



Hans Adriaansens

NIVOZ-LEZING 2008

24

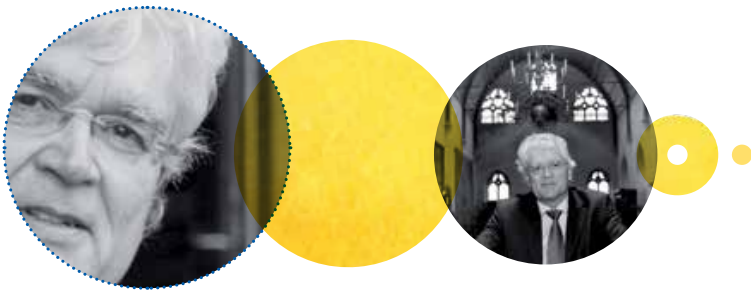
2008: een jaar in perspectief

Toen Hans Adriaansens op 20 februari zijn lezing hield, leek de kredietcrisis nog ver weg. Hoewel het in de Verenigde Staten al een jaar eerder rommelde, werd de volle omvang pas duidelijk aan het eind van de zomer van 2008. Twee maanden later nam Barack Obama het presidentschap over van George W. Bush, op basis van zijn campagne waarin 'Hope' en 'Change' centraal stonden.

Precies een week voor Adriaansens' lezing presenteerde de Commissie Dijsselbloem haar eindrapport 'Tijd voor onderwijs', waarmee een oordeel geveld werd over een heel andere strijd – een stevig dispuut over de stand, de koers en de toekomst van het middelbaar onderwijs in Nederland.

De felle discussie die al twee jaar woedde over onderwijsvernieuwing was in het blad *Christen Democratische Verkenningen* zelfs al eens 'De Nieuwe Schoolstrijd' genoemd. Adriaansens refereert aan dit rapport, gaat boven de partijen staan en neemt een ander niveau en een ander focus als vertrekpunt.

Excellente studenten zijn er niet, ze worden gemaakt'



Loopbaan

Net als Herman Wijffels heeft Hans Adriaansens (1946) zijn wortels in Zeeland. Na een korte, maar vormende periode op Harvard, promoveerde hij cum laude als socioloog aan de Universiteit van Tilburg. Zijn Amerikaanse ervaringen – als student en later docent – maakten dat hij anders ging kijken naar ons hoger onderwijs, dat volgens hem te grootschalig en te weinig uitdagend ingericht is. Als lid van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (1988-1998), schreef hij er een prikkelend rapport over dat niet de beweging veroorzaakte waarop hij gehoopt had. Vandaar dat hij in 1997, destijds decaan van de faculteit sociale wetenschappen in Utrecht, zelf de gelegenheid te baat nam om een brede *liberal arts and science*-opleiding op te

zetten, naar Angelsaksisch voorbeeld. Dit *University College Utrecht* startte in 1998. In 2004 stond hij aan de wieg van de *Roosevelt Academy* (nu: *University College Roosevelt*) in zijn geboortestad Middelburg, in een provincie die tot dan toe geen academisch onderwijs had.

Opmerkelijk

In een interview uit 2011 vertelt Adriaansens dat hij na de lagere school koos voor het Klein Seminarie – geïnspireerd door priesters in zijn familie en tegen de wens van zijn ouders in. 'Waarom? Ik wilde Paus worden. Dat is het enige dat ik gemeen had met Pim Fortuyn.' Op die kostschool, die in zijn organisatie al behoorlijk wat weg had van een *college*, werd zijn interesse voor sociologie gewekt.

Als voorvechter voor een compleet

andere vorm van hoger onderwijs, moest Adriaansens aardig wat weerstand overwinnen. Eén criticaster was Ronald Plasterk, toen nog hoogleraar, die hem vanaf zijn prominente plek als columnist bij het tv-programma *Buitenhof* verweet een "crèche voor rijkeluis-kinderen" te hebben opgericht. Een tijd later trof een journalist Adriaansens en Plasterk geanimeerd in gesprek. 'Jullie met elkaar? Kan dat wel?' Plasterk was destijds bezig met zijn 'eerste honderd dagen' als minister van OCW. Adriaansens nam het woord: 'Wil je een goede columnist zijn, dan moet je je best doen om nooit voor meer dan 50 procent geïnformeerd te zijn. Dat lukte Plasterk uitstekend. En nu heeft hij honderd dagen om de rest erbij te leren. Ik heb er vertrouwen in dat hem dat ook lukt.'

