

''De kwaliteit van het onderwijs'': schets van een referentiekader en voorlopige inventaris van mogelijke vraagpunten*.

Raf Verstegen

1. Opzet van de onderwijsdag is nadenken over en komen tot een verbetering van ''de kwaliteit van het onderwijs''. Nu is deze kwaliteit een veel omvattend en moeilijk grijpbaar gegeven. Hoe krijgt men daar werkelijk invloed op? Hoe komt men een frusterend gevoel van ietwat lukraak en fragmentarisch bezig zijn te boven?

Het is de bedoeling van deze nota om enkele schema's aan te brengen die toelaten een aantal belangrijke elementen die met de kwaliteit van het onderwijs te maken hebben a.h.w. in kaart te brengen (wellicht geen strafkaart maar toch meer dan een blinde kaart).

2. Hierna worden, onder de vele mogelijke schema's die helpen om het probleem te structureren, twee voorbeelden nader uitgewerkt.

Het eerste is opgebouwd vanuit de grote polen die het onderwijsgebeuren beheersen.

Het tweede schema schetst de verschillende etappes die bij de uitbouw van een bepaalde opleiding (moeten) worden afgelegd.

De voorstelling van deze schema's maakt het eerste deel van deze nota uit. In een tweede deel volgt een poging tot inventariseren van de voornaamste problemen die alle met ''kwaliteit van het onderwijs'' te maken hebben. Een aan het oorspronkelijk rapport toegevoegd derde deel brengt enkele korte nabeschouwingen.

(*) De hier gepubliceerde tekst is een op enkele punten bijgewerkte versie van het oorspronkelijke rapport.

Dank aan de medewerkers van DUO (Dienst Universitair Onderwijs), de heren H. De Neve en P. Henderikx voor de even verrijkende als aangename samenspraak bij het opmaken (en herzien) van dit rapport. De voorlopige inventaris in het tweede deel is in belangrijke mate gesteund op de voorbereidende besprekingen binnen de agendacommissie van de onderwijsdag, en dus ook resultaat van collectief werk.

Hij bevat wellicht nog leemtes of eenzijdigheden die deels aan de auteur te wijten zijn, deels gevolg zijn van een noodgedwongen snel groeiproces van het rapport.

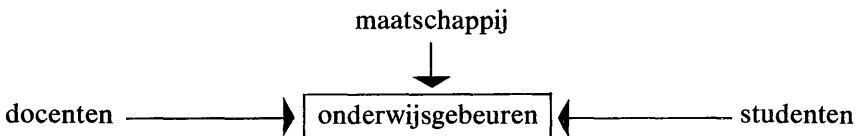
Dit rapport heeft rechtstreeks alleen betrekking op de basisopleiding en is geschreven door een jurist, feit waarvoor de criminologen begrip zullen willen opbrengen.

I. VOORSTELLING VAN TWEE REFERENTIESCHEMA'S

A. Schema voor een situeren van het onderwijsgebeuren

3. Men kan het onderwijsgebeuren elementair geanalyseerd voorstellen als een ontmoeting van docenten en studenten, die zich afspeelt binnen en gedetermineerd wordt door een maatschappelijk verwachtings- en behoeftepatroon.

Alle medespelers komen in deze ontmoeting met eigen verwachtingen of doelstellingen en bepalen in meerdere of mindere mate het verloop van het onderwijsgebeuren.

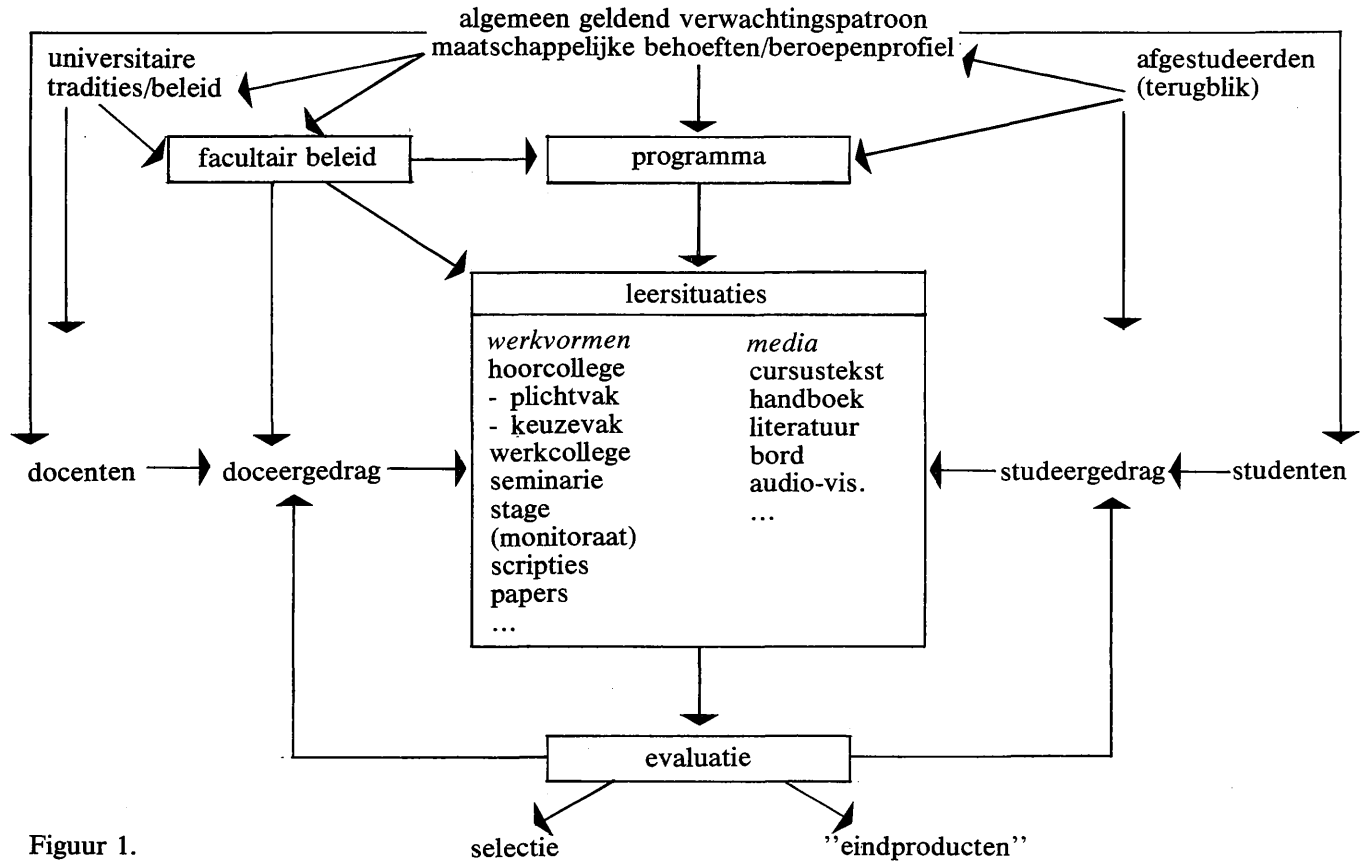


Dit basisschema kan verder worden uitgewerkt (zie figuur 1 en hierna nrs 4-7).

4. De maatschappij heeft een zekere behoefte aan juridisch geschoolden. Daarrond is een sinds generaties gevestigd algemeen *verwachtingspatroon* gegroeid. Dit verwachtingspatroon heeft betrekking zowel op de maatschappelijke rol die aan de jurist(e) wordt toegemeten als op de vaktechnische kennis, vaardigheden en houdingen die van hem of haar worden verwacht.

Dit verwachtingspatroon concretiseert zich naar het onderwijsgebeuren toe in een *programma*, waarvan de kern is vastgelegd in de wetgeving op het toekennen van de academische graden en dat in elke faculteit verder wordt uitgewerkt (voor de criminologie, als wetenschappelijke graad, helemaal wordt opgesteld).

5. Het programma grenst de *leerinhoud* af naar "vakken" toe, met een dosering van plichtvakken en keuzevakken. Het beheerst eveneens de te organiseren *leersituaties* door een keuze te maken tussen de beschikbare *werkvormen*, zoals hoorcollege, werkcollege, practicum, monitoraat, groepsgesprek, seminarie, scriptie, paper, begeleide stage, enz. In veel mindere mate wordt ook aan de docent en aan de individuele student een keuze van de *werkvorm* overgelaten. De keuze van de *leermiddelen* of *media* hangt daarentegen in hoofdzaak af van een beslissing van de docent: cursustekst, casebook, wetboeken, literatuur, bord, audio-visuele middelen, enz.



21 Figuur 1.

6. Het *onderwijzend personeel* en de *studenten* ontmoeten elkaar in het eigenlijke onderwijsgebeuren, in concrete leersituaties. Zij nemen er aan deel met verwachtingen en doelstellingen die deels participeren aan het algemeen geldende verwachtingspatroon, deels eigen en heel persoonlijk zijn.

Vanuit eigen inzichten en mogelijkheden neemt elke *docent*, desgevallend elk lid van het wetenschappelijk personeel, een aantal beslissingen in verband met de keuze van leerstof, werkvormen, media, examenvorm en -inhoud. Dit resulteert in een individueel *doceergedrag* dat in zeer hoge mate de stempel draagt van de eigen persoonlijkheid van elke "docent".

