

VU Research Portal

Recht in context

van Klink, B.M.J.; de Vries, Bald; Bleeker, Tim

published in

Nederlands Juristenblad
2017

document version

Publisher's PDF, also known as Version of record

document license

Article 25fa Dutch Copyright Act

[Link to publication in VU Research Portal](#)

citation for published version (APA)

van Klink, B. M. J., de Vries, B., & Bleeker, T. (2017). Recht in context: Naar een brede academische vorming van juristen. *Nederlands Juristenblad*, 92(14), 916-922. Article 2017/773.
https://www.inview.nl/document/id73e66906ad6d4f4f8cf5418fc8e1595f?ctx=WKNL_CSL_85

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

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

E-mail address:

vuresearchportal.ub@vu.nl

Recht in context

Naar een brede academische vorming van juristen

Bart van Klink, Bald de Vries & Tim Bleeker¹

Dit artikel is een pleidooi voor een academische verbreding van de universitaire rechtenopleiding, waarbij het recht wordt bestudeerd in een bredere, sociale, morele en theoretische context. De rechtenopleiding dient meer ruimte te bieden aan reflectie en verbreding en meer gebruik te maken van alternatieve en activerende werkvormen, die studenten stimuleren zelf na te denken en het recht vanuit verschillende perspectieven te zien. Daarmee is ook de rechtspraktijk gediend. De jurist van morgen is geen juridisch specialist, maar een breed geschoolde academicus die het recht in een ruimere context kan plaatsen en kan meedenken over de wetenschappelijke en maatschappelijke uitdagingen van de toekomst.

1. Een reflexieve benadering

In een *NJB*-artikel uit 2008 stelt de rechtssocioloog Freek Bruinsma polemisch dat 'het onderwijs in de rechtswetenschap weinig meer is dan wat vrijblijvend commentaar op de rechtspraktijk'.² Dit is een vergaande stelling, die niet langer recht doet aan het huidige rechtenonderwijs. Maar het roept wel de vraag op dat, als we meer te bieden hebben, wat dit 'meer' is of zou moeten zijn. Volgens Carel Stolker wordt er binnen de faculteiten nog te weinig nagedacht over de vraag hoe rechtenstudenten moeten worden opgeleid opdat zij beschikken over 'a critical and reflective attitude, in addition to the thorough knowledge of the principles of law and a mastery of certain skills'.³ Vanuit andere disciplines wordt de rechtswetenschap met argusogen bekeken en als een volwaardige academische opleiding vaak niet helemaal serieus genomen. Door verschillende factoren, waaronder het grote aantal studenten bij de hoorcolleges en werkgroepen, de afname van reflectievakken als verplicht onderdeel van de opleiding, en de roep om meer praktijkgerichte vakken, staat het academisch karakter van de opleiding momenteel onder druk.⁴

Daarnaast worden er vanuit de rechtspraktijk zorgen geuit over de praktische betekenis van de rechtenopleiding. Hoe zal de juridische dienstverlening er in de nabije toekomst uit zien? Volgens Richard Susskind zal het traditionele juridisch handwerk steeds meer uitbesteed of gedigitaliseerd worden.⁵ Daarnaast lijkt de arbeidsmarkt steeds meer behoefte te hebben aan een zogeheten *T-shaped lawyer*, die vanuit een grondige kennis van de eigen discipline (de staander) in staat is samen te werken met professionals uit andere disciplines (de ligger).⁶ Indien dit zo is, impliceert dit dat accenten van het academische karakter van de juridische opleiding anders gelegd kun-

nen worden. Zo'n accentverschuiving – een versterking van het academische karakter van de opleiding – kan leiden tot een betere bijdrage aan de praktijk. De vraag is derhalve over welke kennis en vaardigheden de jurist van morgen zou moeten beschikken, zowel academisch als praktisch gezien. Hoe kan deze versterking worden bereikt? Wij menen dat de sleutel ligt in een *reflexieve* benadering waarbij het recht wordt bestudeerd vanuit een bredere, sociale, morele en theoretische context, met het doel studenten op te leiden tot zelfstandig en kritisch denkende juristen.⁷

In dit artikel werken wij deze benadering verder uit, waarbij we voorbeelden en inzichten putten uit de onlangs door ons uitgebrachte bundel *Academic Learning in Law*.⁸ Allereerst behandelen we in het kort, mede gebaseerd op onze eigen ervaringen, de huidige inrichting van het juridisch onderwijs en bespreken we op welke niveaus de bestudering van het recht kan plaatsvinden (par. 2). Vervolgens beargumenteren we waarom het academisch karakter van het universitair juridisch onderwijs een accentverschuiving of verbreding zou moeten ondergaan (par. 3). Hierbij gaan we onder meer in op het belang van onderwijs voor de rechtspraktijk en meer algemeen de maatschappij, mede in het licht van de door Susskind geschetste ontwikkelingen. Aansluitend richten we ons op de vraag hoe het academische karakter van het juridisch onderwijs anders ingevuld kan worden (par. 4). In onze benadering gaat het vooral om het creëren van sceptische distantie en het bevorderen van kritische reflectie. Aan de hand van enkele concrete voorbeelden laten we zien hoe academische vorming gestalte zou kunnen krijgen in de rechtenopleiding. Tot slot vatten wij onze visie op een bredere academische vorming van juristen samen (par. 5).

