

# Academisch onderwijs in de rechten

## Citation for published version (APA):

Janse, R., & Adams, M. (2020). Academisch onderwijs in de rechten: enkele belemmeringen en praktische aanbevelingen. In B. de Vries, E. Mak, L. van den Berghe, T. Riesthuis, J. Tigchelaar, J. Kiewit, S. Burri, & T. de Sterke (Eds.), *Rechtstheorie en praktijk : een liber amicorum* (pp. 313-321). Boom Juridisch.

## Document status and date:

Published: 15/12/2020

## Document Version:

Publisher's PDF, also known as Version of record

## Document license:

CC BY-ND

## Please check the document version of this publication:

- A submitted manuscript is the version of the article upon submission and before peer-review. There can be important differences between the submitted version and the official published version of record. People interested in the research are advised to contact the author for the final version of the publication, or visit the DOI to the publisher's website.
- The final author version and the galley proof are versions of the publication after peer review.
- The final published version features the final layout of the paper including the volume, issue and page numbers.

[Link to publication](#)

## General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

If the publication is distributed under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license above, please follow below link for the End User Agreement:

<https://www.ou.nl/taverne-agreement>

## Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

[pure-support@ou.nl](mailto:pure-support@ou.nl)

providing details and we will investigate your claim.

Downloaded from <https://research.ou.nl/> on date: 12 Aug. 2022

Open Universiteit  
[www.ou.nl](http://www.ou.nl)



# ACADEMISCH ONDERWIJS IN DE RECHTEN: ENKELE BELEMMERINGEN EN PRAKTISCHE AANBEVELINGEN

*Maurice Adams en Ronald Janse\**

## 1 INLEIDING

De Universiteit Utrecht heeft de afgelopen decennia vooropgelopen met onderwijsvernieuwing. Niet alleen met initiatieven die landelijke bekendheid kregen en die elders gekopieerd of in afgezwakte vorm ingevoerd werden, zoals het *University College* (1998) en het *Utrecht Law College* (2005<sup>1</sup>). Ook met het minder bekende maar voor het aanjagen van onderwijsvernieuwing belangrijke programma voor onderwijskundig leiderschap, het Center of Excellence in University Teaching, is de UU toonaangevend geweest.<sup>2</sup> Ton Hol heeft als bestuurder (onderwijsdirecteur, departementshoofd) bijgedragen aan de kracht van het Utrechtse onderwijs. Ook was hij jarenlang een van de meest gewaardeerde Utrechtse hoorcollegedocenten en heeft hij vele duizenden eerstejaars studenten op inspirerende wijze de grondslagen van het recht bijgebracht. Ton heeft zich altijd sterk gemaakt om het academisch gehalte van de rechtenopleiding te borgen. Niet alleen in de vakken waar hij bij betrokken was of waarvoor hij verantwoordelijkheid droeg – Grondslagen van het Recht, Rechtsfilosofie en andere meta-juridische vakken –, maar in de hele opleiding.

---

\* Beide auteurs zijn hoogleraar Encyclopedie van het recht/rechtswetenschap, respectievelijk aan de Tilburg University en de Open Universiteit. Deze bijdrage steunt ten dele op een beleidsrapport uit 2010 van de zogenoemde Commissie Academisering van de Tilburgse rechtenfaculteit, waaraan heel wat collega's meewerkten (eerstgenoemde auteur van deze bijdrage was voorzitter van die werkgroep).

