



Universiteit  
Leiden  
The Netherlands

## Waarom kent rechten een uittrekselcultuur?

Stolker, C.J.J.M.; Stolker C.J.J.M.

### Citation

Stolker, C. J. J. M. (2009). Waarom kent rechten een uittrekselcultuur? In *Ex Libris Hans Nieuwenhuis* (pp. 61-75). Deventer: Kluwer. Retrieved from <https://hdl.handle.net/1887/17958>

Version: Not Applicable (or Unknown)  
License: [Leiden University Non-exclusive license](#)  
Downloaded from: <https://hdl.handle.net/1887/17958>

**Note:** To cite this publication please use the final published version (if applicable).

---

# Waarom kent rechten een uittrekselcultuur?

*‘Een eerste kennismaking met het stellige recht vergt een stellige betoogtrant. Herhaaldelijk worden rechtsvragen beantwoord met ja of nee, woorden die menig gerijpt jurist reeds lang zijn ontschoten. Relativering is een volgende stap.’<sup>1</sup>*

Aldus Hans Nieuwenhuis in het voorwoord bij zijn *Hoofdstukken vermogensrecht*. Maar de betoogtrant mag dan in de ogen van de auteur stellig zijn, het boek had tien keer zo kort kunnen zijn. Op internet prijst een eerstejaarsrechtenstudent het uittreksel van *StudentsOnly*:

‘recht.... taai, taai, taai, en dan dat hele boekje lezen! Pff.... Gelukkig zag ik op de site van Bol.com dit uittreksel. Perfect, heel helder en duidelijk uiteengezet. De kernpunten worden vermeld, meer heb je niet nodig. Dus hup, het tentamen in, beter kun je niet leren.’

StudentsOnly informeert ook zelf de studenten over de nuttige functie van haar uittreksels: zij bieden een goede manier om de stof uit het boek nog sneller en makkelijker onder de knie te krijgen en geven in circa 10% van het aantal pagina's van het boek een 'compleet overzicht van alles wat belangrijk is'. Studentsonly adviseert wel de uittreksels te gebruiken samen mét het boek. Maar onze student denkt daar heel anders over: '... meer heb je niet nodig.' En studenten hebben keuze: JOHO, SIL-verslagen, StudentsOnly en vele andere. Wat is hier aan de hand?

In zijn essay *Of Study* deelt Francis Bacon boeken in categorieën in:

---

1 J.H. Nieuwenhuis, *Hoofdstukken vermogensrecht*, Achtste druk, Deventer: Kluwer 2006.

‘Sommige boeken zijn om van te nippen, andere om door te slikken, en er zijn er een paar om te kauwen en te verteren. Dat wil zeggen dat men sommige boeken alleen maar gedeeltelijk dient te lezen, andere helemaal, maar zonder zorg, en er zijn er een paar die met huid en haar gelezen moeten worden, met inzet en aandacht.’

En, schrijft Bacon:

‘Er zijn boeken waarvan lezing op anderen valt af te schuiven. Die lezers kunnen dan een *uittrek-sel* maken.’<sup>2</sup>

Geldt dat laatste ook voor Hoofdstukken vermogensrecht? De eerste druk verscheen in 1973 in twee afzonderlijke delen, als Hoofdstukken Zakenrecht en Hoofdstukken Verbin-tissenrecht. Daarvóór is in syllabusvorm korte tijd proefgedraaid met het hoofdstuk over hoofdzaken, bijzaken en bestanddelen. Het boek moet door vele duizenden handen zijn gegaan. Maar is het ook gelezen? Zelf heb ik het als docent altijd een prachtig boek gevon-den.<sup>3</sup> Maar als het zo mooi is, waarom dan deze zuchtende student (‘Pff...’)?

### Keuze, motivatie en bekwaamheid

Van alle Leidse eerstejaars die zich in 2006 voor rechten inschreven, haalde 38% binnen twee jaar de propedeuse *niet*; deze uitvallers behaalden minder dan 40 van 60 beschikbare studiepunten en kregen het (bindend) advies om te vertrekken.<sup>4</sup> Leiden is de enige niet. Over oorzaken bestaat langzamerhand wel overeenstemming; zoals vaak gaat het niet om één oorzaak. Men kan onderscheid maken tussen keuze, motivatie en bekwaamheid: de keuze om rechten te gaan studeren, de motivatie om voldoende tijd en energie in de studie te stoppen en de de beschikbaarheid van de kwaliteiten om de rechtenstudie met succes af te ronden (persoonlijke factoren, intelligentie). Daarnaast zijn er oorzaken gelegen in de studie zelf, zoals het lage aantal contacturen.

---

2 Francis Bacon, *Essays* (1625), ‘Over studie’, vertaling Willem Dijkhuis, Amsterdam: Boom 1978, p. 203; mijn curs.

3 Zie ook de bijdrage van Smith in deze bundel.

4 Het systeem van het bindend studie-advies in Leiden behelst minimaal 40 studiepunten in het eerste jaar, en de resterende punten in het tweede jaar. Als gevolg van de hierna te noemen maatregelen is de uitval in het eerste jaar inmiddels met één derde verminderd.

