

# Anders studeren: een pleidooi voor de praktijk

## Citation for published version (APA):

Verkijk, R., & Garé, D. M. H. R. (2004). Anders studeren: een pleidooi voor de praktijk. *Ars Aequi*, 309-316.

## Document status and date:

Published: 01/01/2004

## Document Version:

Publisher's PDF, also known as Version of record

## 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:

[www.umlib.nl/taverne-license](http://www.umlib.nl/taverne-license)

## Take down policy

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

[repository@maastrichtuniversity.nl](mailto:repository@maastrichtuniversity.nl)

providing details and we will investigate your claim.

# Anders studeren: een pleidooi voor de praktijk

mr. Richard Verkijk en mr. dr. Dorothé Garé\*

## I. INTRODUCTIE<sup>1</sup>

### I.1. Een pleidooi voor legal clinical education

De Nederlandse Orde van Advocaten is voornemens de beroepsopleiding voor advocaten af te schaffen.<sup>2</sup> In plaats daarvan moet er een balie-examen (gebaseerd op het Amerikaanse *bar exam*) komen. Wie advocaat wil worden, moet eerst het examen halen. De Orde verwacht dat universiteiten en andere onderwijsinstellingen graag het onderwijs zullen gaan verzorgen voor aspirant-advocaten. Zij lijkt in die verwachting niet teleurgesteld te worden. De Vrije Universiteit in Amsterdam heeft onlangs al bekend gemaakt dat zij in samenwerking met de plaatselijke Orde van Advocaten cursussen zal verzorgen voor advocaat-stagiaires. Het lijkt erop dat dit een opmaat is voor onderwijs aan aspirant-advocaten. Ook de Advocatenpraktijk Universiteit Maastricht heeft plannen om zich meer dan voorheen te gaan toeleggen op onderwijs aan toekomstige advocaten. Aan deze Advocatenpraktijk worden al vijftien jaar rechtenstudenten opgeleid tot juristen met kennis en vaardigheden, die beter toegesneden moeten zijn op de arbeidsmarkt dan andere rechtenstudenten. Momenteel staat de Advocatenpraktijk aan de basis van een nieuw op te richten *master* die gericht zal zijn op de zogenaamde toga-beroepen: advocaten, rechters en officieren van justitie.<sup>3</sup> De Advocatenpraktijk, die net als het balie-examen naar Amerikaans model is gegrondvest, hanteert echter een onderwijsvorm die voor alle juridische studenten meerwaarde zou kunnen hebben, niet alleen voor toekomstige advocaten en de andere togadragers. Dit artikel kan dan ook gelezen worden als een pleidooi om dit soort onderwijs – *legal clinical education* – meer te promoten binnen de Nederlandse universiteiten.

Het uitgangspunt van dit betoog is dat de praktische beroepsuitoefening van juristen een centrale plaats verdient in de academische opleiding. Die oriëntatie op de praktijk is een onmisbare aanvulling op de wetenschappelijke beoefening van het recht en kan worden geleverd door universitair ‘klinisch’ onderwijs<sup>4</sup>. Daardoor kan de aankomend jurist al tijdens de studie een besef opdoen van zijn komende maatschappelijke verantwoordelijkheid als *professional*,<sup>5</sup> van zijn rol als juridisch dienstverlener en van uitdagingen en grenzen die horen bij het leven en werken als praktijkjurist. Daarnaast is juist het werken van juristen, in het bijzonder advocaten, als *professional* een onderwerp dat in Nederland ten onrechte nauwelijks wetenschappelijke aandacht krijgt<sup>6</sup>, ondanks het feit dat jaarlijks duizenden academisch gevormde juristen de maatschappij instromen die hun kennis niet op academische wijze zullen inzetten. Wat dat voor hen betekent en hoe zij daarop beter kunnen worden voorbereid, verdient de aandacht van rechtenfaculteiten die pretenderen dat het onderwijs maatschappelijk relevant moet zijn.

### II.2. Plan van behandeling

Om het belang van het klinisch onderwijs voor de rechtenopleiding aan te geven, staan we hierna allereerst stil bij de redenen waarom men in de VS in de jaren zestig en zeventig van de vorige eeuw met rechtsklinisch onderwijs is gestart (II.1). Vervolgens bespreken we het onderwijs binnen de Advocatenpraktijk (II.2), als voorbeeld van rechtsklinisch onderwijs. In par. III staat centraal wat rechtsklinisch onderwijs kan betekenen voor het streven om vaardige juristen op te leiden. Dat hangt namelijk niet enkel samen met vaardigheden maar ook met professionele kennis. In dat kader leggen we uit waarom de kennis die studenten binnen de Advocatenpraktijk opdoen zo waardevol is. De Advocatenpraktijk vormt een unieke leeromgeving, een *community of practice* (III.1) en het onderwijs van de Advocatenpraktijk biedt perspectieven op het recht die binnen het andere onderwijs vaak node gemist worden (III.2). Ten slotte wijzen we in dit hoofdstuk nog op het belang om binnen de universiteit stil te staan bij de maatschappelijke rol die de - academisch gevormde - jurist na zijn afstuderen vervult en bij zijn beroepsethiek (III.3). Het laatste hoofdstuk bevat een korte conclusie.