1 Het eerste 'honourscollege' rechtsgeleerdheid waarin studenten geselecteerd werden aan de poort.

2 Thans onderdeel van het Centre of Academic Teaching en Onderwijsadvies & Training, Universiteit Utrecht.

Over de kwaliteit van de juridische opleiding is de afgelopen jaren veel gezegd en geschreven: de Stolker-discussie,<sup>3</sup> de recente roep om de *T-shaped lawyer*,<sup>4</sup> de versterking van *Empirical Legal Studies* (ELS) in het onderwijs,<sup>5</sup> de discussie die recent door Wim Voermans werd geëntameerd,<sup>6</sup> het onvolprezen tijdschrift *Recht en Methode in Onderzoek en Onderwijs* dat sinds 2011 verschijnt. Over al deze debatten en interventies gaat deze bijdrage niet, hoe boeiend en belangrijk die ook zijn. In plaats daarvan willen wij een aantal bescheiden, praktische suggesties doen over hoe het academisch karakter van de rechtenopleiding verbeterd kan worden. Daarbij gaat het ons niet om een pleidooi voor meta-juridische vakken, zoals rechtsfilosofie, rechtsgeschiedenis en ELS, of voor andere vakken die uitdrukking geven aan de *T-shaped lawyer*. Dergelijke vakken dragen volgens ons namelijk niet per se bij aan het academisch karakter van de opleiding,<sup>7</sup> net zomin als de klassieke hoofdvakken daar per se afbreuk aan doen, zoals sommigen wel eens lijken te denken. Of onderwijs academisch is, hangt er vooral van af hoe het daadwerkelijk gedoceerd wordt; welke vragen daarbij worden gesteld. Daar valt naar onze indruk nog wel wat winst te behalen.

Uitgangspunt van onze reflectie is dat de kern van academisch onderwijs veeleer ligt in het stimuleren van het vermogen niet alleen de stand van zaken met betrekking tot het recht uit de doeken te doen, maar ook in de betrachting om daarbij verdiepende en verbredende vragen aan de orde te stellen. Dus niet alleen: wat is – of: hoe luidt – het recht? Maar ook: waarom is het recht of die juridische institutie zoals het is, waartoe dient die, en wat vinden we ervan? Enkele voorbeelden: kan het recht met kracht van argumenten anders worden uitgelegd en toegepast dan in de standaarduitspraak van de hoogste rechter is gebeurd? Is de uitleg van een bepaald rechtsbeginsel door verschillende hoogste rechters (HR, EHRM, HvJEU) consistent? En zo ja, wat vinden we er dan van, en zo nee, welke uitleg verdient waarom de voorkeur? Welke gevolgen heeft een wet in de samenleving en hoe moet die werking verklaard worden? Wij hebben de stellige indruk dat een deel van

3 C. Stolker, 'Ja, geleerd zijn jullie wel!', *Nederlands Juristenblad* 2003, p. 766-778; M. Barendrecht e.a., 'Methoden van rechtswetenschap: komen we verder?', *Nederlands Juristenblad* 2004, p. 1419-1428; G. de Geest, 'Hoe maken we van de rechtswetenschap een volwaardige wetenschap?', *Nederlands Juristenblad* 2004, p. 58-66; A.R. Mackor, 'Tegen de methode', *Nederlands Juristenblad* 2007, p. 1462-1465; R. van Gestel & J. Vranken, 'Rechtswetenschappelijke artikelen. Naar criteria voor methodologische verantwoording', *Nederlands Juristenblad* 2007, p. 1448-1461; J. Smits, *Omstreden rechtswetenschap*, Den Haag: Boom Juridische uitgeverij 2009; H. Franken, *Rechtsgeleerdheid in de rij der wetenschappen*, KNAW, Amsterdam: Aksent Academic Publishers 2008.

4 E. Mak, *The T-shaped Lawyer and Beyond*, Den Haag: Eleven International Publishers 2017.

5 Samen Sterker. Beeld van het SSH-domein, zie [www.sectorplan-ssh.nl](http://www.sectorplan-ssh.nl) (laatst geraadpleegd 3 augustus 2020).

6 [www.nrc.nl/nieuws/2019/09/12/een-grondwet-is-literatuur-het-is-ook-een-verbearde-wereld-a3973143](http://www.nrc.nl/nieuws/2019/09/12/een-grondwet-is-literatuur-het-is-ook-een-verbearde-wereld-a3973143) (laatst geraadpleegd 3 augustus).

