

# **Profiel van de opleiding in de rechtsgeleerdheid en in de criminologie.**

**Verslag van een evaluatie-onderzoek bij studenten (academiejaar 1980-'81)**

*Hubert DE NEVE*  
*Dienst Universitair Onderwijs*

In voorbereiding op de facultaire studiedag over "Onderwijskwaliteit" (1 april 1981) werd aan de Dienst Universitair Onderwijs van K.U. Leuven de vraag gesteld om een beperkt onderzoek op te zetten naar de wijze waarop de studenten (de kwaliteit van) hun opleiding beoordelen en naar de visie van de docenten omtrent de vakken waarvan zij titularis zijn. Deze bijdrage wil een samenvatting bieden van bevindingen terzake. In dit korte bestek kon niet ingegaan worden op alle gegevens van het onderzoek; wel worden de voornaamste resultaten belicht, waaraan ook op de studiedag de meeste aandacht werd besteed (1).

## **OPZET EN METHODE**

De doelstelling van dit onderzoek was een globale analyse te maken van de wijze waarop studenten en docenten oordelen over de kwaliteit van het onderwijs in de "Rechten" en in de "Criminologie"; deze informatie zou dan voor meerdere doeleinden gebruikt kunnen worden: enerzijds kan zij vanuit empirische gegevens de discussie over "onderwijskwaliteit" ondersteunen, anderzijds biedt zij aan individuele docenten de mogelijkheid om hun visie te confronteren met de beoordeling door studenten en deze laatste te situeren t.o.v. de resultaten van andere docenten in hetzelfde opleidingsjaar.

Opdat de studenten relevante informatie - d.w.z. zo volledig mogelijk, zonder in te gaan op te gedetailleerde vakgebonden aspecten - over de kwaliteit van het onderwijs zouden kunnen geven, was het noodzakelijk het begrip 'onderwijskwaliteit' nader te omschrijven. Daartoe werden een aantal belangrijk geachte dimensies - kenmerken van goed onderwijs - geselecteerd die zouden fungeren als beoordelingscriterium voor de verschillende studieonderdelen (vakken). Vooreerst zou voor elk studieon-

(1) Voor een meer uitvoerige rapportering, zie:

H. DE NEVE, *Profiel van de opleiding in de Rechtsgeleerdheid en in de Criminologie. Rapportering van een onderzoek in voorbereiding op de facultaire studiedag over 'Kwaliteit van het onderwijs' (1 april 1981)*. Leuven, K.U., Dienst Universitair Onderwijs, 1981, 32pp.

derdeel gevraagd worden naar de *relevantie* (nut, belang, vormende waarde) ervan voor de opleiding of het latere beroep.

Daarnaast zou aandacht besteed worden aan de wijze waarop de verschillende vakken worden gedoceerd. Uit onderzoek daaromtrent was eerder gebleken dat in de wijze waarop studenten doceergedrag beoordelen, drie fundamentele dimensies kunnen worden onderscheiden (2), aan te duiden als 'valideren', 'potentiëren' en 'activeren'. Studenten achten het blijkbaar essentieel dat een docent allereerst het belang van zijn cursus en gekozen onderwerpen duidelijk aantoont, zodat zij zelf het gevoel hebben een materie te krijgen die relevant is voor hun opleiding. Deze valideringsdimensie moet m.a.w. in het verlengde gezien worden van het eerste criterium. De dimensie 'potentiëren' verwijst dan naar de mate waarin een docent doorheen de colleges zodanig richting en structuur aanbiedt voor het studeren, dat de studenten het gevoel hebben de materie aan te kunnen. Men kan dit ook omschrijven als de 'efficiëntie' van het doceren-in-strikte-zin. 'Activeren' tenslotte verwijst naar de doceergedragingen waardoor een docent de studenten weet te stimuleren tot een actieve inzet voor de studie van de materie. Hoe deze kwaliteiten van het doceergedrag (technisch) gerealiseerd kunnen worden, wordt hier verder niet gespecificeerd (zie ook voetnoot 1).

Een volgende groep criteria heeft te maken met de verwachtingen van de docent - zoals gepercipieerd door de studenten - omtrent de wijze van verwerken van de materie: er diende gepeild te worden naar de mate waarin *geheugenwerk* respectievelijk *inzicht* vereist werd voor die verwerking. Daarnaast zou ook naar de *moelijkheidsgraad* van elk vak gevraagd worden.

