

Een innoverend onderwijsproject over persoonsvorming in het rechtenonderwijs

Sven De Weerdt*, Ellen Gillard** en Eric Lanckswaert***

aangeboden door/presente par
Jurisquare

aangeboden door/presente par
Jurisquare

In deze bijdrage wordt verslag gedaan van een innoverend onderwijsproject dat tijdens het academiejaar 2019-2020 plaatsvond aan de faculteit Rechten van de UHasselt. Dit project, dat betrekking had op persoonsvorming in het rechtenonderwijs, mondde uit in een visietekst en een film. Tijdens het project werd gebruikgemaakt van een veelzijdige mix aan leer- en werkmateriaal en uiteenlopende werkmethodes. Vooral de diepgaande uitwisseling met juridische professionals (advocaten, rechter, gerechtsdeurwaarder ...) bleek bijzonder inspirerend. De studenten vinden persoonsvorming om verschillende redenen belangrijk. Zij deden diverse concrete voorstellen om persoonsvorming in het rechtenonderwijs te implementeren.

I. Inleiding

Aan de faculteit Rechten van de UHasselt werd tijdens het academiejaar 2019-2020 een boeiend *innoverend onderwijsproject* opgezet. Het had betrekking op *persoonsvorming in het rechtenonderwijs*. In deze bijdrage bespreken we dit project en de resultaten ervan.

Kort samengevat kwam het project erop neer dat *masterstudenten in de rechten samen met juridische professionals* een visie ontwikkelden over persoonsvorming in het raam van de rechtenopleiding. Deze visie kwam dus *bottom-up*, vanuit een goede samenwerking tussen

studenten en juridische professionals, tot stand. De vijftien deelnemende studenten traden in interactie met zeven juridische professionals: een advocate gespecialiseerd in familierecht, een gewezen advocate die bemiddelaarster en coach werd, een gewezen vrederechter, een gerechtsdeurwaarder, een advocaat gespecialiseerd in ondernemingsrecht, een notaris en een gewezen strafrechtadvocaat. Het project nam acht dagen in beslag, gespreid over twee kwartelen van het academiejaar. De eerste zeven dagen gingen de studenten telkens met een andere professional in gesprek, iedere keer rond een ander thema, maar altijd met persoonsvorming als rode draad. De achtste dag was er een bijeenkomst met alle professionals samen.

Tijdens de bijeenkomsten werd een *veelzijdige mix van gespreks- en uitwisselingsmethodes* ingezet (die bespreken we hierna nog), al kwam COVID-19 daar vanaf de vierde bijeenkomst enig roet in het eten gooien. Vanaf dan verliep het hele project digitaal. Dat beperkte de mogelijkheden tot diepgaande gespreksvoering, openheid, creativiteit en

* Sven DE WEERDT is gastdocent aan de UHasselt, leiderschapsontwikkelaar in UZLeuven en zelfstandig begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen.
** Ellen GILLARD is onderwijsontwikkelaar en docent aan het RITCS en kernredacteur voor het Filosofie-Tijdschrift.
*** Eric LANCKSWAERT is hoofddocent aan de UHasselt en de UGent.

verbeelding. Tegelijkertijd waren we er blij mee dat deze digitale mogelijkheden toelieten om het project toch verder te zetten. De studenten gingen prima om met deze nieuwe situatie.

Een aantal vragen fungeerden tijdens het hele project als richtsnoer. *Wat zou persoonsvorming moeten inhouden* opdat afgestudeerde juristen niet alleen juridisch, maar ook op menselijk vlak worden gevormd opdat zij zo goed mogelijk dienstbaar zouden kunnen zijn aan de rechtzoekende en de samenleving? Welke persoonlijke kwaliteiten dienen daarvoor te worden verworven? En *hoe kan deze persoonsvorming worden verwezenlijkt* tijdens de opleiding?

De resultaten van het project vonden hun neerslag in een *visietekst* en een *film*. Door COVID-19 was het filmmateriaal beperkter dan gepland. De visietekst, die geheel van de hand van de studenten is, leverde interessante ideeën op. Een aantal daarvan zijn in deze bijdrage verwerkt, vaak onder de vorm van letterlijke citaten. De studenten gaven ons hiervoor de toelating¹.

Een *team van drie mensen* bereidde het project voor en begeleidde het. Eric Lanckswert, hoofddocent aan de UHasselt, is initiatiefnemer en coördinator. Ellen Gillard, onderwijsontwikkelaar en docent aan het RITCS verzorgde het leermateriaal en stond in voor de pedagogische en wijsgerige ondersteuning. Sven De Weerd, gastprofessor aan de UHasselt en coördinator leiderschapontwikkeling aan het UZLeuven, nam de rol op van procesfacilitator en moderator. Hij deed voor het invullen van zijn opdracht ook een beroep op Marleen Van den Bosch, met name voor het begeleiden van een reeks mindfulnessoefeningen.

II. Waarom dit project?

Op 24 mei 2016 verleende de UHasselt een eredoctoraat aan Martha Nussbaum, hoogleraar rechtsfilosofie en ethiek aan de universiteit van Chicago. In haar boek *Niet voor de winst* waarschuwt Nussbaum voor een onderwijssysteem dat te sterk in dienst staat van de economie en erop gericht is technisch opgeleide, zo productief mogelijke arbeidskrachten af te leveren in plaats van hen op te voeden tot *kritisch denkende, veelzijdig ontwikkelde burgers*². Nussbaum breekt een lans voor een brede persoonsvorming in het onderwijs. Haar boodschap kan ook voor de rechtenopleiding ter harte worden genomen. Ingevolge de BaMa-hervorming (bachelor-master) ligt de klemtoon

nu gedurende het hele traject op technisch-juridische opleidingsonderdelen. De bredere persoonsvorming (Bildung) schiet erbij in.

Die persoonsvorming is nochtans wenselijk. Goed onderwijs beoogt de ontwikkeling van *competenties*. Men is bijvoorbeeld als advocaat competent om aan de cliënt een uitstekend juridisch advies te geven dat aansluit bij de specifieke noden en behoeften van de betrokkene. Of als rechter is men competent om vonnissen te vellen die door de rechtzoekenden als rechtvaardig worden gevoeld. Een competentie is een combinatie van kennis, vaardigheden en houdingen (attitudes of persoonlijke kwaliteiten). Persoonsvorming is (mede) gericht op het cultiveren van die *persoonlijke kwaliteiten*. Daarom is zij noodzakelijk om de beoogde competenties te bereiken. Maar tegelijk roept die persoonsvorming nogal wat vragen op. Wat houdt zij juist in? En hoe verwezenlijkt men haar? Om een begin van antwoord hierop te geven, toegespitst op het rechtenonderwijs, werd het innoverend onderwijsproject in de steigers gezet.

Om de vragen rond persoonsvorming beter te kunnen beantwoorden is het project er ook op gericht *aan persoonsvorming te doen van de deelnemende studenten*. Als zij op dat vlak zelf vooruitgang hebben geboekt zijn zij – volgens ons – beter in staat om in een visietekst en een film een meer onderbouwde en doorleefde zienswijze naar voren te brengen.