7 Geen misverstand: die vakken zijn volgens ons wel noodzakelijk voor de vorming als jurist, en ook lenen ze zich goed voor de academische benadering die wij hier bepleiten.

het onderwijs inderdaad nauwelijks aan dat soort vragen aandacht besteed. Hoe komt dat en is er wat aan te doen?

## 2 BELEMMERINGEN VOOR ACADEMISCH ONDERWIJS

In reactie op zelfkritiek zien we vaak de neiging naar studenten te wijzen: op de middelbare school wordt niets meer geleerd, studenten hebben het te druk met werken naast de studie, de instroom van hbo'ers maakt academisch onderwijs onmogelijk, enzovoort. En dan is er ook nog de nauwe band tussen wetenschap en rechtspraak, versterkt door de vereisten van het civiel effect.

Stolker heeft laten zien dat deze verklaringen zo oud zijn als de discussie over het academisch karakter van de rechtenopleiding.<sup>8</sup> Dat relativeert. Maar zelfs als er iets van waarheid in zit: dit zijn factoren waarop we weinig directe invloed kunnen uitoefenen. En als de dingen niet gaan zoals ze moeten gaan is het vooral zaak om eerst de hand in eigen boezem te steken; we zijn ook zelf debet aan het niet altijd even academisch verheffende niveau van ons onderwijs. 'Eerst maar eens alle basis aanleren. Je kunt geen verdiepende en verbredende vragen behandelen als studenten niet weten hoe het recht in elkaar zit!' Daar zit iets in: je kunt niet kritisch reflecteren op iets waar je niets van afweet.<sup>9</sup> Parate kennis van de stand van zaken in wetgeving, jurisprudentie, zo ook het vermogen deze kennis toe te passen op casusposities overeenkomstig de wijze waarop dat veelal wordt gedaan in bijvoorbeeld de rechtspraak, zijn dus essentieel. Maar deze benadering staat soms ook in de weg aan een meer academische benadering. We identificeren hier enkele knelpunten.

*Onderwijsmateriaal.* Wij schrijven vaak dikke handboeken voor en meestal komt daar nog een imponerende hoeveelheid jurisprudentie bij. Handboeken zijn natuurlijk zeer geschikt om studenten bij te brengen hoe het recht standaard wordt uitgelegd en toegepast (de 'heersende leer'). Maar ze moedigen niet aan tot kritische vragen over de stand van zaken; ze zijn daar ook niet voor bedoeld. Op zich bieden de standaardarresten wel vaak schitterende aanknopingspunten voor kritische vragen: de uitspraken in lagere instantie, het advies van de A-G, de *dissenting opinions* in buitenlandse rechtspraak. Maar in de onderwijspraktijk wordt maar beperkt gebruik gemaakt van deze mogelijkheden. Meestal gaat het om de nieuwe rechtsregel die in de uitspraak is geformuleerd en de manier waarop deze moet worden toegepast.

8 C. Stolker, 'Over de toekomst van het juridisch onderwijs', *Ars Aequi* 62(1), 2013, p. 72-82.

9 Hoewel je ook zou kunnen verdedigen dat reflectie op een sociaal, economisch of ethisch probleem soms nuttig kan zijn voordat de aandacht verlegd wordt naar de manier waarop het recht dat probleem oplost.

*Hang naar volledigheid.* Er is een drang om alle belangrijke leerstukken en arresten te behandelen en dat zijn er altijd veel meer dan in één cursus passen. De meeste cursussen zijn overvol en dat maakt dat er geen tijd en ruimte is voor verdiepende en verbredende vragen. 'Er is nauwelijks tijd om de basiskennis bij te brengen', horen wij regelmatig, 'laat staan dat wij eraan toe komen de breedte of de diepte in te gaan, hoe graag we dat ook zouden willen'. Het is niet helemaal duidelijk waaruit dit onvervulbare verlangen naar volledigheid voortkomt. De wens om net zoveel arresten en leerstukken voor te schrijven als de collega's aan de zusterfaculteiten? De vrees om 'nat' te gaan bij de volgende onderwijsvisitatie? De eerbied voor de rechtspraktijk, die weleens klaagt dat studenten nauwelijks iets weten?