Over Hans Adriaansens' lezing

Hans Adriaansens meent dat de Nederlandse onderwijsdiscussie voorbij gaat aan een belangrijke maatstaf voor succesvol onderwijs: de context. Hij stelt dat de ontwikkeling en het studiesucces van een student grotendeels bepaald worden door hoe ondersteunend en stimulerend zijn of haar leeromgeving is: 'Als ik iemand met een 6,5 gemiddeld op het vwo naar Oxford kan krijgen, dán heb ik toegevoegde waarde.'

In het opzetten van zijn *university colleges* maakte Adriaansens wezenlijk andere organisatorische keuzes dan gebruikelijk in de Nederlandse academische wereld. Hij bouwt actief aan motivatie, zelfkennis en verantwoordelijkheid bij zijn staf en studenten. Daarbij staan kleinschaligheid, intensief en internationaal onderwijs, selectie op motivatie en wonen en werken op het college centraal. Waar in Nederland gemiddeld 18% van de eerste generatie bachelorstudenten haar studie met succes – binnen de tijd – volbracht, kwamen zijn *colleges* uit op een rendement van 90%.

In deze tweede NIVOZ-lezing maakt Adriaansens aan de hand van sociologische analyses en praktijkvoorbeelden duidelijk hoe belangrijk een ondersteunende organisatiestructuur is voor het academische succes van zijn studenten. 'Tijdens toelatingsgesprekken heb ik eigenlijk maar één vraag aan aspirant-studenten: wil je even hard werken als ik?'



Graag sluit ik aan bij wat ik zie als het motto waarmee ik werd uitgenodigd om te spreken over onderwijs en talentontwikkeling: ‘Het wonderlijke in de discussie over de toekomst van onderwijs, is dat eigenlijk niemand weet wat leraren en leerlingen vermogen wanneer we de vertrouwde standaardisaties verlaten. Als we niet de stof, maar de mensen die het doen – leraren en leerlingen – als uitgangspunt nemen.’

Het NIVOZ, bij monde van prof. Luc Stevens, laat hiermee een kritisch geluid horen. Het is een geluid dat, zeker in het licht van de conclusies van het Rapport Dijsselbloem, nog eens sterk benadrukt mag worden. Toch wil ik er een kanttekening bij plaatsen en wel door een ander accent te leggen. Wil al het moois in bovenstaande zinsnede namelijk werkelijk gestalte krijgen en willen de vermogens van leraren en leerlingen optimaal aangesproken worden, dan moet er aan een belangrijke voorwaarde worden voldaan: optimaal onderwijs veronderstelt een adequate context, een ondersteunende en stimulerende organisatiestructuur.

Het is frappant dat in de Nederlandse onderwijsdiscussie de context waarin wij ons onderwijs aanbieden amper aan de orde komt. Voor een deel komt dat omdat het vooral psychologen en pedagogen zijn die deelnemen aan het debat, waardoor de discussie veelal plaatsvindt op het niveau van individuele leerlingen en leraren en individuele talentontwikkeling.

Ook bij een politieke analyse als die van de Commissie Dijsselbloem komt de rol van de *supportive context* niet aan de orde. Wat opvalt is dat onze onderwijsdiscussie feitelijk vastzit in een paradigma. Daarin zijn er aan de ene kant van het spectrum voorstanders van een grote mate van standaardisatie en overheidscontrole. En aan de andere kant vind je zij die stellen dat als je individuele leraren en leerlingen de kans zou geven, ze samen vanzelf tot iets moois zouden komen.

Het moge duidelijk zijn dat de grote *onderwijsdesigns* niet werken, maar ik meen ook dat het – aan de andere kant van het paradigma – niet waar is dat alles vanzelf goed komt, wanneer we individuele leraren en leerlingen maar de vrije ruimte geven. Er is meer nodig. Ik zou de problematiek daarom niet psychologisch of pedagogisch, maar vanuit een sociologisch oogpunt willen benaderen: dat van de context waarin wij ons onderwijs aanbieden.