## II. LEGAL CLINICAL EDUCATION – IN MAASTRICHT

### II.1. Het ontstaan van legal clinics

Het decor waartegen de eerste legal clinics in de Verenigde Staten ontstonden, is de *legal rights*-explosie rond het midden van de jaren zestig in de vorige eeuw<sup>7</sup>. Met name arme Amerikanen hadden wel rechten maar weinig manieren om hun recht te halen. Dat was voor sommige groepen kritische juristen en fondsen (zoals de Ford Foundation<sup>8</sup>) reden om een vorm van rechtshulp te gaan verzorgen vanuit de universiteiten. Dit initiatief was echter niet alleen een manier om studenten goedkope rechtshulp te laten verschaffen aan minderbedeelden, maar vormde tevens een aanzet tot ‘the most significant change in how law was taught since the invention of the case method’. De klachten over rechtenstudenten die daartoe noopten, zijn heden ten dage nog herkenbaar: studenten leren zo goed als niets over de praktijk van het recht, zien nooit een rechtszaal van binnen, ontmoeten geen cliënten en leren, naast hun juridische teksten, vrijwel niets over de problemen die ze tegenkomen als ze na hun afstuderen met mensen worden geconfronteerd. De eerste experimenten met klinisch onderwijs in de Verenigde Staten waren dan ook niet, en al helemaal niet uitsluitend, gericht op de vergroting van de sociale rechtvaardigheid maar veeleer op het verrijken en hervormen van juridisch onderwijs.

Een belangrijke doelstelling van het rechtsklinisch onderwijs was het aanreiken van een pakket aan noodzakelijke praktische vaardigheden die ten dienste van cliënten konden worden aangewend, terwijl het daarnaast beoogde aan studenten een gelegenheid te bieden om te leren omgaan met de emotionele aspecten van het vak als rechtsbijstandverlener, die gerelateerd zijn aan de cliënt en zijn zaak. Bovendien zouden studenten via deze nieuwe vorm van onderwijs gevoel moeten ontwikkelen voor het slecht functioneren van en de onrechtvaardigheid binnen de ‘*machinery of justice*’: “But before anything else, the legal profession must have lawyers with an appreciation for the concept of justice .. because the forces of society can always brought to bear in overwhelming way against the individual.”<sup>9</sup> Het streven was dus dat studenten die het rechtsklinisch onderwijs volgden beter dan voorheen leerden verantwoordelijkheid te nemen als rechtsbijstandverlener, dat zij een beter begrip kregen van de werking van maatschappelijke instituties en hun rol daarin en zich sterker bewust werden van voorkomende ethische kwesties en hun rol daarin. Al deze aspiraties gelden tot op de dag van vandaag.

### II.2. Een aantrekkelijk onderwijssysteem en de Advocatenpraktijk

Een voorname bestaansreden van de rechtenfaculteit in Maastricht is van oudsher de aandacht die er gegeven wordt aan de vernieuwing van academisch onderwijs. Het onderwijs in kleine groepen spreekt veel studenten aan en dankzij het onderwijskundig concept van het probleemgestuurd onderwijs heeft de rechtenfaculteit in Maastricht de afgelopen twintig jaar model kunnen staan voor de meer traditionele faculteiten, die zochten naar effectievere vormen van onderwijs dan hoorcolleges.<sup>10</sup> In het Maastrichtse onderwijs heeft altijd een sterk accent gelegen op vaardigheden, omdat dit van belang werd geacht voor een goede aansluiting op de arbeidsmarkt. Dat verklaart waarom de Advocatenpraktijk juist in Maastricht is opgericht. Binnen dit blok vormt het vaardighedenonderwijs een zeer belangrijk onderdeel, vooral ook omdat dit onderwijs plaatsvindt in een context waarbij het nut en belang daarvan meteen duidelijk wordt; anders dan in het reguliere onderwijs worden immers geen vaardigheden bijgebracht die ‘ooit’ van pas kunnen komen, maar worden vaardigheden aangereikt die direct houvast geven bij de confrontatie met de realiteit. Dit sluit aan bij het onderwijskundige concept *just in time learning*.

Studenten die het blok Advocatenpraktijk willen volgen, zijn verplicht voorafgaand aan het blok een vierdaags practicum gespreksvaardigheden te doorlopen. In dat practicum passeren verschillende typen gesprekken de revue, zoals het intakegesprek, het slecht-nieuwsgesprek en het adviesgesprek. Elk gesprek heeft zijn eigen eigenaardigheden en doelstellingen. Studenten krijgen inzicht in het belang van goede vraagstelling en andere gespreksvaardigheden en leren sturing te geven aan een gesprek door in rollenspellen te oefenen met gesprekstechnieken. Daarnaast leren studenten ook oog te hebben voor non-verbale communicatie en komt het omgaan met de emoties van de cliënt aan bod. Door aan de hand van aan de praktijk ontleende casusposities te oefenen met het geven van

gevoelsreflecties kan de student zelf ervaren hoe hij de cliënt het gevoel kan geven dat hij naar de cliënt luistert en hem begrijpt, zodat hij het vertrouwen van de cliënt wint. Daarnaast wordt in het practicum gekeken naar de mondelinge presentatie van de student en wordt hij gewezen op mogelijkheden tot verbetering daarvan. Niet alleen door te doen en dus te ervaren, maar ook door zichzelf op video terug te zien en constructieve feed-back te ontvangen op zijn functioneren, kan de student zich een aantal vaardigheden meester maken die hem houvast kunnen geven bij zijn confrontatie met ‘the law in action’. Ook hier ligt een onderwijskundig concept aan ten grondslag: *learning by doing*.<sup>11</sup>