2. Vier niveaus van kennisverwerving

Voordat we onze visie op de (her)inrichting uiteenzetten, schetsen we eerst een model van de niveaus waarop de bestudering van het recht kan plaatsvinden, namelijk 'incidenten', 'structuren', 'systeem' en 'omgeving'.⁹ Dit model maakt inzichtelijk hoe de inrichting van het huidige juridisch onderwijs in elkaar steekt en verduidelijkt hoe wij een bredere academische vorming zien.

Een gangbare onderwijsmethode bij rechten is de casuïstiek. Studenten krijgen een casus voorgeschied, waaruit ze een juridische vraag destilleren die ze beantwoorden aan de hand van het recht – dat wil zeggen, de regels uit de primaire juridische bronnen, waarvan de betekenis in handboeken wordt uitgelegd. Dit is het onmisbare basisniveau van de studie van het recht. Het tweede niveau is dat van 'structuren'. Hier wordt de casus geplaatst in een groter, meer abstract, probleem. Op dit niveau is er aandacht voor de positiefrechtelijke doctrine en de systematiek van een rechtsgebied. Het is op deze twee niveaus dat studenten kennis verwerven van het recht en zich bekwamen in typische juridische vaardigheden. Studenten verwerven een praktische benadering, gericht op het oplossen van problemen in een bepaald

De arbeidsmarkt lijkt steeds meer behoefte te hebben aan een zogeheten T-shaped lawyer

rechtsgebied. Hierop worden studenten doorgaans ook getoetst door middel van tentamens waarin kennisreproductie en -toepassing vooropstaat.¹⁰ Wat betreft vaardigheden ligt de nadruk op het zich bekwamen in juridische vaardigheden: analyse van rechtsregels, jurisprudentie-analyse, pleiten (juridische argumentatie) en juridische teksten schrijven.

Er zijn nog twee andere niveaus te onderscheiden waarop het recht kan worden bestudeerd. Het derde niveau vereist analyse van en reflectie op het recht als 'sys-

teem'. Op dit niveau wordt bijvoorbeeld bestudeerd hoe het recht als systeem is opgebouwd, welke methoden van rechtsvinding bestaan en hoe het recht omgaat met bijvoorbeeld spanningen tussen fundamentele beginselen en uitgangspunten, zoals vrijheid, gelijkheid en solidariteit. Op dit niveau bevinden zich disciplines als de rechtsfilosofie en de rechtssociologie. Een zorg die onlangs tijdens de VWR-Wintervergadering door collega's werd geuit was dat, landelijk gezien, het aantal reflexieve vakken waarin wordt gereflecteerd op de conceptuele en normatieve grondslagen van het recht en de empirische werking ervan, als verplicht onderdeel van de opleiding afneemt. Deze tendens wordt in de hand gewerkt door de scherpe scheiding die vaak wordt gemaakt in de curricula van de verschillende bachelorprogramma's tussen deze reflexieve vakken en de positiefrechtelijke vakken.¹¹

Op het vierde niveau wordt (de studie van) het recht in een bredere wetenschappelijke en maatschappelijke context geplaatst. Op dit niveau wordt de vermeende eenheid, neutraliteit en effectiviteit van het recht (die op de andere drie niveaus doorgaans als onproblematisch worden verondersteld) op grond van een analyse van de sociale omgeving van het recht vanuit andere maatschappelijke systemen zoals politiek en economie, geproblematiseerd.¹² Een dergelijke analyse vanuit andere perspectieven stelt ons in staat te reflecteren op de maatschappelijke betekenis en relevantie van het recht. Kan het recht tegemoet komen aan de eisen van de maatschappij? Wat zijn de effecten van het recht op de maatschappij? Nu het vierde niveau andere perspectieven vereist, impliceert dit noodzakelijkerwijs de introductie van andere domeinen van kennis en daarmee een verbreding van het academische karakter van de opleiding.

3. Academische verbreding

Wij bepleiten een verbreding van het academische karakter van het universitaire juridisch onderwijs. Wat bedoelen wij in dit verband met 'academisch'? Dat hangt ten eerste samen met het doel van universitair juridisch onderwijs: studenten worden geacht om kritisch naar het recht *zelf* te kijken, zoals het derde en vierde niveau beogen. De jurist als academicus neemt het recht dus niet enkel als gegeven aan, maar begrijpt dat er onder het recht en in de toepassing ervan keuzes liggen die norma-

Auteurs

1. Prof. dr. B.J.M. van Klink is hoogleraar Methoden van recht en rechtswetenschap aan de Vrije Universiteit Amsterdam. Dr. mr. U.R.M.T. de Vries is universitair hoofddocent Rechtstheorie en juridisch onderwijs aan de Universiteit Utrecht. T.R. Bleeker LL.M. is als docent Rechtsgeleerdheid verbonden aan het Molengraaff Instituut van de Universiteit Utrecht, en is als promovendus verbonden aan het Utrecht Centre for Water, Oceans and Sustainability Law (UCWOSL).