Anderzijds ontwikkelt de student een al even individueel getekend *studeergedrag*. Dit studeergedrag is resultante van een aantal tot op zekere hoogte meetbare en controleerbare factoren maar eveneens van heel wat imponderabilia. We vermelden: verwachtingen en motiveringen, vooropleiding, intellectuele capaciteiten, studiemethode, persoonlijkheidsstructuur, gezondheid, persoonlijke en familiale leefsituatie, enz. Dit alles bepaalt mede de *studeersituaties* die de student voor zichzelf kan organiseren.

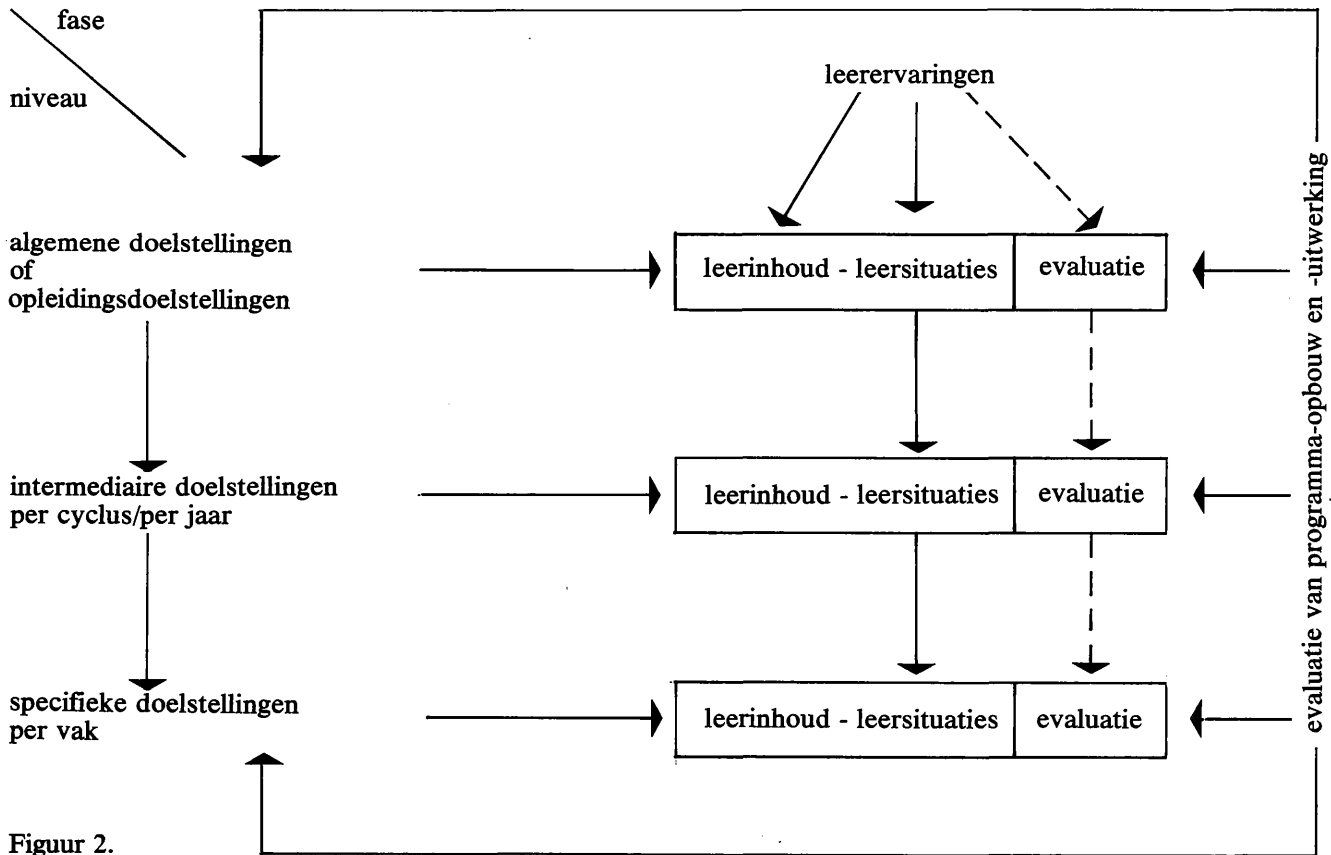
7. Het onderwijsgebeuren loopt uit op een *evaluatie* van de student, die algemeen de vorm aanneemt van een laatste "ontmoeting" tussen student en docent. De *evaluatievorm* wordt in hoge mate bepaald door de wetgeving op de academische graden en de universitaire examens, en de universitaire tradities die uitgaan van een ideaaltype van een *mondeling eindexamen*. Er zijn niettemin ook andere examenvormen (o.m. schriftelijk, met open vragen of met meerkeuzevragen) en evaluatiemomenten (schriftelijk rapport, stagebeoordeling, observerende evaluatie, enz.). De exameninhoud is dan weer in zeer hoge mate afhankelijk van de beslissing van de individuele docent.

Het eindmoment van het evaluatieproces is resultaat van de appreciaties (beoordelings-beslissingen) van meerdere individuele docenten, minstens formeel, soms nog effectief resulterend in een eindbeslissing van een collegiaal zetelende examencommissie.

De examencommissies zijn uiteindelijk verantwoordelijk voor enerzijds de *selectie*, anderzijds het toekennen van graden van verdienste.

B. Schema voor de opbouw van een 'curriculum'

8. Ingrijpende onderwijsvernieuwingen hebben in de laatste decennia herhaaldelijk geleid tot totaal nieuw op te bouwen studie- en opleidingsprogramma's (cfr. menswetenschappen, Vernieuwd Secundair Onderwijs, enz.). De pedagogische wetenschappen hebben zich actief bezig-



23 **Figuur 2.**

gehouden met een analyse van de verschillende componenten in de opbouw van een bepaald opleidingsprogramma of *curriculum* (Jaspaert - De Neve). De meer theoretische schema's voor 'curriculum development' kunnen op het eerste gezicht de indruk wekken alleen bedoeld te zijn voor het opmaken van totaal nieuwe opleidingsprogramma's.

Het wordt wel vlug duidelijk dat ze ook best bruikbaar zijn voor het doorlichten, eventueel het hervormen van bestaande programma's.

9. We geven duidelijkheidshalve vooreerst het geraamte van zo'n schema (cf. Jaspaert - De Neve) en verklaren dan de gebruikte termen nader. Men kan in de opbouw van een studieprogramma of in het doorlichten van een bestaand *curriculum* een aantal *fasen* onderscheiden, die op verschillende *niveau's* terugkomen (cf. *figuur 2*: verticaal: fasen, horizontaal: niveau's).

Er is vooreerst de fase waarin de doelstellingen worden geformuleerd. Deze doelstellingen zullen in een tweede fase vertaald worden in onderwijsprogramma's en onderwijsstrategieën die *leerervaringen* kunnen bewerken. Dit bewerken van leerervaringen vraagt aflijnen van een *leerinhoud* en het creëren van *leersituaties* waarin de leerinhoud en ook vaardigheden en bekwaamheden worden aangebracht en/of verworven. Deze leersituaties worden opgebouwd vanuit allerlei *werkvormen* (hoorcolleges, werkcolleges, seminaries, practica, groepswerk, stage, enz.) waarin beroep wordt gedaan op diverse *leermiddelen* (cursusteksten, wetboeken, case-book, literatuur, audiovisuele media, enz).

Onmiddellijk aansluitend op het bewerken van de leerervaringen en daar ook nog grotendeels deel van uitmakend volgt de *evaluatie* als *pedagogische moment*, met daarin o.m. de bekende examens als eindbeoordeling, maar ook met allerlei andere mogelijke evaluatievormen en oriënterende toetsen. De keuze van de evaluatievormen bepaalt mede of deze evaluatie alleen op de leerstof betrekking zal hebben dan wel ook op bepaalde gedragingen die in de voorheen opgezette leersituaties voorkomen en van de student verwacht worden.

De laatste fase ten slotte brengt een *evaluatie van de programma-opbouw en -uitwerking*, een reflexie over en terugblik op de gebruikte wijze en de bereikte resultaten (produkt- en procesevaluatie).

Een meer gesystemiseerd onderzoek van de onderwijsorganisatie wijst uit dat meestal slechts enkele momenten in de curriculumopbouw sterkere aandacht krijgen. Een deels periodiek, deels continu *evalueren* van de in elk stadium van de programma-opbouw gevolgde werkwijze en van de bereikte resultaten blijkt noodzakelijk voor een optimale realisatie van de vooropgestelde betrachtingen.

10. De verschillende aangegeven fasen komen op meerdere niveau's terug. De hedendaagse pedagogiek gaat bij voorkeur uit van het *formuleren van doelstellingen*, terwijl, vereenvoudigend gezegd, de traditionele be-

nadering primair gericht is op leerstof of leerinhoud. Deze analyse van de doelstellingen begint zeer algemeen, maar wordt bij elke nieuwe stap in de uitbouw van een bepaald studieprogramma continu volgehouden.

Op het algemeen niveau moeten de *doelstellingen van de opleiding* geconcipieerd en geformuleerd worden. Wat wil men met deze opleiding bereiken? Wat voor soort juristen wil men vormen? Wat zijn de taken waarvoor ze moeten worden gevormd?

De sequentiële opbouw in cycli en jaren veronderstelt een aflijnen van de eigen plaats van elk van deze onderdelen in het totale programma.

Uiteindelijk dient elk programmaonderdeel d.i. elk college, werkcollege enz. met zijn meer specifieke doelstellingen te kaderen in en bij te dragen tot de realisatie van de algemene initiële doelstellingen van de opleiding (zie *figuur 2*).