Er werden ook twee criteria opgenomen i.v.m. het examen bij elk vak: beide hebben betrekking op de *representativiteit* van het examen, enerzijds voor de inhoud van het gehele vak, anderzijds voor het soort leerproces dat daarbij aan bod komt (geheugen- vs. inzichtsvragen).

Tenslotte zou ook gepeild worden naar de *vormende waarde* van werkcolleges en/of seminaries.

Deze criteria werden in vraagvorm geformuleerd met gesloten antwoordmogelijkheden. Op die wijze konden de antwoorden vlot verwerkt worden en was de bekomen informatie over de verschillende vakken gestandaardiseerd en dus vergelijkbaar. De vragenlijsten zouden voorgelegd worden aan de geslaagde studenten, die aldus terugblikken op het voorbije academiejaar. In de antwoordmogelijkheden werd een gradatie opgenomen ('rating scale'), zodat een aantal beschrijvende statistische maten konden worden berekend.

(2) Zie: H. DE NEVE, *Evaluatie van doceergedrag door studenten. Een middel tot feedback ... waarover?* (Paper voorgesteld op het IPEK-symposium te Diepenbeek, 12-14 maart 1982.) Diepenbeek, L.U.C., 1981, deel 2, 21-30.

Aan de docenten zou zo analoog mogelijke informatie gevraagd worden, enerzijds als achtergrond voor projectie van de studentenbeoordeling, anderzijds als bijdrage tot een profilering van de opleiding. Zo werd gevraagd naar de visie van docenten op hun vak (kern- of hulpvak, basis- of voortgezette opleiding, bijdrage tot algemeenwetenschappelijke vorming en beroepsopleiding), naar hun verwachtingen omtrent de wijze van verwerken, moeilijkheidsgraad, naar criteria voor leerstofkeuze en wijze van leerstofbouw. De docenten werden ook verzocht de functie van het werkcollege bij het vak te typeren.

Tenslotte dient er voorafgaandelijk nog op gewezen te worden dat een beoordeling door studenten, zoals geoperationaliseerd in dit onderzoek, eigenlijk een vergelijkend oordeel oplevert. Dit doet dan ook de vraag rijzen naar de 'feitelijke norm' voor een appreciatie van de bekomen resultaten. In ieder geval kan worden gesteld dat via een vergelijkende studie als deze alvast de 'zwakke punten' in een opleiding worden aangegeven.

## VERLOOP VAN HET ONDERZOEK EN VERWERKING VAN DE GE-GEVENS

De vragenlijsten voor docenten werden per post (maart 1981) bezorgd. In totaal werd respons ontvangen omtrent 33 op 40 vakken in de Rechten en omtrent 29 op 32 vakken in Criminologie.

De studentenvragenlijsten werden in diverse colleges (28 jan. en 6 febr. 1981) voorgelegd. In tabel 1 worden aantallen respondenten per richting en per jaar weergegeven.

Tabel 1. Aantallen deelnemende studenten per richting en per jaar.

PROEFGROEPEN	BEOORDEELDE PROGRAMMA	AANTAL
2 <sup>o</sup> kandidatuur Rechten	1 <sup>o</sup> kandidatuur	114
1 <sup>o</sup> licentie Rechten	2 <sup>o</sup> kandidatuur	86
2 <sup>o</sup> licentie Rechten	1 <sup>o</sup> licentie	154
3 <sup>o</sup> licentie Rechten	2 <sup>o</sup> licentie	154
2 <sup>o</sup> kandidatuur Criminologie	1 <sup>o</sup> kandidatuur	34
1 <sup>o</sup> licentie Criminologie	2 <sup>o</sup> kandidatuur	32

In functie van de individuele rapportering naar de betrokken docenten werden per vak een reeks statistische bewerkingen uitgevoerd, waarop hier niet verder wordt ingegaan. Daarnaast werd per opleidingsjaar een overzicht opgesteld. De hier vermelde resultaten vormen een samenvatting van deze gegevens: voor de dimensies 'relevantie' en 'doceerge-

drag' wordt aangeduid hoeveel vakken als ontoereikend, middelmatig dan wel als voldoende werden beschouwd.

Verder wordt vermeld hoeveel vakken volgens het oordeel van de studenten weinig, middelmatig of veel 'geheugenwerk' en 'inzicht' vereisen en wordt de verdeling van de vakken op de criteria 'moeilijkheidsgraad' en 'representativiteit van het examen voor de leerstof' opgemaakt. Andere verwerking (bv. intercorrelaties tussen de criteria) evenals de gegevens over de andere criteria worden niet in tabelvorm weergegeven. Een aantal belangrijke bevindingen terzake worden in de tekst vermeld.