Persoonsvorming laat toe specifieke competenties te ontwikkelen die nodig zijn voor juristen die mee willen zijn met hun tijd. *De juridische wereld verandert snel en ingrijpend*. Mensen hebben hoge verwachtingen ten aanzien van juridische professionals: volledige probleemoplossing, integrale dienstverlening op maat van de rechtzoekende, oog voor het menselijk welzijn, enz. ICT, multidisciplinariteit en alternatieve geschillenoplossing deden hun intrede. De omwentelingen in de rechtswereld hangen samen met evoluties in de samenleving, zoals het afbrokkelen van traditionele gezagsverhoudingen en de opkomst van een radicaal pluralisme. Deze veranderingen doen de vraag rijzen welke juristen we nodig hebben. Wat is de nieuwe juridische identiteit? En daarmee samenhangend: welke rechtenopleiding hebben we nodig? Welke rol dient persoonlijke ontwikkeling hierin te spelen?

Een achterliggend idee bij het hele project was dat een brede vorming juristen toelaat *op een uitmuntende wijze ten dienste te staan* van (1) de rechtzoekende, (2) de humanisering van de rechtspraktijk en (3) de verbetering van de samenleving.

Voortgaande op de visietekst van de studenten vertoont het huidige rechtenonderwijs, in hun beleving althans, enkele manco's. Zij betogen: *“Het rechtenonderwijs wordt vandaag de dag gekenmerkt door een zeer theoretisch gerichte*

- 1 De deelnemende studenten waren: Giel Adams, Armen Amoyan, Saffira Baldussu, Eda Beylik, Sam Celis, Gerbrand Huts, Valérie Kemerlinckx, Amber Knaepen, Giethe Lemmens, Laura Maris, Stefania Maruca, Ann-Sophie Mast, Sofie Steegen, Jill Van Campen en Céline Vanbrabant.
- 2 M. NUSSBAUM, *Niet voor de winst. Waarom de democratie de geesteswetenschappen nodig heeft*, Amsterdam, Ambo, 2011, 214 p.

aanpak. Studenten dienen relevante juridische teksten op te zoeken, te lezen en te interpreteren om op die manier tot een oplossing te komen van vaak heel klinisch opgestelde casussen. Daarbij wordt er te weinig aandacht besteed aan externe factoren, zoals het menselijke aspect van de casus.” En verder: *“De theoriegerichte en niet-studentgerichte aanpak sluit niet altijd aan bij de maatschappelijke verwachtingen.”*

Hoewel de klemtoon van het project niet lag op het begunstigen van het welzijn van de student, blijkt uit de visietekst dat dit voor de studenten een gevoelig punt is. Zij stellen: *“Daarnaast is er ook bijzonder weinig aandacht voor het mentale welzijn van de studenten zelf. Ondanks het feit dat zij worden blootgesteld aan een constante stress van aankomende deadlines, examens, etc. zijn zij regelmatig op zichzelf aangewezen. Belgische universiteiten proberen wel bepaalde activiteiten en faciliteiten te organiseren of te voorzien in de ondersteuning van studenten, maar vaak schieten die tekort, blijven ze onderbelicht, of komen ze gewoon te laat.”* COVID-19 heeft deze bekommernis voor het welzijn nog versterkt. De studenten schrijven: *“Nog meer dan anders worden studenten in 2020 door het SARS-CoV-2-virus geconfronteerd met een bijzonder uitdagende situatie, waarin ze vaak helemaal alleen staan of aangewezen zijn op hun naasten. Universiteiten beweren dan wel rekening te houden met die situatie, maar uiteindelijk blijft alles nagenoeg bij het oude.”*

III. Filosofische en pedagogische insteek, gebruikt materiaal

Het doel van het project was dat studenten een visie over persoonsvorming in het rechtenonderwijs ontwikkelen met het oog op de humanisering van de rechtspraktijk. Om dit te verwezenlijken achtten de docenten het belangrijk dat studenten niet enkel over persoonsvorming leerden, *maar dat er ook aan persoonsvorming van de studenten werd gedaan.* Het leermateriaal bestond om deze reden enerzijds uit *overkoepelend materiaal* dat een algemeen theoretisch kader schetst over persoonsvorming in het onderwijs en anderzijds uit *specifiek materiaal* dat geselecteerd werd in functie van een welbepaald thema en waarbij het vormende aspect centraal stond. Elke bijeenkomst vond namelijk plaats rond een bepaald thema en met een vertegenwoordiger van een beroepsgroep, maar steeds met persoonsvorming en de relevantie voor de humanisering van de rechtspraktijk als rode draad. Wat betreft de selectie van de thema's was de betrachting een voldoende breed gamma aan verschillende rechtsdomeinen en topics aan te bieden en ze vervolgens te relateren aan een professional die goed thuis was in deze materie. Voor elk van de thema's selecteerden we vervolgens materiaal en ontwikkelden we voorbereidings- en verwerkingsopdrachten die verband hielden met het thema en tot op zekere hoogte met de

beroepsgroep. Het materiaal dat tijdens de bijeenkomsten gehanteerd werd, behandelde het onderwerp van persoonsvorming derhalve niet als dusdanig. Hoewel met het overkoepelend materiaal de studenten een algemeen kader geboden werd, hanteerden we bijgevolg verder een inductieve methode ter bepaling van het begrip 'persoonsvorming' en de toepassing ervan op het rechtenonderwijs. We voorzagen in een goede mix van soorten leermateriaal en opdrachten zodat zoveel als mogelijk *alle menselijke vermogens* werden aangesproken: rationale, gevoelsmatige, creatieve en intuïtieve vermogens. Bovendien werd geopteerd om ook met betrekking tot het specifiek leermateriaal het overbrengen van kennis tijdens de bijeenkomsten beperkt te houden en zoveel mogelijk in te zetten op *transformatief leren*. Transformatief leren is een vorm van leren die verder gaat dan het eenvoudig verwerven van kennis. Studenten maken een 'wezenlijke' transformatie door. Ze veranderen als mens, er verandert iets aan hun (grond)houding³.

Alvorens we het leermateriaal meer in detail bespreken, lichten we de thema's toe die tijdens de zeven bijeenkomsten met de professionals behandeld werden. Tijdens de bijeenkomst met de *familierechtadvocaat* stelden we het thema *relatie* centraal. We keken naar de relatie met de cliënt, maar ook naar andere vormen van relaties zoals de relatie met een betekenisvolle ander en de relatie met jezelf. Sleutelbegrippen bij dit thema waren (zelf)reflectie, presentie, ontmoeting en leren uit levenservaring. De studenten werden geconfronteerd met vragen als: Wat is het verschil tussen discussiëren en dialogeren? Wat is je relatie als professional met cliënten of rechtszoekenden: is dit ook een menselijke relatie? Welke feedback van een ander heeft je ooit aan het denken gezet over jezelf? Hoe ga je om met complimenten en kritiek?

De bijeenkomst met de *gewezen advocate die bemiddelaarster en coach* werd, draaide rond het thema *waarden*. In dit topic kwam het spanningsveld tussen integer zijn en je handen moeten vuilmaken aan bod. De studenten reflecteerden over welke waarden zij voor hun latere beroepsuitoefening belangrijk achten en welke waarden in het rechtenonderwijs voorop zouden moeten staan. We keken naar wat de studenten willen betekenen voor iets wat henzelf overstijgt, voor de ander, voor de samenleving. Hoe halen ze inspiratie uit voorbeeldfiguren die zinvolle dingen hebben gedaan?

De bijeenkomst met de *vrede rechter* behandelde het thema *beslissen en oordelen*. Het spanningsveld tussen intuïtie of gevoel enerzijds en verstand anderzijds kwam binnen dit thema ruim aan bod. Hoe kan je vanuit gevoel en verstand

3 J. MEZIRROW, "Transformative Learning: Theory to Practice", *New Directions for Adult and Continuing Education* 1997 (74), 5-12.

tot rechtvaardige oordelen komen? Zijn emoties irrationeel of kunnen ze je waarschuwen? Bijvoorbeeld, hoe vorm je een oordeel inzake bewindvoering? Hoe schat je in of de drijfveren van mensen nobel zijn of dat ze uit eigenbelang handelen? Wat wordt bedoeld met praktische wijsheid en hoe kan dit binnen een juridische context worden toegepast?