Noten

2. F. Bruinisma, 'Wetenschap of woordkunst. Het werkgroeponderwijs als toets', *NJB*

2008/1921, afl. 39, p. 2451-2455.

3. C. Stolker, *Rethinking the Law School*, Cambridge: Cambridge University Press 2014, 135.

4. Op deze factoren gaan we hieronder nader in.

5. R. Susskind, *Tomorrow's Lawyers. An Introduction to Your Future*, Oxford: Oxford University Press 2013. Zie ook recentelijk: N. van Oostrom-Streep, 'A Wounded Deer Leaps Highest', *NJB* 2016/2115, afl. 41, p. 3028-3035.

6. Zoals M. Snoep e.a. betogen in: 'Opleiding jurist moet breder', *NRC Handelsblad* 17 maart 2014. Zie ook de toekomstvoorspelling van de Utrechtse rector Bert van

der Zwaan, in: B. van der Zwaan, *Haalt de Universiteit 2040?*, Utrecht: AUP, p. 133.

7. Deze insteek is anders dan de zogenaamde PPPE-programma's die worden ontwikkeld en sluit eerder aan bij de *double-degree*-programma's die bijvoorbeeld in Utrecht en Leiden worden aangeboden. Deze programma's zijn een samenwerking tussen de *liberal arts and science*-colleges en de faculteiten Rechtsgeleerdheid.

8. B. van Klink & B. de Vries (red.), *Academic Learning in Law. Theoretical Positions, Teaching Experiments and Learning Experiences*, Cheltenham: Edward Elgar 2016.

9. Dit onderscheid in niveaus is gebaseerd op inzichten uit de sociale-systeemtheorie

en is ontleend aan: U. de Vries & L. Francot, 'Kritisch Juridisch Onderwijs', *Onderzoek van Onderwijs*, 2008, jaargang 37, p. 12-15.

10. T. Bleeker, 'Epilogue. An overview. Reflections and a Student's Perspective', in: Van Klink & De Vries 2016, p. 311; A. Böning, 'Academic education and socialization', in: Van Klink & De Vries 2016, p. 58.

11. Een rondgang langs de websites bevestigt dit beeld. De meeste curricula maken dit onderscheid afgaande op het curriculumoverzicht.

12. Zie ook: P.W. Brouwer, *Kenmerken van recht*, Nijmegen: Ars Aequi Libri 2000, p. 14.



tief van aard zijn en die in relatie staan tot keuzes en ontwikkelingen in andere systemen, zoals het politieke en economische systeem. 'Academisch' ziet dus op de wijze waarop docenten informatie presenteren en de houding die we van de studenten verwachten. Met 'verbreding' bedoelen we dat de rechtenstudie zoals wij het voor ons zien méér is dan de studie van *black-letter law*.¹³ Het vergt dat het recht wordt bestudeerd vanuit een bredere, sociale, morele en theoretische context, en derhalve een betere integratie van het derde en vierde niveau in het juridisch curriculum.

Er zijn in ieder geval drie belangrijke redenen te onderscheiden *waarom* het academische karakter van universitair juridisch onderwijs verbreed moet worden. Ten eerste stelt het de student beter in staat zich te ontwikkelen tot een *T-shaped lawyer*. Ten tweede daagt academische verbreding de student uit en kan het zijn kritisch vermogen vergroten. Ten slotte moet het juridisch onderwijs een breder en dus sterker academisch karakter hebben uit het oogpunt van zowel maatschappelijke ontwikkelingen en de daarmee gepaard gaande verantwoordelijkheid als de rechtsontwikkeling. Op deze punten gaan we hieronder nader in.

A. Theorie en (rechts)praktijk

De academie en rechtspraktijk lijken op het eerste gezicht wellicht geheel verschillende werelden. Het is echter een misvatting dat academische verbreding geen praktische relevantie heeft: in tegendeel, met het oog op de ontwikkelingen in de juridische dienstverlening menen wij dat academische verbreding noodzakelijk is om studenten klaar te stomen voor de toekomstige arbeidsmarkt. In *Tomorrow's Lawyers* legt Richard Susskind uit hoe de juri-

dische dienstverlening de komende decennia radicale veranderingen ondergaat. Hij voorspelt een 'discontinuity [forcing lawyers] to dispense with much of our current cottage industry and re-invent the way in which legal services are delivered'.¹⁴ Met andere woorden: juristen worden gedwongen reflexief te zijn op hun eigen werkzaamheden. Hij noemt drie aanjagers die deze verandering teweegbrengen: de uitdaging van 'more-for-less', liberalisering en informatietechnologie. De uitdaging van 'more-for-less' komt erop neer dat juridische dienstverleners steeds meer gedwongen worden meer werk te leveren voor minder geld. Volgens Susskind moeten juristen nadenken over alternatieve verdienmodellen. Liberalisering heeft betrekking op het verschijnen van nieuwe categorieën van juridische dienstverleners die beter in staat zijn tegemoet te komen aan de wensen van cliënten. Susskind voorspelt dat het juridisch monopolie doorbroken wordt,¹⁵ indien, zo kan worden aangevuld, juristen onvoldoende in staat zijn tot samenwerking met andere professionals bij gebrek aan kennis van die andere disciplines. Informatietechnologie, als derde aanjager, brengt mee dat dienstverlening niet slechts wordt geautomatiseerd en gedigitaliseerd, maar ook 'commodified' ofwel tot een consumptiegoed wordt gemaakt, waarbij juridisch advies gratis of tegen een lage vergoeding als product beschikbaar is. Van Oostrom-Streep stelt dan ook dat de vraag naar juristen zal afnemen, maar 'niet de vraag naar juridische diensten'.¹⁶