► *Sociologische randvoorwaarden*

Te lang is ‘context’ geen issue geweest in ons denken over onderwijs. Ik meen dat het belangrijk is daar apart aandacht aan te besteden. In de strategische nota van onderwijsminister Ronald Plasterk (2007) staat een passage die lijkt te verwijzen naar bepaalde noodzakelijke randvoorwaarden voor goed onderwijs: naar een situatie waarin mensen elkaar kunnen kennen, wat voor educatieve doeleinden van wezenlijk belang is. Dat klinkt hoopvol.

Met het opzetten van twee *liberal arts and science colleges* – het University College Utrecht en de Roosevelt Academy in Middelburg – heb ik me uitgebreid beziggehouden met het creëren van een ondersteunende context, die mij als leraar en mijn leerlingen de kans geeft het onderste uit de kan te halen. Op de opzet en resultaten daarvan zal ik uitgebreid terugkomen. Het thema ‘context’ houdt me al veel langer bezig. Mijn ervaringen op dat punt begonnen in de Verenigde Staten, waar ik de gelegenheid kreeg mijn dissertatie af te schrijven aan de Harvard University. Ik raakte er zeer gebiologeerd door het *commitment* van tophoogleraren. Niet alleen zag ik hen op *graduate* niveau college geven, maar vooral ook op *undergraduate* niveau met veel enthousiasme en inzet aan de slag met hun studenten.

In Nederland is dat een zeldzaam fenomeen. Cursussen op *undergraduate* niveau worden door hoogleraren veelal gezien als een minder grote uitdaging en overgelaten aan junior-stafleden. Het is niet uitzonderlijk dat een hoogleraar niet eens weet hoe het *undergraduate* programma eruit ziet. Deze realiteit bleek niet alleen voorbehouden aan Harvard. Ook op andere Angelsaksische universiteiten waar ik werkte – zowel op middelmatige als op prachtige instituten – werd ik getroffen door de sterke betrokkenheid van docenten op hun studenten. Onderwijs vond er plaats in een sfeer waarin leraar en leerling hun best deden voor elkaar en zichzelf – een sfeer van interesse, meedenken en actieve participatie.

Op de topinstituten zijn het de mensen, die van wie wij hier de belangrijke standaardwerken lezen en in onze colleges gebruiken, die ook de tijd en energie steken in het geven van colleges aan relatief kleine groepen eerstejaars.

Mijn gedachten over het vermogen van het type ondersteunende structuur dat ik aan deze instituten had waargenomen werden opnieuw geprikkeld, toen ik zag hoe mijn dochter zich op de (Nederlandse) universiteit hand-

haafde. Hoewel ze een slimme meid is, deed ze erg weinig. Haar boeken haalde ze rond Pasen voor het eerst uit het cellofaan en ze kabbelde door het curriculum heen met zesjes.

Uiteindelijk kon ik haar bewegen om een jaar naar Smith College in Northampton, Massachusetts te gaan, waar ik eerder gewerkt had. Ze besloot daar een volledig jaarprogramma te volgen en begon enorm hard te werken. Ze schreef er prachtige papers, waarvoor ze beloond werd met een lijst van *straight A's*. Ook ontving ik heel mooie brieven van haar en ontstond er een beter contact dan ik ooit met mijn dochter gehad had.

Bij terugkomst in Utrecht had ze nog een paar tentamens voor de boeg. Mijn inschatting was dat ze die in anderhalve maand wel afgerond zou hebben, maar het werden 2,5 jaar. Ik verwonderde me over dat verschil in haar motivatie. Het had te maken met *peer pressure*, met hoe je studeert en of je je gestimuleerd weet door je medestudenten en je docenten. Kortom, het opende opnieuw mijn ogen voor hoe cruciaal de ondersteunende functie van een organisatie als een universiteit is.

‘Op Angelsaksische universiteiten vond onderwijs plaats in een sfeer waarin leraar en leerling hun best deden voor elkaar en zichzelf – een sfeer van interesse, meedenken en actieve participatie.’

