

Een soortgelijke maar in de tegenovergestelde richting gaande ontwikkeling ziet men bij de bestuurlijke functie, bijv. bij de ruimtelijke ordening. In het recentelijk ingediende wetsontwerp tot wijziging van de Wet op de Ruimtelijke Ordening (Kamerstuk nr. 14889) wordt de procedure inzake de planologische kernbeslissing voorgesteld.

De bedoeling is dat de Ministers hoofdlijnen, beginnende of concrete plannen inzake het beleid vaststellen, en dat dit besluit aan het parlement (dat is intussen alleen de Tweede Kamer) ter goedkeuring wordt voorgelegd.<sup>18</sup> De Tweede Kamer kan – aldus p. 33 van de memorie van toelichting – wijzigingen aanbrengen. Interessant in dat voorstel is onder meer, dat

aan de Tweede Kamer een inbreng in het beleid wordt gegeven die sterk lijkt op die welke we in het voorafgaande hebben bekeken. Wat eerst bestuur was, wordt dus kennelijk het onderwerp van regeling via delegatie, met een procedure inzake inbreng van de Kamer. Men krijgt de indruk dat niet alleen parlement en regering, maar ook de wetgevende en bestuurlijke functie elkaar via dergelijke procedures 'halfweg' zullen ontmoeten.

18. Zie daaromtrent het commentaar van Crinice Le Roy in de Gemeentestem no. 6491, onder II.

---

Mr. M. J. Cohen  
Dr. H. F. M. Crombag

---

## De nieuwe medische faculteit in Maastricht en de juridische opleiding

---

**Aan de medische faculteit Maastricht krijgen de studenten onderricht volgens een – van de traditionele onderwijsopvattingen afwijkende – casuïstische methode. In blokcursussen worden samenhangende problemen behandeld waar de arts in de praktijk geregeld mee te maken krijgt.**

**Als een van de voordelen van deze probleemgerichte studieopzet wordt het 'aansprekelijke' karakter ervan aangevoerd, dat de motivatie van de student ten goede komt.**

**De argumenten die pleiten voor deze vorm van medisch onderwijs gelden eveneens voor een soortgelijke inrichting van de juridische studie. Schrijvers zetten dit in onderstaand artikel nader uiteen.**

### Inleiding

De nieuwe medische faculteit van Maastricht wordt overstromd door bezoekers. Dat is niet zo merkwaardig, want al in den beginne heeft men aangekondigd, dat alles anders zou worden. Nu de zaak zo'n drie jaar draait, wil iedereen dat wel eens met eigen ogen aanschouwen. De bezoeker wordt niet teleurgesteld: inderdaad is haast alles anders. Dat heeft tot gevolg dat de bezoeker zich voortdurend afvraagt, of al dit nieuws niet véél beter is, dan het onderwijssysteem, dat hij kent. Om het subjectiever te zeggen, de bezoeker zoekt voortdurend naar argumenten, waarom zijn eigen onderwijs beter is, of, wanneer dit argument hem maar niet te binnen wil schieten, waarom de Maastrichter opzet voor hem niet bruikbaar is. Hoe dit ook zij, het belang van een dergelijke confrontatie is hierin gelegen, dat men gedwongen wordt de eigen vertrouwde stellingen opnieuw te onderzoeken.

Wanneer men de Maastrichter studie beziet, dan valt op dat de opzet en de filosofie die er aan ten grondslag ligt, toegepast zou kunnen worden op de juridische studie. De bedoeling van dit artikel is daartoe in grote lijnen een aanzet te geven.

Wij zullen eerst een korte schets geven van de Maastrichter opzet, die – voor zover wij dat kunnen – vergelijken met de traditionele medische opleiding, om daarna in te gaan op de gehanteerde onderwijs- en toetsingsmethoden. Vooral dat laatste punt verdient grote aandacht, omdat het een voor Nederland nieuwe methode introduceert, die aantrekkelijke kanten lijkt te hebben. Daarna zullen wij in de vorm van een gedachtenexperiment trachten na te gaan, hoe een juridische opleiding op zijn Limburgs eruit zou zien en welke voor- en nadelen die zou bieden.

### Medische problemen oplossen

Een buitenstaander kan de traditionele medische studie als volgt karakteriseren: men lere het menselijk lichaam en de werking daarvan kennen, alsmede de principes die aan die werking ten grondslag liggen; men lere wat er in dat lichaam zo al mis kan gaan en hoe men kan herkennen wat er mis is; men lere hoe men deze 'ziektes' kan verhelpen; en men beoefene, in opklimmende graad van zelfstandigheid, wat men geleerd heeft. Het bovenstaande kan ook anders geformuleerd worden: doel van de medische studie is dat een beginnend arts allerlei ziekteverschijnselen minstens één keer in zijn studie is tegengekomen en dat hij derhalve in staat moet zijn alle ziektes van enige importantie te herkennen. De kans dat hij onbekende problemen tegenkomt, is derhalve gering. Dat is het uitgangspunt, maar de praktijk is natuurlijk anders, al

was het maar omdat niet alle ziekteverschijnselen zich altijd op dezelfde manier aandienen en het dus ingewikkeld is tot deze of gene diagnose te besluiten. Juristen kennen dat probleem even goed als het tweede obstakel: niemand heeft alle kennis die hij ooit opgestoken heeft, paraat.