Over de keuze: recht is geen vak op de middelbare school zoals Frans, geschiedenis of wiskunde. Veel scholieren hebben daarom een vaag beeld de rechtenstudie. Dat geldt ook voor veel schooldecanen, die scholieren ondersteunen in hun keuze. Beslissingen lijken primair te worden beïnvloed door ervaringen, ‘geruchten’, beeldvorming in de massamedia, en pas als laatste door ‘objectieve informatie’.<sup>5</sup> Uit de ‘voorlichtingskunde’ blijkt bovendien dat jongeren niet voor één, specifiek beroep kiezen, maar voor een palet aan verwante beroepsalternatieven. Ook dat draagt niet per se bij aan een goed gemotiveerde keuze.

De tweede oorzaak ligt in de motivatie. Uit de motivatiebrieven die wij onze eerstejaars vragen te schrijven, blijkt zij ruimschoots. Maar de motivatie om te *studeren* blijkt vervolgens vaak problematisch; vooral in de bachelorfase. Ze willen wel jurist *zijn*, maar niet worden. Daar komt bij dat scholieren weten dat je ‘met rechten alle kanten op kunt’. Dat draagt bij aan een weinig gerichte motivatie; heel anders dan bijvoorbeeld bij de studie geneeskunde. Bovendien trekt de rechtenstudie in sterke mate studenten aan met aanleg voor sociale vaardigheden. Zij zijn meer dan gemiddeld actief in het studentenleven en in studieverenigingen. Daar komt voor veel eerstejaarsstudenten nog bij de ingrijpende omslag van het leven thuis, naar het leven op kamers.

De derde factor betreft de bekwaamheden die voor de studie nodig zijn. Steeds duidelijker wordt dat het uitstroomniveau van scholieren vaak niet aansluit op het verwachte instroomniveau voor de rechtenstudie. Dan gaat het bijvoorbeeld om taalvaardigheid, talenkennis, of om het vermogen tot analytisch denken. Maar het gaat ook om de andere manier van studeren in het hoger onderwijs. ‘Hoe kan ik weten wat ik tijdens een hoorcollege moet opschrijven?’ vroegen mijn eerstejaarsstudenten me. Ik zie ze zitten, in een auditorium met vierhonderd andere studenten. Een nieuw schrift, pen in de hand, studeren in Leiden, een hoogleraar in de verte. Maar dan: wat is belangrijk?, wat moet ik opschrijven?, hoe moet ik leren?, hoe maak ik onderscheid tussen hoofd- en bijzaken?, wat gaan ze straks op het tentamen vragen?

Leren we ze wel studeren?

Faculteiten werken hard aan verbeteringen. Scholieren worden beter ondersteund in de keuze van een studie: door open dagen (ook voor schooldecanen), via beroepsinformatie, beroepskeuzetesten, proefcolleges, en door voorlichting op scholen. Het gebrek aan motivatie bij de studenten gaan faculteiten te lijf door de introductie van een scala aan ver-

5 Zie Frans Meijers en Marinka Kuijpers, ‘Kiezen of gekozen worden?’, in: Klarus en Dieleman (red.), *Wat is goed onderwijs? Bijdragen uit de onderwijssociologie*, Den Haag: Lemma 2008, p. 49 e.v.

plichtingen: aanwezigheid in en voorbereiding van werkgroepen en colleges, de verplichting tentamen te doen (sic!) en voor dat tentamen minstens het cijfer vier te halen (op straffe van het ontnemen van een herkansing, de zogenaamde conditionele herkansing), en de introductie van vast samengestelde werkgroepen door het gehele eerste jaar heen. Het gebrek aan taalvaardigheid wordt bestreden door de introductie van een verplichte taaltest en door andere vaardigheidstrainingen. Evenwicht in het pakket is belangrijk om te voorkomen dat de opleiding wordt tot:

‘a place where they make you go and where they tell you *to do* things and where they try to make your life unpleasant if you don’t do them right.’<sup>6</sup>

Studenten vragen dus ook iets terug, zoals een intensief tutoraat/mentoraat, beter onderwijs (zelden overigens méér onderwijs), de introductie van tussentoetsen, webondersteuning van het onderwijs en intensieve tentamentrainingen. Maar in het zoeken naar verbeteringen staan merkwaardig genoeg de *studiematerialen* (boeken en syllabi) niet ter discussie. In evaluaties klagen studenten maar weinig over het aangeboden materiaal. Docenten op hun beurt zullen dat waarschijnlijk interpreteren als tevredenheid met het gebodene. En toch – Leiden gaat daar onderzoek naar doen – lijkt het er op dat veel studenten hun tentamenvoorbereiding in hoge mate baseren op uittreksels zoals van JOHO, de SIL-verslagen en StudentsOnly. Wie het studieboek van een student doorbladert, ziet (vaak) meteen al wat er aan de hand is. Studenten kennen het boek vooral van buiten. In de eerste hoofdstukken is er nog enige activiteit te bespeuren, maar al snel is uit weinig meer af te leiden dat zij het boek ook werkelijk hebben bestudeerd. Het trieste van een gemakkelijke vlucht in uittreksels is dat het de student de mogelijkheid ontnemt om zelf uittreksels van de stof te maken – waarschijnlijk een van de meer effectieve oefeningen in het leren.<sup>7</sup>