Voor de bijeenkomst met de *gerechtsdeurwaarder* stond het thema *verantwoordelijkheid* centraal. Dit thema pasten we toe op de uitvoering van gerechtelijke beslissingen, waarbij het spanningsveld tussen rechtlijnigheid, de toepassing van regels en strengheid enerzijds en mildheid, compassie en mededogen anderzijds centraal stond. Studenten onderzochten hoe zij ooit voorbijgingen aan het appel van de ander, op welk moment in hun leven ze ooit zijn ingegaan tegen de heersende opinie en waarom dit voor hen belangrijk was.

De bijeenkomst met de *advocaat gespecialiseerd in ondernemingsrecht* had als centraal thema *moed en authenticiteit*. De spanningsverhouding tussen wie je als mens bent enerzijds en de rol die je speelt anderzijds stond hierbij centraal. Bijvoorbeeld, ga je als bedrijfsjurist mee in alle vragen van je cliënt (de bedrijfsleiding) of durf je een onafhankelijke positie in te nemen? Moet een rechter inspelen op maatschappelijke evoluties of dient hij eventueel ook in te gaan tegen de stroom? De studenten onderzochten definities en voorbeelden van moed en gingen na in welke situaties ze moedig optreden niet evident vinden.

Voor de bijeenkomst met de *notaris* stond de *spanning tussen commercie en menselijke dienstverlening* centraal. Centrale vragen hierbij zijn aan wie verleen je het liefst je diensten? Richt je je enkel op die activiteiten die het meest opbrengen? Is geld de enige drijfveer? Wat met menselijke dienstverlening als drijfveer?

Voor het laatste thema, *'omgaan met de waarheid'*, gingen de studenten in gesprek met een *gewezen strafpleiter*. De spanningsverhouding tussen de juridische waarheid en de feitelijke waarheid stond hierbij centraal. Wat doe je bijvoorbeeld wanneer een cliënt aan jou een misdrijf bekend maar er geen sluitend bewijs is en hij aan jou vraagt hem vrij te pleiten? Wat vertel je over wat moeilijk bewezen lijkt te kunnen worden? Wat zou het verzwijgen van de waarheid kunnen doen met de cliënt?

Zoals daarnet vermeld, bood het *overkoepelend leer materiaal* de studenten een algemeen reflectiekader voor persoonsvorming in het onderwijs. We selecteerden hiertoe enkele hoofdstukken (meer bepaald hoofdstukken 1, 4 en 6) uit *Niet voor de winst, waarom de democratie de geesteswetenschappen nodig heeft* van Martha Nussbaum. In het eerste hoofdstuk geeft Nussbaum algemene duiding bij de problematiek. Ze schetst de stille crisis die zich in

het onderwijs voltrekt: het onderwijssysteem is er steeds meer op gericht economisch nuttige en productieve arbeidskrachten af te leveren in plaats van studenten op te voeden tot kritisch denkende, veelzijdige en empathische burgers. Nussbaum breekt daarom een lans voor een brede persoonsvorming in het onderwijs. In hoofdstukken 4 en 6 zoomt Nussbaum vervolgens in op respectievelijk de socratische pedagogiek en het belang van reflectie en argumentatie en op het cultiveren van de verbeelding. Ze ziet beide als essentieel voor persoonsvorming.

Het specifieke leer materiaal werd georganiseerd rond twee clusters: een cluster 'reflectie' en een cluster 'kunst'. De keuze voor deze twee belangrijke rode draden in het leer materiaal is in lijn met de theoretische onderbouwing die door Nussbaum in het overkoepelend leer materiaal geschetst wordt en garandeert een zekere samenhang binnen het specifieke leer materiaal. De cluster 'reflectie' bestond uit reflectieoefeningen, teksten over Socrates en socratische dialogen en oefeningen. De cluster 'kunst' omvatte kunst- en literatuurbeschouwingen en plastische opdrachten. Deze twee clusters werden in functie van de behandelde thema's verder aangevuld met teksten en opdrachten rond ethiek en ethisch leiderschap die door de betrokken docenten vanuit hun expertise werden aangedragen. We geven voor beide clusters enkele voorbeelden van opdrachten en bijbehorend leer materiaal.

De cluster *kunst* bestond hoofdzakelijk uit *opdrachten rond literatuur en beeldende kunst*. Zo zochten de studenten voor de bijeenkomst rond *relatie* bijvoorbeeld naar een geschikte *metafoor* die beschrijft welke professional zij in de toekomst willen zijn. Ze beeldden deze metafoor vervolgens plastisch uit aan de hand van een tekening, collage of beeldhouwwerk en gingen hierover tijdens de bijeenkomst met elkaar in gesprek. Voor de bijeenkomst over *waarden* schreven de studenten beknopt de gevoelens neer die het beeld 'Walking Man' van Alberto Giacometti bij hen oproept en bespraken ze vervolgens of deze gevoelens iets vertellen over wie zij op dit moment zijn of willen zijn. Voor de sessie rond *verantwoordelijkheid* zochten de studenten naar een kunstwerk dat hen raakt en dat expressie geeft aan de menselijke ontmoeting of aan het gelaat van de ander. Voor de sessie over *moed en authenticiteit* lezen de studenten *Antigone* van Sophocles en onderzochten ze belangrijke thema's uit het werk, zoals de spanning tussen de wet en de persoonlijke opvatting, en ze betrokken deze spanning op hun eigen (professionele) leven. Vervolgens onderzochten ze aan de hand van recensies van hedendaagse opvoeringen van *Antigone* waarom het stuk nog steeds actualiteitswaarde heeft.

In de cluster *reflectie* stond de figuur *Socrates* en zijn denken en dialogueerwijze centraal. We kozen voor de socratische methode omdat reflectie alleen niet tot transformatie leidt. Leren kan enkel als transformatief beschouwd worden

indien het een fundamentele bevraging of herschikking inhoudt van hoe iemand denkt of handelt. Het is met andere woorden niet voldoende 'eens na te denken' over een aantal zaken. Het is essentieel dat het proces *kritische reflectie* omvat. Dit wil zeggen dat er een herkenning en analyse moet plaatsvinden van de eigen vooronderstellingen. Om zo'n meer diepgaande reflectie aan te moedigen, maakten we de studenten vertrouwd met de *socratische methode*. Essentieel daarbij is namelijk de *fundamentele bevraging van de eigen vooronderstellingen*. De studenten raakten vertrouwd met de socratische methode aan de hand van fragmenten uit enkele vroege Platoonse dialogen (Euthyphro en Laches) en als introductie bij de figuur van Socrates lazen ze enkele teksten van Hannah Arendt over Socrates, met name 'Het antwoord van Socrates' en 'Het Twee-in-een' uit *Denken. Het leven van de geest*. Arendt omschrijft in deze teksten het socratische denken zeer mooi als het ontdooien van bevroren gedachten. Maar wanneer het begint te dooien, gaat alles ook aan het schuiven. Diepgaande reflectie is volgens Arendt fundamenteel ontregelend, *alles wat vast lijkt, komt los te staan*. Dit is een belangrijk gegeven voor de persoonsvorming. Het gaat er in de persoonsvorming namelijk niet om zich te vormen naar bepaalde vooropgestelde ideeën of idealen⁴. Laat staan dat deze door docenten of beleidsvoerders vastgelegd zouden moeten worden. Persoonsvorming is een proces dat ieder *zelf* voert in confrontatie met de wereld en dat geen eindpunt kent. Het doel is immers niet om oude vooroordelen te vervangen door nieuwe vooroordelen. Arendt omschrijft het denken als een innerlijke dialoog, een mentale activiteit waarbij men wezenlijk niet met zichzelf samenvalt, maar zich tot zichzelf verhoudt. Reflectie komt hier met de figuur van Socrates, zoals deze door Arendt wordt geïnterpreteerd, dan ook naar voren als een activiteit waarbij men niet zomaar over iets nadenkt, maar *waarbij men zichzelf op fundamentele wijze mee op het spel zet*.