Dit heeft implicaties voor het juridisch onderwijs en de competenties waarover juristen moeten beschikken. Het ligt voor de hand dat in de opleiding méér ruimte moet worden gecreëerd voor 'digitale vaardigheden'. Belangrijker is echter, zo is onze verwachting, dat er veel

meer beroep gedaan zal worden op het *oordeelsvermogen* van juristen. Indien artificiële intelligentie juridische antwoorden, oplossingen en adviezen kan genereren en het simpele juridische denkwerk kan worden uitbesteed, restteert uiteindelijk het menselijk oordeel (vooralsnog) over de wenselijkheid van de gegeven antwoorden, oplossingen en adviezen. Dit oordeel is normatief van aard en vereist analyse, interpretatie en argumentatie. Dat betekent dat in de studie, naast het verwerven van juridische kennis en de toepassing daarvan op casus, meer ruimte moet komen voor inzicht en oordeelsvorming. De *T-shaped lawyer* heeft niet alleen kennis van het recht en van andere disciplines, maar is in onze benadering ook in staat om kritisch op deze kennis te reflecteren vanuit verschillende (normatieve, conceptuele, methodologische en empirische) gezichtspunten.

B. Uitdagend onderwijs

Academische verbreding en voorbereiding op de rechtspraktijk hoeven elkaar niet uit te sluiten, maar kunnen elkaar versterken en verschuiving van parate kennis naar academische verbreding kan de student juist beter voorbereiden op toekomstige uitdagingen van de juridische dienstverlening. Maar er is een tweede – meer intrinsiek – argument: het is belangrijk dat studenten uitgedaagd worden en kritisch leren denken, zoals ook Stolker bepleit. Deze kritische houding bereik je niet door het reproduceren van de doctrine en de toepassing daarvan

Bij de tentaminering lijkt vaak meer een beroep te worden gedaan op een goed (korte-termijn) geheugen dan op een analytisch en kritisch denkvermogen

op concrete gevallen. Bij de tentaminering lijkt vaak meer een beroep te worden gedaan op een goed (korte-termijn) geheugen dan op een analytisch en kritisch denkvermogen. Wij pleiten er daarom voor dat bij de bestudering van het recht op het eerste en het tweede niveau, de docent de doctrine niet op een voetstuk plaatst als de *enige juiste lezing van het recht*. Naar ons idee zou het

beter zijn de doctrine te presenteren als een (weliswaar) gezaghebbende uitleg, maar daarbij ook aandacht te besteden aan de vraag *welke argumenten* bestaan voor deze uitleg, *welke vragen en onzekerheden* de uitleg oproept en *welke andere* interpretaties er mogelijk zijn. Door het recht te presenteren als een *debat* of een *argumentatieve praktijk* in plaats van als een omschrijving die in steen gebeiteld lijkt, krijgt de student oog voor de argumenten die ten grondslag liggen aan de doctrine en daarmee een ruimere blik op het recht.¹⁷ Een bijkomend voordeel hiervan is ook dat studenten niet langer wegkomen met het enkel raadplegen van (oppervlakkige) samenvattingen die op het internet en bij studieverenigingen circuleren.¹⁸ Van belang hierbij is wel dat het aantal studenten bij hoorcolleges en werkgroepen wordt verminderd, zodat er meer aandacht kan worden besteed aan individuele studenten. Ook moet weerstand worden geboden aan een te praktijkgerichte insteek van de rechtenopleiding, waarbij enkel het (directe) nut voor de rechtspraktijk vooropstaat; een academische rechtenstudie is iets anders dan een beroepsopleiding.

Versterking van het derde en vierde niveau van de bestudering van het recht kan ook bijdragen aan de ontwikkeling van het kritisch denken. Indien de studie van het recht enkel plaatsvindt op de eerste twee niveaus, dan ziet de jurist wat *rechtens juist* is, maar niet *of* het recht *juist* is. De student moet ook *naar* het recht kijken, en daarvoor moet naar de aard en effecten van het recht gekeken worden, al dan niet vanuit een ander perspectief. Op het moment dat de jurist de neutraliteit en rechtvaardigheid van het recht als gegeven beschouwt, kan dit leiden tot 'cognitieve dissonantie'.¹⁹ Dit houdt in dat we blind zijn of worden voor de negatieve (rechtmatige) effecten die recht met zich kan meebrengen, en dat we onze kritische blik slechts aanwenden voor illegale of onrechtmatige gedragingen. Het is evenwel zo dat die niet-illegale gedragingen (zeer) onrechtvaardig kunnen uitpakken, bijvoorbeeld belastingontwijking, of de handhaving van octrooien in ontwikkelingslanden.²⁰ Bovendien is het recht, onder meer vanwege de bestaande machtsongelijkheid en de heersende verhoudingen,²¹ nooit 'neutraal'.²² Maar als de jurist alleen de vraag stelt 'of het juridisch *mag*' zonder kritisch te reflecteren op het recht zelf, dan is de onrechtvaardigheid van een dergelijke uitkomst niet zichtbaar.

