspectief van een aantrekkelijke beroepspraktijk. In dat gesprek zal blijken dat het oude debat of de rechtenopleiding een academische of een beroepsopleiding is, minder belangrijk is dan we denken. De juridische opleiding is academie én beroep; in de combinatie vindt zij haar kracht. De arts aan wie ik dit artikel in concept liet lezen benadrukte als een opvallend verschil met hún opleiding de vroege confrontatie van *medische* studenten met de praktijk van het vak:

Als ik je hoofdstuk goed heb gelezen is in het juridische curriculum dit contact met de praktijk nog niet echt ontwikkeld terwijl het juist de motivatie van de studenten kan prikkelen en hopelijk ook tot actiever studeergedrag kan stimuleren.

Ik denk dat deze arts gelijk heeft: onze studenten studeren rechten, geen filosofie.

73 B. Jongbloed, 'Creating Public-Private Dynamics in Higher Education Funding: A Discussion of Three Options', in: J. Enders & B. Jongbloed (red.), *Public-Private Dynamics in Higher Education. Expectations, Developments and Outcomes*, Bielefeld: Transcript Verlag 2007, p. 113 e.v.

74 D. Segal, 'Is Law School a Losing Game?', *The New York Times* 8 januari 2011.

75 C.W. Noorlander & B.M. Pajmans, "Educational malpractice" als relatief nieuw fenomeen binnen het Nederlandse aansprakelijkheidsrecht', *NTBR* 2011/32.

76 Kruseman heeft het verslag gelezen: Kruseman 1946, p. 63 e.v.

77 Brief van de Staatssecretaris van OCW van 3 april 2012, *Kamerstukken II* 2011/12, 31 288, nr. 286, p. 3.