De reden dat deze gespreksvaardigheden zo belangrijk zijn, is dat studenten binnen het blok met echte cliënten en hun zaken worden geconfronteerd en dat zij ten opzichte van de cliënten in wezen de rol van advocaat vervullen. Zij verrichten dus werkzaamheden die normaal aan advocaten zijn voorbehouden, uiteraard onder supervisie van ervaren advocaten, de docenten binnen de Advocatenpraktijk. Studenten bepleiten soms zelf de zaak die zij behandelen voor rechterlijke instanties en voeren zelf de gesprekken met cliënten, advocaten en allerlei andere instanties en instellingen. De pleidooien en gesprekken worden uiteraard terdege voorbereid en nabesproken. Alle studenten ontwerpen zelf de vereiste brieven en (proces)stukken. Daarbij leren zij zich te verplaatsen in de lezer en strategisch om te gaan met de ingrediënten voor het betreffende schriftelijke stuk. De concepten worden besproken met de advocaten. Deze intensieve begeleiding leidt ertoe dat bij veel studenten binnen de blokperiode van zeven weken serieuze vooruitgang te zien is. Zeker zo belangrijk is dat studenten voortdurend bezig zijn met het analyseren en oplossen van gecompliceerde problemen. Die problemen vereisen bovendien een thematische aanpak: de juridische problemen uit de praktijk dienen zich immers niet aan als keurig afgebakende eenheden en doen zich niet voor in de vakjes die worden gevormd door de kruisende grenslijnen van de traditionele rechtsgebieden. Problemen kennen altijd verschillende facetten. Het kan bijvoorbeeld zijn dat een probleem niet beperkt blijft tot louter het arbeidsrecht en het sociale zekerheidsrecht, maar dat daarnaast bedrijfseconomische overwegingen, contractuele aspecten en procesrecht een rol spelen en elkaar beïnvloeden bij de zoektocht naar de gewenste oplossing. De student die met echte zaken wordt geconfronteerd, moet snel leren schakelen en moet zich vaak in hoog tempo inlezen op rechtsgebieden die voor hem nieuw zijn. De leeromgeving binnen de Advocatenpraktijk – grotendeels bepaald door de cliënt en diens hulpvraag – dwingt de student zijn kwaliteiten in volle omvang aan te spreken. De intensieve en oplossingsgerichte manier van werken, met één-op-één-begeleiding en vrijwel constante feedback draagt ertoe bij dat de binnen de praktijk opgedane kennis en ervaring van de student goed beklijft. Gezien dit alles is het niet verwonderlijk dat veel ex-studenten expliciet aangeven dat zij tijdens hun studie nergens zoveel geleerd hebben als binnen het blok Advocatenpraktijk en dat de (leer)ervaringen die zij daar hebben opgedaan hun nog altijd bijblijven. Een onderwijskundige verklaring daarvoor is hierna te vinden in de paragraaf ‘Transfer van kennis’.

Dat er veel vaardigheden worden geleerd, betekent niet dat de Advocatenpraktijk in de hoek van het ‘vaardighedenonderwijs’ moet worden gezet.<sup>12</sup> Het onderwijs kent daarvoor een te sterke juridisch-inhoudelijke component. Het is ook geen stage. Daarvoor staat het optreden van de student zelf te veel voorop en is de begeleiding te vergaand, worden er te veel aanvullende eisen gesteld (referaat houden voor de groep, paper schrijven) en is de leeromgeving er te zeer ‘dual’: de Advocatenpraktijk is als organisatie op de buitenwereld gericht (cliënten, tegenpartijen, rechtbanken, derden) maar is tevens ingericht als onderwijsvoorziening. In de notitie ‘Duaal leren in het Hoger Onderwijs’ wordt besproken aan welke criteria dual onderwijs -werken en leren – moet voldoen om het predicaat *academisch* te verdienen. Het onderwijs in de Advocatenpraktijk laat zich vanuit dat perspectief kennen als een uitstekend voorbeeld van dual onderwijs van academische kwaliteit.<sup>13</sup>

### III. MOGELIJKHEDEN VAN RECHTSKLINISCH ONDERWIJS

#### III.1. Transfer van kennis: de Advocatenpraktijk als *community of practice*

In het voorafgaande is aangegeven dat de kennis die studenten opdoen binnen de Advocatenpraktijk goed beklijft en dat veel studenten aangeven “in één blok net zoveel geleerd te hebben als in de rest van hun studie”. Over een mogelijke onderwijskundige verklaring daarvoor valt het volgende te

zeggen.