/

Ondersteunende context ◀

Het idee van de *supportive context* heeft me daarna niet meer losgelaten. Ik herinner me gesprekken met de Utrechtse collegevoorzitter Jan Veldhuis, die me meermalen op het hart had gedrukt dat het de ambitie van de universiteit was om het ‘Berkeley van Europa’ te worden. Ik zei dan: ‘Dat kan, Jan. Onze studenten zijn even goed als die in Berkeley, want net als zij krijgen wij de beste vijftien procent van een jaargroep in huis – dat zijn de mensen die het vwo-examen halen. Ook onze docenten zijn even goed, want die wisselen we uit met instituten zoals Berkeley, dus ook met hen kan niets mis zijn. Het kan dus eigenlijk alleen maar aan jou liggen’, daarbij op een misschien wat al te pregnante manier verwijzend naar de organisatie van de universiteit. Onze relatie mocht dan af en toe lastig zijn, hij was ook open en eerlijk. Onderwijs en talentontwikkeling zijn serieuze zaken, die een kritische blik nodig hebben. Vandaar ook dat ik voorbij het eerdergenoemde paradigma wil kijken.

In Nederland blijft de kritiek op het onderwijs vrijwel altijd individueel gericht: het gaat om individuele kwaliteiten, of het gebrek eraan bij studenten en docenten. Verwijten gaan over en weer over het *verschoolsen* van de universiteit, over de laksheid van studenten of over middelbare scholen

die onvoldoende kwaliteit afleveren. Het probleem daarmee is dat binnen het paradigma de discussie al snel iets krijgt van zondebokkerij, van het elkaar toespelen van de zwartepiet, waarmee onze kinderen, ons onderwijs en onze kenniseconomie uiteindelijk geen steek verder komen. Een voorbeeld is de discussie over de vermeende erosie van het vwo. Is er eigenlijk wel sprake van erosie?

Al jaren interview ik aspirant-studenten als ze naar Roosevelt Academy of naar het University College willen komen en soms heb ook ik de aanvechting om me te verbazen over wat ze allemaal niet kunnen. Ik heb echter een probaat middel gevonden om een dergelijke bias tegen te gaan: uit mijn kostschooltijd heeft mijn moeder ellendigerwijs alle brieven bewaard die ik wekelijks schreef.

Mijn gymnasium stond bekend als een goede school en ik was geen slechte leerling. Elke keer dat nu de gedachte in me opkomt dat vwo'ers tegenwoordig zo weinig kunnen, herlees ik één van mijn eigen brieven aan mijn ouders. Dat is telkens een confronterende ervaring, want het zijn brieven die het eenvoudigweg niet halen bij de motivatiebrieven die studenten van nu mij schrijven.

Het geeft mij te denken dat de bias die wij – morose ouderen – hebben ontwikkeld, vooral voortkomt omdat we denken dat we toen we 17 of 18 waren, hetzelfde konden als we nu kunnen. Daarnaast geldt voor velen van mijn leeftijd dat de bewijzen van ons onvermogen al lang en breed verbrand zijn. Vandaar dat ik zoek naar veertig moeders die de brieven en opstellen van hun (babyboom) zonen en dochters bewaard hebben, net zoals mijn moeder dat heeft gedaan.

Het doel van een dergelijk sociologisch onderzoekje is niet om de vloer aan te vegen met mensen die hoog van de toren blazen dat vwo'ers van nu niets meer kunnen, maar om de hypothese te staven dat er een patroon is van steeds opklimmende kwaliteit van onderwijs – onze materialen zijn immers sterk verbeterd ten opzichte van vroeger. Ik verwacht dat juist de aandacht en alertheid die mensen tegenwoordig hebben voor de kwaliteit van het onderwijs maakt dat ze het glas eerder half leeg dan als half vol beschouwen en daarom denken dat het niveau omlaag gaat.

De analyses, visie en wereldoriëntatie die spreekt uit de papers die ik van mijn studenten te lezen krijg, zijn soms jaloersmakend. Datzelfde geldt voor

hun motivatiebrieven, vaak in foutloos Engels. Toen we in 1998 begonnen met het University College, moesten de helft van de interviews nog in het Nederlands plaatsvinden, maar dat hoeft allang niet meer. Zelfs met al het overheidsingrijpen, alle grand designs die zo verderfelijker heten te zijn en het misschien ook wel zijn, denk ik dat de veerkracht van het vwo en van vwo-leerlingen zo groot is, dat ze niet kapot te krijgen zijn.