De vraagstellingen die we bij de thema's hierboven formuleerden, geven reeds aan op welke wijze reflectie aan bod kwam tijdens de voorbereidingen en bijeenkomsten. We geven nu enkele *voorbeelden van oefeningen* die onmiddellijk betrekking hadden op de *socratische methode*. Ter voorbereiding van de bijeenkomst over *waarden* schreven de studenten bijvoorbeeld in enkele regels neer wat volgens hen de kern van integriteit is voor de jurist. Tijdens de bijeenkomst gingen ze hierover dan in gesprek met elkaar en met de professional. Zo

4 In dat geval zouden we niet spreken over persoonsvorming, maar over 'socialisatie'. Onderwijsfilosoof Gert BIESTA spreekt daarom liever over *subjectivering* dan over persoonsvorming. BIESTA onderscheidt drie doeldomeinen voor onderwijs – kwalificatie, socialisatie en subjectivering – waarbij ook hij benadrukt dat we in ons onderwijs nog maar zelden toekomen aan subjectivering. Het proces van subjectivering is fundamenteel verschillend van identiteitsvorming (zich beroepen op een bepaalde vaststaande identiteit). Identiteitsvorming hoort eerder thuis onder socialisatie.

ondervonden de studenten aan den lijve hoe complex het is om een sluitende definitie te geven voor dergelijke concepten. Ze ervoeren bovendien dat er met betrekking tot één onderwerp meerdere perspectieven bestaan. Voor een andere voorbereidingsopdracht voor deze sessie zochten de studenten gelijkenissen (en verschillen) tussen de figuren Socrates, Nelson Mandela en Martin Luther King. Ze bespraken vervolgens wie voor hen een voorbeeldfiguur is, hoe ze daar inspiratie uit halen en op welke wijze zichzelf iets willen betekenen voor iets wat hen zelf overstijgt, voor een ander, voor de samenleving. Op deze opdracht werd in de latere bijeenkomst rond *moed en authenticiteit* teruggekomen. Zoals reeds vermeld, lazen de studenten *Antigone* van Sophocles voor de bijeenkomst rond *moed en authenticiteit*. Een van de opdrachten bij deze tekst hield in gelijkenissen en verschillen tussen deze drie bovenstaande figuren en *Antigone* te bespreken. De socratische definitieoefening werd voor deze sessie uitgebreid. Studenten schreven tijdens hun voorbereiding een voorbeeld en een eigen definitie (geen woordenboekdefinitie) van *moed* neer. Vervolgens bekeken ze een videofragment over de socratische dialoog over *moed* (Laches) en bespraken ze hoe Socrates op hun definitie en voorbeeld van *moed* zou reageren, waarna ze hun definitie en voorbeeld herformuleerden. Tijdens de bijeenkomst bespraken de studenten hun ervaringen met deze opdracht en gingen ze in discussie over elkaars definitie van *moed* en de betekenis van *moed* binnen een juridische context. Tot slot geven we nog een voorbeeld van oefeningen die onder beide clusters thuisgebracht kunnen worden. Voor de bijeenkomst rond *relatie* bespraken studenten in het kader van zelfreflectie een kunstwerk (roman, film, gedicht, toneelstuk ...) dat hen aan het denken gezet heeft. Ter opstap naar deze opdracht lazen de studenten een artikel waarin aan de hand van een vergelijkende studie van twee verhalen van Flannery O'Connor wordt besproken hoe volgens Hannah Arendt socratische zelfreflectie de mens kan weerhouden van het verrichten van kwaad en hoe een verhaal de lezer kan aanmoedigen tot dergelijke zelfreflectie⁵.

De studenten dienden wat zij hebben geleerd en ervaren voorafgaand aan en na de bijeenkomsten te verwerken in een persoonlijk portfolio dat als basis diende voor een gezamenlijk visievorming over persoonsvorming in het rechtenonderwijs. Het is aldus de ervaring en het groeiproces van de studenten die hun neerslag vonden in de uiteindelijke gezamenlijke visievorming. In dit portfolio werden de voorbereidings- en verwerkingsopdrachten van elke sessie opgenomen. Een terugkerende verwerkingsopdracht had expliciet betrekking op de visievorming rond persoonsvorming: de studenten werden

5 R. JENNIFER, "Flannery O'Connor's Mrs. Turpin, Hannah Arendt's Adolf Eichmann, and Dreams of Boxcars", *Philosophy and Literature* 2018 (42), 165-184.

gevraagd te bespreken hoe de elementen uit de voorbije bijeenkomst en de voorbereidende opdrachten hen helpen om hun visie op persoonsvorming te vormen.

Aan het eind van het project zaten de studenten nog een dag samen met alle beroepsgroepen om hun gezamenlijke visie met hen te bespreken. De studenten maakten voorafgaand aan dit overlegmoment eerst een ontwerp tekst die als basis voor de discussie diende. Na deze slotbijeenkomst finaliseerden de studenten hun visietekst.

IV. Algemene aanpak, werkwijze en methoden

“Persoonlijke ontwikkeling voor rechtenstudenten” werd eenmalig in het academiejaar 2019-2020 als keuzevak aangeboden. Het stond op zes studiepunten, wat correspondeert met een werkbelasting van 162 uur. In totaal namen vijftien studenten deel.

Er werden drie methodische basisprincipes gehanteerd:

- (1) het kader van *themagecentreerde interactie* van Ruth Cohn⁶;
- (2) het *leermodel* van David Kolb⁷;
- (3) *alert waarnemen en inspelen* op wat er zich in de groep afspeelt.

Elk van die drie uitgangspunten lichten we hieronder nader toe. Daarna leggen we bondig uit waarom we mindfulness als een parallelle leerlijn aan dit traject hebben toegevoegd.

Het **eerste methodisch basisprincipe** betreft het model van *themagecentreerde interactie* ontwikkeld door Ruth Cohn. Elk van de thema's – zelfreflectie, waarden, oordeelsvorming, verantwoordelijkheid, moed en authenticiteit, commercie versus dienstverlening, en omgaan met de waarheid – werden *vanuit minstens drie van de volgende vier perspectieven verkend*:

- Het *HET-perspectief* behandelt het thema op een *beschouwende manier*. In dit project gebeurde dat op basis van filosofische, wetenschappelijke en literaire teksten. In elke sessie was er ruimte voor *dialogo*: meningen, gedachten, zienswijzen werden uitgewisseld, beluisterd en verder verkend, evenals wat men van elkaar leerde in die uitwisselingen. De nadruk lag op dialoog met als doel *van elkaar te leren*, en niet op discussie of debat met als

doel elkaar te overtuigen, tenzij dit bij wijze van oefening expliciet de bedoeling was. Dit perspectief is een veilig perspectief omdat ideeën nog niet (expliciet) worden verbonden aan persoonlijke levenservaringen, wat wel het geval is in het volgende perspectief.