11. Ook de tweede fase is op diverse niveau's uit te werken. De keuze van de leerinhouden, van de te organiseren leersituaties, de evaluatie als pedagogisch moment vraagt een eerste inventarisering en selectie, een toebedeling over cycli en studiejaar en tenslotte de uitbouw van de afzonderlijke vakken met een preciese selectie en indeling van de leerstof, een concrete keuze van leermiddelen en werkvormen, een verdeling van de leerstof over de verschillende werkvormen, een beslissing over evaluatienormen en -vormen.

12. Toegepast op de juristenopleiding worden in de huidige gang van zaken, zeer summier en dus onvolledig geanalyseerd, volgende accenten gelegd.

Er bestaat een zeer diffuse consensus over de opleiding van "juristen" (algemene doelstellingen) die zich in het universitair onderwijs (leersituatie) moeten bekwalen in het "Belgisch recht" (leerinhoud). Deze consensus wordt geconcretiseerd in de wetgeving op het toekennen van de academische graden en het programma van de universitaire examens. Daarin worden vakken, dus leerinhouden voorgeschreven, met reeds een eerste sequentiële opbouw in twee cycli (kand., lic.). De keuze van de leersituaties wordt volledig aan de universiteiten zelf overgelaten. De collegeroosters van elke faculteit beslissen over de indeling van de vakken per jaar, en grotendeels ook over de te organiseren leersituaties. Tenslotte valt de keuze van de leerstof, de verdeling daarvan over de verschillende werkvormen, de organisatie van de leersituaties, onder verantwoordelijkheid van de individuele docent (en zijn staf).

Wat de uiteindelijke evaluatie betreft grijpt opnieuw de wetgeving op de academische graden en de universitaire examens in, met het mondeling examen als traditioneel verankerd uitgangspunt.

13. Opvallende kenmerken zijn:

- een sterke vakken- en leerstofgerichtheid uitlopend op een (mondeling) eindexamen;

- een van hoog tot laag wel zeer diffuse doelstellingenformulering; doelstellingen die meestal slechts impliciet en half onbewust het onderwijsproces oriënteren;
- de centrale plaats van de hoorcolleges, met daarnaast andere werkvormen en leersituaties waarvan het eigen aandeel in de opleiding niet altijd duidelijk is (ook hier soms diffuse doelstellingen);
- een fragmentarische en stootsgewijze evaluatie van het eigen academisch bedrijf.

14. De criminologenopleiding heeft wel eigen kenmerken. Ik signaleer, als buitenstaander nog meer beducht voor onvolledigheid of eenzijdigheid:

- wellicht een grotere expliciteer van de algemene doelstellingen, samen gaand met het feit dat deze opleiding minder spontaan geacht wordt a.h.w. zichzelf te verantwoorden;
- een minder omlijnd profiel van de discipline en de beroepsuitwegen wat eigen vragen stelt aan de programmering;
- het karakter van een wetenschappelijke graad, wat meebrengt dat ook de keuze van de leerinhoud (vakken) binnen de onderwijscommissie en de faculteit moet en kan worden overlegd;
- het creëren van een stage die als leersituatie tegen het eind van de opleiding dominerend lijkt.

II. INVENTARIS VAN ENKELE VRAAGPUNTEN

A. Algemene doelstellingen. Maatschappelijk verwachtingspatroon

15. "Welke juristen willen we eigenlijk vormen?", "Wat willen we bereiken, respectievelijk wat verwachten we van de opleiding?". Dergelijke vragen en verzuchtingen worden wel eens gehoord op faculteitsraden en onderwijscommissies. Dan blijkt telkens dat beslissingen en keuzemomenten betreffende meer beperkte concrete problemen te maken hebben met een bredere visie die men heeft (of kan hebben) i.v.m. de algemene doelstellingen van de opleiding.

Wat houdt het allemaal in wanneer men zou overgaan tot een analyse van de elementaire consensus: een "universitaire opleiding" van "juristen" voor "Belgisch recht"?

16. Pedagogen wijzen erop dat expliciteer van de algemene doelstellingen een voortdurende samenspraak vraagt van verschillende informaties en competenties. "Er moeten sociologisch geïnformeerde mensen zijn die de evolutie en de behoefte van het maatschappelijk leven volgen, er moeten psychologisch-didactisch geïnformeerden zijn die zowel met de behoeften van de jongeren als met de onderwijsproblematiek vertrouwd

zijn en er moeten sterk wijsgerig en fundamenteel-pedagogisch denkende mensen zijn om enerzijds de band door te lichten van wat voorgesteld wordt met een impliciet of expliciet mens- en maatschappijbeeld en om anderzijds de implicaties en consequenties van levensbeschouwelijke stellingnamen duidelijk te maken'' (Jaspaert - De Neve, 78).

17. Expliciteren van een *meer wijsgerige bezinning* over onderwijs en opleiding en over het eigene van de universitaire opleiding behoort wellicht niet tot de taak van elke docent-assistent-(student).

Maar het is wel duidelijk dat de aard en het niveau van een bepaalde opleiding als collectief gebeuren wezenlijk wordt beïnvloed door de al of niet bij de medespelers expliciet of impliciet aanwezige opvattingen en inzichten daaromtrent.

Een onderwijsverband waar deze problematiek periodiek voorwerp van bezinning en explicatie is zal anders functioneren dan een waar voor deze vragen geen aandacht is.

18. Het programma van de derde licentie wil de afstuderende juristen ook laten *reflecteren over de opleiding tot jurist*. Er wordt nagedacht over het eigene van het juridisch denken en argumenteren, over de mens- en maatschappijbeelden die in het juristenbedrijf gehanteerd worden of opduiken, over de maatschappelijke functies van recht en juridisch geschoolden. Daartoe worden vakken geprogrammeerd als algemene rechtstheorie, rechtsfilosofie, rechtssociologie, rechtsgeschiedenis. Naar voren toe in de opleiding wordt ook reeds in de tweede kandidatuur ingegaan op vragen omtrent ethiek, antropologie en (natuur) recht. Het is een vraag in welke mate een dergelijke kritische reflectie erin slaagt de hele opleiding te bevruchten, dan wel eerder enigszins als een tegengift wordt ervaren na een eng technisch juridische scholing.

Het lijkt belangrijk dat ook t.a.v. deze problematiek binnen het onderwijsverband van de faculteit een volgehouden aandacht zou bestaan voor het naar onderwijs en opleiding toe expliciteren van inzichten en opvattingen, waarbij evident ruimte zal zijn voor pluriformiteit.

Een heel eigen sterk impliciet blijvend aspect van deze vraagstelling houdt verband met het katholiek karakter van de instelling waarbinnen ook onze juristenopleiding thuishoort.

19. Een minderheid van de juristen zou nog terecht komen in de meest traditionele *juridische beroepen* (advocatuur, magistratuur, notariaat), terwijl een meerderheid uiteindelijk plaats zou vinden in overheidsdiensten, het bedrijfsleven, de dienstensector en het maatschappelijk werk. Daarover bestaan statistische gegevens, dus kwantitatieve informatie (o.m. Van Houtte en Van Houtte - Langewerf). Hiermee houden

ook verband: cijfers over de mobiliteit van de afgestudeerden, evolutie van de studentenaantallen, werkloosheid van juristen, enz. (cf. ook L. Huyse).

Een uitzicht op het beroepenprofiel lijkt direct relevant voor de aard en de inhoud van de opleiding.

20. Heeft men ook informatie over *eigen verwachtingen t.a.v. de opleiding* (kennis, vaardigheden, bekwaamheden) die *kunnen* leven binnen de relatief nieuwe milieus van tewerkstelling? Is er voldoende actuele informatie over wat vanuit de traditionele juridische beroepen van de universitaire faculteiten wordt verwacht?

Het recente rapport van de facultaire Commissie Recyclage en Derde Cyclus-Onderwijs bevat belangrijke gegevens i.v.m. eventuele aanvullende opleidingsvormen. T.a.v. de basisopleiding kan volgende passage worden geciteerd: "Op de eerste plaats moet worden gewezen op het grote belang dat door alle betrokkenen middens gehecht werd aan de basisopleiding, en op de kritiek die daarbij dikwijls moest worden gehoord op het juridisch redeneervermogen van onze afgestudeerden en hun bekwaamheid om echt te werken met de basisbeginselen van het privaatrecht" (tweede verslag aan de Faculteitsraad, maart 1981, punt 3,5).

Is het mogelijk om vanuit de afnemers tot een meer gedetailleerde en indringende evaluatie van onze "afgewerkte produkten" te komen? Het lijkt een essentieel onderdeel van het antwoord op de vraag of de opleiding aan haar doelstellingen beantwoordt.

Kan de kring van de Alumni in het Vlaams Rechtsgenootschap als contactcentrum worden uitgebouwd?

De agenda-commissie van de onderwijsdag heeft een ogenblik gedacht aan, naast de enquête onder studenten en professoren, een enquête onder recent afgestudeerden. Informanten uit deze groep hebben het voordeel dat ze reeds de vereisten vanuit de praktijk hebben kunnen ervaren en van daaruit tot een kritische terugblik op de opleiding kunnen komen.

DUO heeft bij de alumni uit de Plantkunde een post-enquête georganiseerd met het oog op een hervorming van het studieprogramma (DUO anno 1980, 9).

21. Wat betreft de opleiding in de criminologie wordt, ten aanzien van de hier vermelde vraagpunten, in de faculteit reeds grondig een systematisch onderzoek uitgevoerd (Peeters - Van Kerckvoorde - Van Outrive; Van Kerkckvoorde - Peeters).