Het lijkt erop alsof niemand dat heel erg vindt. Docenten voelen zich ‘prettig’ bij de gedachte dat zij echte academische boeken voorschrijven, passend bij een wetenschappelijke opleiding; en of studenten daar al dan niet iets mee doen is niet hun zorg. Studenten op hun beurt klagen niet omdat zij met de uittreksels en verslagen hun tentamen ook wel kunnen halen. Klachten daarover kunnen maar leiden tot moeilijker tentamens. Mijn hypothese luidt dat zo een cultuur van wederzijdse non-interventie is ontstaan: over stu-

---

6 J. Holt, *How children fail*, MA: Perseus Books 1995, p. 47, ontleend aan Meijers en Kuijpers, *a.w.* 2008, p. 44.

7 Zie bijv. de website <[www.leren.nl/cursus/leren\\_en\\_studeren/actief\\_leren/visueel\\_schema.html](http://www.leren.nl/cursus/leren_en_studeren/actief_leren/visueel_schema.html)>.

diematerialen vallen wij elkaar niet lastig. Als gevolg daarvan blijft een belangrijk aspect van ons onderwijs onderbelicht. Ik heb mijn civielrechtelijke collega's in het land daarom enkele vragen voorgelegd:

1. Kijkt een opleidingsdirecteur propedeuse (of wie dan ook) systematisch en integraal naar de aangeboden literatuur in verschillende eerstejaarsvakken, of gaat het toch vooral om een toevallige opsomming van keuzes van individuele afdelingen? Ik vermoed namelijk dat onze faculteiten de afgelopen jaren wel veel beter zijn gaan kijken naar de samenhang van de vakken in het eerste jaar, maar dat dat nauwelijks geldt voor de voorgeschreven literatuur.
2. We worstelen allemaal met rendementen, maar kijken jullie wel eens vanuit dát perspectief naar de voorgeschreven literatuur?
3. Laten jullie je bij het voorschrijven van literatuur ondersteunen door professionele didactici? Of vertrouwen jullie op jezelf? Doet de uitgever op dat punt iets?
4. Is er sprake van een min of meer systematische feedback van studenten naar docenten als het gaat om de voorgeschreven literatuur?
5. Hebben jullie een beeld bij wat een goed eerstejaarsboek burgerlijk recht is?
6. Zijn jullie tevreden over wat je voorschrijft en over de samenhang van voorgeschreven literatuur in het eerste jaar?

De reacties die ik kreeg bevestigen mijn veronderstelling dat Nederlandse rechtenfaculteiten nogal weinig aandacht besteden aan de eerstejaarsboeken die ze voorschrijven. Tegelijkertijd lijkt men niet werkelijk tevreden over de situatie: bijna alle vragen werden ontkennend, of voorzichtig ontkennend beantwoord. Kennelijk doen wij veel op het gevoel of vertrouwen wij sterk op onze traditie.

Voor deze bijdrage heb ik een aantal boeken bekeken die in Leiden aan eerstejaarsstudenten worden voorgeschreven. Het gaat om Europees recht,<sup>8</sup> strafrecht,<sup>9</sup> staats-<sup>10</sup> en bestuursrecht.<sup>11</sup> Ik zet die boeken af tegen boeken die vooral in het HBO worden

8 Slot e.a., *Inleiding Europees Recht*, Noordhoff Uitgevers, Groningen/Houten: 2008.

9 P.A.M. Mevis, *Capita Strafrecht – een thematische inleiding*, Nijmegen: Ars Aequi Libri 2006.

10 M.C. Burkens e.a., *Beginselen van de democratische rechtsstaat*, Alphen aan den Rijn: Kluwer 2006.

11 G.A.C.M. van Ballegooij e.a., *Bestuursrecht in het Awb-tijdperk*, Deventer: Kluwer 2008. De uitgever geeft, met een breed gebaar, aan dat het boek ook geschikt is voor HBO-studenten en voor niet-juridische (sic!) studenten; zou hij daar echt didactisch over hebben nagedacht, of is het de salesmanager geweest?

gebruikt.<sup>12</sup> Ik probeer op die manier te komen tot een antwoord op de vraag: wat zou een goed, althans een *beter* studieboek kunnen zijn? Ik heb niet gekeken naar aanvullende syllabi.