Eén van de moeilijkste taken waar een docent voor staat is een student kennis bij te brengen op zodanige wijze dat de student de kennis elders weer kan inzetten, in een situatie die niet vrijwel hetzelfde is. Deze *transfer* van kennis<sup>14</sup> slaagt meestal niet. Toch wordt dit vermogen van de student om de opgedane kennis in een nieuwe situatie te benutten, gezien als een fundamenteel doel van onderwijs.<sup>15</sup> Er zijn natuurlijk creatieve probleemoplossers, die juist heel goed zijn in het toepassen van hun kennis en inzicht in nieuwe situaties. Maar omdat zij dat vermogen hebben, noemen we hen juist creatief. ‘Gewone’ mensen kunnen vooral goed omgaan met bekende situaties. Dat sluit aan bij de theorie van ‘*situated cognition*’. Die houdt in: “[a]ccording to the ‘situated view’, which comes from out of a lot of insightful investigation of people working and learning in real-life situations, the natural way of human learning is quite at variance with the way learning is conceived of in schools. People learn by entering ongoing ‘*communities of practice*’ - a building crew, a taxicab group, a scientific discipline, a nuclear family - and gradually working their way into full participation. In the process they acquire the concepts and skills needed to participate effectively and intelligently. Apprenticeship is a formalization of this normal process”.<sup>16</sup> Kortom, mensen leren op natuurlijke wijze doordat zij deel gaan uitmaken van een werkomgeving. Voor rechtenstudenten zijn daartoe tijdens de studie slechts weinig mogelijkheden. De mogelijkheid dat studenten en masse als zodanig gaan deelnemen aan *communities of practice* is utopisch en is ook wel als “romantisch” omschreven, al was het maar omdat docenten zelden de praktijk kennen van de discipline die zij onderwijzen.<sup>17</sup>

Het werken binnen een *community of practice* blijkt zeer nuttig. Dat komt doordat de student de nieuwe opgedane kennis en vaardigheden ook kan inzetten in een voor hem onbekende situatie, doordat hij die nieuwe situatie zoveel mogelijk zal opvatten als de situatie die hem bekend is en waarin hij zijn kennis heeft opgedaan. Daardoor kan hij die kennis ook toepassen in de nieuwe situatie. De student kan de kennis en vaardigheden natuurlijk ook opdoen ná zijn studie. Het spreekt echter voor zich dat er fundamentele verschillen zijn tussen enerzijds gewoon aan het werk gaan en anderzijds als student deelnemen aan een *community of practice* die geheel is gericht op het leren toepassen van vaardigheden en ontwikkelen van kennis, met aandacht voor de morele aspecten daarvan.<sup>18</sup>

De Advocatenpraktijk vormt een *community of practice* binnen de universiteit en is voor de studenten die erin participeren dan ook een gerealiseerde utopie. De student die de Advocatenpraktijk gevolgd heeft, zal een zekere voorsprong hebben boven studenten die enkel met hun schoolse kennis de praktijk ingaan en aan de toevallige werkomgeving zijn overgeleverd als het erom gaat wat zij in de praktijk zullen leren. Die voorsprong bestaat vooral eruit dat de student een situatie kent - die hij kan meenemen naar zijn werksituatie - waarin op zorgvuldige wijze problemen worden geanalyseerd, waarin hij geleerd heeft schoolse kennis zodanig te vertalen en uit te breiden dat ze toepasbaar is op levensechte situaties en waarin hij zich van meet af aan bewust is van de morele en beroepsethische aspecten die aan het werk kleven. De student die de Advocatenpraktijk of ander rechtsklinisch onderwijs gevolgd heeft, kan, kortom, een nieuwe situatie beter naar zijn hand zetten en is daarmee minder aan het toeval overgeleverd.

### III.2. De Advocatenpraktijk als battlefield voor norm en feit

“De rechtenstudie is vaak misleidend”<sup>19</sup>. Wat tijdens de studie aan de orde komt, zijn rechtsregels, rechtsprincipes en uitspraken van rechters over bepaalde casussituaties. De meest bestudeerde rechterlijke uitspraken zijn die uitspraken, waarbij de feiten als vaststaand worden beschouwd: arresten van de Hoge Raad, in cassatie. Het lijkt daardoor vaak, alsof feiten niet belangrijk zijn. Misschien is het ook wel inherent aan een *civil law*-systeem als het Nederlandse dat de suggestie wordt gewekt alsof de wetten een coherente nationale rechtsorde vormen waarin uitspraken van de Hoge Raad soms wel vernieuwend lijken, maar toch passen binnen de bestaande rechtsorde, omdat zij zelfs als ze baanbrekend zijn toch altijd berusten op beginselen die aanwezig zijn binnen de Nederlandse rechtsorde. Als rechtenstudent probeer je dat systeem te ontdekken, de grondslagen ervan bloot te leggen, leer je te redeneren met behulp van rechtsregels en juridische termen en besteed je vooral heel veel aandacht aan het analyseren van de rechtsbouwwerken: grote bouwwerken, zoals complexe en systematisch gerangschikte wetten, maar ook kleinere, zoals arresten van de Hoge Raad.

Wat zijn de dragende delen, wat is een doorslaggevende redenering, wat zit erachter. Maar het gaat daarbij vrijwel nooit om de feiten; die vormen *slechts* de aanleiding tot het juridische probleem dat moet worden opgelost.