De Maastrichter opleiding gaat van een ander principe uit: je hoeft niet te weten hoe het zit, als je er maar achter kan komen. Niet de kennis heeft de grootste prioriteit, maar het vermogen om het probleem juist te stellen en de vaardigheid om de problemen te kunnen oplossen. Maastrichter studenten leren daarom niet ieder botje en iedere zenuw systematisch, maar die botten en zenuwen die in het kader van een bepaalde probleemstelling van belang zijn. De Limburgse opleiding kan daarom als volgt gekarakteriseerd worden: de studenten leren medische problemen oplossen door dat vaak te doen aan de hand van uiteenlopende problemen. Dit uitgangspunt heeft enorme consequenties. Er bestaan geen systematische cursussen in de anatomie, de celbiologie, de biochemie, de fysiologie of de histologie. Daarentegen worden in het onderwijs telkens verschillende thema's aan de orde gesteld. Voorbeelden van zulke thema's zijn: (in het eerste cursusjaar) oriëntatie in de gezondheidszorg, traumata, arteriosclerose, ontsteking en tumoren/inleiding in de klinische geneeskunde; (in het tweede jaar) embryo en foetus, het kind, de adolescent, enz.; (in het derde en vierde jaar) moeheid, leefwijze, koorts en ontsteking, kortademigheid en pijn op de borst, bloedverlies, buikklachten, enz. Ieder onderwerp wordt in een blok van zes weken aan de orde gesteld.

De traditionele medische handboeken worden niet als leerboeken, maar als naslagwerken gehanteerd. In het onderwijs worden per blok werkboeken gebruikt, waarvan het hoofdbestanddeel bestaat uit casusposities, die een beschrijving geven van de klachten van een patiënt. Het onderwijs is erop gericht uit te zoeken wat de patiënt mankeert en hoe hij genezen kan worden. Naast het leren van een aantal noodzakelijke praktische vaardigheden (zoals: het voeren van gesprekken, het meten van bloeddruk, pols en gewicht, het oefenen van mond- op mondbeademing, prikken, enz.) doen studenten tijdens het theoretische deel van hun opleiding dus niet anders dan telkens opnieuw medische problemen oplossen. In feite heeft de opleiding veel weg van de opleiding zoals die bij de oude gilden was: de student moet zes jaar meelopen en in die periode zoveel leren dat hij het vak verder wel op eigen houtje kan uitoefenen. Het verschil met die oude tijden is alleen, dat de studerende vroeger écht meededen, terwijl zij nu vooral 'droogzwemmen'. Het is duidelijk dat deze opzet vooral mogelijk is, omdat de studie afgestemd is op één, betrekkelijk duidelijk omschreven beroep. Het doel van de studie is: leren net zoveel te kunnen als een (niet gespecialiseerde) arts.

### Onderwijsgroepen

De werkboeken die in het onderwijs gebruikt worden, behandelen dus thema's, die, als gezegd, in blokken van zes weken aan de orde gesteld worden. Voor ieder blok worden zogenaamde *onderwijsgroepen* samengesteld, die bestaan uit acht studenten en een begeleider. De taak van de begeleider is niet dat hij de studenten bij het oplossen van de problemen helpt;



in de meeste gevallen zou hij dat zelfs niet eens kunnen, omdat het onderwerp dat aan de orde is, niet noodzakelijk zijn specialisme behoeft te zijn. Voor hulp bij inhoudelijke problemen kunnen de studenten beschikken over zgn. 'inhoudskundigen'. De taak van de begeleider is ervoor te zorgen dat de groep als groep redelijk functioneert. De groep bepaalt zelf, wat zij tijdens het blok gaat doen. Zij kan besluiten het werkboek te gaan volgen, maar noodzakelijk is dat niet. Zij kan ook besluiten het onderwerp in kwestie heel anders te gaan aanpakken. Staan bijvoorbeeld de armen en benen op het programma, dan zouden de voetballers in de groep de anderen ervan kunnen overtuigen dat het de moeite loont om eens uit te gaan zoeken hoe een 'voetbalknietje' in elkaar zit. Dat mag, ook al staat er in het werkboek geen enkele casus over dit soort knietjes.