### De vormgeving

Wat aan sommige studieboeken meteen al opvalt, is de vormgeving. Het boek dat de Leidse afdeling Strafrecht voorschrijft is dat van Mevis. Meer dan 700 bladzijden in een harde kaft, meedogenloos uitgegeven door *Ars Aequi Libri*. Is rechten studeren leren lijden? ‘Hoe lang duurt een proefschrift?’ vroeg Nieuwenhuis zich af, in een bijdrage opgenomen in een prachtig bundeltje over het verlangen naar de verloren tijd.<sup>13</sup> Hoelang duurt een boek van 700 pagina’s? Vijftig bladzijden, honderd? En hoe gebruikt de student een studieboek? Een studieboek léés je niet alleen, je studeert ermee. Dat vraagt ruimte tussen de regels, een kantlijn die ‘glossen’ toelaat (nota bene een van de oudste en mooiste vormen van de juridische discipline), een bladdikte die voorkomt dat met het markeren van een passage niet meteen ook de tekst aan de ommezijde is gemarkeerd. Er is geen geldig excuus voor gebrekkige vormgeving.

De boeken die ik óók heb bekeken, en die veelal aan het HBO worden voorgeschreven (en dat geldt ook voor het boek van Slot c.s. over Europees recht), laten zien hoe het ook kan. Een omvang die ertoe uitnodigt het boek ter hand te nemen, heldere schema’s die de beschreven stof in beeld ondersteunen,<sup>14</sup> kopjes die structuur bieden en randschriften die het mogelijk maken gemakkelijk iets terug te vinden. Toetsen, voorts, om de juist gelezen informatie op een andere manier nog eens te oefenen, en een zorgvuldige begrippenindex, een artikelsgewijs register en een rechtspraakregister. Het boek van Van Ballegooij e.a. kent zelfs in de zesde ‘geheel herziene druk’ nog een register dat niet naar bladzijden verwijst, maar naar paragraafnummers: ‘Gelede normstelling: 5.4.1, 6.2, 6.4’. Gemakzucht

12 Ik bekeek de voorgeschreven boeken tegen de achtergrond van resp. R. Barents, *Europees recht*, Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers 2009; H.J. Starrenburg e.a., *Praktisch Strafrecht*, Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff 2008; Y.M. Visscher, *Praktisch Staatsrecht*, Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff 2007 en Y.M. Visscher, *Praktisch Bestuursrecht*, Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers 2009.

13 Hans Nieuwenhuis, *Brief aan een jonge academisch gevormde vrouw, Een en ander over recht, geleerdheid en het verlangen naar de verloren tijd*, Zutphen: Uitgeverij Paris 2009, p. 45 e.v.

14 Ongetwijfeld een deel van de verklaring van het succes van Boom Basics. Zie bijv. ook <[www.legalvisuals.nl](http://www.legalvisuals.nl)>, <[www.jura-maps.de](http://www.jura-maps.de)> of <[www.verlag-gruening.de/visual\\_cards.htm](http://www.verlag-gruening.de/visual_cards.htm)>. Zie voorts heel mooi: C. Tobler en J. Beglinger, *EUR Charts, The EC Law in Charts Project* (<[www.beg.ch/ec-charts](http://www.beg.ch/ec-charts)>).

van de uitgever. Een zorgvuldige index hoort de lezer bovendien niet naar *drie* pagina's te verwijzen, maar vooral naar de meest zinvolle.

Voorts: rechten studeren is ook analytisch leren denken, is denken in stappen, in volgorde, in verbanden, in schema's dus die wegwijs maken in de juridische topografie. Maar er zijn nauwelijks of geen schema's in de boeken die Leiden voorschrijft; die horen kennelijk niet thuis in een academisch milieu. Het is alsof in een studieboek geneeskunde bij de uitleg van de werking van het hart een pláátje verboden zou zijn. De boeken die aan HBO's worden voorgeschreven doen dat veel beter. Zij laten nog iets anders zien. Recht is theorie én praktijk: hoe ziet een dagvaarding er uit?, een vonnis?, de oproep voor een aandeelhoudersvergadering?, of een wetsvoorstel? De praktijk van het recht wordt zo naar de student toegebracht.

### Ja maar...

De tegenwerpingen liggen voor de hand. We zijn geen middelbare school en ook geen HBO. Straks in de praktijk van het recht zullen studenten ook geen schema's, korte zinnen, plaatjes, glossen of een index op de stukken tegenkomen. En met de taal van de juristen (de praktijkjuristen) kunnen onze studenten maar beter zo snel mogelijk vertrouwd raken – ook met de slechte kanten van die taal. Rechten aan een academie is bovendien een studie van vaak dikke boeken. Weliswaar weten we niet precies wat het verschil is tussen hogerberoepsonderwijs en academisch onderwijs, maar een academische opleiding is in elk geval ook gericht op problematiseren, op het vergelijken en waarderen van alternatieve oplossingen (bijvoorbeeld door rechtsvergelijking); daar kunnen studenten maar beter zo vroeg mogelijk mee in aanraking komen. En ten slotte, studenten moeten op enig moment toch ook leren wat eigen verantwoordelijkheid is?