Juist het besef dat er niet één juist antwoord is op een juridische vraag werkt bevrijdend en daagt uit tot nadenken. Denken in termen van argumenten, naar het recht kijken vanuit andere perspectieven, verantwoordelijkheid dragen voor een goede uitleg van het recht, prikkelt de nieuwsgierigheid van de student en bestendigt de intrinsieke motivatie om rechten te studeren.

13. Zie ook: B. van Klink & B. de Vries, 'Introduction. Re-thinking Academic Legal Education', in: Van Klink & De Vries 2016, p. 5.

14. Susskind 2013, p. xv.

15. *Ibid.*, p. 3 e.v.

16. N. van Oostrom-Streep, 'A Wounded Deer Leaps Highest', *NJB* 2016/2115, afl.

41, p. 3028-3035.

17. Zie T. Bleeker, 'Epilogue. Overview. Reflections and a Student Perspective', in: Van Klink & De Vries 2016, p. 307-313.

18. In Utrecht zijn bijvoorbeeld van vrijwel elk bachelor-vak samenvattingen, voorbeeldtentamens en oefenopdrachten te vinden. Aanbieders zijn onder meer Stu-

deersnel, Lawbooks, Stuvia, Slimstuderen, Joho en de Juridische Studenten Vereniging Utrecht.

19. S. Veitch, *Law and Irresponsibility. On the Legitimation of Human Suffering*, New York: Routledge Cavendish 2007, p. 19.

20. T. Pogge, *World Poverty and Human Rights. Cosmopolitan Responsibilities and*

Reforms, Cambridge: Polity 2008, hoofdstuk 15.

21. *Ibid.*, hoofdstuk 1.

22. Zie C. Schwöbel-Patel, 'Teaching International Law Critically', in: Van Klink & De Vries 2016, p. 99-120.

C. Rechtsontwikkeling

De bevordering van een kritische houding bij studenten kan ook bijdragen aan de ontwikkeling en verbetering van het recht. In navolging van de Britse filosoof Michael Oakeshott vatten wij onderwijs op als een inwijding in 'the art of conversation',²³ die wordt gevoerd binnen een bepaalde wetenschappelijke discipline, zoals de rechtswetenschap. Onderwijs is de overdracht van kennis en vaardigheden van de ene op de andere generatie. Studenten worden ingewijd in een discipline door niet alleen te luisteren naar wat ervaren docenten te vertellen hebben, maar vooral ook *hoe* zij hun verhaal vertellen. Het doel is dat studenten uiteindelijk hun eigen stem ontwikkelen in het voortgaande (rechts-)wetenschappelijke debat. Daartoe is van wezenlijk belang dat rechtenstudenten worden aangemoedigd om mee te discussiëren over de betekenis en kwaliteit van het bestaande recht en na te denken over eventuele alternatieve oplossingen, kritisch voortbouwend op de bestaande kennis en opvattingen.

Om een stap verder te gaan en studenten ook in staat te stellen te bepalen of het recht nog voldoet aan de eisen die eraan gesteld worden, moeten studenten leren een reflexieve houding aan te nemen. Reflexiviteit is een sociaal-theoretisch begrip, ontleend aan het werk van Ulrich Beck.²⁴ Het behelst een methode om informatie over maatschappelijke problemen te verwerken tot kennis om vervolgens, voor zover mogelijk, de blinde vlekken te ontdekken in het denken over het recht en de functie ervan ten aanzien van die problemen. Met 'blinde vlekken' bedoelen wij de aannames en veronderstellingen die wij als rechtswetenschappers vanzelfsprekend achten. We zien dat sommige juridische concepten, zoals het *polluter pays principle* en strikte causaliteit, onder druk komen te staan onder invloed van globalisering, klimaatverandering en geopolitieke ontwikkelingen. Een reflexieve houding stelt studenten in staat deze aannames en vanzelfsprekendheden te heroverwegen en te komen tot een nieuw normatief kader.²⁵ Daarnaast maakt een reflexieve houding het mogelijk om te begrijpen hoe het recht in relatie staat tot maatschappelijke ontwikkelingen en uitdaging. Het recht kan bijvoorbeeld bijdragen tot allerlei ongewenste neveneffecten zonder dat wij ons daarvan bewust zijn, zoals hierboven omschreven. Tegelijkertijd wordt het recht geconfronteerd met tal van maatschappelijke problemen waar het (nog) geen antwoord op heeft, omdat het bestaande juridisch instrumentarium ontoereikend blijkt te zijn. Het recht staat dus niet alleen ten dienste van het oplossen van 'bekende' problemen maar er moeten ook nieuwe, creatieve oplossingen worden gevonden voor tal van regionale, nationale en mondiale uitdagingen. Dat is de academische verantwoordelijkheid van studenten en docenten.²⁶

4. Alternatieve werkvormen: drie voorbeelden

We hebben hiervoor aangegeven *waarom* academische verbreding in onze optiek wenselijk is, maar nog niet *hoe* dit bereikt kan worden. Hieronder geven we enkele praktische voorbeelden van alternatieve werkvormen, ontleend aan de bundel *Academic Learning in Law*.