Angelsaksische model ◀

Van diezelfde collegevoorzitter Jan Veldhuis kreeg ik de gelegenheid uit te zoeken wat context ook in ons hoger onderwijs vermag. Het was mijn uitdaging om een op het Angelsaksische model gelijkende structuur van ondersteuning en stimulering, een *University College*, op te zetten in Utrecht. Het viel hoefde daarbij niet opnieuw uitgevonden te worden: Oxford alleen al heeft 39 van dit soort colleges, die elk met 550 tot 700 studenten klein genoeg zijn, zodat je elkaar in de ogen kunt blijven kijken. Elk hebben ze ook met hun eigen *tutors* en docenten en een eigen signatuur: het ene college levert betere mensen in de medicijnen; andere meer Nobelprijswinnaars en een derde is het best in roeien. Dat zijn allemaal zaken waaraan je trots, identiteit en motivatie kunt ontleen.

Een groot deel van het succes van de Angelsaksische instituties schuilt in hun organisatievorm. Vanuit organisatiesociologisch oogpunt kun je het een 'congregationalistische' organisatie noemen. Hoewel dat een model is dat ons nu vreemd is, is het van oudsher eigenlijk onze manier van organiseren: het komt neer op de boerenleenbankformule, waarbij alle hoofdkantoren op lokale plekken zitten en er op de achtergrond ergens nog een centraal *backoffice* is.

Sinds de Tweede Wereldoorlog hebben we dat model langzaam losgelaten en in de jaren zeventig vonden we het wel erg achterhaald. Toch is de hele Angelsaksische wereld zo ingericht: grote medianetwerken als ABC en NBC, maar ook McDonalds zijn allemaal lokaal georiënteerde organisaties. Ook daar kunnen mensen elkaar in de ogen zien.

Het model dat in Nederland de plaats van deze organisatievorm heeft ingenomen zou ik het 'episcopale, bisschoppelijke' model willen noemen. Ook op onze universiteiten zijn we die organisatievorm normaal gaan vinden: Nederlandse universiteiten zijn verzuild ingericht, in onover-

zichtelijk veel verschillende studierichtingen. Bij de laatste telling waren dat er 453. Op de jaarlijkse Studiebeurs in Utrecht lopen eindexamenkandidaten naar buiten met tasjes boordevol pennen en reclamemateriaal in een poging wijs te worden uit dat bamboebos aan studierichtingen. Ik meen dat we onszelf en die aankomende studenten voor de gek houden als we denken daarmee keuzevrijheid te bieden.

Het meest interessante aspect bij het opzetten van het *University College Utrecht* (UCU) was of en hoe zo'n congregationalistisch model opgezet zou kunnen worden in Nederland. Om te beginnen werd ons initiatief in de academische wereld met veel scepsis gezien. De dynamiek van meningsvorming die op gang kwam zou een boeiende casus voor een college veranderingsmanagement of sociale psychologie kunnen vormen: juist omdat niemand het college als een serieuze concurrent zag, kon het er komen.

Ten eerste zou het onderwijs in het Engels gegeven worden, dus meende men dat dat dan wel steenkolen-engels zou zijn. Met zijn *liberal arts and science* was het daarnaast geen echte studierichting: de suggestie van een pretpakket viel meermalen. Tenslotte was het residentieel, een kostschool dus, en ook dat zou niet echt kunnen aanslaan. Voor het tweede college, de *Roosevelt Academy*, gold die scepsis wellicht in mindere mate, omdat men intussen al gewend was aan de degelijkheid van UCU, maar Middelburg – was dat niet ongeveer *Verweggistan*?

Toen het allemaal wel bleek te werken, werd 'selectie' de steen des aanstoets. Selectie wordt in Nederland altijd gepercipieerd als elitair. Dat label viel ook ons ten deel – zo noemde Ronald Plasterk, toen nog hoogleraar en columnist, het *University College* in de begindagen een 'crèche voor rijkeluijskinderen' – ook al lag het collegegeld op hetzelfde wettelijke niveau als voor alle andere studierichtingen.