In het echte leven is het juridische probleem doorgaans niet het eigenlijke probleem, maar zit het echte probleem in de feiten.<sup>20</sup> Het is een belangrijke taak van een advocaat<sup>21</sup> om de feiten te verzamelen, te analyseren en er zijn strategie op te bouwen. Tot die strategie kan behoren, als er sprake is van een conflictsituatie, het zodanig presenteren van de feiten dat de andere partij in de eerste plaats en de rechter in de tweede plaats overtuigd wordt. Het verzamelen van feiten gebeurt uiteraard als eerste in het intakegesprek. Daarnaast brengt de cliënt vaak stukken mee. Als de advocaat deze bestudeert, komen er uit deze stukken nog meer feiten naar voren. Het is de taak van de advocaat om de feiten te verzamelen, zoals gezegd, maar daarna moet hij er ook nog mee aan de slag. Niet echter, dan nadat hij eerst duidelijk voor ogen heeft wat nu precies het probleem is waar de cliënt mee zit.

De situaties waar een advocaat tegenaan loopt zijn niet slechts problemen die moeten worden opgelost, maar problematische situaties die worden gekenmerkt door het feit dat ze in allerlei opzichten onzeker, ongeordend en onbepaald zijn. Bovendien is er vaak sprake van waarden die conflicteren. De nadruk die vaak wordt gelegd op *probleem oplossen*, leidt ertoe dat het proces van *probleem bepalen* wordt verwaarloosd: dit laatste is het proces waarin we definiëren welke beslissingen er moeten worden genomen, welke doeleinden nagestreefd worden en welke middelen daarvoor beschikbaar zijn. In de echte wereld presenteren problemen zich niet als gegevenheden. Ze moeten worden geconstrueerd uit het materiaal van problematische situaties die raadselachtig, moeilijk en onzeker zijn.<sup>22</sup> De problemen die zich daarbij voordoen, zijn vrijwel nooit problemen uit het boekje. Een eerste taak van een advocaat is dan ook om de op te lossen problemen te definiëren, vast te stellen welk probleem hij nu eigenlijk moet oplossen en welk probleem (of deel daarvan) buiten zijn bestek valt.

Wat de advocaat zich ook moet realiseren, is dat hij soms in zekere zin deel gaat uitmaken van de probleemsituatie. Als de probleemsituatie van de cliënt wordt gekenmerkt doordat er sprake is van een conflict en de advocaat gaat daarin een rol spelen, dan beïnvloedt hij niet slechts de andere partij, maar ook zijn cliënt. Alhoewel de cliënt minstens vermoedt dat de oplossing van zijn probleem een juridische is - daarvoor komt hij immers bij een advocaat - is het doorgaans de advocaat die het probleem daadwerkelijk definieert tot en kwalificeert als een juridisch probleem. Rechtssociologen hebben de ontwikkeling van een conflictsituatie als een transformatieproces omschreven, waarin de opeenvolgende stappen *naming*, *blaming* en *claiming* kunnen worden onderscheiden<sup>23</sup>. Iemand, de benadeelde, voelt zich in zijn persoon, eigendom of recht gekrenkt en de eerste stap naar een conflict is dat hij iemand aanwijst als de oorzaak van de krenking. Een tweede stap - die net als de eerste niet altijd wordt gezet omdat veel krenkingen niet tot conflicten leiden - is dat de andere partij de krenking ook verweten wordt. Voor de derde stap wordt in sommige gevallen de advocaat ingeschakeld: de andere partij wordt aangesproken, uiteindelijk soms zelfs in rechte. Bij elke stap spelen vele factoren een rol, zodat soms wel en soms niet een conflict ontstaat. Er is bijvoorbeeld een belangrijke rol weggelegd voor de omgeving, zoals vrienden en familie, van de gelaedeerde. Maar de (conflict)situatie ontwikkelt zich verder, ook als de advocaat is ingeschakeld. Het besef daarvan moet gevolgen hebben voor zijn rolopvatting.

De rechtenstudie confronteert de student met een prioriteitstelling van juridische regels ten opzichte van feiten die afwijkt van wat de in de praktijk werkzame professional ervaart. Dat hangt samen met de wijze waarop kennis is georganiseerd. De student vergaart academische kennis, de praktijkjurist heeft praktisch toepasbare kennis. De wetenschapper zal altijd op zoek gaan naar algemene theorieën, algemene regels en uitgangspunten en zal die ook als vertrekpunt nemen van zijn werk. Bijzondere casussituaties helpen hem de grenzen te verkennen van het systeem van regels en beginselen. De praktijkjurist werkt niet vanuit algemene uitgangspunten, maar vanuit analogieën. Hij onderzoekt (al dan niet bewust) gevallen die vergelijkbaar zijn met de situatie die hij voor zich krijgt. Door het herhaaldelijk werken met praktijkgevallen ontwikkelt hij een oplossingsgerichte intuïtie.<sup>24</sup>

### III.3. Ethiek en de maatschappelijke rol van de jurist

Het perspectief van de academische juridische opleiding in Nederland, de wijze waarop casus geanalyseerd en rechtsvragen behandeld worden, is doorgaans meer een rechtersperspectief ("Wat is

de rechtens juiste oplossing?") dan het perspectief van de partijdige jurist. Partijdigheid is een kenmerk van de rechtspraktijk zoals die door advocaten wordt uitgeoefend en het perspectief van de partijdige jurist kenmerkt vaak het Amerikaanse rechtenonderwijs.<sup>25</sup>