Deze vrije werkwijze past in de gekozen gedachten-gang, dat studenten moeten leren problemen op te lossen, waarbij aard en inhoud van de problemen van ondergeschikt belang zijn. Het hindert immers niet dat een afgestudeerde van een bepaald onderdeel minder af weet; als hij er, tijdens de uitoefening van zijn beroep mee geconfronteerd wordt, moet hij het probleem, ook al is het nieuw voor hem, kunnen oplossen.

Het lijkt haast onvermijdelijk dat aldus opgeleide medici over minder, en in ieder geval over minder evenwichtig gespreide kennis beschikken dan 'systematisch' opgeleide medici. Hoewel daarover geen gepubliceerde gegevens beschikbaar zijn, schijnt dat ook de ervaring te zijn van Canadese artsen, die op de al jaren volgens deze principes werkende 'medical school' van McMasters zijn opgeleid. Zij weten wel iets minder, maar er staat tegenover dat zij het minder benauwd krijgen dan 'systematische' artsen, wanneer zij iets niet weten. Want dan zijn zij beter in staat de kwestie op te zoeken en op te lossen.

### Toetsmethode

Het werken met onderwijsgroepen die zelfstandig bepalen op welke onderwerpen zij zich zullen concentreren, brengt een ernstig toetsprobleem met zich mee. Wat kan er immers getoetst worden als je zeker weet dat niet iedereen hetzelfde geleerd heeft? Hoe moet je bepalen wat of wie beter is en dus ook wat of wie onvoldoende is? Wanneer je van te voren zou aankondigen dat het tentamen gaat over de stof van het blokboek – als dat al mogelijk zou zijn –, dan zou dat van de vrijheid van de onderwijsgroepen om zelf te bepalen wat zij gaan doen, niets overlaten. In deze

**M. J. Cohen** combineert een functie bij het Bureau Onderzoek van Onderwijs van de RU Leiden met die van beleidsmedewerker voor onderwijszaken bij de juridische faculteit aldaar. Hij schreef onlangs een opstel over 'Contracten in het hoger onderwijs', gepubliceerd in 'Een kleine zoölogie van het onderwijs', dat verschenen is ter gelegenheid van het tienjarig bestaan van het Bureau Onderzoek van Onderwijs (Universitaire Pers Leiden, 1978).

studieopzet zijn tentamens als afsluiting van het onderwijs niet mogelijk.<sup>1</sup>

Wat dan? Men heeft gekozen voor zgn. screenings-toetsen, die jaarlijks drie of vier keer worden afgenomen. Alle studenten, of zij nu eerste- dan wel zesde jaars zijn, krijgen bij zo'n gelegenheid dezelfde toets. De toetsen bevatten 'vragen en opgaven, die – naar het oordeel van de faculteit – op een juiste wijze beantwoord moeten kunnen worden door iemand, die de kwalificatie 'basisarts' verdient. De screenings-toetsen willen een benadering zijn van een afsluitend 'basisarts-examen' zo omschrijft Wijnen deze toetsen.<sup>2</sup>

Het is duidelijk dat een eerstejaarsstudent een dergelijke toets veel slechter zal maken dan zijn zesde jaars collega. Was dat niet zo, dan zou er iets heel grondig mis zijn in de opleiding. Dat neemt niet weg dat de gegevens wel degelijk iets zeggen over de vorderingen van individuele studenten. Men kan immers jaargenoten vergelijken met elkaar en aldus constateren of een individuele student in vergelijking met zijn jaargroep in de afgelopen tijd (on)voldoende vooruitgegaan is. Deze relatieve beoordelingsmethode betekent dat men de prestaties van de studenten niet aan een onafhankelijke maatstaf kan relateren, en dus dat de mogelijkheid bestaat dat de studenten onaanvaardbaar slechter zijn dan anders opgeleide studenten. Dit probleem heeft men trachten op te lossen door de screeningstoetsen ook voor te leggen aan in de praktijk werkzame artsen, die aldus tot maatstaf verheven worden. Daarvoor lijkt veel te zeggen, want men leidt immers op tot de uitoefening van het artsberoep. Wat zo'n arts weet is dus een aardige maatstaf. In dit stelsel doorredenerend kan men zeggen dat althans wat kennis betreft, iemand is afgestudeerd, die een screeningstoets tenminste even goed maakt als een gemiddelde arts, of dat nu drie, vijf of tien jaar studie is.

Screeningstoetsen hebben nog twee aardige kanten. De eerste is dat je kan nagaan hoeveel studenten in een jaar leren. Stel dat eerstejaarsstudenten 10% van het totaal te behalen aantal punten scoren, tweedejaarsstudenten 20%, derdejaarsstudenten 25%, vierdejaarsstudenten 35%. Daaruit valt op te maken dat studenten over het algemeen jaarlijks 10% 'erbij leren', behalve in het derde jaar; daar is het maar 5%. Zou het onderwijs in dat jaar minder effectief zijn?, zijn de behandelde thema's minder relevant?, zitten er in de screeningstoets te weinig vragen die gaan over in die periode aan de orde gekomen onderwerpen?, zijn vragen die dan gesteld kunnen worden. In syste-

matisch onderwijs kunnen dergelijke vragen niet eens aan de orde komen.