Wat betekenen deze tegenwerpingen voor onze eerstejaarsstudieboeken? Om op die vraag een antwoord te kunnen geven is het van belang zicht te krijgen op de functies van het eerste jaar. Er zijn er verschillende: de enthousiasmerende functie (kijk eens hoe mooi het recht is!), de inleidende functie (geen student Arabisch begint met 'Arabisch voor gevorderden'), de bevestiging of ontkenning van de gemaakte keuze (is dit echt wat ik wil?) of, daar dicht tegenaan, de selecterende functie (heb ik de capaciteiten voor deze opleiding?). Wie een studieboek schrijft of voorschrijft moet zich deze functies goed voor ogen houden.

### Het didactisch concept

Nieuwenhuis koos in 1973 voor de theorie van de ‘geprogrammeerde instructie’. Dat concept is in 1954 ontworpen door Burrhus Skinner, een Harvard hoogleraar. Geprogrammeerde instructie is een individuele onderwijsvorm waarbij de leerstof in kleine, essentiële pakketjes aan de student wordt aangeboden (die kleine pakketjes worden ook wel eens schakels genoemd), waarna de student pas na het correct beantwoorden van één of meer vragen over het zonet gepresenteerde pakketje, een volgende schakel aangeboden krijgt. Als het antwoord niet correct is, krijgt de student bijkomende, aangepaste of meer uitgewerkte informatie, zodat hij een nieuwe poging kan doen om de vraag juist te beantwoorden. Cruciaal is dat de student na elke poging *onmiddellijk* een indicatie krijgt van de juistheid van zijn antwoord.<sup>15</sup> In Hoofdstukken vermogensrecht zijn de antwoorden achterin kort: veelal ‘ja’ of ‘neen’. Bewust is daar géén uitleg aan toegevoegd: zo is de student bij een onjuist antwoord gedwongen terug te keren naar de passage die hij niet heeft begrepen. Voorwaarde is steeds dat de ‘goede antwoorden’ in de behandelde stof zijn terug te vinden.

Zo is er sprake van een didactisch concept dat de student actief aan het werk zet en, meldt de achterkant van het boek, ‘kan de lezer zich overtuigen van zijn groeiend begrip van het vermogensrecht.’ Ook het boek van Van Ballegooij c.s. maakt gebruik van de casusvorm, maar daar is het meer een *appetizer*. De casus wordt gebruikt als een inleiding op de thematiek van een hoofdstuk, niet ter toetsing. De auteurs proberen zo het recht dichter bij de student te brengen. Een boek als dat van Van Sterrenburg, Inleiding Strafrecht, gebruikt beide methoden: de casus al appetizer en de casus als toetsingsinstrument.

Het boek van Nieuwenhuis is niet alleen conceptueel uitzonderlijk, maar ook in zijn taalgebruik. In veel van de in Leiden voorgeschreven boeken zijn de lengte van de zinnen en de moeizame formuleringen problematisch. Als het de auteurs er om gaat studenten vertrouwd te maken met de ingewikkelde zinsconstructies die ze later als afgestudeerde juristen zullen tegenkomen, dan is het gebruik daarvan misschien zinvol. Maar dat doel verdraagt zich slecht met de plaats van het boek in het eerste jaar (de *inleidende* functie). Bovendien is het vaak de taal van *handboeken*, die niet zijn geschreven om de lezer 300 of bijna 700 pagina’s vast te houden. In menig eerstejaarsboek heeft de auteur bovendien

---

15 Zie: <<http://webs.hogent.be/~ldc392/GEPRGR-I.HTM>>.

grote moeite zich tot hoofdzaken te beperken. In het voorwoord bij de eerste druk van Hoofdstukken vermogensrecht schreef Nieuwenhuis waarom het zou móeten gaan:

‘Een eerste kennismaking met het stellige recht vergt een stellige betoogtrant. Herhaaldelijk worden rechtsvragen beantwoord met ja of nee, woorden die menig gerijpt jurist reeds lang zijn ont-schoten. Relativering is een volgende stap.’

Het in Leiden voorgeschreven studieboek voor het bestuursrecht laat zien hoe moeilijk dat is. Een voorbeeld is de passage over de formele rechtskracht:

‘Is de beroepstermijn van een besluit ongebruikt verstreken, dan geldt voor de burgerlijke rechter het beginsel van de formele rechtskracht van het besluit, dat wil zeggen: het besluit is onaantastbaar geworden voor de rechter. Dit beginsel dwingt degene die door een besluit wordt getroffen waartegen bezwaar en beroep mogelijk is, van die rechtsmiddelen gebruik te maken.’ (p. 260)

De auteurs nemen vervolgens een voetnoot op dat ‘deze’ regel niet geldt bij algemeen verbindende voorschriften, en dan volgt er een vloed aan jurisprudentie. Wat wordt van de student verwacht? Dat hij die arresten raadpleegt? Dat hij zich realiseert dat er op een regel altijd uitzonderingen zijn? Mag hij de voetnoot ook overslaan? Auteurs van studieboeken lijken vaak meer bezig met hun collega’s dan met de student. Daarvan zijn talloze voorbeelden te geven in de boeken die ik las.<sup>16</sup> Maar Nieuwenhuis had en heeft volmaakt gelijk: relativering is pas de volgende stap.