*Onderwijs als tentamentraining.*<sup>10</sup> Attitude van de student, onderwijs(vorm) en toetsing kunnen niet los van elkaar worden begrepen. Meer concreet: academische attitude is (mede) een functie van de wijze waarop het onderwijs wordt aangeboden in relatie tot de wijze waarop de stof wordt getoetst. Dit is een procesbenadering van het onderwijs (*constructive alignment*<sup>11</sup>). Algemeen gesteld is het onderwijs te veel volgens een bekend stramien ingericht: een reeks van: a) werkgroepen en hoorcolleges, waarin b) de voorgeschreven studiestof veelal alleen wordt uitgelegd en toegepast, door middel van c) vooraf bepaalde vragen die rechtstreeks herleidbaar zijn naar de voorgeschreven stof, waarbij d) de cyclus wordt afgerond met een tentamen, e) het behalen waarvan ook zonder deelname (of juist uitsluitend middels deelname) aan de werkgroepen goed mogelijk blijkt.

Het studeren louter en alleen in functie van het eindtentamen (hapklare brokken), wordt door het voorgaande stramien inderdaad gestimuleerd. Dergelijk onderwijs zet niet noodzakelijk aan, en dat is voor ons hier van belang om te constateren, tot een actieve – dus: een academische houding stimulerende – inzet in onderwijssituaties.

*Studenttevredenheid:* Docenten willen graag gewaardeerd worden. Deels negatieve evaluaties zijn bovendien geen prettig gespreksonderwerp in de jaargesprekken met de leidinggevende of in de periodieke gesprekken tussen die leidinggevende en de onderwijsdirecteur. Heel wat studenten hebben liever een eenduidig, helder gestructureerd verhaal over hoe het zit dan de complexiteit van een wetenschappelijk debat zonder een eenduidige uitkomst.<sup>12</sup>

---

10 Dit was een belangrijk onderdeel van de analyse in het in voetnoot 1 vermelde rapport.

11 Hierover J. Biggs & C. Tang, *Teaching for Quality Learning at University*, Maidenhead: Open University Press, 2011.

12 Dit zou ook weleens een van de redenen kunnen zijn waarom het socratische onderwijs in de VS, waarbij de hoorcollegedocent een willekeurig geselecteerde student ten overstaan van alle medestudenten confronteerde met steeds ingewikkelder variaties op een standaardarrest, nagenoeg verdween met de opkomst van *rate my professor*.

### 3 WAT TE DOEN?

De oplossingen die wij in deze paragraaf suggereren zijn uiteraard spiegelbeeldig aan de uitdagingen die we in de vorige paragraaf hebben gesignaleerd. Belangrijk is om al deze suggesties in onderlinge samenhang te bekijken. Zo heeft het geen zin een academisch verantwoord tentamen in te richten dat niet steunt op een academisch ingerichte syllabus en dito onderwijs.

*Maak wetenschappelijke debatten en literatuur substantieel onderdeel van de verplichte stof.* Een onderdeel van de studiestof, ook in het bachelor onderwijs, moet bestaan uit wetenschappelijke artikelen aan de hand waarvan onderwerpen die in het vak aan de orde komen vanuit verschillende en ook prikkelende invalshoeken – rechtsvergelijkend, multidisciplinair etc., bijvoorbeeld steunend op onderzoek door de docenten zelf – worden belicht. De artikelen kunnen dan worden gebruikt in bijvoorbeeld werkcolleges of andere settings als basis voor opdrachten en vragen: welk probleem is hier aan de orde, waarin verschilt de denkwijze van de ene auteur van de andere, wie vind je het meest overtuigend in het licht van welke normatieve uitgangspunten of theorieën over de werking van recht? Traditionele handboeken zijn daarmee niet onbruikbaar geworden, maar vormen slechts één onderdeel van een ruimer pakket aan onderwijsmateriaal dat kan worden ingezet in onderwijssituaties.