Een tweede aardige kant van screeningstoetsen is dat studenten zich weliswaar gedurende het gehele jaar moeten inspannen, maar dat zij niet voortdurend voor tentamens hoeven te werken. Het voor zeer korte termijn uit het hoofd leren van feitjes, die na afloop van het tentamen toch weer snel vergeten worden, is afgelopen. Niet alleen is het onmogelijk om voor de screeningstoets alles uit het hoofd te leren, maar bovendien komen détailvragen niet voor in de toets. De toets, zo zou men kunnen zeggen, heeft meer 'werkelijkheidswaarde' dan veel tentamens. Men realiseert zich overigens dat op basis van één screeningstoets door de examencommissie géén verstrekkende beslissingen genomen worden. Maakt een student een toets een keer systematisch slechter dan zijn jaargenoten, dan wordt hem dat alleen maar meegedeeld. Gebeurt dat de volgende keer opnieuw, dan wordt bekeken of het aan speciale onderdelen ligt en op grond daarvan kan de student speciale opdrachten krijgen. Pas na vier slecht gemaakte screeningstoetsen kan de maatregel: één jaar overdoen, genomen worden. In de twee jaar dat dit systeem functioneert, is deze maatregel overigens pas drie keer genomen. Blijft dit zo, dan betekent het, dat praktisch iedereen die in Maastricht begint aan de studie, deze, wanneer hij dat wil, kan voltooien. Voor juristen klinkt zo iets ongelofelijk, maar voor medici valt dat mee. De Leidse medische faculteit kent een afvalpercentage van rond de 15%; en onder deze afvallers doet het merendeel dat op vrijwillige basis.

Veel hangt natuurlijk af van de kwaliteit en de omvang van de screeningstoetsen. Het spreekt haast vanzelf dat de problemen daarvan niet gering zijn. Zo heeft men enorme hoeveelheden vragen nodig die aan hoge eisen moeten voldoen; niet te detaillistisch, representatief voor het betrokken onderwerp, niet te veel of te weinig van het ene of het andere onderwerp, enz. In de tweede plaats is het de vraag of men de toetsen zodanig kan ontwikkelen, dat zij representatief zijn voor alles wat men van een basisarts kan eisen. En een derde probleem is de beoordeling van de antwoorden. Het huidige systeem kent een vorm van ja/nee-vragen; men kan een vraag met ja, met nee en met '?' beantwoorden, dat laatste ten teken dat men het antwoord niet met zekerheid weet. De scoring is aldus: een goed antwoord levert een punt op, voor een fout antwoord wordt een punt afgetrokken; voor een vraagteken krijgt men niets. Is dat een redelijke manier van beoordeling, of zou men – wat elders wel gebeurt – voor een fout antwoord twee punten moeten aftrekken, omdat dat eigenlijk niet mag voorkomen? Wij zullen moeten afwachten hoe de zaak zich ontwikkelt en of er in de loop van de tijd inderdaad betrouwbare toetsen die goed interpreteerbaar zijn, zullen ontstaan.

Tot slot van deze paragraaf een opmerking over de resultaten van de artsen op deze toetsen. Artsen hebben tot nog toe gemiddeld nog net geen 50% van het totale puntentotaal behaald. Onze interpretatie van

1. Aan het einde van ieder blok zijn er wel toetsen, maar die hebben uitsluitend tot doel studenten te laten weten 'hoeveel' zij van het blok geleerd hebben.

2. W. Wijnen, Einddoel-toetsen: waarom en hoe? *Onderzoek van Onderwijs*, 1977, 6, 3, p. 18.

dit, voor sommigen wellicht onthullende gegeven is, dat het de basisfilosofie van de Maastrichter opleiding ondersteunt. Ook niet-détaillistische kennis wordt vergeten, het behoort er in de opleiding meer om te gaan dat je geoefend wordt in het (snel) kunnen vinden van de op een bepaald moment noodzakelijke kennis. En dat leren ze in Maastricht, althans dat is de opzet.