22. Het is een bekend gegeven - door de enquête onder de studenten duidelijk bevestigd - dat zeer veel studenten kiezen voor een juridische

opleiding omwille van de *algemene vorming* en de brede waaier van beroepsuitwegen. De in alle faculteiten voorkomende spanning algemene universitaire vorming versus beroepsopleiding krijgt daarmee voor de rechtsfaculteit een extra dimensie.

Het verwijt van vakidiotie is misschien minder modieus dan tien jaar terug, maar het onderliggend probleem is een blijvend gegeven.

Kunnen daaruit aanduidingen voor de concrete uitbouw van de opleiding worden gedistilleerd?

23. Enigszins verwant met de voorgaande vraag is deze naar de plaats van de *persoonlijkheidsvorming* in de universitaire opleiding.

De pedagogiek maakt bij het inventariseren van de doelstellingen van het onderwijs onderscheid tussen cognitieve of intellectuele aspecten (kennis van leerinhouden en intellectuele vaardigheden), affectieve aspecten (interesse, motivatie, attitudes, enz.) en psychomotorische aspecten (De Corte e.a., 41). Het is duidelijk dat op universitair niveau de persoonlijkheidsvorming allereerst het werk zal zijn van de studenten zelf die daartoe de kansen van het universitair milieu kunnen benutten. Soms wordt daar als vanzelfsprekend uit afgeleid dat de eigenlijke universitaire opleiding zich tot de cognitieve of intellectuele doelstellingen kan of zelfs moet beperken. Wel dient gezegd dat de persoonlijkheidsontplooiing niet mag worden afgeremd.

Dit alles is niet zonder vragen. Vermelden wij slechts enkele gegevens die een deel van dit probleem raken. Wat is de weerslag van de massale studentenaantallen, gegeven dat het traditionele opvoedingspatroon niet bepaald op mondigheid is gericht?

Maar ook andersom, wat kan de weerslag zijn van een grotere mondigheid en drang naar zelfactiviteit volgend uit nieuwe opvoedingspatronen? Een indruk uit de aggregatieopleiding: les geven, werken in een groep, wordt door velen ervaren als eindelijk een nieuwe mogelijkheid tot zelfrealisatie waar men naar uitkijkt, maar anderzijds toch dikwijls echt last mee heeft. En een indruk uit het monitoraat: t.a.v. de algemene interesse heeft de universitaire opleiding minstens bij de aanvang soms iets van een pletwals.

B. Onderwijsstrategieën en onderwijsprogramma's

24. De wetgeving op het toekennen van de academische graden is leerstofgericht. Er wordt, naar vakken toe geformuleerd, een *minimuminhoud* aangegeven voor de kennis die van een Belgisch jurist wordt verwacht. Methodisch wordt sinds de hervorming van 1969 voor de licenties onderscheid gemaakt tussen wat men basisvakken zou kunnen noemen, grondige vakken en vergelijkende vakken.

25. De wetgeving op de academische graden biedt ook een eerste sequentiële *opdeling over de jaren* (2 kandidaatsjaren, 3 licentiejaren). De verdere verdeling van de vakken over de afzonderlijke jaren wordt aan elke universiteit - faculteit overgelaten. Bij de laatste herschikking van het programma (1977) heeft onze faculteit geopteerd voor een algemene, polyvalent gehouden eerste kandidatuur. Traditioneel heeft overigens ook de tweede kandidatuur nog iets van dit kenmerk, grotendeels gevolg van de opdeling vastgelegd in de wet, waar tussen kandidaturen en licenties een wel zeer diep uitgegraven grenslijn getrokken wordt. Dat deze cesuur niet zonder meer een vreedzame verworvenheid is blijkt uit een recent wetsvoorstel dat eraan denkt o.m. publiek recht, strafrecht en procesrecht naar de kandidaturen over te brengen (Wetsvoorstel Brouhon - Decroo).

Het hoeft geen betoog dat de eigen plaats van de derde licentie in ons opleidingsprogramma sinds de hervorming van 1969 controversieel is gebleven. Het blijft een punt dat verdere reflectie vraagt, o.m. als men er rekening mee houdt dat recente voorontwerpen van wet tot herziening van de wetgeving op de academische graden een mogelijke reductie tot 2 licentiejaren inhielden.

Deze eventualiteit werd beslist niet door iedereen toegejuicht maar ook niet unaniem afgewezen, wat er wel op wijst dat hier een diepgaande vraag gesteld wordt aan de opleiding.

26. Programmeren en herprogrammeren is in het verleden altijd sterk leerstofgericht geweest, misschien wel wat eenzijdig resulterend in toevoegen van nieuwe vakken. *Evalueren van het bestaande vakkenpakket* blijft een permanente opdracht wil men het programma aan reële noden laten tegemoet komen.

Enkele jaren terug is men op zoek gegaan naar vormen van interdisciplinariteit, zowel tussen juridische vakgebieden als tussen juridische en niet-juridische disciplines. De idee van het organiseren van interdisciplinaire vakken (bv. milieurecht, gezondheidsrecht) werd niet uitgevoerd en de invoering van multidisciplinair bedoelde scripties in de derde licentie bleek geen succes.

Problemen omtrent een in hoofdzaak om didactische redenen gegroeide opdeling van de rechtstakken blijven (daarmee) onopgelost. Prof. Rigaux had het recent in een lezing in het kader van de Franqui-leerstoel over de "nefaste rol van de universiteiten" naar aanleiding van de vaststelling dat in het I.P.R. andere inzichten worden gehanteerd naargelang de beoefenaar civilist dan wel internationalist van discipline is.

27. De enquête onder studenten en docenten hanteert het zeer eenvoudige schema: *geheugen versus inzicht*. Het is duidelijk dat daarmee

slechts een summier omschrijving wordt gegeven voor de intellectuele operaties waarop beroep gedaan wordt bij het studeren. Een verdere analyse van deze intellectuele of cognitieve processen is niet eenvoudig en dreigt voor niet-specialisten al vlug te verzanden in een vakjargon van psychologen en pedagogen.

De geheugenfunctie (receptief - reproductieve operaties) wordt geanalyseerd in componenten als ontdekken van informatie in aangeboden materiaal (apperceptie), herkennen van informatie en reproduceren van informatie. De functie inzicht (productieve operaties) omvat: tot op zekere hoogte nieuw materiaal interpreteren (interpretatieve productie van informatie), informatie die tot één oplossing leidt produceren (convergente productie van informatie), beoordelen van gegeven informatie (evaluatieve productie van informatie), problemen oplossen waarvoor meerdere goede oplossingen kunnen gegeven worden (divergente productie van informatie) (De Corte 1973, 146-166).

Wie met het secundair onderwijs vertrouwd is zal weten dat een op de spits gedreven vraag naar aldus voor elk klein studieonderdeel te analyseren doelstellingen, vele leerkrachten erg zwaar valt, soms opstandig maakt, soms wanhopig. Toch blijft het de vraag of men als docent niet geholpen is met een iets verdergaand inzicht in de denkprocessen waar men bij het doceren en examineren min of meer bewust beroep op doet.

De eigen juridische vraagstelling zou op die manier kunnen worden doorgeïllustreerd en exemplarisch geïllustreerd. De aggregatieopleiding voor het H.S.O. en het N.U.H.O. zou hier wellicht een bijdrage kunnen leveren die aan de hele faculteit ten nutte kan worden gemaakt.

28. De informatiebrochure van de dienst voor studieadvies waarin de studierichting rechten wordt voorgesteld vermeld op basis van ooit in de faculteit opgestelde documenten, als geschiktheidseisen voor de studie: abstract en logisch denkvermogen, historisch inzicht, belangstelling voor de maatschappij, taalbeheersing (*Rechten*, 25-26). Hoever kunnen we daar zonder schroom op ingaan?

29. Naast de denkprocessen worden van de jurist ook *vaardigheden* gevraagd, zoals mondeling uiteenzetten, schriftelijk rapporteren, een debat leiden, enz. In welke mate wordt het aanleren van dergelijke vaardigheden ook als objectief van de opleiding gezien? In de mate daar positief wordt op geantwoord komt de vraag naar de keuze van werkvormen en leermiddelen aan de orde.

30. Een leersituatie creëren waarin leerstof ter verwerking wordt aangebracht (en waarin ook vaardigheden moeten worden verworven) vraagt een keuze van werkvormen en leermiddelen.

De meest vertrouwde *werkvormen* zijn hoorcolleges, werkcolleges en seminaries, waarbij afwezigheid van seminaries in de kandidaturen kan opvallen. (Hierover het namiddagprogramma van de onderwijsdag).

Er is verder de stage, bezoek aan instellingen of bedrijven, groepsgesprek, enz.

Alternatieve werkvormen die met uitgewerkte methodes samenhangen (case-method, clinical method, res quotidiana, enz.) worden verkend in het vak bijzondere didactiek van de aggregatieopleiding.

31. Een belangrijke beslissing is ook de keuze van de *leermiddelen*: cursusteksten, handboeken, wetboeken, verplichte lectuur, case-book, audio-visuele middelen, enz.

De dwingende vraag van studentenzijde naar officiële cursusnotities vindt zeer algemeen gehoor. Dit heeft opnieuw didactische en wellicht niet enkel gelukkige implicaties. Wordt het studeren daardoor niet minder probleemgericht, gemakkelijker cursus- en examengericht?

Het bestaan van geanoteerde wetboeken blijkt niet in de eerste plaats een financiële kwestie te zijn voor de student, maar roept veeleer een pedagogisch en didactisch probleem op omtrent wat studenten wel eens een "wetboek-college" en een "wetboekexamen" noemen.