A. Skeptical Legal Education

Om studenten te activeren en te stimuleren om zelf na te denken, heeft Van Klink *Skeptical Legal Education* ontwik-

keld. Van belang hierbij is dat docenten informatie overdragen vanuit een afstandelijk of 'onthecht' gezichtspunt.²⁷ Dat wil zeggen, dat zij het bestaande recht zoveel mogelijk onafhankelijk van hun eigen morele en politieke voorkeuren presenteren. Als zij een waardeoordeel geven over het recht en suggesties ter verbetering hiervan aandragen, moeten ze duidelijk aangeven dat ze niet het recht beschrijven zoals het is, maar dat ze hun mening geven over hoe het recht zou behoren te zijn. Daarnaast kunnen ze ook laten zien hoe het recht verbeterd zou kunnen worden op basis van andere normatieve opvattingen dan die van henzelf. Waardeoordelen zijn controversieel in de wetenschap, omdat hun geldigheid afhangt van de aanvaarding van bepaalde waarden en uiteindelijk van een levensbeschouwing waarvan de juistheid niet wetenschappelijk aangetoond kan worden. Wanneer docenten een normatief oordeel wensen te geven over het bestaande recht, dienen zij te expliciteren van welke waarden zij uitgaan en hoe hun beoordeling van het recht voortvloeit uit hun eigen of een andere levensbeschouwing. Op die manier stel je als docent studenten in staat om tot een andere beoordeling te komen, op basis van andere waarden, of een andere uitleg van die waarden, of een andere levensbeschouwing. Daarmee draag je, zoals Schwöbel-Patel aangeeft, ook bij aan het doorbreken van heersende denkwijzen of 'culturele hegemonieën'.²⁸ Bovendien stimuleer je studenten om na te denken over hun eigen levensbeschouwing – ze worden meer bewust van de waarden die ten grondslag liggen aan hun opvattingen en vormen een standpunt over hoe hun ideale samenleving eruitziet, welke rol het recht daarbij volgens hen zou kunnen spelen en wat voor een type jurist zij willen zijn.

Een reflexieve houding stelt studenten in staat deze aannames en vanzelfsprekendheden te heroverwegen en te komen tot een nieuw normatief kader

Kennis kan altijd betwist worden, of het nu gaat om normatieve beweringen of om feitelijke claims. Om studenten een gevoel te geven voor de voorlopigheid en onzekerheid van wetenschappelijke kennis, verdient het aanbeveling dat docenten in groepsdiscussies met studenten 'for the sake of argument' een positie innemen tegen de gangbare mening in, zodat deze mening geïmpliciteerd wordt en als ongegrond of onvoldoende gegrond verschijnt. 'Sceptis' betekent onderzoek of ondervraging op basis van de rede en gericht op het vinden van waarheid, hoe vergeefs wellicht ook. In de 'gift of the interval' die de universiteit biedt,²⁹ moeten ook 'interrupts' of haperingen in de kennisontwikkeling worden ingebouwd. Bij

het leren hoort onvermijdelijk de ervaring dat je nog niet genoeg weet of het helemaal niet weet. Volgens het oude scepticisme moest het uitstellen van het oordeel bijdragen aan een rustige gemoedstoestand (*ataraxia*), zodat je je niet langer druk maakt over de vraag of een bewering waar of onwaar is. In onze opvatting is het doel van het eindeloos ondervragen niet gemoedsrust maar juist een versterkt besef dat kennis altijd tijdelijk en feilbaar is. Dat is met name voor juristen van belang, wanneer zij meewerken aan en meedenken over juridische oplossingen waarmee de samenleving wordt geordend. Elke ordening is voorlopig en voor verbetering vatbaar.