### Juristen en problemen oplossen

Wie op grond van de hiervoor geschetste ontwikkelingen in het medisch onderwijs, waar overigens door medici van andere faculteiten met grote scepsis naar gekeken wordt, meent dat toepassing van deze ideeën op het juridisch onderwijs tot spectaculaire vernieuwingen in de juridische opleiding kunnen leiden, moet op zijn tellen passen. Al heel lang geleden was de juridische opleiding wat wij nu een beroepsopleiding zouden noemen. De student keek het vak af van de praktiserende juristen; tegen de tijd dat hij de kneepjes ervan kende, werd het tijd voor zelfstandige beoefening van het vak. De opkomst van de universiteiten heeft daar in het begin niet zoveel verandering in gebracht. De universitaire studie van die tijden beperkte zich tot bestudering van het Romeinse recht, zonder dat dat recht in die tijd het recht van het land was. De beroepsopleiding bleef in eerste instantie buiten de universiteiten plaatsvinden. In het Report of the Committee on Legal Education van 1971<sup>3</sup> kan men terecht voor een beschrijving van de juridische beroepsopleiding in Engeland van die tijden. Pas in een latere fase zijn de universiteiten betrokken geraakt bij de opleiding van praktijkjuristen, welke opleiding in toenemende mate zich verwijderd heeft van het oorspronkelijke 'leerlingenstelsel'. En dus steekt nu de vraag naar meer beroepsgerichte opleidingen de kop weer op. Te denken valt daarbij aan de steeds grondiger opgezette RAIO-opleiding<sup>4</sup>, de in de advocatuur levende gedachten aan een eigen postdoctorale opleiding<sup>5</sup> en ook aan opmerkingen als van bijvoorbeeld Meyer Drees die vindt dat er speciale milieujuristen opgeleid moeten worden.<sup>6</sup> Het lijkt minder juist om te spreken van een nieuwe ontwikkeling. Het is veeleer zo, dat de slinger van de klok bezig is de andere kant op te gaan. Maar hij doet dat in een andere tijd, en daarom lijkt het minstens een aardig gedachtenexperiment eens na te gaan wat toepassing van de Maastrichter beginselen voor juridische studie zou opleveren. Voordat wij daarover enkele opmerkingen maken, moeten er wel gunstige voorwaarden voor een dergelijk experiment geschapen worden. De medische studie is veel meer dan de juridische een beroepsopleiding, althans in deze zin, dat juristen een breed scala van beroepen uitoefenen, terwijl de meeste artsen zich beperken tot één van de typische artsenberoepen, of, om het actueler te zeggen: juristen zijn vaker dan artsen minister van defensie geweest.

De juridische opleiding richt zich niet op één beroep, en kan daarom minder gemakkelijk specifieke beroepselementen bevatten (zoals bijv.: pleiten, onderhandelen, kennis van specialistische onderdelen van het recht, ondervragingstechnieken, etc.). Maar ook al is de rechtenstudie in deze zin geen beroepsopleiding, dat neemt niet weg dat hij wel de basiselementen bevat voor de typisch juridische beroepen als advocatuur en rechterlijke macht. In het vervolg gaan



wij ervan uit dat de juridische studie gericht is op de uitoefening van deze juridische beroepen bij uitstek. Met deze beperkingen in doelen van de juridische opleiding wordt het gemakkelijker de jurist met een medicus te vergelijken. Het eerste contact dat huisarts en advocaat met hun patiënt/cliënt hebben, is hetzelfde: een gesprek waarin de cli/patiënt zijn klachten uiteenzet en de deskundige erachter moet zien te komen hoe de vork in de steel zit en of daar wat aan te doen valt. Zowel de (Maastrichtse!) arts als de jurist zullen in een (groot) aantal gevallen de oplossing van het probleem niet meteen weten, omdat zij er niet eerder mee in aanraking zijn gekomen, of niet meer weten hoe het ook weer zat. Maar beiden hebben in hun studie geleerd hoe je achter de (een) oplossing kunt komen.

De vraag waar wij ons nu voor gesteld zien, is of de jurist, met zijn systematische opleiding in de traditionele deelgebieden van het recht (het burgerlijk-, straf-, staats- en administratief recht), dat op een handige manier geleerd heeft. Een dergelijke opleiding zet immers de verschillende rechtsfiguren en -regels naast elkaar, terwijl de problemen waarmee een praktijkjurist geconfronteerd wordt, meestal niet tot één van deze, systematisch te onderscheiden onderdelen, beperkt blijven. Dat er in één casus zowel sprake kan zijn van een onrechtmatige daad als van wanprestatie, laat met een wellicht te simpel voorbeeld zien, dat zelfs binnen één deelgebied het leggen van verbanden tussen de verschillende rechtsfiguren en -regels noodzakelijk is. De 'systematische' opleiding is daarvoor wellicht minder geschikt dan de probleem-gerichte opleiding. Het is duidelijk dat het leggen van verbanden, of, om het anders te zeggen, het integreren van de verschillende rechtsfiguren, niet alleen een rol speelt binnen een deelgebied, maar in nog veel grotere mate over de deelgebieden heen. Aan een juridisch probleem op het gebied van het milieu kunnen èn civielrechtelijke, èn administratiefrechtelijke èn strafrechtelijke kantén zitten. Een jurist die daarmee te maken krijgt, verkeert in dezelfde positie als de syste-

3. *Report of the Committee on Legal Education*, London, 1971. Men leze in het bijzonder het eerste hoofdstuk, 'Historical Introduction'. Een korte samenvatting hiervan is te vinden in M. J. Cohen, *De juridische opleiding in Engeland*, memorandum 151-72 van het Bureau Onderzoek van Onderwijs van de Rijksuniversiteit Leiden.