Over cursusprijzen worden ook af en toe vragen gesteld, terwijl audio-visuele middelen hoge kosten meebrengen en misschien niet voldoende worden benut. Deze laatste stellen tevens vragen naar een geëigende didactische aanwending.

32. Een bijzondere vermelding verdient hier de bibliotheek en het bibliotheekbeleid, nu de faculteit op dit punt beslissende opties moet nemen.

Een bibliotheek kan meer zijn dan een stapelplaats van boeken, ook een centrum van informatie en informatieverwerking. Opties die hieromtrent genomen worden kunnen niet alleen voor onderzoek maar ook voor onderwijs van groot belang zijn.

Een vlot toegankelijke bibliotheek kan wellicht nieuwe werkvormen en een beroep op zelfactiviteit van de studenten stimuleren.

Een siminarieruimte aansluitend bij de leeszalen zou ook voor andere oefeningen dan de inleiding in de bronnen nuttig kunnen zijn.

33. Een belangrijke vraag met betrekking tot de aangewende leersituaties is deze naar de plaats en de rol van praktijkervaring en de stage tijdens de

opleiding. De faculteit heeft ervaring met stages voor de criminologie - studenten, in het notariaat en in de aggregatieopleiding. Het project juridische kliniek wil een zekere praktijkervaring in de basisopleiding.

Dit laatste veronderstelt mede een principiële visie over de plaats van de praktijk in de basisopleiding. Velen kiezen welbewust voor een (overwegend?) theoretisch opleidingsmodel. Deze vraag houdt ook verband met de opties over het eigene van de universitaire vorming versus beroepsopleiding, en enigszins ook met de vraag in welke mate men persoonlijkheidsvorming als vormingsdoel opneemt dan wel aan zelfwerkzaamheid overlaat.

Een aspect waarmee ook rekening kan worden gehouden is de invloed van praktijkervaring op het studiegedrag (motivering, interesse, enz.). Meer in het algemeen is in een leerstofgerichte opleiding niet zo heel veel aandacht voor de interactie tussen leersituatie en kennis verwerven. Kennis verwerven in een andere leersituatie is tot op zekere hoogte verwerven van een andere kennis.

C. Docenten

34. Het onderwijs wordt allereerst gemaakt door de docent met enerzijds zijn eigen *persoonlijkheid*, anderzijds zijn *wetenschappelijke bekwaamheid*. Beide gegevens zijn voor de kwaliteit van het onderwijs hoe dan ook beslissend en gelden als voorwaarde voor de benoeming. Geen enkele didactische kneep of begeleiding kan deze grondvoorwaarden vervangen of, bij eventueel opduikende diepgaande tekorten, fundamenteel remediëren.

Een groot deel van het wantrouwen tegenover de "pedagogen" en van de onrust die opduikt wanneer naar hen wordt verwezen zou allicht verdwijnen als men beter beseft dat wat voorafgaat ook een fundamentele vooronderstelling van de pedagogie en de didactiek is. Het is ook een ervaring van DUO dat hun dienstverlening allereerst aanwezige mogelijkheden optimaliseert.

35. Het zijn de docenten die in het hun toegewezen vakgebied een selectie van de leerstof moeten maken, die zowel wetenschappelijk als didactisch verantwoord is. Het is duidelijk dat hier de inzichten t.a.v. de algemene doelstellingen van de opleiding bevruchtend kunnen werken.

Ook t.a.v. de keuze van de leermiddelen, in mindere mate van de werkvormen heeft de docent een grote verantwoordelijkheid.

Dit alles leidt tot het *creëren van concrete leersituaties* waarin, met de gekozen leermiddelen, kennis, vaardigheden en bekwaamheden worden overgebracht of aangeleerd.

36. Dit geheel, met zijn voorafgaandelijke keuzemomenten, is een *didactisch gebeuren* dat in zekere mate zijn *eigen wetmatigheden* in zich sluit. Men heeft in het verleden op dit punt zo goed als alles overgelaten aan zuiver intuïtieve creativiteit.

Een meer expliciete aandacht voor universitaire didactiek is eerder van recente datum. (Maar wel een vogue; cfr. Interuniversitair Project voor Efficiënter Kandidatuuronderwijs met een congres in Hasselt, 12-14 maart; "Sauve qui peut, l'Unif", een pedagogische vierdaagse voor de hele U.C.L., 23-26 februari; enz.).

Ook blijven twee heel belangrijke polen in het onderwijsgebeuren, de explicite van de doelstellingen enerzijds en anderzijds de evaluatie van de eigen werkwijze (zie *figuur 2*) in het universitair onderwijs op het niveau van de docent meestal erg impliciet.

37. Universitaire docenten worden zonder expliciete didactische vorming of ervaring op de studenten afgestuurd. Ze leren bij gissen en missen, maar nog eens zonder een didactische begeleiding.

De *functie* van - een parallel die mijn tekst in de papiermand kan doen belanden - de onderwijsinspectie is aan de universiteit totaal afwezig. Het is uiterst moeilijk om als (beginnend) docent aanduidingen ter verbetering te krijgen.

38. Er bestaat bij (een aantal) docenten een *reëel scepticisme of zelfs wantrouwen* tegenover "pedagogen" en "onderwijsvernieuwers", dat zeer diverse wortels heeft. Men heeft geen vertrouwen in de deskundigheid van mensen die over het eigen vakgebied van de docent niet kunnen meepraten. Men vertrouwt voldoende op de eigen didactische intuïties, waarvan men niet ziet waarom deze nu ineens niet meer zouden volstaan. Men vreest aantasting van zijn vrijheid, zelfs van zijn "academische vrijheid", als het eigen onderwijs ook met anderen en door anderen wordt "besproken". Didactische onervarenheid en ondeskundigheid kan ook onzeker maken of argwanend en beducht voor mogelijke kritiek.

Gesprekken onder jonge en minder jonge docenten en onder assistenten wijzen anderzijds uit dat er niet alleen scepticisme en vertrouwen is, maar ook (veelal bij dezelfde personen bij wie ook het scepticisme leeft) een reële behoefte aan begeleiding, aan stimulering, aan open discussie, aan onderlinge informatie over het eigen didactisch bezig zijn.

39. In de *enquête over het doceergedrag* van de Dienst Universitair Onderwijs (in het jargon: EVADOC van DUO) krijgt de docent gesys-

tematiseerde informatie over de wijze waarop zijn doceergedrag door de studenten wordt ervaren. Onderzochte componenten zijn: aantonen van de relevantie van het vak (valideren), stimuleren tot participatie en nadenken, dirigeren via transparant gemaakte criteria, structureren via conceptuele duidelijkheid en inzet, converseren.

Belangrijk is dat hiermee aansluiting gevonden wordt bij essentiële componenten van het studeergedrag (zie nr. 55).

40. Een rechtstreekse hulp bij het didactisch leren verwerken en overbrengen van zijn wetenschappelijke kennis en inzichten wordt geboden in enkele vormen van "*docententraining*" of "*assistententraining*" waar DUO ook reeds enige ervaring mee heeft.

Dit kan de vorm aannemen van een twee- of driedaags programma, waarin voor docenten of assistenten een leersituatie wordt gecreëerd, met theoretische informatie, gesimuleerde doceersituaties, respons van deskundigen en collega's. De ervaring van veruit de meeste deelnemers (op vrijwillige basis) aan dergelijke sessies is zeer positief (H. De Neve).

41. Van een andere aard is een *studienamiddag* "Actiever doceren" (georganiseerd voor docenten uit de kandidaturen geneeskunde; zie H. De Neve).

Daarin kan worden nagegaan wat studeren aan processen en belevingsdimensies inhoudt, voor welke vragen en beslissingen een docent bij het voorbereiden van hoorcolleges komt te staan en hoe uiteindelijk doceergedrag en studeergedrag op elkaar kunnen ingrijpen.

42. Als besluit zij nog even het (persoonlijk) inzicht vermeld dat een te verregaande zelfrelativering en didactisch pessimisme ("hoorcolleges halen toch niets uit", "ik geef les omdat ik moet, maar jullie kunnen het evengoed zelf lezen") demotiverend werkt t.a.v. het studeergedrag van studenten. Waarmee niet gezegd is dat er geen plaats meer zou zijn voor een stevige dosis ironie, zelfspot en relativering van het universitair bedrijf. Wel dat naast de wetenschappelijke bekwaamheid en inzichten er ook blijft "de docentenrol als open taak; i.e. de spankracht om aan de eens ontvangen leeropdracht continu een dynamische gestalte te geven: jaar in jaar uit, met telkens een groep studenten eenzelfde 'weg' gaan. Dit parallel met een diversiteit van wetenschappelijke, administratieve, soms bestuurlijke en in een aantal gevallen ook maatschappelijke taken, die naast dit doceren terzelfdertijd gerealiseerd moeten worden" (Janssen, "Studenten").

43. Het statutaire onderscheid tussen enerzijds academisch personeel, anderzijds wetenschappelijk personeel met opnieuw twee groepen: de vastbenoemden en de tijdelijken, stelt de organisatie van het universitair onderwijs voor bijzondere vragen. Men neemt geredelijk aan dat het vast

benoemd wetenschappelijk personeel eigenlijk ook onderwijzend personeel is. De facto neemt ook het tijdelijk wetenschappelijk personeel deel aan het onderwijsgebeuren.

Het bestaan van een facultaire "Commissie onderwijsbetrokkenheid van het wetenschappelijk personeel" en het onderzoek door de studenten verricht in voorbereiding van de onderwijisdag wijzen op het belang van dit probleem.