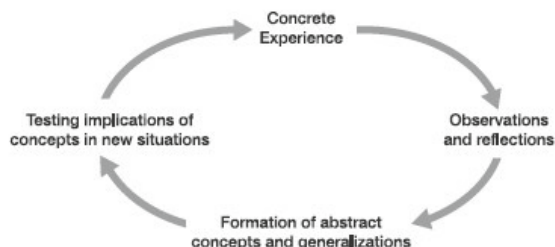
- Het *IK-perspectief* verkent het thema vanuit vragen zoals: “Wat betekent het thema op dit moment in *mijn* leven, als jurist in wording en als persoon?” “In welke *persoonlijke ervaringen* dient dit thema zich aan in mijn leven?” Als het bijvoorbeeld over “moed” ging, werd de vraag gesteld in welke concrete situaties het voor de student belangrijk maar niet gemakkelijk is om moedig op te treden. In subgroepen werden vervolgens een aantal persoonlijke vraagstukken besproken aan de hand van een interviemethodiek.
- Het *WIJ-perspectief* houdt in dat er verkend wordt *welke consensus er in de groep leeft* ten aanzien van het thema. Als het bijvoorbeeld over “waarden” ging, stelden we de vraag welke waarden voor de student centraal staan als mens en jurist in spe. Hun *collectief antwoord* was: “empathie, eerlijkheid, openheid, respect, barmhartigheid, optimisme, plezier, authenticiteit, bedachtzaamheid, teamgerichtheid”. Een andere centrale vraag vanuit het WIJ-perspectief luidt: “*hoe speelt het thema in de groep?*” Omwille van de digitale vorm die het traject omwille van corona na sessie 3 heeft moeten aannemen, is deze vraag minder centraal kunnen komen te staan in het leertraject. In de context van het thema “verantwoordelijkheid” kan bijvoorbeeld de vraag gesteld worden in welke mate en op welke manier *de groep verantwoordelijkheid neemt* om het leertraject tot een goed einde te brengen. Wat helpt er om verantwoordelijkheid te nemen? En wat bemoeilijkt het? Op een gegeven moment rees er bij de docenten twijfel of voldoende studenten de verantwoordelijkheid namen om de mindfulnessoefeningen (zie verderop) een eerlijke kans te geven. Dit hebben we in alle openheid met de studenten besproken met als resultaat een hernieuwd engagement door het merendeel van de groep. Enkele studenten kozen voor een alternatieve opdracht. Mindfulness werd uiteindelijk door de studenten als een van de meest leerrijke elementen in het traject ervaren.
- Vanuit het *GLOBE-perspectief* wordt ten slotte de vraag gesteld wat de implicatie is voor het thema ten aanzien van de latere beroepsuitoefening in de *context van het huidige rechtssysteem en maatschappelijke evoluties*, evenals de *universitaire opleiding*.

Het **tweede methodische basisprincipe** van ervaringsleren werd geformuleerd door KOLB (1984) die leren definieert als “*the process whereby knowledge is created through the transformation of experience*”. Helemaal in lijn met zijn model over *ervaringsleren* was in dit traject een belangrijke rol weggelegd voor de ervaring (zie figuur 1). Enerzijds de *ervaringen van anderen*: de studenten keken ter voorbereiding bijvoorbeeld naar een Pano-reportage over gerechtsdeurwaarders en schuldenaars en wekelijks gingen

6 Zie hierover S. MEYERHUBER, H. REISER en M. SCHARER, *Theme-Centered Interaction (TCI) in Higher Education: A Didactic Approach for Sustainable and Living Learning*, Heidelberg, Springer Publications, 2019, 328 p.

7 D.A. KOLB, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, New-Jersey, Prentice-Hall, 1984, 256 p.; A.Y. KOLB en D.A. KOLB, “Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education”, *Academy of Management Learning & Education* 2005, 4 (2), 193-212.

zij in gesprek met professionals die kwamen getuigen over hun eigen inzichten gegrond in jarenlange professionele ervaring en levenservaring. Anekdoten en andere uit het leven gegrepen verhalen bleken doorgaans meer beklijvend dan algemene beschouwingen of advies. Anderzijds stelden we *de ervaring van de student* centraal: levenservaringen, stage-ervaringen en ook ervaringen in het traject zelf.



Figuur 1. Ervaringsgericht leren⁸

Op basis van die ervaringen was er *veel gelegenheid tot reflectie* (zoals de vragen vanuit de vier perspectieven van themagecentreerde interactie duidelijk maken), maar ook voor de *toepassing* van opgedane inzichten (zie: testing implications of concepts in figuur 1). De plaats van toepassing toonde zich in de eerste plaats in de hoofdopdracht van de studenten om een visietekst te schrijven waarbij ze de ervaring van het leertraject dienden te vertalen naar een advies voor het rechtenonderwijs. In de loop van de sessies werden regelmatig toepassingsopdrachten gegeven. Tijdens een van de sessies gingen de studenten aan de slag met de opdracht hoe “rechtvaardige besluitvorming” als thema kan worden geïntegreerd in het rechtenonderwijs. We vroegen de studenten ook om een handvest “mededogen” voor juristen op te stellen, geïnspireerd op het bestaande universele handvest voor compassie⁹. Breder opgevat kan toepassing ook betekenen dat inzichten “in de wereld” worden gebracht. We vroegen bijvoorbeeld aan de studenten om een creatieve expressie te maken over wie ze als professional willen zijn. Deze oefening houdt in dat ze op basis van levenservaringen reflecteren, hieruit conclusies trekken en de opgedane inzichten veruitwendigen in een beeld waarmee ze zichzelf tonen aan de groep, d.i. tonen welke professional ze willen zijn.

Persoonsvorming vindt plaats op drie niveaus: (1) op een abstract begripsniveau onder de vorm van generieke

inzichten over wat er van belang is om als jurist in het professionele leven te staan (zie “formation of abstract concepts” in figuur 1), (2) op een reflectief niveau door terug te kijken op ervaringen en daaruit persoonlijke implicaties te formuleren voor het verdere handelen (zie “reflection” en “testing” in figuur 1), en (3) op een “reflexief” niveau door jezelf in het moment gewaar te zijn (zie “concrete experience” in figuur 1).

Om dit derde niveau nadrukkelijk tot zijn recht te laten komen, werd mindfulness aan het leertraject toegevoegd. Mindfulness is een manier om op een open, alerte en rustige manier in verbinding te staan met jezelf, de andere en de omstandigheden zoals ze zich voordoen. Het is daarbij ook een manier om op een ervaringsgerichte, niet louter cognitieve manier zelfkennis te verwerven. Beide voordelen verklaren we hieronder bondig nader.