4. Vgl. Ch. J. Enschedé, *De Raio-opleiding*, toen, nu en straks, *Nederlands Juristen Blad*, 1976, p. 1228.

5. Vgl. *De opleiding van de advocaat*, Rapport van de Commissie Praestigiaire Opleiding, 's-Gravenhage, 1977.

6. F. J. Meyer Drees, *Milieuzorg en de universitaire opleiding van speciaal de jurist*, *Nederlands Juristen Blad*, 1974, p. 1295.

**H. F. M. Crombag** is hoofd van het Bureau Onderzoek van Onderwijs van de R. U. Leiden, en doceert rechtspsychologie aan de Universitaire Instelling Antwerpen. Hij publiceerde verschillende artikelen en boeken op het grensgebied van psychologie, rechtswetenschap en onderwijs, zoals, tezamen met De Wijkerslooth en Cohen 'Een theorie over rechterlijke beslissingen' (H. D. Tjeenk Willink, 1977).

matisch opgeleide arts, die 'pijn in het been' moet verhelpen; die moet kenniselementen die hij uit verschillende curriculumonderdelen geleerd heeft, bijebrengen en integreren; elementen uit, wellicht, de anatomie, fysiologie, pathologie en farmacologie. De juridische faculteiten hebben dit probleem onderkend. Eén van de verbeteringen die de herprogrammering gaat opleveren, is het zogenaamde thema- of integratievak, dat juist bedoeld is om de verbanden tussen de systematische vakken te leggen. Iedere student moet voortaan (tenminste, als de herprogrammering ooit wordt ingevoerd) één zo'n vak doen. Dat houdt niet over voor iemand die in zijn beroepsuitoefening voortdurend met dit soort integratieproblemen geconfronteerd wordt. In dat opzicht zou de juridische opleiding zelfs kunnen leren van de traditionele medische opleiding met zijn uitgebreid klinisch onderwijs.

Doortrekking van de Maastrichter medische studie naar de juridische betekent doortrekking van de thema- of integratiegedachte. Algehele afschaffing van een systematische bestudering van vakken als burgerlijk recht, staats- en administratief recht en strafrecht; in plaats daarvan uitsluitend integratievakken. Daarbij zouden wij aan de volgende onderwerpen kunnen denken: wonen, werken, consumeren, milieu, familie/samenleven, onderwijs, verkeer, privacy, handel en industrie, samenwerkingsvormen/maatschappelijke organisaties, bestuurlijke organisatie, sociale voorzieningen, financiering van de overheid, rechterlijke organisatie/rechtshulp, enz., enz. In plaats van een indeling als deze lijken ook andere mogelijk; in ieder geval is het van belang dat in beginsel allerlei variëteiten van menselijk handelen (en dus uiteenlopende terreinen van het recht) aan bod komen, net zo goed als in de Maastrichter opzet het gehele lichaam (zowel de soma als de psyche) een grote beurt krijgt.

Ook de Maastrichter onderwijsvorm zou gekopieerd kunnen worden: per onderwerp worden werkboeken samengesteld, die voornamelijk bestaan uit casusposities over het onderwerp in kwestie. Hoofddoel van de studie is: het leren oplossen van deze casusposities, het bijkomende doel, dat de studenten over een breed terrein vertrouwd raken met het recht. Het overzicht dat zij aldus krijgen, zal in zijn geheel genomen oppervlakkig zijn, maar er staat tegenover dat zij op al deze terreinen sommige onderdelen grondig bestudeerd hebben. Likkebaardend zien juristen natuurlijk ook uit naar de in Maastricht gehanteerde student-staf-verhoudingen: werkgroepen van maximaal acht studenten met een begeleider.<sup>7</sup> Of die begeleider nu iemand moet

wezen, die zich meer om het groepsproces bekomert dan om de juridische problemen, is overigens de vraag – een vraag die ook in Maastricht nog niet definitief beantwoord is. Het lijkt een weinig rendabele investering om allerlei hoogleraren en wetenschappelijke medewerkers aan te stellen om als 'procesbewaker' op te treden. Maar die werkgroepen van ten hoogste acht man, wie zou daar niet jaloers op worden? Je vraagt je dan bijna af, of het onderwijssysteem dat je hanteert er nog iets toe doet. Wie zo in de watten gelegd wordt, wordt haast vanzelf meester.