De gegevens van de docentenvragenlijst worden evenmin in tabelvorm weergegeven. Ook hier wordt de belangrijkste informatie in de tekst opgenomen (3).

## RESULTATEN

Tabel 2 geeft een overzicht van de gemiddelde vakbeoordelingen door de studenten. De bespreking van de gegevens wordt per cyclus gegroepeerd.

### 1. Kandidaturen Rechten

Van de 10, resp. 11 vakken uit de eerste en tweede kandidatuur wordt zowat de helft als relevant voor de opleiding ervaren. In beide jaren wordt het belang van slechts één vak duidelijk betwijfeld.

Toch vinden de studenten dat in de hoorcolleges van een aantal van deze vakken te weinig aandacht gaat naar het verantwoorden van de behandelde onderwerpen.

Bijna alle vakken worden evenwel op een zodanige wijze gegeven dat de studenten het gevoel hebben de materie aan te kunnen. Anderzijds oordelen zij duidelijk minder gunstig over de activerende werking van de colleges: maar weinig docenten slagen erin om de studenten te stimuleren tot een actieve inzet voor de studie van hun vak.

Inzake de verwerking van de materie vinden de kandidatuurstudenten dat zij voor zowat de helft van de vakken (zeer) veel moeten memoriseren; en van evenveel vakken wordt gezegd dat ze een hoge mate van inzicht vereisen, met dien verstande dat dit veelal niet dezelfde vakken zijn: beide criteria correleren inderdaad vrij hoog negatief (in 1<sup>o</sup> en 2<sup>o</sup> kandidatuur resp.  $-.55$  en  $-.34$ ).

Uit de correlatieberekeningen bleek overigens dat de moeilijkheidsgraad van een vak - de vakken blijken overigens evenwichtig verdeeld te zijn over deze dimensie - overwegend samengaat met de mate waarin inzicht vereist wordt ( $r = .79$  en  $.73$ ) en negatief correleert met de gepercipieerde efficiëntie van het doceergedrag ( $r = -.75$  en  $-.72$ ). Tenslotte zijn de studenten (vooral i.v.m. de eerste kandidatuur) van oordeel dat de examens voldoende representatief zijn voor de gehele leerstof. Uit de betreffende

(3) Zie ook de meer uitvoerige rapportering van dit onderzoek.

Tabel 2. Overzicht van de beoordeling van de vakken door de studenten.

CRITERIUM	1e kand. Rechten			2e kand. Rechten			1e lic. Rechten			2e lic. Rechten			1e kand. Criminologie			2e kand. Criminologie		
	aantal vakken onvol- doende	middel- matig	vol- doende	aantal vakken onvol- doende	middel- matig	vol- doende	aantal vakken onvol- doende	middel- matig	vol- doende	aantal vakken onvol- doende	middel- matig	vol- doende	aantal vakken onvol- doende	middel- matig	vol- doende	aantal vakken onvol- doende	middel- matig	vol- doende
<b>RELEVANTIE</b>	1	3	6	1	5	5	2	1	7	0	1	9	3	2	5	2	2	7
<b>DOCEERGEDRAG</b>																		
- validerend	2	2	6	3	3	5	4	2	4	3	2	5	4	1	5	3	3	5
- potentiërend	1	2	7	1	2	8	2	3	5	1	6	3	1	4	5	2	4	5
- activerend	3	3	4	4	4	3	4	5	1	4	5	1	3	2	5	4	5	2
<b>GEHEUGENWERK INZICHT</b>	weinig	middel- matig	veel	weinig	middel- matig	veel	weinig	middel- matig	veel	weinig	middel- matig	veel	weinig	middel- matig	veel	weinig	middel- matig	veel
	3	2	5	3	3	5	3	2	5	1	2	7	1	2	7	4	2	5
	4	1	5	4	2	5	2	6	2	2	5	3	1	5	4	3	6	2
<b>MOEILIKHEIDS- GRAAD</b>	laag	middel- matig	hoog	laag	middel- matig	hoog	laag	middel- matig	hoog	laag	middel- matig	hoog	laag	middel- matig	hoog	laag	middel- matig	hoog
	2	4	4	3	5	3	2	5	3	0	6	4	3	3	4	1	6	4
<b>GESPREIDE EXAMENVRAGEN</b>	niet	neu- traal	wel	niet	neu- traal	wel	niet	neu- traal	wel	niet	neu- traal	wel	niet	neu- traal	wel	niet	neu- traal	wel
	0	3	7	1	7	3	1	4	5	2	2	6	0	3	7	0	4	7

aanvullende vraag (niet in tabel 2 opgenomen) bleek voor de tweede kandidatuur dat er daarbij overwegend reproductief werd geëxamineerd. De werkcolleges van de kandidaturen worden door de studenten gemiddeld als belangrijk voor de vorming beschouwd.