- (1) Door mindfulness¹⁰ te beoefenen, leer je bewust in het moment te blijven, d.i. bewust gewaar te zijn van wat er zich van moment tot moment afspeelt, zonder daarover te oordelen. Het gaat erom de realiteit zoals die zich aandient toe te laten zonder je erin te verliezen of je ertegen te verzetten. Die realiteit bestaat uit zintuigelijke gewaarwordingen en innerlijke sensaties zoals emoties, gedachten en lichamelijke sensaties. Mindfulness is “simple but not easy”. In het moment blijven is op zich eenvoudig, maar voor veel mensen niet gemakkelijk omdat gedachten en emoties hen voortdurend op sleeptouw nemen. Mindfulness traint de aandacht zodat je in staat bent dit op te merken om vervolgens de aandacht terug te brengen naar wat er zich in het moment afspeelt en dat met mildheid en vriendelijkheid te bejegenen.
- (2) Mindfulness is gebaseerd op inzichtsmeditatie. Het effect van deze meditatievorm is dat je inzicht krijgt in de werking van je geest. Als je mindfulness beoefent, ervaar je “aan den lijve” (1) hoe gedachten (zoals plannen en oordelen) en emoties (zoals stressreacties, frustraties ...) komen en gaan, (2) dat die gedachten en emoties meestal automatisch opkomen zonder dat we er bewust voor kiezen, en (3) hoe ze voortdurend met ons een loopje nemen. Door die opmerkzaamheid voor wat er in onze geest gebeurt, vergroot mindfulness ons vermogen om te kiezen hoe we met situaties omgaan.

In elk van de zeven sessies werd een blok van anderhalf uur *mindfulness* gegeven onder begeleiding van Marleen Van den Bosch.

⁸ P. DENNISON, “Reflective practice: The enduring influence of Kolb’s Experiential Learning Theory”, *Compass: Journal of Learning & Teaching* januari 2010, 41.

⁹ Op 12 november 2009 werd in 32 landen het Charter for Compassion (Handvest voor compassie) gelanceerd, een initiatief van Karen Armstrong. Het uitgangspunt is dat compassie of mededogen aan de basis ligt van alle religieuze, ethische en spirituele tradities. Mededogen kan ons handelen als mens en dus ook als professional inspireren. K. ARMSTRONG, *Twelve steps towards a compassionate life*, New York, Tree Rivers press, 2011, www.handvestvoorcompassie.nl/.

¹⁰ M. CAROLL, *The Mindful Leader. Ten principles for bringing out the best in ourself and others*, Boston & London, Trumpeter, 2008, 224 p.; J. KABAT-ZINN, *Coming to our senses. Healing ourselves and the world through mindfulness*, New York, Hachette books, 2006, 631 p.; S. LAUREYES, *Het no-nonsense meditatieboek. Over hoe bewust zijn je mentale en fysieke gezondheid kan versterken*, Gent, Borgerhoff & Lambrigts, 2019, 256 p.

Het **derde methodische basisprincipe** bestaat erin dat we *inspeelden op de dynamiek in de groep*. Om te bepalen welke dynamiek studenten en docenten wenselijk achtten, stelden we bij aanvang van het traject de vraag wat wij, studenten en docenten, *samen kunnen doen om het traject leerrijk te maken*. Op basis daarvan werd er *gezamenlijk* een *leerkompas* opgesteld dat steunt op volgende *leercondities*:

Samenhorigheid
Authenticiteit
Creativiteit, inventiviteit
Traagheid, stilte, ruimte, stilstaan
Eenvoud, waarderen wat er is
Verschillen accepteren – tussen mensen met elk hun waarden en normen
Relativering
Moed
(Zelf)vertrouwen
Buiten de comfortzone treden, confrontatie
Actieve bevraging
Openheid: rechtstreeks communiceren en feedback ontvangen
Houding van niet-weten
Juiste inspanning en motivatie: iedereen neemt verantwoordelijkheid
Vrijheid
Veiligheid en discretie

De explicitering van dit leerkompas liet ons toe om deze leercondities te bewaken en opnieuw bespreekbaar te maken waar wenselijk of nodig. Op die manier konden we als begeleiders makkelijker inspelen op wat er zich in de groep voordeed en in de groep leefde¹¹.

We geven hier een voorbeeld van hoe dit gebeurde. Op een gegeven moment kregen we als docenten de indruk dat de studenten, minder onbevangen dan we zelf wilden, luisterden naar de getuigenissen van de professionals. Dit staat in spanning met de leercondities van “verschillen accepteren”, “houding van niet-weten” en “actieve bevraging”. In een bespreking onder de docenten formuleerden we drie hypothesen die afhankelijk van de individuele student in meer of mindere mate van toepassing konden zijn:

- studenten laten hun openheid ten aanzien van wat de professional inbrengt, afhangen van gevoelens van sympathie of antipathie voor de professional;

- studenten luisteren gericht in functie van wat nuttig is voor de integratieopdracht (d.i. het maken van de visietekst) en minder in functie van wat relevant kan zijn voor hun eigen persoonlijke en professionele ontwikkeling; en
- studenten luisteren vooral vanuit een kritische bril (en gaan van daaruit in debat met de professional op basis van soms voorbarige, niet nader onderzochte aannames) in plaats van een waarderende bril (“wat vind ik wél interessant?”).

We hebben onze bekommernis op een niet-oordelende manier gedeeld met de studenten, elk van bovenstaande hypothesen voorgelegd met de uitnodiging om, in de mate dat ze zich hierin herkenden, zichzelf hierin bij te sturen.

V. Enkele bevindingen uit de visietekst

Voor de duidelijkheid beklemtonen we dat de visietekst gezamenlijk werd geschreven *door vijftien studenten*, niet door de docenten, noch door de juridische professionals. De studenten kregen wel feedback van docenten en juridische professionals, maar het stond hen vrij om zelf te bepalen of en in welke mate ze daarop ingingen. De visietekst en de wijze waarop die werd geformuleerd reflecteert dus enkel de *zienswijze van de studenten*. De docenten en juridische professionals hebben hieraan geen wijzigingen aangebracht (tenzij enkele louter materiële correcties, zoals tikfouten). De bevindingen van de visietekst delen we met toestemming van de studenten. Letterlijke passages uit de visietekst staan cursief.

De studenten omschreven de kerndoelstellingen van hun visietekst als volgt: “*Bij het ontwerpen van deze visietekst werden, naast andere doelstellingen, twee duidelijke kerndoelstellingen voor ogen gehouden. De eerste doelstelling is om studenten de mogelijkheid te bieden niet alleen hun juridische kennis, maar ook hun mensenkennis bij te kunnen schaven. De tweede doelstelling is het verbeteren van het welzijn van de rechtenstudenten zelf.*” De studenten waren duidelijk van oordeel dat de rechtenopleiding “*betrekking moet hebben op de vorming van de rechtenstudent als persoon zelf.*”

Uit de visietekst blijkt dat de studenten enigszins worstelden met het begrip ‘persoonsvorming’ en er daarom grondig bij stilstonden: “*De persoonsvorming van de rechtenstudent gaat als het ware over het proces waarbij de rechtenstudent zich leert te verhouden tot verschillende (vaak tegenstrijdige) waarden, belangen en eisen waarmee hij/zij te maken krijgt binnen de samenleving, maar ook binnen de juridische wereld, en waarbij hij/zij tegelijkertijd aandacht behoudt voor zijn kracht en eigenheid als persoon. Daarbij is het belangrijk dat de persoonsvorming van studenten niet wordt gelijkgesteld aan de socialisatie van de studenten,*

11 Het digitaal medium waarvoor we omwille van de coronalockdown hebben moeten, en gelukkig ook kunnen, kiezen, heeft het in praktijk brengen van dit derde basisprincipe bemoeilijkt. Onlinefora laten immers moeilijk toe om aan te voelen hoe studenten op het leerproces betrokken zijn. Ook de interactie tussen de studenten werd door het medium gelimiteerd, alleen al omdat in Blackboard Collaborate slechts een beperkt aantal studenten in beeld konden komen. Dit losten we deels op door aan de hand van parallelle sessies in subgroepen te werken.

waarbij men de studenten gaat vormen aan de hand van bepaalde vooraf geformuleerde normen, waarden, tradities en praktijken eigen aan de samenleving. Persoonsvorming binnen het rechtenonderwijs moet tot doel hebben om de student de tijd, ruimte en vrijheid te geven om zichzelf te vormen aan de hand van ideeën en idealen die hij/zij zelf als persoon ontwikkelt en vooropstelt in het licht van de waarden en normen die verbonden zijn aan het beroep van een jurist.”