Naast de hiervoor genoemde onderwerpen zou in een dergelijke studieopzet, die meer beroepsgericht is, aandacht besteed kunnen worden aan de ontwikkeling van met name die communicatieve vaardigheden, die voor de beginnende advocaat/rechtshelper van belang zijn om op een doeltreffende manier met zijn cliënten om te springen. Ook dit onderdeel zou rechtstreeks uit de Maastrichter studie gekopieerd kunnen worden. Aldaar oefent men de studenten – in het zogenaamde 'skillslab' – met tevoren geïnstrueerde namaakpatiënten in het ondervragen en onderzoeken van patiënten. Voor juridische studenten zouden deze trainingen uitgebreid kunnen worden met pleit-oefeningen, luisteroefeningen, enz. Voor dit soort trainingen is het gebruik van audio-visuele hulpmiddelen onontbeerlijk. Voor Maastricht is dat geen enkel probleem: alles is voorhanden. In Nederland hechten wij blijkbaar meer belang aan een goede gezondheid dan aan een goede juridische bijstand, ondanks de overweging dat een slechte juridische bijstand iemand goed ziek kan maken. Maar deze prioriteitstelling kende iedereen eigenlijk al lang.

### Is zo'n opleiding beter?

Wie zich bezint op de vraag of wij een opleiding als hiervoor in (te) ruime contouren geschetst, zouden moeten invoeren, moet eerst antwoord geven op de vraag welke voordelen – if any – een dergelijke opleiding biedt boven de bestaande. Waarom zouden wij ons immers de enorme inspanningen die het van de grond tillen van een dergelijke onderneming kost, getroosten wanneer dat voor het resultaat niets uitmaakt?

De vraag of zo'n opleiding 'beter' is, is uitermate moeilijk te beantwoorden, vooral ook omdat de voorstellen ervoor nog zo vaag zijn en omdat niemand weet tot welke uitwerkingen zo'n opzet zou leiden. Toch zouden wij op voorhand geneigd zijn te zeggen, dat het allemaal niet zoveel verschil zal maken. Althans wat de kwaliteit van afgestudeerden betreft. Voor deze stelling zijn twee argumenten aan te voeren. In de eerste plaats leidt ook de huidige opleiding wel degelijk op tot het in staat zijn zelfstandig nieuwe problemen op te lossen. Ook de huidige opleiding biedt een algemeen overzicht van de gebieden van het recht, en gaat slechts op enkele onderdelen dieper in. Wij streven ook nu niet naar volledigheid, net zo min als de nieuwe opleiding dat zou doen. En evenals de nieuwe opleiding streven wij er wel naar, dat de studie

7. Men dient zich overigens wel te realiseren dat de werkgroepen slechts vier uur per week bijeenkomen, hetgeen resulteert in aanzienlijk minder 'contacturen' per student per week.

zoveel kennis en vaardigheden verschaft dat het mogelijk is om op terreinen, waar de betrokkene niets vanaf weet, zelfstandig kennis te vergaren. In zoverre is het niet zeker dat de nieuwe opzet tot 'betere' resultaten zou leiden.

Je kunt je vervolgens, omgekeerd, afvragen of de systematische opzet niet 'beter' zou zijn, omdat een dergelijke opzet kapitaliseert op logische samenhangen in de rechtswetenschap. Ook deze vraag is in theorie moeilijk te beantwoorden, maar gelukkig kunnen wij te rade gaan bij de Amerikaanse juridische opleiding, waarin de nadruk sterker lijkt te liggen op probleem-gericht onderwijs dan op systematische kennisverwerving<sup>8</sup>. Dit verschil in benadering is zonder twijfel een gevolg van het verschil in rechtssysteem tussen de continentale en de angelsaksische landen. De laatste hebben een common law-traditie, waarin het 'rechtensrecht' een centrale plaats inneemt, terwijl de eerste met hun codificatie veeleer uitgaan van 'wettenrecht'. Dat beide stelsels, enerzijds door toename van wettenrecht in de common law-landen, en anderzijds door een prominentere positie van het rechtensrecht in de landen waar de codificatie al weer lang geleden heeft plaatsgevonden, naar elkaar toe groeien, doet aan het verschil in juridische opleiding weinig af. Wanneer wij de Nederlandse en de Amerikaanse opleiding met elkaar vergelijken, moeten wij daarbij in het oog houden, dat hun positie een verschillende is. In Nederland nemen aan de juridische studie ook veel studenten deel die geen typisch juridisch beroep ambiëren, terwijl dat in de Verenigde Staten veel minder het geval lijkt te zijn. De Amerikaanse opleiding is dan ook in sterkere mate dan in Nederland gericht op de beoefening van typisch juridische beroepen. Daarom lijkt het verstandig de vergelijking niet verder door te trekken dan waarvoor wij hem hier nodig hebben, en dat is een uitspraak over de vraag of Amerikaanse juristen over het algemeen slechtere juristen zijn dan Nederlandse.