44. Pro memorie:

- relatie onderwijs-onderzoek;
- cumul en praktijkervaring van de docent;
- examenlast.

D. Studenten

45. Er bestaat heel wat informatie over het *profiel van de rechtsstudent*: maatschappelijke herkomst, vooropleiding, studieverloop (cf. L. Huysse).

46. Sinds enkele jaren wordt met een bijzondere belangstelling uitgekeken naar de resultaten van de studenten uit het *Vernieuwd Secundair Onderwijs* (V.S.O.; officieel het secundair onderwijs van type I). De kwantitatieve benadering (slaagpercentages) is de eenvoudigste maar ook de meest oppervlakkige. Thans werkt DUO mee aan een breed opgezet onderzoek rond de overgangsproblematiek tussen secundair en hoger onderwijs (algemeen maatschappelijke, differentieel psychologische, leerpsychologisch-didactische aspecten) (De Neve - Henderikx - Jansen).

De resultaten zullen ongetwijfeld van belang zijn voor het universitair onderwijs.

47. Een recente tendens in het wetenschappelijk onderzoek omtrent universitair onderwijs doet beroep op geprogrammeerde instructie en *computergeleid onderwijs*. Het Interuniversitair Project voor Efficiënter Kandidatuuronderwijs heeft een aantal programma's voor het opsporen en remediëren van een deficiënt aanvangsniveau uitgewerkt. Maar ook algemeen wordt gewerkt aan computergestuurd onderwijs (vooral in de kandidaturen), een systeem dat o.m. als belangrijk eigen kenmerk heeft dat de student betrokken wordt in een optimaal gestandaardiseerd leerproces en daarbij voortdurende informatie bekomt over zijn studievorderingen (element van formatieve evaluatie). Deze werkwijze vindt overwegend toepassing in de positieve wetenschappen, maar niet uitsluitend. Aan de V.U.B. is een dergelijk programma opgezet rond het vak Romeins recht (cf. IPEK-Symposium, II).

48. Elke student ontwikkelt een *studeergedrag* dat in hoge mate individueel gekleurd is. Pedagogen en psychologen onderkennen als belangrijke componenten of voorwaarden (Janssen, "Studeren"; Crombag, "Determinanten"):

- een affectief-dynamische inzet;
 - cognitieve capaciteiten;
 - een voldoende dosis tijd
- (Zie ook Cloet, "Slagen").

49. Het blijkt dat de zekerheid omtrent de *keuze van de studierichting* en de mogelijkheid om in te groeien in de gemaakt keuze zeer belangrijk zijn voor de affectief-dynamische inzet. T.a.v. de rechtsstudenten kunnen als particulariteiten vermeld worden:

- een studiekeuze die bewust uitstel van beroepskeuze is (cfr. enquête onder studenten; ook hoger nr. 22);
- daartegenover ook een optie voor een polyvalente kandidaatsopleiding;
- een frequente studiekeuze per eliminatie: geen wiskunde en niet voor onderwijs bestemd, dus...

Volgen hieruit eigen problemen t.a.v. het te ontwikkelen studeergedrag van onze kandidatuurstudenten? Kan het kandidaatsonderwijs op deze voor de faculteit misschien wel typische voorgegevens inspelen?

50. Sinds de omnivalentiewet van 1964 geven bijna alle studierichtingen van het secundair onderwijs toegang tot het universitair onderwijs. Onderzoek heeft uitgewezen dat zeker niet alle studierichtingen even goed voorbereiden op universitair onderwijs (De Neve - Henderikx - Janssen). Er zijn hoe dan ook een vrij groot aantal studenten die niet over voldoende *intellectuele capaciteiten* beschikken. Eigen monitoraatservaring wees uit dat van bij de aanvang, op grond van een korte kennismaking van 10 à 15 minuten, voor minimum 1/5 van de studenten een negatieve prognose kon worden gemaakt die slechts in uiterst weinig gevallen door de feiten werd tegengesproken. De proefexamens zouden in sommige faculteiten een betrouwbare negatieve prognose inhouden voor niet minder dan $\pm 40\%$ van de studenten (P. Smeyers, "Proefexamens").

Hierop kunnen allerlei mogelijke reacties, die periodiek aan actualiteit winnen, worden voorgesteld:

- selectie na het eerste jaar;
- ingangsexamen of preliminaire tests;
- uitgebreider en diepgaand advies vanuit de gekozen studierichting;
- advies vanuit het secundair onderwijs, P.M.S., enz.

Zie ook V.S.O.-problematiek (nr. 46) en recent wetenschappelijk onderzoek (nr. 47).

51. Een succesvol studeergedrag vereist een voldoende tijdsinzet.

Dat betekent dat er enerzijds voldoende tijd moet beschikbaar zijn om het opgelegde pakket te verwerken, wat de vraag naar de *studiebelasting* stelt,

en dat anderzijds de beschikbare tijd rationeel moet aangewend worden, wat *studieplanning* veronderstelt.

Over diverse aspecten van de studieplanning bestaat een brochure ten behoeve van de studenten verzorgd door de Dienst voor Studieadvies (*Studieplanning*).

De problematiek van de studiebelasting is recent aan de orde gesteld vanuit de psychomedische problematiek. Een kwantitatieve analyse laat ook voor de rechten een forse toename zien van het aantal te studeren bladzijden (Depreeuw - Bracke - Mans). Ook de Algemene Studenten Raad heeft zich met deze problematiek ingelaten. DUO heeft een reeks meer omvattende onderzoeken opgezet naar de effectieve studietijd en studiebelasting o.m. in enkele jaren van de geneeskunde (DUO *anno 1980*, 4-6).

52. Slagen of niet slagen en studeren in aanneembare voorwaarden heeft soms meer dan vermoed te maken met financiële, familiale, medische, psychische en sociale factoren, waarvan de mogelijke weerslag op de studieresultaten dan weer in hoge mate verband houdt met ieders persoonlijkheid.

Veel daarvan is nagenoeg ongrijpbaar, behorend tot die gegevens die elke student(e) alleen moet zien te plaatsen of op te lossen. Wel zijn in de sociale sector verschillende diensten ter beschikking, waarmee samenwerking kan betracht worden.

53. Gegeven alle mogelijkheden en moeilijkheden bouwt elke student(e) een *eigen studeergedrag* uit.

"In de lijn van de etymologische betekenis van methode valt studiemethode samen met de wijze waarop elke student de 'weg' van zijn begin-toestand 'naar' zijn einddoel aflegt; gezien zijn eigen aard is dergelijk 'ieder zijns weegs gaan' interindividueel specifiek" (Janssen, "Studeren").

Op deze weg komen dan ook studiestrategieën van (*studiemethodes in enge zin*) waarmee "wordt geduïd op het arsenaal van o.m. op leerpsychologisch onderzoek gestoelde modaliteiten van specifiek leergedrag. Studenten kunnen er zich van bedienen - dit liefst op verantwoord eclectische wijze - om binnen die eigen studiemethodiek welbepaalde stof op werkelijk efficiënte wijze te assimileren" (Janssen, "Studeren").

Dergelijke strategieën worden ten behoeve van de studenten in een andere brochure van de Dienst voor Studieadvies beschreven ("*Studiemethode*"). Het is daarbij belangrijk de betekenis van afzonderlijke vaardigheden of technieken ("knepen") niet te overtrekken of deze niet te isoleren van het worstelen met de stof en met de inhoudelijke probleemstelling (SMEYERS, "Studiemethode").

54. Op het monitoraat werd dit jaar bij de vermelde brochure enige aansluiting gezocht. Het is evenwel duidelijk dat het monitoraat meer bedoelt dan studiemethode in de zin van studeerstrategieën bijbrengen. Het is in belangrijke mate een gezamenlijk en tegelijkertijd exemplarisch doorheen de leerstof gaan, met een min of meer ervaren gids.

Het monitoraat biedt op die manier een soort studeertraining. Wellicht moet ook hier getracht worden om de intuïtieve inzichten waar de monitoren van uitgaan meer te expliciteren (cfr. monitorentraining in 1976 in samenwerking met de Dienst voor Studieadvies).

55. Het blijkt dat studeergedrag en doceergedrag meer dan vermoed op elkaar kunnen inwerken. Studenten verwachten dat de docent zijn bijdrage verantwoordt en het belang ervan situeert in de opleiding, in de cursus, enz.. (*valideren*). Dat hij het gevoel geeft het verwachte leerrendement binnen een redelijke tijd te kunnen bereiken (*potentiëren*). "Iets dergelijks kan in de beleving van studenten én door adequaat te dirigeren (verduidelijken van het beoogde doel en de daarbij te hanteren criteria) en te structureren (hetgeen de student tot inzichtelijke verwerking aanzetten kan). *Activeren* impliceert dat men als docent studenten zo weet te stimuleren en te betrekken in het eigen denkproces, dat deze er - op onderscheiden wijze - globaal wellicht toe komen zichzelf als actief (...) te beleven, om zo wellicht - dit laatste is vooralsnog enkel een hypothese - tot de bij gedegen studie noodzakelijke 'deep-level'-stofverwerking te komen" (Janssen, "Studeren").

E. Evaluatie en selectie

56. (Schools) onderwijs sluit traditioneel een belangrijke componente evaluatie in. Een meer wijsgerige bezinning over wat onderwijs is, over de maatschappelijke functies van een onderwijssysteem, zou de gebruikelijke evaluatievormen verhelderend kunnen doorlichten en vragen opwerpen die het feitelijk bezig zijn misschien organisatorisch moeilijker raken, maar het toch andere dimensies geven.