Het gaat er niet om dat wij onze eerstejaarsstudenten geen moeilijke zinnen zouden mogen voorschotelen (de *selecterende* functie). Artikel 6:174 BW regelt de ‘tenzijclausule’. De bezitter van een opstal ... is aansprakelijk

‘... tenzij aansprakelijkheid op grond van de vorige afdeling zou hebben ontbroken indien hij dit gevaar op het tijdstip van het ontstaan ervan zou hebben gekend.’

16 Zie bijv. de als appetizer bedoelde casus bij de opening van het hoofdstuk ‘Bestuurlijk handelen’ (p. 50) waar de casus wordt afgesloten met een verwijzing (‘ABRvS 17 juli 2000, AB 2000, 446, m.nt. BPV (Studieadvies, examinering en besluitbegrip)’), waar weer een voetnoot op volgt (‘Zie ABRvS 19 juli 2006, AB 2007, 41 B.P. Vermeulen voor een latere, meer principiële beperking van de toepasselijkheid van de Awb op bijzondere onderwijsinstellingen.

En in het Kelderluikarrest geeft de Hoge Raad als een belangrijke factor voor aansprakelijkheid

‘... de mate van waarschijnlijkheid waarmee de niet-inachtneming van de vereiste oplettendheid en voorzichtigheid kan worden verwacht.’

Zowel de tenzijclausule als de eerste factor uit het Kelderluikarrest behoren tot de noodzakelijke civielrechtelijke bagage van elke eerstejaarsstudent. Het hoort bovendien tot de selecterende functie van het eerste jaar na te gaan of studenten dit type zinnen kunnen begrijpen. Maar de auteur van een eerstejaarsboek moet zich verre houden van dit soort zinnen: de wet of een arrest mogen moeilijk zijn, de uitleg niet.

Samenvattend, het gaat bij een goed eerstejaarsboek om een weloverwogen didactisch concept, om vorm, taal, inhoud, inspiratie, en om het vermogen van de auteur te relativeren. Dat alles is eens te meer van belang nu de rechtenopleiding in hoge mate een ‘zelfstudie’ is; wij verwachten van onze studenten dat zij voor ongeveer driekwart van de studie op eigen gelegenheid studeren. Voor de student in Oxford of Cambridge, die in dagelijkse *tutorials* enkele uren met zijn docent doorbrengt, komt het minder aan op de didactische kwaliteit van de studieboeken. Maar wie zoals aan de Nederlandse rechtenfaculteiten voor een groot deel alléén op pad wordt gestuurd, moet betrouwbare kaarten meekrijgen. HBO-boeken slagen daar naar mijn gevoel beter in.

### Geen feedback

Uit de reacties op mijn vragen aan de civielrechtelijke collega’s bleek dat er maar weinig systematisch *feedback* is op de voorgeschreven literatuur. Mijn veronderstelling eerder in deze bijdrage was dat studenten noch docenten veel belang hebben bij feedback (de cultuur van non-interventie). Geen van de uitgevers van de civielrechtelijke boeken die aan Nederlandse faculteiten worden voorgeschreven, is zelf actief in het systematisch organiseren van feedback. De uitgevers van academische studieboeken hebben hun wortels in wetenschappelijke uitgaven; zij zijn niet gewend om met auteurs in debat te gaan over vormgeving, opzet, laat staan de inhoud van hun (studie)boeken. Heel anders is dat bij de zogenaamde educatieve uitgeverijen.

Tegelijkertijd biedt juist de geringe fysieke afstand tussen de auteur (de docent) en zijn lezers (de studenten) grote kansen. *Feedback* kan heel gemakkelijk worden georganiseerd en kan vrijwel dagelijks plaatsvinden. Misschien is op de lange termijn nog veel méér mogelijk. Wat wij bijvoorbeeld van Google kunnen leren, zo blijkt uit een recent boek van

Jeff Jarvis, is: maak van je klanten je compagnons en gun ze invloed op de ontwikkeling van je product.<sup>17</sup> Het gaat om de manier van denken: studieboeken/materialen als een gezamenlijke onderneming van docenten en studenten. Zou het mogelijk zijn? Studenten van de TU Delft hebben een ‘Scholierenlab’ ingericht waarin zij scholieren helpen zich te kwalificeren voor een studie in Delft. De website vermeldt wat wij al konden vermoeden:

‘Uit de jaarlijkse online-enquête blijkt dat de scholieren de werkwijze van het forum bijzonder waarderen. Opvallend is dat zij de informatie van studenten een hogere waardering geven dan de antwoorden van stafleden of docenten. Waarschijnlijk heeft dit te maken met het feit dat de studenten dicht bij de doelgroep staan en vaak meer weten van hun cultuur en van het lesmateriaal dan de TU-docenten die al langer geen band meer hebben met het voortgezet onderwijs. Deze TU-studenten zijn jong en snel en worden door scholieren als een van hen beschouwd.’