Binnen de Advocatenpraktijk wordt de visie op juridische kwesties primair bepaald door de belangen van de cliënten. Studenten hebben daar aanvankelijk vaak moeite mee. Zij beoordelen de 'haalbaarheid' van een zaak dan ook vaak veel negatiever dan de advocaten. Dat komt ten dele door het gebrek aan ervaring dat ertoe leidt dat studenten simpelweg minder mogelijkheden – juridische maar ook praktische – zien dan de advocaten. Voor een belangrijk deel lijkt hun terughoudendheid echter ook te worden veroorzaakt door de wijze waarop zij een zaak bestuderen en naar de 'oplossing' ervan zoeken. Studenten die pas binnen de praktijk werkzaam zijn, beoordelen een dossier primair juridisch-academisch. Zij analyseren het juridische probleem op vergelijkbare wijze als zij dat binnen de studie plegen te doen en zoeken dan ook op vergelijkbare wijze naar een juridische oplossing. Maar wat de 'academisch' rechtens meest juiste oplossing lijkt, is dat voor de cliënt vaak niet. Cliënten willen vaak iets bereiken waarvan de student meent dat het niet haalbaar is omdat hij na de juridische analyse van de zaak bij een andere oplossing uitkomt. Er is een forse omslag nodig in het denken van de student. De student moet leren om niet in de eerste plaats te zoeken naar wat de juridisch juiste oplossing is, hij moet zoeken naar de juridische mogelijkheden om te bereiken wat de cliënt wil (wat niet wil zeggen dat hij zijn ogen mag sluiten voor niet-juridische oplossingen). Hij moet resultaatgericht te werk gaan, waarbij het resultaat is: optimale behartiging van de belangen van de cliënt.

De student moet streven naar optimale, maar niet altijd maximale belangebehartiging. Want er zijn grenzen. Ten dele wordt de begrenzing gegeven door de taken en functie van de advocaat; een advocaat hoeft zijn cliënt die op straat is gezet geen onderdak te bieden in zijn eigen huis. Ten dele zullen ethische mores even zovele piketpaaltjes moeten zijn voor de handelende advocaat. Juist vanwege de resultaatsgerichtheid van het werken in de praktijk, is het voor de student – en voor juridische beroepsbeoefenaren in het algemeen – noodzakelijk dat er een moreel kader bestaat. Een simpel voorbeeld. Hoe ga je als advocaat om met een cliënt, die een document als bewijs aandraagt dat waaarschijnlijk is vervalst? De advocaat die enkel resultaatgericht te werk gaat, kan het bewijsstuk in het geding brengen, ondanks zijn vermoeden dat het een vervalst stuk is. Hij behoeft echter een moreel kader, om zijn twijfels tegen de cliënt te uiten en zonodig te beslissen dat hij het stuk niet inbrengt. Hoe dat morele kader moet zijn vormgegeven, is overigens veelal niet zo duidelijk als in dit voorbeeld.

Binnen het gewone, academische juridische onderwijs is weinig aandacht voor ethische en andere aspecten van de juridische beroepsbeoefening. Dat is voorbehouden aan rechtssociologisch onderwijs of aan opleidingen tot sociaal-juridisch dienstverlener.<sup>26</sup> Juridische faculteiten laten daar kansen liggen. Een mogelijk bezwaar tegen aandacht voor professionele ethiek in rechtswetenschappelijk onderwijs is dat de juridische faculteiten geen beroepsopleiding aanbieden. Dat is een feit, maar dat wil niet zeggen dat dit blindheid met zich mee moet brengen voor het gegeven dat het leeuwendeel van de afgestudeerde juristen als professional en niet als academicus werkzaam zal zijn. De ogen sluiten mag niet maar hoeft ook niet: de vrees dat aandacht voor de professionele ethiek het academische karakter van de opleiding aantast of de opleiding tot een beroepsopleiding maakt, is onterecht en wel om twee redenen. In de eerste plaats is het zeker net zo maatschappelijk relevant om aandacht te besteden aan professionele ethiek als aan onderwijs in vaardigheden. Een medisch socioloog die tijdens zijn eigen echtscheiding veel te maken kreeg met advocaten was onthutst over het gebrek aan ethisch besef en kwaliteitstoetsing onder advocaten. Dat was hij in de medische (academische) wereld wel anders gewend.<sup>27</sup> In de tweede plaats moeten juridische faculteiten er simpel gezegd maar voor zorgen dat de aandacht voor professionele vaardigheden een wetenschappelijke basis heeft. Daar zijn mogelijkheden voor en het 'klinisch' onderwijs binnen de Advocatenpraktijk kan daartoe een belangrijke inspiratiebron vormen. Het casusmateriaal is immers ruimschoots voorhanden en anders dan op een gewoon advocatenkantoor kan de discussie over ethische aangelegenheden systematisch worden gestimuleerd en worden rechtswetenschappelijke en metajuridische opinies daarbij relevant geacht. Neem bijvoorbeeld de publicatie van Loth, die in het Advocatenblad bepleit dat de advocatuur zijn (publieke) verantwoordelijkheid neemt en afstapt van de gangbare minimalistische opvatting over de eigen ethiek.<sup>28</sup> Loth bouwt in zijn pleidooi voort op het preadvies van hemzelf en Hol over de ethiek van professionele beroepsbeoefenaren in het algemeen (met een accent op rechters)<sup>29</sup> wat weer is gebaseerd op een fundamentele discussie in de Verenigde Staten over morele en andere aspecten

van *lawyers*.<sup>30</sup> Hier is slechts plaats om deze debatten aan te stippen en erbij op te merken dat zij ook binnen de Nederlandse samenleving van (wetenschappelijk) belang zijn.