57. De hele conceptie van de bij regentbesluit van 31 december 1949 gecoördineerde "wetten op het toekennen van de academische graden en het programma van de universitaire examens" is, zoals het opschrift zelf zegt, sterk examengericht. Eigenlijk doet de wet niet veel anders dan een minimuminhoud van de examenstof vastleggen, reminiscentie aan de oudste wetgeving en de tijd waar de examinandus (vanaf 1890 ook de examinanda) op een in het Staatsblad afgekondigde datum voor een collegiaal zetelende examencommissie diende te verschijnen.

De opmerking, gehoord in de agendacommissie, dat ons onderwijsmodel dermate eenzijdig is dat alleen het examen er echt belangrijk en onvervangbaar is, kan mede van hieruit worden belicht.

58. Voor zover de examens ter discussie komen gaat het dikwijls over *examenvormen*. Een veel minder vertrouwde vraagstelling heeft betrekking op de *inhoudelijke vereisten* waaraan elk examen moet voldoen om een goed examen te zijn (Janssen, "Examens").

Er is de vereiste van *validiteit* waarmee gezegd is dat het examen representatief moet zijn voor de gegeven onderwijsdoelstellingen (kennis, inzicht, toepassing) en daarenboven "begripsvalied", d.w.z. dat bv. het antwoord op een vraag die beweert inzicht te toetsen, inderdaad ook inzicht moet veronderstellen. Het examen dient *betrouwbaar* te zijn in zover het in de mate van het mogelijke toevalsinvloeden (o.m. subjectieve) dient uit te schakelen. Elk examen veronderstelt ook *normering* wat inhoudt een beslissing over de grens tussen slagen en niet slagen (cesuur), een rangordening of differentiatie (cfr. graden) en verder ook normconstantie over zittijden en jaren heen. Tenslotte is er de vereiste van *transparantie* wat o.m. veronderstelt dat de student(e) in staat gesteld wordt om zijn/haar studeren op de te hanteren examen criteria af te stemmen en dat de beoordelingsprocedure 'doorzichtig' is.

59. De wetgeving op het toekennen van de academische graden gaat traditioneel uit van het ideaaltype van het *mondeling eindexamen*. De Raad van State heeft in een recent arrest beslist dat de student minstens de mogelijkheid moet krijgen om aanvullend mondeling te worden ondervraagd (arrest Bracke, nr. 20324 van 13 mei 1980).

Dit punt is geregeld voorwerp van discussies, waarin allerlei argumenten te horen zijn: het mondeling examen laat de student toe zich te verdedigen; het element persoonlijke beoordeling is belangrijk, respectievelijk bron van subjectiviteit en inconsistentie van de gehanteerde normen, het veroorzaakt een onhoudbare examenbelasting, enz. Met het veralgemeend mondeling examen neemt ons examensysteem internationaal gezien, een opvallende plaats in.

Kan in deze sinds lang aanslepende en misschien wel stagnerende discussie vooruitgang worden gemaakt door een meer systematische bezinning op inhoudelijke vereisten van een goed examen? Is er ook binnen de optie voor een mondeling examen niet nog heel wat verbetering mogelijk?

Wellicht zijn de bevindingen en inzichten van de pedagogische wetenschappen omtrent alternatieve examenvormen en verbeterde evaluatievormen voor elke faculteit op nuttige wijze voorwerp van bezinning (ook nr. 51).

60. In de mate dat men de doelstellingen van de opleiding meer gaat differentiëren, o.m. naar vaardigheden toe, komt ook de vraag naar de wijze van evalueren van deze doelstellingen aan de orde. Als werkcolleges en misschien meer nog seminaries een eigen finaliteit hebben, hoe moet dan redelijkerwijze een evaluatie daarover in de eindevaluatie meespelen?

61. Een probleem dat in de toekomst ook onvermijdelijk weer zal opduiken is dat van het creditsysteem en zijn verwaterde versies van het tweesemestersysteem en aangepaste vrijstellingssystemen.

Deze problematiek en voorstellen grijpen diepgaand in op het bestaande regime waarin het hele studieverloop opgebouwd wordt naar jaarlijkse eindexamens toe. Vroeg of laat zullen hier opties moeten genomen worden (of bevestigd), waarrond best tijdig bezinning gestimuleerd wordt.

62. De hedendaagse didactiek hanteert ook heel *andere evaluatievormen*. Er is naast "produktevaluatie" waarin een waardeoordeel wordt uitgesproken m.b.t. het al of niet bereiken van de doelstellingen, ook procesevaluatie waarin het onderwijsgebeuren zelf wordt geëvalueerd. Anderzijds wordt ook gewezen op het belang van tussentijdse toetsingsmomenten of -middelen die de studenten (en de docent) toelaten correcties in het studeergedrag (respectievelijk het doceergedrag) aan te brengen (formatieve evaluatie). De profexamens hebben een dergelijke functie voor de eerstejaarsstudenten. Is er meer of anders mogelijk? Geprogrammeerde instructie, met dit element van 'feedback' ook in de humane wetenschappen? (cf. nr. 47).

63. Reacties op de ingrijpende selectie in de eerste kandidatuur zullen in grote mate reeds verrekend zijn in het onderzoek van voorafgaande probleempunten.

Toch blijft het maatschappelijk gezien een opvallend gegeven dat ook in zijn totaliteit aandacht verdient.

Er is verder de vraag - die ik nauwelijks durf te stellen - of de werkelijk massale selectie in de eerste kandidatuur criminologie niet ooit het probleem zal stellen van het voortbestaan van deze kandidaatsopleiding.

Wat met de eigen situatie en problematiek van de bisstudenten? (Creten).

64. Er wordt wel eens gesproken van een selectiebeleid (onder studenten: zoveel mogen er doorkomen) of een gradenbeleid (bv. meer graden geven om de competitiviteit van onze studenten te verbeteren). Kan, in een verantwoord onderwijsmodel, dergelijk beleid het werk zijn van een autonoom functionerende examencommissie die de resultaten voor zich

heeft? Dient een beslissing over slagen of niet slagen, over graden, niet exclusief te volgen uit en eindpunt te zijn van de hele opzet van het onderwijs?

65. Bij discussies over selectie gaat veel aandacht uit naar het grote aantal "wegeselecteerden" ('drop-out'). Maar is er ook voldoende "produkt-evaluatie"? Beantwoordt de vorming van de "geslaagden" aan datgene wat de maatschappij en wat zijzelf ervan verwachten? En daarmee zijn we weer in de algemene doelstellingen maar ook bij een behoefte aan evaluatie van de opleiding zelf (cf. nr. 20).

III. ENKELE NABESCHOUWINGEN

66. Er wordt gemakkelijk gezegd dat de eigenlijke interesse van de professoren uitgaat naar hun wetenschappelijk onderzoek, naar publicaties, naar activiteiten buiten de universiteit. Ook in de Rechtsfaculteit leeft de stille verdenking dat professoren - bij hen zelf gaat het om een zacht schuldgevoel - hun onderwijstaak toch eigenlijk niet zo belangrijk vinden. Dat er op het onderwijsgebeuren inderdaad wel wat stof zit bleek uit het onderzoek van DUO.

Maar het is voor studenten, assistenten én professoren een verheugende vaststelling geweest dat er, bij veruit de meesten, een heel reële belangstelling bestaat om het onderwijs te verzorgen, om daarover ooreen in gesprek te komen en om wegen te vinden die toelaten ieders didactische inzichten en mogelijkheden te optimaliseren. Een lentebries die moet aangeblazen worden.

67. De onderwijsdag zelf is naar het oordeel van alle deelnemers een succes geworden. Het wordt wel een moeilijke opgave om de vernieuwe bewustwording rond en het bezig zijn met "de kwaliteit van ons onderwijs" gaande te houden en tot nog meer concrete resultaten te laten doorgroeien. Dit valt rechtstreeks onder de verantwoordelijkheid van de bestaande onderwijscommissies. In hun huidige werking lijken ze echter zwaar belast door overwegend administratieve agenda's.

Het probleem van de onderwijscommissies werd ook op de onderwijsdag als een knelpunt ervaren, o.m. ook van de zijde van de studenten die een voorstel indienden tot herstructurering van de commissies met invoering van een beperkt bureau. Een ander voorstel vroeg de oprichting van een permanente onderwijscel in de faculteit. De faculteitsraad (dd. 5 mei 1981) heeft, in een nabespreking gewijd aan de onderwijsdag, deze voorstellen niet aangehouden. Wel werd een elementaire overlegstructuur tussen de onderwijscommissies gepland.

Fundamenteel lijkt het probleem onopgelost te zijn gebleven. Op die manier misschien een dringende uitnodiging om deze problematiek als elkeens verantwoordelijkheid te (blijven) beschouwen, motief voor sommigen om een beperkt bureau of een facultaire onderwijscel af te wijzen, uit vrees dat de zorg voor de kwaliteit van het onderwijs daardoor van allemanszaak tot de speciale verantwoordelijkheid van enkelen zou worden gemaakt.

68. Een verbeterde en aangevulde inventaris van problemen kan wellicht een instrument worden bij het uitwerken van enkele beleidsopties en het stellen van prioriteiten.

Kan men ook niet per jaar een probleem uitkiezen onder de vele die op de onderwijscommissie moeten besproken worden en dat dan iets grondiger in zijn o.m. pedagogische en didactische implicaties onderzoeken, liever dan nog maar eens met velen, zonder inbreng van nieuwe inzichten of gegevens, een oude discussie over te doen?