Erg? Allerm minst! De rol van de docent/auteur zal niet verdwijnen maar veranderen. Docenten én studenten krijgen in deze visie een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor opleiden. Daarin kunnen uittreksels – overigens veelal niet meer dan ingedikte soep – mogelijk een rol spelen. Maar dan in samenhang met de voorgeschreven literatuur. Die notie van gezamenlijke verantwoordelijkheid geeft een nieuwe inhoud aan het oude begrip academische gemeenschap: auteurs, docenten en studenten samen.

### Digital immigrants versus digital natives

Hiermee zijn we aangekomen bij de mogelijkheden die ICT het onderwijs biedt. Sommige studieboeken onderscheiden zich al in het gebruik van nieuwe leermogelijkheden; vooral via ICT. Zij bieden bijvoorbeeld toegang tot een website die het studeren ondersteunt. Maar er is meer aan de hand. Wij schrijven onze leerboeken voor een generatie die is opgegroeid met de vanzelfsprekende aanwezigheid van de moderne communicatie- en informatietechnologie. Franssen, een onderwijskundige, stelt vast dat de gevolgen daarvan

---

17 Jeff Jarvis, *WZGD? Wat zou Google doen? Wat we kunnen leren van het snelst groeiende bedrijf ooit*, Amsterdam: Mouria 2009.

voor het onderwijs nog onvoldoende worden onderkend.<sup>18</sup> Docenten en auteurs van studieboeken behoren vaak nog tot de generatie van de *digital immigrants*, terwijl zij doceren aan *digital natives*. Hij wijst op het belang van ‘nieuwe leerstrategieën en informatievaardigheden die de *digital natives* zelf hebben ontwikkeld en die hen uitstekend in staat stellen om actief en effectief te participeren in praktijken van kennisconstructie.’ Zijn stelling is dat de nieuwe informatievaardigheden van jongeren effectief zijn voor de kennissamenleving van de toekomst, maar dat ze om een herontwerp van het onderwijs vragen. Dat gaat veel verder dan het toevoegen van een CD-Rom aan een studieboek of het bouwen van een achterliggende website.

Het boek *Homo Zappiens – Growing up in a digital age* is helemaal gewijd aan de botsing tussen de generaties. De wijze waarop beide generaties informatie opnemen verschilt sterk:

‘... my generation is much more focused on semantic symbols. Contrarily, children (students – CS) are less so and proceed differently in clicking and surfing the internet. They incorporate the symbols and icons on the screen in their search for information. They have come to know the meaning of a variety of icons, recognizable in different environments, all of which tell them quickly where to go. They have learned that icons and symbols have information value and are functional when processing information, and that colours also have similar added value. (...) Homo zappiens have learned to use many more signals to search for information than only characters, and in a multimedia future it will be a mandatory skill to deal with this iconic information next to the traditional textual symbols.’<sup>19</sup>

De boeken die wij onze studenten voorschrijven sluiten op deze vaststelling niet aan. Zonder twijfel worden er met webomgevingen rond studieboeken stappen voorwaarts gezet. Maar de oplossing zal niet liggen in het een óf het ander, maar in een samenhangende strategie: studieboeken, aanvullende *podcasts* (waar docenten van onze faculteit veel in investeren), websites met toetsen, achtergrondinformatie, voorbeelden, filmpjes, enz. Groen,

18 Jos Fransen, ‘Digital natives vereisen een herontwerp van het onderwijs – studenten van morgen hanteren andere strategieën in kennisconstructie’, in: *Onderwijs in de kennissamenleving*, Jaarboek Kennissamenleving, Amsterdam: Aksant 2007, p. 34 e.v.

19 Wim Veen and Ben Vrakking, *Homo Zappiens – Growing up in a digital age*, New York: Network Continuum Education 2009, p. 56.

een van de auteurs van een ander belangrijk boek – *The Einstein Generation*<sup>20</sup> – vertelde in een interview in *de Volkskrant*:

‘Studenten van Hogeschool Inholland hebben eens onderzoek gedaan onder scholieren en het wederzijdse onbegrip was enorm. Studenten e-mailen nog. Dat vinden scholieren belachelijk. Je wacht gewoon tot iemand online is, dan heb je echt contact.’

Er is nog een argument om echt te zoeken naar innovatie in ons onderwijs. Onze ‘afnemers’ (kantoren, bedrijfsleven, rechterlijke macht, overheid) klagen over het gebrek aan analytisch denken van afgestudeerde rechtenstudenten: ze lijken maar wat te doen. De plak- en knipgeneratie. Een van de oorzaken zou liggen in ‘het internet’: ze zoeken in het wildeweg antwoorden op juridische vragen. Zo wordt een geschil tussen burens via Google aangepakt: ‘schaduw’ ‘boom’ ‘hoge’; en een iets slimmere student voegt nog ‘verjaring’ aan zijn zoekopdracht toe. Het verwerven van inzicht in de *structuur* van het recht is van het grootste belang. Uit de tentamens weten we hoe gemakkelijk onze studenten denken zich te kunnen vastklampen aan het drijfhout van de redelijkheid en billijkheid. Structuur zouden ze van óns moeten leren – en liever niet uit uittreksels.