Uit de visie van de docenten stippen we aan dat zij het belang van hun vakken in hogere mate zien in een algemeenwetenschappelijke dan in een beroepsgerichte vorming. Wel verwachten zij van de studenten een duidelijk inzichtelijke verwerking van de materie, al gaat dat blijkbaar vaak gepaard met relatief veel geheugenwerk.

## 2. Licenties Rechten

Het programma van de eerste en tweede licentie Rechten wordt door de studenten globaal als relevant ervaren. Dit komt in die zin met de visie van de docenten overeen, dat het belang van de vakken meer gelegd wordt in de beroepsvoorbereiding, al wordt van de meeste vakken ook de algemeenwetenschappelijke waarde nog geaccentueerd.

Niettemin stellen we voor heel wat vakken een opmerkelijke verschuiving vast op de dimensie 'validerend': blijkbaar zijn er nogal wat vakken waarvan de studenten het belang erkennen, maar waarbij zij de wijze waarop een docent het vak uitwerkt en (al dan niet) verantwoordt, in vraag stellen.

Wat het lesgeven in strikte zin betreft kregen de meeste docenten de beoordeling 'middelmatic' tot 'voldoende', maar met betrekking tot activering zijn de beoordelingen ongunstig: slechts van twee vakken wordt gezegd dat de colleges aanzetten tot actief studeren.

Opvallend zijn de resultaten i.v.m. verwerkingscriteria: blijkbaar wordt van de studenten - naar hun eigen zeggen - (zeer) veel reproductie verwacht en in mindere mate een inzichtelijke verwerking. Er werd bovendien duidelijke verbanden vastgesteld tussen de dimensies inzake docergedrag en die m.b.t. verwerking: naarmate docenten qua verwerking meer inzicht en minder geheugenwerk vereisen, activeren zij niet alleen de studenten meer in de colleges (correlaties tussen activeren-geheugenwerk bedragen resp. - .47 en -.85; tussen activeren en inzicht resp. .72 en .82), ook de criteria 'valideren' en 'potentiëren' vertonen een duidelijke samenhang met de inzichtsdimensies. Dat deze beoordeling door studenten contrasteert met de visie bij docenten zal niet verbazen. Niettemin lijken de tegenstellingen ons dermate scherp te zijn, dat een nadere analyse aangewezen is.

De moeilijkheidsgraad van een vak gaat dan weer samen met deze eisen inzake verwerking; in tegenstelling tot de kandidaturen echter blijkt de moeilijkheidsgraad van een vak in de eerste licentie evenzeer bepaald te worden door de mate waarin geheugenwerk ( $r=.63$ ) en inzicht ( $r=.58$ ) vereist wordt. In de tweede licentie daarentegen correleert het criterium moeilijkheidsgraad iets hoger met geheugenwerk (.48) dan met inzicht (.33).

Verder worden de examens van de meeste vakken representatief genoemd, maar ook hier bleek uit de aansluitende vraag dat het niveau van de vragen volgens de studenten overwegend reproductief is.

De werkcolleges worden in de licenties duidelijk in vraag gesteld: slechts 1 student op 5 hecht enig belang aan deze werkvormen. De seminaries daarentegen worden gunstiger beoordeeld, al zijn de meningen hieromtrent toch verdeeld.

### **3. Kandidaturen Criminologie**

Het kandidatuurprogramma in de Criminologie wordt globaal genomen als tamelijk relevant beleefd. Vooral de vakken van de tweede kandidatuur blijken overwegend als belangrijk te worden ervaren. Toch wordt opnieuw het belang van meerdere vakken in vraag gesteld door de wijze waarop docenten hun vak aanbieden.

En al doceren de meesten vrij efficiënt, toch zijn er maar weinig docenten (vooral dan in de tweede kandidatuur) die erin slagen de studenten tot een actieve inzet te bewegen.