#### IV. CONCLUSIE

In het voorgaande is in vogelvlucht een perspectief geschetst van de opkomst van *legal clinical education* in de Verenigde Staten in de jaren zeventig. Dit concept kreeg een vervolg in Nederland met de oprichting van de Advocatenpraktijk Universiteit Maastricht. Het rechtsklinisch onderwijs van de Advocatenpraktijk is onderwijskundig interessant en blijkt essentieel voor studenten die op academische maar ook realistische wijze willen werken met het recht. Het is een voedingsbodem voor discussies, zowel ad hoc-discussies als fundamentele discussies, over de vraag naar de maatschappelijke rol en de ethiek van juristen. De slotsom van dit artikel is dat de praktische beroepsuitoefening van juristen in de academische opleiding een centrale plaats verdient, omdat de oriëntatie op de praktijk in het universitaire onderwijs een onmisbare aanvulling betekent op de wetenschappelijke beoefening van het recht, zonder dat dit ertoe leidt dat de rechtenstudie een beroepsopleiding wordt.

---

\* Richard Verkijk is als advocaat en mediator verbonden aan de Advocatenpraktijk UM en verricht onderzoek naar de rol van advocaten in civiele procedures; Dorothé Garé is als advocaat-docent verbonden aan de Advocatenpraktijk UM.

<sup>1</sup> Met dank aan de collega's van de Advocatenpraktijk UM voor hun als immer constructieve commentaar op eerdere versies van dit stuk.

<sup>2</sup> In het kader van de digitale verspreiding van dit artikel wordt opgemerkt dat enige nuancering op zijn plaats is; er wordt in zwaarwegende mate gesleuteld aan de beroepsopleiding en de examinering ervan.

<sup>3</sup> Inmiddels staat vast dat de eerste lichting post-initiële studenten in februari 2005 met de master begint.

<sup>4</sup> De term 'klinisch' onderwijs (of : rechtsklinisch onderwijs) is gebaseerd op een vertaling van het Amerikaanse begrip *clinical legal education*. Hiermee wordt vooral bedoeld op universiteits-gerelateerd (oorspronkelijk *law school*-gerelateerd) onderwijs waarbij de student optreedt in praktijksituaties. Deze vorm van onderwijs onderscheidt zich, kort gezegd, van juridische stages, vooral doordat bij een stage de student te gast is in de (rechts)praktijk terwijl er bij rechtsklinisch onderwijs een onderwijsomgeving is gecreëerd waar de praktijk deel van uitmaakt.

<sup>5</sup> We gebruiken de term *professional* zoals bij Donald A. Schön, *The reflective practitioner*, How professionals think in action, Basic Books, New York 1983; het betekent 'beoefenaar van een (vrij) beroep'.

<sup>6</sup> Behalve, en dat is niet toevallig, in Maastricht: zie bijvoorbeeld Taru Spronken, *Verdediging*. Een onderzoek naar de normering van het optreden van advocaten in strafzaken, Kluwer Deventer 2001, proefschrift Maastricht. Taru Spronken is ook als advocaat verbonden aan de Advocatenpraktijk Universiteit Maastricht.

<sup>7</sup> P.G. Schrag en M. Meltsner, *Reflections on Clinical Legal Education, Introduction*, Northeastern University Press, Boston (Ma) 1998, p. 3 e.v.; vanuit een ander perspectief P.B. Cliteur, *De filosofie van mensenrechten*, Ars Aequi Libri, Nijmegen 1997, 1<sup>e</sup> druk, p. 82, en dezelfde, *De proliferatie van mensenrechten*, NJCM 1998, p. 272.

<sup>8</sup> Schrag e.a., *a.w.*, p. 4.

<sup>9</sup> Schrag e.a., *a.w.* (daar als citaat met vindplaats), p. 6

<sup>10</sup> Inmiddels is Maastricht die voorsprong ten dele kwijt geraakt. Andere faculteiten hebben niet stil gezeten en door veranderde inzichten bij het onderwijsgevend personeel, de groei van de faculteit en om financiële redenen zijn er concessies gedaan aan de onderwijskundige uitgangspunten. Het onderwijs is nog altijd kleinschalig en probleemgestuurd.

<sup>11</sup> M. Loth, 'Learning bij doing; je leert het alleen door het te doen', AA 1989, p. 18

<sup>12</sup> Zoals letterlijk, maar in onze ogen niet ernstig verwijtbaar, gebeurt op voorlichtingsdagen waar aspirant-studenten gelokt moeten worden.

