

De meester-gezelrelatie in perspectief

P.P.G. HODIAMONT

SAMENVATTING De meester-gezelrelatie in de opleiding tot psychiater heeft een dubbele doelstelling: vorming tot volwaardig lid van de beroepsgemeenschap enerzijds en tot vakinhoudelijk deskundige anderzijds. Omdat de inhoudelijke vorming nooit af is, hoort het 'leren leren' in theorie en praktijk centraal te staan voor zowel meester als gezel. Besproken worden de voorwaarden voor dit proces.

[TIJDSCHRIFT VOOR PSYCHIATRIE 42 (2000) 4, 219-223]

TREFWOORDEN leren leren, meester-gezelrelatie, opleiding tot psychiater

Hoewel niet als zodanig omschreven in de officiële opleidingseisen, geldt de aan het oude gildenwezen ontleende meester-gezelrelatie als een gekoesterd ideaal in de Nederlandse opleiding tot medisch specialist c.q. psychiater. Van meerdere zijden (Heintz 1998; Hodiament 1999) is gewezen op de recente spanning tussen dit ideaalbeeld en de realiteit van de betreffende opleidingen. Het lijkt daarom de moeite waard dit begrip eens nader te beschouwen, temeer daar de meester-gezelrelatie in kringen van de Medisch Specialisten Registratie Commissie (MSRC) nog steeds gehanteerd wordt als algemene toetssteen voor de kwaliteit van de opleiding. Dat blijkt uit de regels die van het model zijn afgeleid, bijvoorbeeld de zogenaamde één-op-één-ratio (één specialist per assistent in opleiding), de eis dat de opleider (nagenoeg) volledig beschikbaar moet zijn voor de opleiding en het ideaal van een opleiding op één locatie.

In deze korte bijdrage komen de historische wortels, de huidige vorm en de leertheoretische toekomst van deze relatie aan de orde.

HISTORISCHE ACHTERGROND

Door de eeuwen heen zijn er vele soorten helers en genezers geweest, die sterk uiteenliepen wat betreft scholing en de beroepsgroep waartoe zij zich rekenden. Een duidelijk onderscheid

tussen 'volksgenezers' en 'dokters' ontstond in Europa door de ontwikkeling van enerzijds het gildenwezen en anderzijds de medische faculteiten binnen de universiteiten (Friedson 1988).

De meester-gezelrelatie heeft zich ontwikkeld binnen het gildenwezen, dat in de elfde eeuw tot bloei kwam. Ambachtsgilden, zoals het chirurgijnsgilde, waren verenigingen van beroepsgeenoten die de beroepsactiviteit van hun leden regelden. Het volgroeide gilde deed zich voor als een door de overheid erkende groepering met een zekere graad van zelfbestuur. Zij hadden eigen hoofden die het bestuur waarnamen, toezicht uitoefenden op naleving van de gildenvoorschriften en overtredingen daarvan berechtten. In het ambachtsgilde bestond een bepaalde beroepshiërarchie. De leerling ging voor een bepaalde tijd in de leer bij een meester en werd daarna gezel, dat wil zeggen geschoold arbeider, die tegen een vast loon voor een meester werkte. Gezellen die enig kapitaal hadden verworven, konden meester worden, tegen betaling van een toegangsrecht en vervaardiging van een meesterwerk. Alleen de meesters waren volle leden van het ambachtsgilde. De economische activiteit van de ambachtslieden was onderworpen aan een door het bestuur uitgewerkte en door de overheid bekrachtigde reglementering, waaraan de principes van profijt voor de producent en consument ten grondslag lagen. Bij de staatsregeling

van 1798 werden de Nederlandse gilden naar Frans voorbeeld opgeheven. Sommige steden meenden echter belang te hebben bij het voortbestaan van de gilden. In de notulen van het Amsterdamse gemeentebestuur worden de chirurgijns bijvoorbeeld opgevoerd onder de beroepen die uit oogpunt van algemeen belang in gilden ondergebracht moeten blijven. Het verband tussen deze organisatievorm en die van de Koninklijke Nederlandse Maatschappij tot bevordering der Geneeskunst (KNMG) en de Orde van Specialisten ligt dan ook voor de hand. Kortom, het gildenmodel geldt als een beproefde vorm van maatschappelijke organisatie, waarbij zowel de belangen van de vrije beroepsbeoefenaar als die van de klant zijn gewaarborgd.

De Europese universiteiten zijn rond 1200 ontstaan in het kielzog van centra waar de antieke geneeskunde uit het Arabisch werd vertaald. Aanvankelijk opgezet als christelijke broederschappen ontwikkelden zij zich tot wereldse genootschappen van beroepsgeleerden, gebaseerd op een goede verhouding tussen leraar en leerling en daarom 'universitas magistrorum et scholarium' genaamd (Jetter 1994).