B. De ITAC-methode

Zoals hierboven bepleit, hebben docenten de verantwoordelijkheid om te bevorderen dat studenten een kritische houding tegenover het recht ontwikkelen. Dit vergt onder andere dat studenten kritisch *naar* het recht kunnen kijken, en zich bewust zijn van de context en effecten van het recht. Dit kritisch vermogen kan worden bereikt doordat vanuit externe perspectieven ('Thinking Hats' genoemd, vrij naar Edward de Bono)³⁰ naar het recht wordt gekeken. In de rechtenstudie heeft de rechtspositivistische (interne) methodologie een dominante rol. In haar bijdrage benadrukt Sokhi-Bulley dat alternatieve (externe) methodologieën noodzakelijk zijn om de claims inzake neutraliteit, autonomie en rechtvaardigheid van het recht te toetsen.³¹ Om te reflecteren op het recht gebruikt zij de ITAC-methode (Issue, Theory, Apply, Conclusions), als een variatie op de ILAC-methode (Issue, Law, Apply, Conclusions). Het houdt in dat een casus wordt beoordeeld aan de hand van een maatstaf en met behulp van concepten die voortkomen uit verschillende theorieën, bijvoorbeeld ontleend aan het rechtspositivisme, Foucault, *critical race theory of feminist theory*. Deze theorieën vormen 'lenzen' waarmee verschillende thema's en kenmerken binnen een casus worden belicht en verschillende vragen gesteld kunnen worden, waardoor ook verschillende 'waarheden' aan het licht komen doordat de perspectieven tot verschillende conclusies leiden. Hierdoor wordt de juridische conclusie in een context geplaatst van andere theorieën, het bevordert een kritische houding en stimuleert nieuwsgierigheid om het bekende pad te verlaten op zoek naar verschillende gezichtspunten die niet zichtbaar zouden zijn vanuit een intern juridisch perspectief. Het toepassen van verschillende theorieën geeft niet alleen nieuwe interpretatieve mogelijkheden, maar reikt volgens Sokhi-Bulley ook de ethische en praktische horizon aan waarbinnen rechtenstudenten het bestaande en bekende op een andere manier kunnen benaderen, met gebruikmaking van alter-

natieve methodologieën. Verbreding betekent dus ook dat met andere disciplines en daarbinnen gehanteerde methoden kennis wordt gemaakt.

C. Law in action

Kijkend naar de bestaande rechtenopleiding, kan men de indruk krijgen dat 'there is more to law than books, but not much more'.³² Het is evenwel heel goed mogelijk om in het juridische onderwijs andere middelen te gebruiken dan alleen boeken, waardoor er meer aandacht komt voor het recht in actie en studenten beter in staat te stellen om na te denken, te reflecteren over recht. We geven hiervan drie voorbeelden.

Learning by Playing

Del Mar doet verslag van een aantal workshops waarbij studenten de feiten en rechtsregels van jurisprudentie verkennen met behulp van technieken uit de beeldende kunst en theater. De onderliggende hypothese van zijn experimenten is dat het interpreteren van recht geen lij-

Elke ordening is voorlopig en voor verbetering vatbaar

delijke en descriptieve, maar een creatieve en actieve bezigheid is: de jurist moet onder meer alternatieve interpretaties van de rechtsregel herkennen en afwegen, complexe patronen ontdekken, het belang van bepaalde omstandigheden in een feitencomplex onderkennen, en keuzes maken.³³ Tijdens deze workshops kwamen de studenten spelenderwijs in aanraking met juridische concepten en epistemologische problematiek. Een voorbeeld uit deze workshop is een opdracht waarbij studenten een *Cast List* moeten opstellen van de personen die een rol spelen in een juridische casus. Vervolgens moeten de studenten in groepen meer details bedenken over de personages, bijvoorbeeld met betrekking tot hun fysieke eigenschappen, status of opleiding. De verschillende invullingen van de eigenschappen van de personages worden vergeleken. Daarnaast wordt met de geschetste beelden opnieuw gekeken naar de juridische vraagstukken, en reflecteren de studenten erop of en hoe het beeld dat ze hebben van de betrokken partijen van invloed is op de juridische beoordeling. De opdrachten stelden de studenten in staat om te debatteren over interpretaties, feiten te reconstrueren, geconfronteerd te worden met

23. M. Oakeshott, *The Voice of Liberal Learning*, Indianapolis: Liberty Fund 2001, p. 147.

24. Zie o.a. U. Beck, S. Lasch & A. Giddens, *Reflexive Modernisation. Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*, London: Polity Press 1994. De notie van reflexiviteit is verder uitgewerkt in: U. de Vries, 'Law & Lounge', in: Van Klink & De

Vries 2016, p. 267-287.

25. Zie ook: De Vries & Francot 2008, op. cit.

26. Zie ook B. van Klink & B. de Vries, 'Sceptis en reflectie', *Ars Aequi* 2016.

27. B. van Klink, 'Knowledge and Aphasia. What Is the Use of Skeptical Legal Education?', in: Van Klink & De Vries 2016, p. 15-34.

28. C. Schwöbel-Patel, 'Teaching International Law Critically', in: Van Klink & De Vries 2016, p. 99-120.

29. Oakeshott 2001, op.cit., p. 114.

30. E. de Bono, *Six Thinking Hats. An Essential Approach to Business Management*, New York: Little, Brown, & Company, 1985.

31. B. Sokhi-Bulley, 'Learning Law Differ-

ently', in: Van Klink & De Vries 2016, p. 121-141.

32. Vrij naar Morrissey: 'There is more to life than books you know, but not much more' (uit: The Smiths, *Handsome Devil*).

33. M. Del Mar, 'Learning How to Read a Case', in: Van Klink & De Vries 2016, p. 246-266.

hun vooroordelen, en te reflecteren op emotionele en normatieve 'triggers'. Del Mar concludeert:³⁴

[T]here is clearly a need – most pressing in the legal academy – for greater variety in the spaces in which we teach and learn (and interact, in general) and more room for experimenting together, for testing, probing and exploring the limits of what we know. What law schools need, in short, is more spaces, more time, for students to play.