Of zou er één vergadering per jaar kunnen gehouden worden, waar geen beslissingen moeten genomen worden maar die informatief en opiniërend bedoeld is rond een prioritair gesteld thema? Of een jaarlijkse onderwijsnamiddag?

69. De agendacommissie ter voorbereiding van de facultaire dag kreeg opdracht nog verder bijeen te komen om de besluiten van de onderwijsdag vast te leggen.

Het kan niet de bedoeling zijn - dat ware een onmogelijke opgave - een samenvatting te geven van de eigenlijke discussies. Op een eerste vergadering werden voorlopig onder meer volgende punten voor verdere bespreking vastgelegd.

Hoger (nr. 19-20) werd gezegd dat een uitzicht op het beroepenprofiel direct relevant is voor de aard en de inhoud van de opleiding. Ook het rapport van professor Huyse wijst er op dat onze kennis over de functies en arbeidstaken die juristen hedentendage vervullen, erg beperkt is en dat er binnen elk afzetgebied voor juristen een aanzienlijke evolutie is in de functies en de taken, om te besluiten: "Zolang we deze ontwikkeling niet kennen moet een echte opleidingsstrategie achterwege blijven". Verder onderzoek bij de afgestudeerden lijkt een prioriteit te zijn zowel voor het bepalen van de fundamentele oriëntaties van de juridische opleiding als voor een kritisch doorlichten van het bestaande onderwijs.

70. Een van de pluspunten van de onderwijsdag is de open sfeer waarin over onderwijs en doceren kon worden gesproken. Daarbij leek er op vele punten meer behoefte te bestaan aan stimuleren en optimaliseren van elks onderwijsbedrijvigheid dan aan administratieve wijzigingen en programmahervormingen. Moet er daarbij niet gestreefd worden naar het uitdiepen van een aantal pedagogische referentiekaders, en het verwerven

van enkele pedagogische inzichten, zodat elke onderwijsbetrokkene wat hij nu doet, met meer trefzekerheid en doelmatigheid kan verder doen? Een dergelijke behoefte is de grondslag voor sommige vormen van docenten- en assistententraining waar o.m. de Leuvense Dienst voor Universitair Onderwijs (DUO) positieve ervaring mee heeft (De Neve). Naar aanleiding van de onderwijsdag is gebleken dat bij heel wat docenten van de faculteit hieromtrent een echte belangstelling aanwezig is die binnen een redelijke tijd in een concreet trainingsprogramma voor belangstellenden moet op te vangen zijn.

71. Het namiddagprogramma van de onderwijsdag was gewijd aan een discussie rond het eigene van de diverse werkvormen: hoorcollege, werkcollege, seminarie. Het gesprek heeft zich toegespitst op een oriëntatie naar twee grote werkvormen, type hoorcollege voor de grote groep en een meer gevarieerd type in kleine groepen, dat bij alle vakken zou kunnen worden georganiseerd en waarvan de studenten er (slechts) enkele zouden moeten meemaken. Een inspiratie en een inzicht, mede volgend uit de vrij negatieve beoordeling van de werkcolleges in de enquête onder de studenten, die nog een lange weg moeten afleggen om geoperationaliseerd te kunnen worden.

Verwijzingen:

- *Blok en examens* (Leidraad bij de universitaire studie), Dienst voor Studieadvies, 1980, 12 p.
- M. CLOET, "Slagen en mislukken in de Eerste Kandidatuur Wijsbegeerte en Letteren van 1956 tot 1976", *Onze Alma Mater*, 1977, 193-218.
- J. CRETEN, "Eerste Kandidatuur Wijsbegeerte en Letteren al of niet overdoen", *Onze Alma Mater*, 1977, 219-226.
- H.F.M. CROMBAG, D.N.M. DE GRUYTER, P. VAN DER ENDE, P. VOS, *De nieuwe propaedeuse in de faculteit der Rechtsgeleerdheid: Verslag over het eerste semester* (Bureau Onderzoek van Onderwijs Rijksuniversiteit Leiden. Rapport nr. 20), oktober 1980.
- H.F.M. CROMBAG, D.N.M. DE GRUYTER, E. BAKKER, P. VAN DER ENDE, *De nieuwe propaedeuse in de faculteit der Rechtsgeleerdheid: Verslag over het tweede semester* (Bureau Onderzoek van Onderwijs Rijksuniversiteit Leiden. Rapport nr. 21), november 1980.
- H.F.M. CROMBAG, D.N.M. DE GRUYTER, P. VOS, E. BAKKER, *De nieuwe propaedeuse in de faculteit der Rechtsgeleerdheid: Determinanten van propaedeutisch studietoetsen* (Bureau Onderzoek van Onderwijs Rijksuniversiteit Leiden. Rapport nr. 22), december 1980.
- E. DE CORTE, *Onderwijsdoelstellingen* (Studia Pedagogica, N.R.2), Leuven 1973, 22 p.
- E. DE CORTE, o.a., *Beknopte didaxologie*, 2e dr., Groningen, 342 p.
- H. DE NEVE, P. HENDERIKX, P. JANSSEN, "De overgang tussen (vernieuwd) secundair en (universitair) hoger onderwijs. Een kader voor cijfers, onderzoek en beleid", *Politica*, 1980, 343-369.

- H. DE NEVE, "Onderwijskundige vorming van docenten en assistenten. Enkele ervaringen aan K.U.Leuven", *Academische Tijdingen*, 1980-81, nr. 2, blz. 13-14.
- E. DEPREEUW, M. BRACKE, J. MANS, *Empirisch onderzoek van enkele kwantitatieve aspecten van de studielast in vijf studierichtingen van de K.U.Leuven. De evolutie tussen 1962 en 1978*, Studentenvoorzieningen, Leuven 1980, 15 p. (polyc.).
- E. DEPREEUW, zie *Studieplanning*.
- *DUA ANNO 1980. Verslag over het derde werkingsjaar*, Dienst Universitair Onderwijs, K.U.Leuven, 30 p. (polyc.).
- L. HUYSE, "Studentenbevolking, slagen/mislukken en studiebelasting aan de Faculteit Rechtsgeleerdheid te Leuven: enkele cijfers", *Jura Falconis*, 1981-1982, 45.
- *IPEK-Symposium georganiseerd in het kader van het Interuniversitair Project voor Efficiënter Kandidatuuronderwijs, 11-14 maart 1981*,
Deel I: *Programma en samenvattingen*;
Deel II: *Factoren die studiesucces bepalen. Gebruik van computers in het onderwijs*;
Deel III: *Formatieve evaluatie. Aanpak van specifieke onderwijsproblemen*;
Deel IV: *Overgang Secundair Onderwijs Universiteit*;
Limburgs Universitair Centrum, Diepenbeek 1981.
- P.J. JANSSEN, "Examens geëxamineerd. Voorwaarden voor hun methodologisch 'geslaagd' verloop", *Impuls*, 1980, 70-79.
- P.J. JANSSEN, "Over studeren en doceren op kandidaurniveau. Een inventaris van getuigenissen van eerstejaars Psychologie en Pedagogische Wetenschappen aan de K.U. Leuven", *Gedrag, dynamische relatie en betekeniswereld. Liber Amicorum Prof. J.R. Nuttin*, Universitaire Pers, Leuven 1980, 393-422.
- H. JASPAERT, H. DENEVE, *Een strategie voor 'curriculum development' in het secundair onderwijs* (Bijdragen tot de pedagogiek en didactiek van het secundair onderwijs, 4), Acco, Leuven 1975, 206 p.
- G. LOWYCK-CUYPERS, zie *Studiemethode*.
- T. PETERS, J. VAN KERCKVOORDE, L. VAN OUTRIVE, "Vijftig jaar criminologie-onderwijs: een groei naar zelfstandigheid", *Panopticon*, 1980, 197-212.
- *Rechten* (Studierichtingen K.U. Leuven), Dienst voor Studieadvies, 1980, 32 p.
- P. SMEYERS, "De predictieve waarde van proefexamens voor de eerste kandidaturen psychologie en pedagogische wetenschappen aan de K.U. Leuven", *Pedagogisch Tijdschrift/Forum voor Opvoedkunde*, 1981, 117-127.
- P. SMEYERS, "In alle ernst: studiemethode? Conceptuele verwarring en dogmatiek", *Leuven Bulletin. A.P.P.*, Tweemaandelijks tijdschrift van de Vereniging 'Leuvense Afgestudeerden in de Psychologie en de Pedagogiek', 1981, 48-53.
- *Studiemethode* (Leidraad bij de universitaire studies), Dienst voor Studieadvies, 1980, 72 p. (+ *Oefenboek*).
- *Studieplanning* (Leidraad bij de universitaire studies), Dienst voor Studieadvies, 1980, 25 p.
- J. VAN HOUTTE, "De plaats van de jurist in de komende samenleving", *R.W.*, 1973-74, 2351-2360.
- J. VAN HOUTTE, E. LANGERWERF, "Juristen. Enkele basisstatistieken", *T.P.R.*, 1976, 1-40.
- J. VAN KERCKVOORDE, T. PETERS, "Tien jaar criminologie aan de K.U. Leuven. Studieloopbaan en beroepssituatie van afgestudeerden", *Panopticon*, 1980, 470-480.
- "Wetsvoorstel tot wijziging van de artikelen 15, 16 en 17 van de gecoördineerde wetten op het toekennen van de academische graden en het programma van de universitaire examens" (Brouhon-Decroo), *P.D.K.*, 1980-81, nr. 762-1.