Onze vorm van selectie heeft een heel andere achtergrond: zelf spreek ik liever over *matching*. Het gaat om de vraag of de intenties van de student in spè passen bij die van het instituut. Het simpele feit dat er nooit meer dan tweehonderd studenten per jaar kunnen worden toegelaten vergt, net als op de Hogere Hotelschool en menig andere hbo-instituut, dat enige vorm van selectie plaatsvindt. Bij ons heeft dat vooral te maken met de bereidheid van de student – die uiteraard over een vwo-diploma of een vergelijkbaar

'Ik heb slechts één vraag aan de student: ben je bereid even hard te werken als ik? Dat is een vorm van beleefdheid en een punt waarover je serieuze afspraken maakt.'

getuigschrift beschikt – om zich in academische zin verder te ontplooiën en daartoe even hard te willen werken als de *faculty*. Dat wordt eerst afgeleid uit de motivatiebrief die de student ons stuurt en daarna nog eens getoetst in interviews. Tijdens die gesprekken heb ik slechts één vraag aan de student: ben je bereid even hard te werken als ik? Dat is wat het *college* betreft een vorm van beleefdheid en een punt waarover je serieuze afspraken maakt.

Daarmee kom ik bij mijn analyse over de context en de organisatiestructuur als significante succesfactoren voor talentontwikkeling. Wat we zien, in alle onderzoeken sinds 1954, is dat vwo-gemiddeldes en initiële motivatie slechte voorspellers van studiesucces zijn. We houden er toch aan vast, omdat we het niet willen geloven.

De beste voorspeller van studiesucces, zo is mijn ervaring, ligt in de context: in een organisatiestructuur waarin studenten en docenten elkaar kennen, zich allemaal verantwoordelijk voelen en de kans krijgen het onderste uit de kan te halen. Zo'n context geeft de gelegenheid niet om talent eruit te pikken, maar om talent te maken.

Ik schep er behagen in als het lukt om iemand die met een 6,5 gemiddeld van het vwo gekomen is op een graduate programme in Oxford te krijgen. Voor zo iemand heeft het *college* dan maximale toegevoegde waarde.

Vier aspecten ◀

Voor het vormgeven van de ondersteunende context van een onderwijsomgeving bestaan verschillende modaliteiten. Ik zal vier aspecten uitlichten die op het *University College Utrecht* en de *Roosevelt Academy* belangrijk zijn. Achtereenvolgens zijn dat:

- het internationale karakter;
- het intensieve studieprogramma inclusief de begeleiding;
- het *liberal arts and science-model*; en tenslotte,
- het residentiële aspect van wonen en werken op één plek: het campusgevoel.

Internationalisering is iets anders dan een blik Chinezen opentrekken om zoveel mogelijk klanten te trekken. Het gaat erom dat je een proportionele vertegenwoordiging van buitenlanders nodig hebt om Nederlanders te internationaliseren. Voor zowel de staf als de studenten hanteren we een verhouding van tweederde Nederlandse en eenderde buitenlandse

deelnemers. Omgaan met mensen met verschillende perspectieven en verschillende culturele en sociaal-economische achtergronden hoort tot de belangrijkste academische stimuli van deze tijd.

Ik wil dat illustreren met een voorbeeld van vier Omaanse studenten die ik nu bijna twee jaar geleden in Middelburg zag aankomen op een zonovergoten augustusdag. Het was een graad of 26, maar ze hadden het ijskoud. Periodiek bevroeg ik hen over hun ervaringen en voortgang. Bij een van de laatste gesprekken vroeg ik wat hen het meest gefrappeerd had in twee jaar Roosevelt Academy. 'Well Professor,' zei één van hen: 'There are students here who have no god, but who are still very nice.'

Blijkbaar hadden ze hun ogen goed de kost gegeven, maar ook hun Nederlandse medestudenten zullen geleerd hebben dat er in de wereld heel verschillend tegen godsdienstigheid en secularisme wordt aangekeken. Dat soort leermomenten zijn in een internationale gemeenschap aan de orde van de dag. Het is mijn stelling dat zeker vijftig procent van de intellectuele groei van buiten het curriculum komt of er in het verlengde van ligt.

Het tweede aspect is het intensieve karakter van de colleges, zowel in de omgang met anderen en de begeleiding, als in de eisen die aan de studie gesteld worden. Het is daarbij belangrijk te beseffen dat het de studenten zelf zijn die erom vragen hard te mogen werken.

Ik krijg veel spijtoptanten die op verschillende plekken op Nederlandse universiteiten hebben gezeten en klagend bij mij komen dat ze maar vier uur college in de week kregen. Het getuigt van onfatsoen dat iemand daar collegegeld voor moet betalen, want studenten worden op die manier simpelweg niet serieus genomen. Daarbij heeft onderzoek aangetoond dat het vergroten van de contacturen een enorm effect heeft op de resultaten: aan de faculteit geneeskunde, met een veel groter aantal contacturen, is het rendement oneindig veel hoger dan op faculteiten met maar een paar uurtjes college.