Visuele middelen

Van Rossum pleit voor het gebruik van visuele en digitale hulpmiddelen, omdat dit beter aansluit op hoe studenten tegenwoordig informatie opnemen en produceren.³⁵ Dat zorgt ervoor dat studenten informatie makkelijker ont houden en stimuleert een meer beeldende en kritische blik op het recht. In zijn onderwijs gebruikt Van Rossum visuele technieken bijvoorbeeld om studenten te confronteren met de discrepantie tussen recht in de boeken en recht in de praktijk, of studenten bewust te maken van de ingrijpende gevolgen die het recht kan hebben. Door het

Academische versterking in het juridisch onderwijs heeft niet alleen te maken met technische beheersing van het recht, maar ook met empathie

tonen van een documentaire over de vervolging van Roma, worden studenten bewust gemaakt van de impact die abstracte juridische regels kunnen hebben op het leven van burgers. En een documentaire over lobbyisten, laat zien welke invloed lobbypraktijken hebben op wetgeving en beleid, waardoor studenten wellicht minder snel uitgaan van de neutraliteit van het recht. Visuele middelen kunnen het vacuüm doorbreken waarbinnen het recht in de universiteit bestudeerd wordt, en geeft de student inzicht in de context en effecten van het recht. 'Recht in actie moet ook *gezien* worden'.³⁶

Directe confrontatie

Behalve met visuele middelen kan het recht ook door directe confrontatie in actie worden gezien. Uygur doet verslag van een seminar waarbij studenten in contact worden gebracht met gedetineerden. Aan het seminar ligt de gedachte ten grondslag dat voor goed recht de student zich ook moet kunnen verplaatsen in de schoenen van de subjecten van het recht, in dit geval gedetineerden.³⁷ Het doel hiervan is om de studenten te confronteren met hun vooroordelen over gevangenen. Uygur komt tot de conclusie dat deugden zoals openheid, aandacht voor de individuele situatie, en ethisch bewustzijn niet geleerd

kunnen worden op basis van een boek, maar slechts door confrontatie met de echte wereld. Academische versterking in het juridisch onderwijs heeft dus niet alleen te maken met technische beheersing van het recht, maar ook met empathie. Om dat te ontwikkelen, moet een goed jurist dus niet méér, maar juist minder tijd doorbrengen in de collegezaal.

5. De jurist van morgen

Wij pleiten voor een academische verbreding van de universitaire rechtenopleiding, waarbij het recht wordt bestudeerd in een bredere, sociale, morele en theoretische context. De belangrijkste argumenten hiervoor zijn dat studenten beter voorbereid worden op de toekomstige arbeidsmarkt en rechtspraak, meer uitgedaagd worden om kritisch te denken, en hierdoor meer verantwoordelijkheid nemen voor de ontwikkeling en verbetering van het recht. Academische verbreding wordt onder meer bereikt door het recht te benaderen vanuit verschillende (interne en externe) perspectieven, de normatieve vooronderstellingen ervan bloot te leggen en te problematiseren, en het voorlopige karakter van onze kennisuitspraken te benadrukken. Hiertoe kunnen verschillende alternatieve werkvormen worden ingezet, waarvan we enkele voorbeelden hebben besproken, zoals *Skeptical Legal Education*, de ITAC-methode en *Learning by Playing*.

Voor de goede orde: wij betogen niet dat er in het curriculum geen aandacht moet worden besteed aan de bestudering van het positieve recht en het oplossen van casus. Dit is en blijft de basis van de rechtenopleiding. Maar aansluitend op deze kennis en vaardigheden, zou wat ons betreft meer ruimte moeten komen voor de studie van het recht op het derde en vierde niveau van kennisverwerving, ofwel de niveaus waarop het recht in een bredere context wordt geplaatst. Deze reflectie is niet het exclusieve domein van de meta-juridische of reflexieve vakken, maar kan ook meer worden geïntegreerd in de 'gewone' juridische vakken. Van belang is om te laten zien dat het recht aanleiding geeft tot verschillende interpretaties en dat er derhalve keuzes gemaakt moeten worden. Bij het maken van deze keuzes spelen niet alleen juridisch-dogmatische argumenten een rol, maar ook rechtstheoretische, politieke, empirische en ethische overwegingen.

In onze optiek dient de rechtenopleiding meer ruimte te bieden aan reflectie en verbreding en meer gebruik te maken van alternatieve en activerende werkvormen, die studenten stimuleren zelf na te denken en het recht vanuit verschillende perspectieven te zien. Daarmee is ook de rechtspraak gediend. De jurist van morgen is geen juridisch specialist, maar een breed geschoolde academicus die het recht in een ruimere context kan plaatsen en kan meedenken over de wetenschappelijke en maatschappelijke uitdagingen van de toekomst. •

³⁴ Ibid., p. 262.

³⁵ W. van Rossum, 'Visuals for a Critical Legal Profession', in: Van Klink & De Vries 2016, p. 160-179, p. 174.

³⁶ Zie Van Rossum's 'concrete proposal for

change', in: Van Klink & De Vries 2016, p. 318.

³⁷ G. Uygur, 'Students' Perception and Legal Education', in: Van Klink & De Vries

2016, p. 223-243.