De studenten achten persoonsvorming van belang omdat de rechtenopleiding *“tot op heden nog sterk gedomineerd (wordt) door een functionalistisch perspectief, waarbij de nadruk wordt gelegd op wat nuttig is voor het toekomstig economisch en maatschappelijk functioneren van een jurist”*. Volgens hen zorgt de persoonsvorming *“voor een inhoudelijke verdieping en stimulering van de aangeleerde kennis, vaardigheden en kwaliteiten.”* Zij menen dat persoonsvorming leidt tot een meer diepgaande aandacht voor hoe en in welke mate de aangeleerde kennis, vaardigheden en kwaliteiten kunnen worden ingezet om juridische problemen op te lossen. Dankzij persoonsvorming verwerven studenten meer *“verstandigheid”* in de zin van *“praktische wijsheid”* zoals Aristoteles die voor ogen had, en verantwoordelijkheidszin. Om de persoonsvorming van de rechtenstudent te kunnen begeleiden en faciliteren dienen de docenten te beschikken over *“specifieke competenties zoals (...) betrokkenheid, creatief denken, openheid, etc.”*

Enkele persoonlijke kwaliteiten waarover juristen dienen te beschikken komen aan bod. Een daarvan is moed, die al van in de oudheid werd aangemerkt als een kardinale deugd. Moed duidt op een bereidheid *“om de confrontatie aan te gaan met negatieve gevolgen (van een situatie) zoals lichamelijke en mentale pijn, tegenslagen, conflicten, levensbedreiging, onzekerheid en angst, en deze te doorstaan.”* Moed stelt juristen in staat om tot beredeneerde beslissingen te komen, zonder zich te laten leiden door angst.

In de visietekst wordt uitvoerig stilgestaan bij een reeks *praktische mogelijkheden* om aan persoonsvorming in het rechtenonderwijs te doen. Enkele voorbeelden:

- 1) *Dialogen met juridische professionals*. De studenten zouden dit zelfs willen verplichten door deze dialogen te integreren in een of meerdere opleidingsonderdelen. Zij achten het aangewezen dat professionals op voorhand een aantal richtvragen krijgen die het gesprek in een bepaalde richting kunnen leiden.
- 2) De organisatie van een rijke variatie aan *workshops* over bijvoorbeeld mindfulness, meditatie, retorica, pleiten, onderhandelen, omgaan met stress en verandering, geweldloos communiceren, omgaan met cliënten en

bemiddelen. De studenten pleiten voor een verplichting om een minimumaantal workshops per academiejaar te laten bijwonen zodat ook de minder geëngageerden de kans krijgen om uit hun comfortzone te treden.

3) Af en toe gebruikmaken van *“meer alomvattende praktijkgerichte casussen, die de studenten in staat stellen om ook onderliggende problemen te identificeren”*. Deze casussen zouden een emotionele lading moeten hebben zodat de studenten hun empathische vermogens (verder) kunnen ontwikkelen.

4) De studenten laten optreden als rechter die tot een rechtvaardige beslissing moet komen. Rechtvaardig oordelen *“houdt tevens in dat men zich er bewust van dient te zijn dat er niet één waarheid bestaat. Het is steeds de perceptie van de persoon die bepaalt hoe er naar een waarheid wordt gekeken.”* Door socratische vraagstelling kan men een beter inzicht krijgen in een geschil. Juristen die als advocaat optreden zijn de eerste rechter van een zaak en dan is het van belang om niet zonder meer mee te gaan met het verhaal van de cliënt maar juist stevig in de schoenen te staan om de cliënt desnoods op een assertieve wijze te kunnen aangeven dat men het niet eens is met zijn standpunt.

5) De studenten uitdagen om anders te denken door hen tijdens een *moot court* *“een ‘standpunt te (laten) verdedigen dat niet aanleunt bij hun eigen visie op een bepaalde zaak’*. Dit *“kan verrijkend werken en aanzetten tot een ruimer denken”*.

6) Werken rond zelfreflectie, authenticiteit en waarden. *“Opdat een student zich kan ontplooiën tot een goede jurist is het essentieel dat er een omgeving wordt gecreëerd waarin zelfreflectie centraal staat. Via zelfreflectie worden studenten immers uitgenodigd om na te denken over de eigen rol in de maatschappij, maar ook over zichzelf. Zelfreflectie en bewustwording zijn twee principes die hand in hand gaan en die samen tot meer inzichten leiden. Doordat studenten meer inzicht verwerven in de maatschappij, maar ook ten aanzien van de innerlijke denkpatronen en gedragingen, zal dit in meer wijsheid en mensenkennis resulteren. Toch kan zelfreflectie voor sommige studenten ook confronterend en moeilijk zijn. Daarom is het noodzakelijk dat er in de nodige begeleiding wordt voorzien. Het is essentieel dat studenten zicht krijgen op wie ze als persoon zijn, wat ze willen bereiken en op welke manier ze dat willen verwezenlijken”*. De studenten refereren hier andermaal aan de socratische methode die toelaat om zichzelf, de maatschappij of een bepaalde kwestie voortdurend in vraag te stellen. Nog steeds in lijn met Socrates stellen zij dat men zich bewust dient te worden van zichzelf om consistent te kunnen blijven met zichzelf. Verder betogen de studenten dat *“waarden onlosmakelijk verbonden zijn met de begrippen ‘zelfreflectie’ en ‘authenticiteit’*. Waarden zorgen immers voor

bepaalde inzichten in datgene wat een persoon als belangrijk beschouwt.” Voor zijn of haar latere tewerkstelling dient de student te weten wat hem of haar motiveert. Daarom “kan het opportuun zijn dat universiteiten bepaalde tools aanreiken zodat studenten na kunnen gaan wat hen (de) motiveert. Dat kan geschieden door meer in te zetten op de praktijk (...), maar ook door het ontvangen van objectieve feedback”. Zelfreflectie kan ook bijdragen “aan het geloof in jezelf”. De studenten refereren aan de dialogen met de professionals waaruit blijkt dat deze professionals met zichzelf in het reine willen blijven en ’s avonds nog steeds in de spiegel willen kunnen kijken.

7) Kennis maken met een holistische benadering van het recht (*holistic law*). Het betreft hier “een geheel van praktijken waarbij juristen zichzelf als helers en vredesstichters zien en zich daarbij soms uitdrukkelijk baseren op spiritualiteit. De *holistic law* is in staat om een meer gepaste en meer menselijke oplossing te bieden voor een bepaald probleem, de cliënt van zijn/haar kwaadheid af te helpen, vergevingsgezindheid te begunstigen, de erkenning van iemands aandeel in een dispuut en de erkenning van de perspectieven en de zienswijze van de ander aan te moedigen.” Een dergelijke benadering is gunstig voor het welzijn van de cliënt en de jurist. “*Holistic law* biedt een zekere zingeving aan het juridisch beroep en is daarom ook heel belangrijk om mee te nemen in het proces van de persoonsvorming.” De studenten zien bemiddeling als een belangrijke methode om kennis te maken met *holistic law*. Het is aangewezen het opleidingsonderdeel bemiddeling verder uit te diepen door er verschillende aspecten van *holistic law* in te betrekken. Het zou interessant zijn studenten de mogelijkheid te bieden om een bemiddeling bij te wonen. Verder is het nuttig om de kennismaking met bemiddeling reeds te introduceren tijdens de bacheloropleiding, bijvoorbeeld via workshops.