Welnu, er is geen enkele reden om dat aan te nemen.<sup>9</sup> Wanneer wij inderdaad zouden aannemen dat de nieuwe studie-opzet niet beter, maar ook niet slechter is dan de huidige, lijkt er ons één reden te zijn die zou kunnen pleiten voor de nieuwe opzet. Deze reden hangt samen met de motivatie (in de werkelijke zin van het woord, dus niet misbruikt, als 'motivering') van de rechtenstudenten. Thans is een veelgehoorde klacht dat de studie zo weinig motiverend is, omdat de aan de orde gestelde onderwerpen zo abstract zijn en over het algemeen zo ver af staan van de dagelijkse praktijk. Ditzelfde probleem speelt misschien ook wel in de traditionele medische studie. De beginselen der celbiologie staan ver af van het dagelijkse medische handelen van de arts, zoals de theorieën omtrent art. 2014 BW – academische kost bij uitstek – de rechts-helper in de praktijk ook niet dagelijks plegen op te vinden. Aan dit probleem zou de nieuwe studieopzet tegemoet komen, omdat hij bij uitstek uitgaat van een indeling in gebieden, die in de huidige maatschappij herkenbaar zijn.

Daarom zou het idee van een totaal andere studie-opzet misschien niet zo gek zijn; niet zozeer omdat een dergelijke pleiding betere juristen zou afleveren, maar omdat de opleiding motiverender en dus aantrekkelijker zou kunnen zijn dan de huidige.

Overigens lijkt het onmogelijk om een dergelijke, radicaal andere opzet aan een van de bestaande faculteiten te realiseren, net zo min als de nieuwe

medische studie aan een van de bestaande medische faculteiten gerealiseerd is. De andere studie-opbouw vergt een totaal andere organisatie. Zo zou, om een voorbeeld te noemen, de bestaande vakgroepindeling met het oog op het andere onderwijs weinig zin hebben. Dat zou een nieuwe juridische faculteit betekenen, hetgeen overigens zo langzamerhand bepaald geen luxe meer genoemd kan worden. Wie de groei van de juridische faculteiten in de afgelopen decennia een beetje gevolgd heeft, weet dat dat niet lang op deze wijze kan doorgaan: vakgroepen worden onwerkbaar door hun omvang, terwijl de sporthallen annex veemarkten – onderkomens voor eerstejaarstentamen – voor de huidige aantallen te klein worden. Een nieuwe faculteit zou ook om een andere reden attractief kunnen zijn. Hiervoor hebben wij opgemerkt dat zo'n andere studie-opzet ook een andere vakgroepstructuur met zich mee zou moeten brengen. Aangezien zeker op vakgroepsniveau onderwijs en onderzoek in elkaars verlengde liggen, zou een andere vakgroepindeling zonder twijfel consequenties hebben voor het soort onderzoek dat in zo'n faculteit verricht zou worden. Veel systematischer dan nu het geval is zou in zo'n faculteit aandacht besteed kunnen worden aan consumentenrecht, milieurecht, onderwijsrecht en verkeersrecht, terwijl, bijv. in het kader van het onderwijsthema 'bestuurlijke organisatie' delen van het staatsrecht in hun verband met politieke wetenschappen en bestuurswetenschappen systematisch bestudeerd kunnen worden. Ook andere multidisciplinaire onderzoekthema's kunnen zich in dit verband aandienen. Een derde type onderzoek zou kunnen liggen op het gebied van rechtshulp. Niet alleen omdat deze juridische opleiding meer dan de huidige gericht zou zijn op de van oudsher typisch juridische beroepen, maar ook omdat uitbreiding van de opleiding met een juridisch-empirische poot in dat verband wenselijk zou zijn, zou onderzoek à la Schuyt c.s.<sup>10</sup> daar uitstekend passen.

Wij pleiten er niet voor onderzoek van dit type in heel Nederland aldus op te zetten; maar wanneer naast de bestaande faculteiten één faculteit aldus te werk zou gaan, zou dat het juridisch onderzoek in Nederland verrijken. Dat deze negende faculteit in Maastricht een onderkomen zou moeten vinden, ligt, gezien de traditie die daar nu al gevestigd is, voor de hand.

Zover is het natuurlijk nog niet – als het al ooit zover zou komen. Voorlopig lijkt het ons de moeite waard om de gedachte aan een heel ander type juridische opleiding ter discussie te stellen. De ervaringen van de Maastrichter medici bieden daarbij een waardevol uitgangspunt.

8. Men vergelijk de volgende titels uit de serie 'Law School Publications' van West Publishing Company: Admiralty, Bills and Notes, Commercial Transactions, Community Property, Copyright, Credit Transactions, Damages, Drugs and Druggists, Future Interests, Land Use, Partnership, Sales, Water Law, Workmen's Compensation.

9. Men vergelijk in dit verband H. F. M. Crombag, De juridische opleiding in de Verenigde Staten, *RMT*, 1972, p. 125 e.v.

10. Kees Schuyt, Kees Groenendijk, Ben Slood, *De weg naar het recht*, Deventer 1976.