Tegelijkertijd zou het onverstandig zijn geen gebruik te maken van de mogelijkheden die internet biedt. We zullen studenten wel moeten leren hoe ze met digitale informatie moeten omgaan. Maar de ongehoorde beschikbaarheid van informatie ‘should be celebrated, rather than complain about it’. Ook het feit dat informatie voor alle studenten *op het zelfde moment* beschikbaar is, biedt grote kansen in een tijd waarin leerlingen en studenten meer dan vroeger samenwerken. *Multitasking* is een kwaliteit van de *digital native*: een werkstuk maken met naast de laptop een studieboek en een uittreksel, via een oortje luisterend naar een *podcast* over datzelfde onderwerp, tegelijkertijd overleggen met vrienden en soms de docent via MSN en mail, en via SMS een afspraak makend voor overleg morgen op de faculteit; en dat alles luisterend naar muziek en met een huisgenoot overleggend wie er vandaag kookt. Waar de *immigrant* altijd werd voorgehouden: ‘één ding tegelijk!’, geldt dat voor de *native* helemaal niet meer. Dat moet toch iets voor ons onderwijs betekenen?

20 Jeroen Boschma en Inez Groen, *Generatie Einstein, slimmer sneller en socialer: communiceren met jongeren van de 21ste eeuw*, Amsterdam: Pearson Education Uitgeverij 2007.

### Enkele bevindingen (enigszins stevig geformuleerd)

De rechtenstudie kent een (mogelijk groeiende – we gaan dat uitzoeken) uittrekselcultuur, in elk geval in het eerste jaar. Veel van onze eerstejaarsboeken lijken die cultuur in stand te houden. Ze kennen geen helder didactisch concept en hebben vaak meer weg van handboeken dan van studieboeken. De auteurs van eerstejaarsboeken lijken meer bezig met hun *collega's* dan met de student. Taalgebruik is vaak weinig helder, veel boeken schreeuwen om een *editor* (die mag geen jurist zijn, want als hij het niet begrijpt dan zal ook de student het niet begrijpen). Ook dat is een argument voor beter leesbare studieboeken: het opleiden van een generatie juristen die zelf ook begrijpelijke taal gaat schrijven.

De boeken zijn bovendien vaak weinig aantrekkelijk uitgegeven. Ze maken niet of nauwelijks gebruik van heldere schema's of van andere visuele mogelijkheden; samenhang wordt maar zelden verbeeld. Van ondersteunende mogelijkheden die ICT kan bieden, wordt nog maar weinig gebruik gemaakt. *Feedback* op studieboeken, ten slotte, is niet systematisch georganiseerd; uitgevers beperken zich tot drukken en uitgeven. Zo is er een cultuur van non-interventie ontstaan: studenten klagen niet over de studieboeken omdat uittreksels toereikend (b)lijken; en docenten mopperen niet omdat ze met de leerboeken die ze voorschrijven de academische standaard hoog denken te houden.

In die cultuur geven we een belangrijk deel van ons onderwijs uit handen aan onbekenden (de makers van uittreksels). De boeken die in het *hogerberoepsonderwijs* worden voorgeschreven zijn op belangrijke onderdelen beter dan de boeken die aan de academie worden voorgeschreven. Auteurs en docenten aan academische opleidingen kunnen van die boeken op zijn minst iets leren. Opleiden, ten slotte, kan veel meer dan nu tweerichtingverkeer worden. In zo'n ontwikkeling kunnen uittreksels, gemaakt door studenten, heel goed een plaats krijgen – zie de ervaringen met Scholierenlab van de TU Delft. Maar het zou dan moeten gaan om een gezamenlijke aanpak van auteurs, docenten en studenten. Het ontwerpen van onderwijs is *teamwork*.

### Slot

Francis Bacon deelde boeken in in die boeken waaraan moet worden genipt, boeken die moeten worden doorgeslikt, die waarop men moet kauwen, en boeken waarvan men een

ander uitreksels kan laten maken. Een ander groot essayist, Kees Fens, voegde daar nóg een soort aan toe, overbodige boeken: ‘als ik moedeloos ben, denk ik aan het liber amicorum. Moedeloos makender fenomeen is nauwelijks denkbaar.’<sup>21</sup> Eenmaal heeft Fens zélf een liber amicorum samengesteld (‘Voor een goede vriend heb je veel over’).

De redactie van óns liber was een stuk opgewekter: zij vroeg de vrienden van Hans om aan de hand van zelfgekozen citaten te reflecteren op zijn werk. Ik koos voor Hoofdstukken vermogensrecht, dat boek dat je snel over het hoofd ziet, maar dat voor duizenden juristen de eerste kennismaking is geweest met het mooiste wat er is: het burgerlijk recht.

*C.J.J.M. Stolker*

---

21 Kees Fens, *In het voorbijgaan*, Amsterdam: Athenacum-Polak & Van Genneep 2007, p. 170 e.v.