University College en Roosevelt Academy creëren de randvoorwaarden voor intensieve studie door middel van *continuous assessment*. Al vanaf week twee worden studenten geacht een presentatie te geven of een paper in te leveren. Op die manier bouwt de student zijn of haar cijfer stukje bij beetje op. Je kunt je studie dus niet halen door twee dagen voor je examen te beginnen en een nachtje door te werken.

Een ander aspect is de intensieve persoonlijke begeleiding. Wanneer een docent merkt dat iemand dreigt af te glijden of niet naar vermogen lijkt te werken, wordt de tutor van de desbetreffende student ingeschakeld en wordt de student gebeld of uitgenodigd voor een gesprek. Het is evident dat studenten vanaf het begin beseffen dat ze het voor zichzelf doen, want dit is de tijd dat je toekomst begint, zeker als je naar Oxford of Princeton wilt. Het is geen kwestie van uitsloven, maar van werken voor je ambitie. Wanneer een student dat laat zien, schrijf ik met genoeg een *letter of recommendation* voor een van de betere *graduate*-programma's, waar dan ook in de wereld. Het *liberal arts and science model* vormt een derde bijdrage aan de ondersteunende context. De Utrechtse en Middelburgse *colleges* bieden studenten een algemene academische vorming, waarbij ze zich van jaar tot jaar verder toespitsen op wat ze ontdekken als hun interesses en kwaliteiten. Daarin schuilt de kracht van de convergerende opbouw van het *liberal arts and science-curriculum*.

Scholieren worden in Nederland op hun zeventiende gedwongen een keuze te maken over iets waarvan ze nog absoluut geen verstand hebben. Uitproberen mag met studierichtingen niet. De gevolgen daarvan zijn veel ernstiger dan toen mijn generatie studeerde, omdat studies toen heel breed van opzet waren. Mijn studie sociologie besloeg meer vakken uit de velden van economie, psychologie en rechten dan uit de sociologie. Met de bezuinigingen sinds de jaren tachtig is de basis van de meeste studies veel smaller geworden met alle nadelen van dien, voor de individuele student maar ook voor de ontwikkeling van de wetenschap.

Hoewel de meeste studenten al wel een hunch hebben welke kant ze op willen, werkt voor veel mensen een brede vorming goed. Aan het eind van het eerste jaar leg je je pas definitief vast, en ook dan blijft er voldoende ruimte voor 'belendende' vakken. Zo blijf je als *social science major* bij een college sociologie of antropologie ook leren van je buurman, die bijvoorbeeld *science major* is. Ook voor de staf is dat heel inspirerend, omdat je essays en groepsdiscussies krijgt, waarbij een onderwerp vanuit heel verschillende hoeken belicht wordt.

Dit model is overigens minder geschikt voor studenten die heel duidelijk maar één ding willen – een fenomeen dat je vaker tegenkomt onder bijvoorbeeld studenten medicijnen of ecologie. Hun raden we aan om geen *liberal arts and science* te gaan studeren, maar een rechtstreekser traject te

'Het is mijn stelling dat zeker vijftig procent van de intellectuele groei van buiten het curriculum komt of er in het verlengde van ligt.'

/

kiezen. Voor alle anderen pakt het meestal erg goed uit.

Gaandeweg ontwikkelt iedere student zijn individuele leerroute, zodanig dat het moeilijk zal zijn om in een college van 600 man twee afgestudeerde studenten te vinden die precies hetzelfde pad hebben gevolgd. De keuzes die iedere student in de loop van de studie leert maken zijn veel beter geïnformeerd en passen veel natuurlijker bij zijn of haar ontwikkeling dan de keuze uit 453 studierichtingen, met of zonder tasje en pen, op de Studiebeurs.

Het vierde en laatste aspect van de ondersteunende context dat ik hier kort wil uitwerken is het residentiële. Zoals ik al aangaf, is mijn stelling dat zeker de helft van de intellectuele groei van buiten het curriculum komt. De ontwikkeling die je doormaakt in je studietijd heeft naast een cognitieve component ook een sterk moreel aspect. Op universiteiten wordt de vraag naar de morele waarde van kennis ('knowledge for what?') nog zelden gesteld. Misschien is dat gebeurd met het uiteengroeien van de corpora en het curriculum, ten detrimente van beide: het corps is een hilarische organisatie geworden en de universiteit richt zich alleen nog maar op cognitieve stapeling. Ook dat werkt in een ondersteunende context anders.