Te denken valt ook aan het in de syllabus opnemen (dan wel op de elektronische leeromgeving plaatsen) van al dan niet gepubliceerde rechterlijke uitspraken (zonder noot). De algemene open opdracht is dan na te gaan, niet alleen waarover de uitspraak precies gaat en wat nu eigenlijk de ‘uitkomst’ is, maar ook wat opvalt in de uitspraak, wat bijzonder is, etc. Hetzelfde kan worden gedaan met een door docenten bedachte of aan de rechtspraak ontleende casus. Een variant hierop is dat een reeks van uitspraken wordt voorgeschreven. Aan de hand van opdrachten dienen studenten de uitspraken achtereenvolgens te begrijpen, met elkaar te vergelijken (welke algemene lijn valt eruit te trekken?) te bekritisieren en alternatieve oplossingen aan te dragen. Rechtsvergelijking (zijn er overeenkomsten en verschillen tussen landen, en zo ja waarom?) en interdisciplinariteit kunnen desgewenst worden geïncorporeerd. Daarbij kan een docent een relatie leggen tussen de uitspraken en het wettelijke systeem.

*Besteed meer aandacht aan discussie en debat.* Een deel van het onderwijs dient dan uiteraard uitdrukkelijk te worden besteed aan discussie en debat. Kritische vragen stellen – alertheid op een helder en consistent gebruik van begrippen, steekhoudende argumenten en tegenargumenten bedenken en weerleggen, de vinger leggen op empirische en normatieve aannames –, daar moet het in onderwijs om gaan. De student weet na het onderwijs niet alleen hoe het geldende recht standaard wordt uitgelegd, maar kan met kracht van argu-

menten aantonen dat het recht ook anders kan worden uitgelegd, onbegrijpelijk is, (on)wenselijk is of een (on)bedoelde maatschappelijke gevolgen heeft. Daartoe kan de docent bijvoorbeeld, na een instructie, een aantal opdrachten of vraagstukken aanreiken die studenten individueel of in groep ter plekke moeten uitvoeren (eventueel met behulp van steunvragen die worden aangereikt) en vervolgens bediscussiëren. Bij de opdrachten wordt minstens gebruik gemaakt van de voorgeschreven literatuur; ook kan gebruik worden gemaakt van zelfstandige zoekopdrachten in de bibliotheek of op internet, waarin dan gezocht moet worden naar wetenschappelijk verantwoord materiaal. Daarna volgt een korte presentatie door een of meer studenten of groepen, waarvoor wordt gesteund op de al opgedane kennis. Het gaat dan om bijvoorbeeld een nieuwe casus of andersoortige opdracht (ter plekke uitgedeeld), die individueel of in groepjes wordt gemaakt. Dergelijke casus of opdrachten zouden ook ruimte voor meer reflectieve vragen moeten bieden (en dus niet alleen voor strikt juridische vragen).

Alternatief kan studenten worden gevraagd om een analyse te maken van een van de in de syllabus opgenomen wetenschappelijke of andere artikelen (zoals krantenartikelen). Elke student/groep wordt verantwoordelijk gemaakt voor een analyse van een van die artikelen: wat is het probleem, wat heeft dit te maken met de onderwerpen die in het vak aan de orde komen, welke opvattingen worden door de auteur naar voren gebracht, wat is jouw standpunt en waarom etc.? In een daaropvolgende presentatie kan de discussie tussen de studenten vorm krijgen.