Blijkbaar moet er in deze kandidatuur - in de eerste meer dan in de tweede - veel gememoriseerd worden, al wordt er ook wel enig inzicht verlangd. Ook hier contrasteert deze visie met het oordeel van de docenten, al is de tengestelling minder scherp.

Wel stellen we vast dat de moeilijkheidsgraad van de vakken meer samen gaat met vereist inzicht ( $r = .72$  en  $.61$ ) dan met geheugenwerk ( $r = .37$  en  $.26$ ). Deze gegevens liggen analoog aan die van de kandidaturen in de Rechten.

Van geen enkel vak wordt gezegd dat de examens niet representatief zouden zijn voor de gehele leerstof. Wel worden er bij de examens overwegend reproductieve vragen gesteld. De werkcolleges tenslotte worden door een meerheid van de studenten belangrijk genoemd voor hun vorming.

### **TER AFRONDING**

Bij wijze van afsluiting willen we de twee knelpunten ter sprake brengen waaraan ook op de studiedag de meeste aandacht werd besteed.

Een 'zwak' punt in de opleiding, vooral dan in de licenties van de Rechten, maar ook wel in de kandidaturen Criminologie, vormen de werkcolleges. Door het globaliserend karakter van de vraagstelling is niet meteen duidelijk of die lage appreciatie geldt voor alle werkcolleges noch waaraan dat te wijten zou zijn. Toch is de dalende waardering van de werkcolleges naarmate men in een hoger opleidingsjaar komt, zeer opvallend.

Wat de seminaries in de licenties van de Rechten betreft, zijn ook hier de oordelen eerder 'middelmattig'.

Een tweede opvallende punt is dat in alle kandidaturen de ervaren moeilijkheidsgraad van een vak meer samengaat met de mate van vereist inzicht dan met het vereiste geheugenwerk. Dit contrasteert met de licenties Rechten waar de moeilijkheid evenzeer of soms meer verband houdt met de mate van vereist geheugenwerk.

Daarenboven kan algemeen gesteld worden dat de studenten vinden dat ze (te ?) veel moeten memoriseren, terwijl de docenten hierover duidelijk van mening verschillen.

Terloops weze er wel aan herinnerd dat de studenten die aan het onderzoek deelnamen, steeds studenten waren die op hun vorig jaar terugblikten; het gaat m.a.w. om studenten die slaagden, wat betekent dat zij op zijn minst ervaren hebben welke criteria (bv. in de examens) werden gehanteerd en dat zij kunnen berichten via welk leerproces zij aan de gestelde criteria hebben 'voldaan'.

In de marge van deze bevindingen kan ook verwezen worden naar gegevens uit ander onderzoek (4): daar bleek namelijk dat, wanneer studenten een vak, wellicht zelfs een opleiding als 'zwaar', 'belastend' en 'niet te blokken' beleven, dit meer te maken heeft met het als minder waardevol (relevant) beleven van de inhoud dan met het (niet) aankunnen ervan. In die lijn verder denkend kan het (veelvuldig) memoriseren bij de studie ook begrepen worden als een niet-geïnteresseerd 'van buiten' of 'aan de buitenkant', oppervlakkig leren van de stof. Vraag is dan of en op welke wijze een docent, zo men inderdaad belang hecht aan een diepgaande, inzichtelijke verwerking van de materie, dergelijke processen via de colleges op gang kan brengen.

Deze en andere vragen die op de studiedag aan bod kwamen, wijzen op een duidelijk toenemende belangstelling binnen het universitair onderwijs voor de onderwijsopdracht. Dergelijke *bezinning* over kwaliteit van het onderwijs, die overigens in meerdere faculteiten aan de orde blijkt te zijn (5), vormt o.i. de uiting van de bewustwording en de groeiende behoefte aan de ontwikkeling van een concreet onderwijsbeleid gericht op *verbetering* van de onderwijskwaliteit. Hoe tot dit laatste kan worden overgegaan, zou wel eens een heel belangrijke opdracht voor de komende jaren kunnen worden.

(4) P.J. JANSSEN, *Dimensies in de studiebeleving*. Paper voorgedragen op de Onderwijs Research Dagen te Maastricht (23 en 24 april 1981).

(5) Zie: H. DE NEVE, *Onderwijskundige vorming van docenten en assistenten. Enkele ervaringen aan K.U.Leuven. Academische Tijdingen*, 1980 (15), nr. 2, 13-14.