<sup>13</sup> Notitie Duaal academisch onderwijs, Evaluatie van de experimenten duale opleidingen WO door de Inspectie van het Hoger onderwijs, 2001 (ten dele zijn de criteria op art. 7.7 WHW gebaseerd).

<sup>14</sup> Niet te verwarren met de overdracht van kennis van docent naar student.

<sup>15</sup> A. Marini, R. Genereux, *The Challenge of Teaching for Transfer*, in: *Teaching for transfer, Fostering generalization in learning*, A. McKeough e.a. (eds.), Mahwah, New Jersey 1995, p. 1.



<sup>16</sup> C. Bereiter, *A dispositional View of Transfer*, in: *Teaching for transfer*, p. 21, a.w. (cursivering in de tekst toegevoegd).

<sup>17</sup> Posner noemt als een aspect van groeiend ‘good professionalism’ juist dat er specialisatie optreedt en academische juristen steeds minder vaak hun wortels in de praktijk hebben; R.A. Posner, *The problematics of moral and legal theory*, Harvard University Press, Cambridge 1999, p.191.

<sup>18</sup> Notitie Duaal academisch onderwijs, a.w., p. 10 en 11.

<sup>19</sup> S.H. Krieger, R.K. Neumann, *Essential Lawyering Skills: Interviewing, Counseling, Negotiation and Persuasive Fact Analysis*, Aspen Publishers, Inc., New York, 2003.

<sup>20</sup> Dit wordt treffend geïllustreerd door J. F. Bruinsma in: *De Hoge Raad van onderen*, Kluwer, Deventer, 2<sup>e</sup> druk 1999.

<sup>21</sup> Waaronder we in het vervolg ook andere rechtsbijstandverleners verstaan, tenzij uit de context blijkt dat het speciaal om advocaten gaat.

<sup>22</sup> Vrij vertaald uit Schön, *The reflective practitioner*, a.w., p. 40. Op p. 18 haalt hij Ackoff aan “Managers worden niet geconfronteerd met problemen die onafhankelijk van elkaar zijn, maar met dynamische situaties die bestaan uit complexe systemen van wisselende problemen die op elkaar reageren. Ik noem zulke situaties troep. Problemen zijn abstracte grootheden die door analyse uit die troep zijn gefilterd; zij verhouden zich tot de troep als atomen tot tafels en stoelen. Managers lossen geen problemen op: ze managen troep.” Managers en juridisch dienstverleners zijn beiden professionals die met complexe probleemsituaties te maken krijgen.

<sup>23</sup> Deze alinea is gebaseerd op W.L.F. Felstiner e.a., *The Emergence and Transformation of Disputes: Naming, Blaming, Claiming...*, 15 *Law & Society Review*, 1980-1981, p. 631; uitvoerig over deze materie ook J.M. Barendrecht en E.J.M. van Beukering-Rosmuller, *Recht rond onderhandeling*, Boom Juridische uitgevers, Den Haag 2000.

<sup>24</sup> Daarover A.M. Hol en M.A. Loth, *Iudex mediator; naar een herwaardering van de juridische professie*, preadvies voor de vereniging voor de bestudering van de wijsbegeerte van het recht, *R&R* 2001; een mooie term voor deze intuïtie is ‘groene vingers’ (van F. Fernhout)

<sup>25</sup> E. Blankenburg, *Political regimes and the law in Germany*, in: *Courts, Law & Politics in comparative perspective*, H. Jacob e.a., Yale University Press, New Haven/ London 1996, p. 267. Een uitzondering is wellicht de ‘Maastrichtse school’ (Mols, Prakken, Spronken) in het strafrecht waar juist veel aandacht bestaat voor de positie van de verdediging. De drie hoogleraren hebben zich dan ook vooral geprofileerd als advocaat, niet als rechter.

<sup>26</sup> Bijvoorbeeld de opleiding aan de Faculteit der Sociaal-Agogische opleidingen van de Hogeschool van Utrecht.

<sup>27</sup> De anoniem gebleven - maar bij de auteurs bekende - cliënt beschrijft zijn ervaringen, mede vanuit zijn eigen vakkennis, uitgebreid in een door de Advocatenpraktijk uitgegeven lustrumbundel. Deze bundel, met daarin ook bijdragen van voormalige studenten van de Advocatenpraktijk, een rechter en enkele wetenschappers wordt op verzoek gratis toegezonden, [richard.verkijk@apum.unimaas.nl](mailto:richard.verkijk@apum.unimaas.nl).

<sup>28</sup> M.A. Loth, De publieke verantwoordelijkheid van de advocatuur (Jonge Balie lezing 2002), *Advocatenblad* 2003, 1, p. 24. Zie ook W. van der Burg, Morele beroepsdeformatie, Enkele hypothesen over de professionele moraal van juristen, *RdW*, 1995-II, p. 13 e.v.

<sup>29</sup> Zie noot 21

<sup>30</sup> Waarbij een meer traditionele opvatting over de rol van juristen tegenover de *law-and-economics movement* staat, en waarin de *lawyer-statesman* wordt geplaatst tegenover de *social engineer*, A.T. Kronman, *The Lost Lawyer, Failing Ideals of the Legal Profession*, The Belknap Press, Cambridge/London, 1994, 2<sup>e</sup> druk en R. Posner, a.w.