We hebben heel welbewust gekozen om mensen bij elkaar te laten wonen en met elkaar te laten optrekken. Dat heeft een enorm educatief effect, dat behalve je cognitieve ook je morele ontwikkeling in de hand werkt. Als docent zit je bovenop wat er allemaal speelt – op fantastische momenten van intellectuele en persoonlijke groei, maar ook op de persoonlijke ellende. Een college is daarmee een gulzig instituut en je baan nooit een negen-tot-vijfklus.

Door het residentiële karakter kunnen ook de banden met de omgeving gemakkelijk gelegd worden. Middelburg heeft de garantie gegeven dat 600 woonunits beschikbaar zijn; veel *undergraduate* studenten doen onderzoek voor allerlei organisaties. Zo wilde de Walcherense Bouwunie weten waar het omslagpunt ligt van huren naar kopen bij mensen. Met een cursus sociale psychologie kun je elementen vinden die daarin belangrijk zijn.

Die verbinding met de stad motiveert studenten heel sterk: velen werken bijvoorbeeld tussen de semesters in al voor een advocatenkantoor of als assistent-griffier op de rechtbank.

/
 'Als docent zit je bovenop wat er allemaal speelt. Een college is daarmee een gulzig instituut en je baan nooit een negen-tot-vijfklus.'

Het gemiddelde rendement op de Nederlandse universiteiten voor de eerste lichting Bachelor-Masterstudenten (de lichtingen 2002-2003) is bekend. Van de studenten haalde 18 procent de bachelor in de drie jaar die ervoor staan – 11 procent van de jongens en 24 procent van de meisjes. Op het University College en de Roosevelt Academy haalden in diezelfde tijd 90 procent hun bachelor. Zoals ik heb proberen aan te tonen, heeft dat enorme verschil weinig te maken met een verschil in intelligentie of met initiële motivatie: het gaat erom dat er een organisatiestructuur is die de aanwezige intelligentie en motivatie ondersteunt en opwerfelt, al was het maar omdat het moeite kost niet gemotiveerd te zijn. Juist het element van de *supportive context* maakt het verschil. Het is hoog tijd om daar eens serieus naar te kijken. Misschien dat dan de uitval op de universiteit weer lager wordt dan op het vmbo.

Mijn verhaal heeft zich geconcentreerd op het bachelorniveau. Daarom betreft mijn slotopmerking de staat van de universitaire masteropleidingen. Konden eindexamenkandidaten kiezen voor 453 studies, in de masterfase kan op dit moment gekozen worden voor 893 richtingen. Het lijkt erop dat elke hoogleraar zijn eigen master heeft mogen ontwikkelen. Omdat talent en energie versplinterd raken, kan geen van die masters internationaal concurrerend zijn en zal er straks een koude sanering volgen. Veel van mijn studenten kiezen dan ook voor een topmaster in Engeland of de VS, zoals recent twee uitstekende bètastudentes. Ik beschouw het als een droevig feit dat we dergelijke talenten niet in Nederland kunnen houden. Ik wil daarom pleiten voor deconcentratie in de bachelor en concentratie in de master. Er is behoefte aan een kwaliteitsboost van de Nederlandse masterprogramma's. Als we zorgen dat mensen zichzelf hebben leren kennen en hun talenten en interesses hebben ontdekt in de bachelorfase, ontstaat de behoefte om op hoog niveau te concentreren in de masterfase.

Uiteindelijk gaat het om dezelfde boodschap als die Herman Wijffels had in zijn NIVOZ-lezing: wij zijn gehouden om elke flinter talent te benutten. Ik wil daaraan toevoegen dat het er niet zozeer om gaat talent eruit te pikken, maar om het beschikbare 'materiaal' te laten excelleren.

Excellente studenten zijn er niet, ze worden gemaakt.





Het gaat er niet zozeer om talent eruit te pikken, maar om het beschikbare ‘materiaal’ te laten excelleren.

Hans Adriaansens · 2008

38