8) Tijdens de professionele bachelor rechtspraktijk dient ook aandacht besteed te worden aan onderhandelen en bemiddelen en aan persoonsvorming.

9) Net als aan de hogeschool PXL zou er aan de UHasselt een verplicht opleidingsonderdeel ‘Portfolio’ moeten worden ingevoerd waarbij studenten op het einde van hun opleiding een bepaald aantal ‘punten’ verzameld moeten hebben om hun diploma te kunnen behalen. Deze ‘punten’ worden behaald door deel te nemen aan lezingen, workshops etc.

10) De mogelijkheid om *stagiair of jobstudent* te zijn bij kantoren of andere organisaties dient verder te worden ondersteund en uitgebouwd door de universiteit. De studenten leren op die manier de theorie om te zetten in de praktijk.

11) De brede mogelijkheid om keuzeopleidingsonderdelen op te nemen die aansluiten bij de interesse van de student

is absoluut een meerwaarde in het rechtenonderwijs. Op die manier krijgt de student “de kans om zijn/haar horizon te verbreden en de vrijheid om een eigen weg te zoeken”.

12) Gebruikmaken van oefeningen waarbij de studenten persoonlijk iets kunnen ervaren. Zo bijvoorbeeld kunnen studenten ertoe worden uitgenodigd om aan de hand van een door hen gemaakt plastisch werk, uit te drukken en toe te lichten hoe zij zichzelf zien als toekomstige professional.

VI. Enkele globale impressies

Het is onze indruk dat de studenten *veel hebben gehad aan het project*. Uit meerdere reacties bleek hun positieve evaluatie. Vooral de interactie met de juridische professionals werd zeer gesmaakt. Maar ook de talrijke opdrachten en oefeningen die anders waren dan wat ze tot dan toe gewend waren, onthaalden zij gunstig. Nogal wat oefeningen haalden de studenten uit hun comfortzone, wat hen juist toeliet om persoonlijk verder te ontwikkelen.

Veel opdrachten waren gericht op *zelfreflectie*: Wat zijn mijn waarden? Hoe zou ik handelen in die of die situatie en waarom? Wat heeft mij tot nu toe gevormd? Die zelfreflectie werd als confronterend en verrijkend ervaren. Zij heeft de studenten geholpen om te weten hoe zij zich in de toekomst professioneel willen oriënteren.

Zeker tijdens de eerste drie bijeenkomsten was er nogal wat *rust en ruimte*, hetgeen toeliet tot een zekere verdieping te komen. Daarmee bedoelen we dat niet alleen de mentale aspecten van de persoonlijkheid aan bod kwamen, maar ook andere, zoals gevoelsmatige en intuïtieve.

Enigszins verrassend is dat het overgrote deel van de studenten de *mindfulness als positief ervaren*. Verrassend, omdat we in het begin de indruk hadden dat nogal wat studenten slechts matig enthousiast waren over deze oefeningen. We lieten de studenten de keuze om te opteren voor *mindfulness* of alternatieve opdrachten. Uiteindelijk bleek het overgrote deel te opteren voor *mindfulness*, onder meer omwille van de rustgevende invloed ervan.

VII. Implementatie van de resultaten

De resultaten van het project kan men op verschillende manieren implementeren. De *visietekst* en de *film* kunnen worden gebruikt als *inspiratiemateriaal*:

- door docenten die tijdens hun opleidingsonderdeel persoonsvorming een plaats willen geven;
- door de opleidingsdirecteur, de facultaire stafmedewerker onderwijs en de onderwijsondersteuner indien zij nieuwe accenten zouden willen geven aan de opleiding;

- door het opleidingsbestuur rechten wanneer het lijnen uitzet voor het onderwijs.

De *duurzaamheid* van het project ligt erin dat de resultaten ervan kunnen worden geïmplementeerd bij de inhoud en vormgeving van de rechtenopleiding. In een aantal opleidingsonderdelen in de masteropleiding kan persoonsvorming (als een transversaal thema) een plaats krijgen. Eventueel kan er zelfs een leerlijn worden ontwikkeld. Het systeem van probleemgestuurd onderwijs leent zich ertoe om een casus niet alleen juridisch te benaderen maar ook vanuit de vraag welke menselijke kwaliteiten de betrokken juristen dienen in te zetten om tot een voor iedereen bevredigende oplossing te komen.

Het project kan leiden tot een permanent opleidingsonderdeel “persoonsvorming” (bv. een keuzeopleidingsonderdeel) of een min of meer vergelijkbaar opleidingsonderdeel. Zo gaat tijdens het academiejaar 2020-2021 aan de faculteit Rechten van de UHasselt een nieuw opleidingsonderdeel “Ethische rechtspraktijk” van start. De resultaten van het project kunnen mee de grondslag vormen voor zo’n opleidingsonderdeel. Persoonsvorming kan permanent deel gaan uitmaken van een (te ontwikkelen) *honours program*.

Op basis van de bevindingen van het project kunnen docenten en tutores naast het overbrengen van kennis tot op zekere hoogte ook opteren voor *transformatief leren*. Dit is een vorm van leren waarbij studenten veranderen als mens. Er verandert iets aan hun (grond)houding. Het concept van probleemgestuurd onderwijs laat toe om diepgaande gesprekken te voeren die de studenten als mens vormen. Vereist is dan wel dat de menselijke dimensie van de besproken casussen voldoende aan bod komt.

Er kan een onderwijsdag worden gewijd aan persoonsvorming in het rechtenonderwijs, zodat docenten en tutores bagage meekrijgen om hun opleidingsonderdeel een persoonlijkheidsvormende inslag te geven.

VIII. Enkele conclusies

Het loont de moeite om tijdens de rechtenopleiding in te zetten op persoonsvorming. De studenten die deelnamen aan het project zijn klaarblijkelijk ook die mening toegedaan. Persoonsvorming stelt hen als afgestudeerde jurist beter in staat om, vertrekkend vanuit eigen ervaring, te reflecteren over de wijze waarop hij of zij als juridische professional het beroep wil uitoefenen. Hij of zij kan beter de niet-juridische aspecten van een zaak inschatten en hanteren.

Voor de eigen persoonsvorming van de student en het ontwikkelen van een visie op persoonsvorming biedt de uitwisseling tussen juridische professionals en studenten

een absolute meerwaarde. De ervaringen en getuigenissen van mensen uit de praktijk werken kennelijk erg inspirerend voor de jurist in wording.

Het project toont aan dat, wil men aan persoonsvorming doen, het wenselijk is om een brede, veelzijdige mix aan leermateriaal ter beschikking te stellen. Daartoe behoren ook meer filosofische teksten en kunst. Bovendien is het aanbevolen om aan de studenten zeer uiteenlopende opdrachten te geven die kunnen leiden tot zogenaamd “transformerend” leren, een leren waarbij zij ook als persoon veranderen. De eigen ervaring is daarbij een zeer geschikt vertrekpunt. Ten slotte kan een kwalitatief hoogstaande begeleiding van de (digitale) groepsbijeenkomsten het verschil maken. De uitdaging is daarbij om een voldoende veilig kader te bieden dat de studenten toelaat om zichzelf en elkaar beter te leren kennen.