*Minder jurisprudentie grondiger behandelen.* Het is onzin te verwachten dat studenten per vak grondig vijf tot tien klassieke arresten per week bestuderen naast alle andere stof. Het wordt in feite ook niet verwacht, want de behandeling van de meeste arresten beperkt zich tot de nieuwe hoofdregel en hoe deze moet worden toegepast. Voor meer dan dat is er geen tijd. Waarom niet een of twee arresten grondig en kritisch behandelen en laten zien dat de door de hoogste rechter geformuleerde regel er heel goed anders uit had kunnen zien? Waarom niet de onverwachte en onbedoelde gevolgen van de regel in het maatschappelijk verkeer benadrukken? Waarom niet bediscussiëren of de vooronderstellingen waarop de regel gebaseerd is, niet op psychologisch of sociologisch of economisch of ethisch drijfzand berust?

*Liever onvolledig dan oppervlakkig.* Hetzelfde geldt voor ander materiaal dan jurisprudentie: durf te schrappen in het aantal leerstukken, stromingen en wat dies meer zij. We herhalen hier niet wat in de voorgaande alinea werd gezegd: het is analoog van toepassing.

*Relatie onderwijs en tentamen: maximaal een zesje voor parate kennis!* Toetsen en eindtentamens bepalen in hoge mate *wat* studenten leren en vooral *hoe* ze het leren; ze zullen hun

studiegedrag vooral richten op de dingen waarop ze beoordeeld worden en zullen minder aandacht besteden aan zaken die niet merkbaar bijdragen aan het behalen van studiepunten. ‘Assessment is the engine which drives student learning’, is een gevleugeld gezegde. Ook in het tentamen moet daarom een beroep worden gedaan op de academische vermogens van studenten. Dit betekent in de eerste plaats dat er in de toetsen en tentamens gebruik moet worden gemaakt van vragen die zich niet louter richten op reproduceren van kennis, maar vragen die mede betrekking hebben op de academische omgang met de bestudeerde stof. Uit de beantwoording moet in ieder geval kunnen worden afgeleid of men de te bestuderen leerstukken (mede) in verschillende contexten kan hanteren, men in staat is het recht in perspectief te zien, op een kritische en creatieve wijze met juridische problemen om kan gaan etc. Dit moet zich dan tevens vertalen in de beoordeling: maximaal een zesje of een vijf voor parate kennis van de juridische stand van zaken. Voor een hoger cijfer moet student blijk geven van het vermogen kritische vragen te stellen en een aanzet te kunnen geven tot beantwoording daarvan. Debatten over de stand van zaken in het recht zijn daarmee dus een belangrijk onderdeel (minimaal 40% van het eindcijfer) van toetsen.

#### 4 TOT SLOT

Het voorgaande is natuurlijk maar een deel van het verhaal van academisch onderwijs. Bovendien hebben we geen aandacht besteed aan de mogelijkheden die digitalisering van het onderwijs kan bieden (nogal actueel sinds voorjaar 2020!). Desondanks: wij hebben weleens gezien dat veel tijd en energie is besteed aan hemelbestormende plannen terwijl een aantal hardnekkige gewoonten die deze innovaties in de weg staan onbesproken bleven en bleven voortbestaan. Daarom is het opruimen van die belemmeringen van belang. Het onderwijs in een academische context mag niet exclusief gericht zijn op het aanbieden van hapklare brokken en dito antwoorden. Het accent dient evenzeer, en misschien zelfs vooral, te liggen op vragen stellen, leren redeneren, creatief denken in alternatieven; op, kortom, een bevragende of onderzoekende houding. Studenten moeten vertrouwd worden gemaakt met de omgang met het positieve recht, maar dienen inderdaad ook geprikkeld te worden om eigen inzichten te ontwikkelen en zaken op een deskundige wijze ter discussie te stellen.

#### OPDRACHT VOOR STUDENTEN

Ontwerp het format van een werkgroep waarin je favoriete arrest kritisch wordt besproken (vanuit juridische optiek en ook vanuit ethisch-normatieve of sociaalwetenschappelijke optiek). Formuleer een toetsvraag over het arrest (open vraag of MC) die recht doet aan de analyse en bespreking.