Gildengewijze organisatie en universitaire scholing hebben dus geleid tot het ontstaan van een professionele geneeskunde. Het woord *professie* heeft een tweeledige betekenis (Hodiamont 1996). Enerzijds verwijst het naar een beroep met speciale kenmerken, anderzijds houdt het een belofte in, van de kant van de beroepsbeoefenaars, de professionals, aan de samenleving. Als belangrijkste kenmerk van een professie, in de zin van beroep, geldt *autonomie*: het recht om zelf te bepalen hoe het werk moet gebeuren. Die speciale status ontleent de professie aan haar belofte van *deskundigheid* en hoge *morele standaarden* op het betreffende vakgebied. Die twee aspecten van het vak vormen dan ook de doelstelling van onderwijs en opleiding in de geneeskunde. Dat het waarmaken van die doelstelling een speciale relatie vereist tussen meester en gezel, c.q. een 'universitas' tussen (hoog)leraar en student, heeft men zich kennelijk van meet af aan gerealiseerd.

De vormgeving daarvan is in de loop van de tijd echter aan sterke variaties onderhevig geweest.

FORMELE KENMERKEN: DE VERHOUDING MEESTER-GEZEL

Tekenend voor de meester-gezelrelatie zoals die zich binnen het gildenwezen ontwikkeld heeft, is de beschrijving van Van Eeghen (1965) over de leertijd van toekomstige chirurgijns in Amsterdam. Amsterdammers moesten gedurende hun leerjaren minstens tweemaal worden ingeschreven bij het gilde, eerst twee of drie jaar als leerling en dan drie of twee jaar als knecht (of gezel). Dat leerlingen en knechten een verschillende positie hadden, blijkt uit de volgende mededeling: '(...) wij mrs. hebben regt onze leersjongens te slaan, en onze knechts zonder reden van waarom te geven te doen gaen'. Als leerling moest men bij een meester blijven, als knecht kon men 'verwandelen', dat wil zeggen van meester veranderen. Over dat zogenaamde *verwandelen* ontstonden overigens voortdurend moeilijkheden. Behalve van hun meester moesten leerlingen en knechten hun kennis vergaren van lessen gegeven in het gasthuis. In theorie was de zaak dus goed geregeld, in de praktijk slaagde slechts een enkeling binnen vijf jaar voor de meesterproef. Het aanvankelijke onderscheid tussen de volgens het gildenmodel opgeleide heelmeesters of chirurgen en de universitair geschoolde geneeskundigen is mettertijd verdwenen. Alleen Engelse chirurgen houden de herinnering aan hun gildenverleden nog in stand door zich, met *inverted snobbery*, *mister* in plaats van *doctor* te laten noemen.

Recent heeft Heintz (1998) een aantal *formele kenmerken* vastgesteld voor de meester-gezelrelatie in de Nederlandse opleiding tot een verrenazaat van de chirurgijn, de gynaecoloog/(verloskundige) en aangetoond dat geen van deze kenmerken nog opgeld doet in het huidige tijdsgewricht. *Mutatis mutandis* geldt hetzelfde betoog voor andere medische specialismen, inclusief de psychiatrie. In de opleidingseisen voor medisch

specialisten en huisartsen in Nederland en de omringende landen (Eysenbach 1998) zijn desondanks enkele gemeenschappelijke karakteristieken te onderkennen, waarin het gildenmodel herkenbaar is. Het betreft met name het samenwerken van meester en gezelschap binnen eenzelfde organisatie, een hiërarchische verhouding waarin de meester in sommige gevallen lijngezag, in andere functioneel gezag heeft over de gezelschap, en ten slotte het (laten) geven van onderwijs door de meester aan de gezelschap. De eerste twee kenmerken gelden als organisatorische randvoorwaarden voor het leren van enerzijds de 'mores' en anderzijds de vakinhoudelijke aspecten van het beroep. Waar het 'mores leren' een in de tijd beperkt proces is, houdt de vakinhoudelijke scholing nooit op. De meester heeft dus een dubbele taak: vorming van de gezelschap tot een professional in de vier à vijf jaar die daarvoor ter beschikking staan, anderzijds hem te leren zelfstandig (door) te leren. Het belang van het leren leren, naar onze mening de inhoudelijke essentie van de meester-gezelrelatie, wordt in de volgende paragraaf uitgewerkt.

INHOUDELIJKE KENMERKEN: LEREN LEREN VAN DE GEZEL ONDER AUSPICIËN VAN DE MEESTER

De laatste jaren krijgt het vergroten van het vermogen tot zelfstandig leren steeds meer aandacht in het onderwijs. Men spreekt van 'leren (actief en zelfstandig te) leren', 'levenslang leren' en ook wel van 'employability': de verplichting van de werknemer te (blijven) zorgen voor een brede inzetbaarheid en flexibiliteit. Aan deze begrippen heeft Van der Sanden (1997) zijn oratie gewijd. Hoe te leren zelfstandig te leren is afhankelijk van de vraag wat verstaan wordt onder leren. Globaal zijn twee soorten leertheorieën te onderscheiden: de objectivistische en de constructivistische. De objectivistische theorieën veronderstellen dat kennis in kant-en-klare vorm buiten de lerende bestaat en dat leren het transporteren is van deze kennis uit de buitenwereld

naar het interne geheugen van de lerende. De constructivistische theorieën verwerpen de gedachte van objectieve kennis in de buitenwereld en stellen dat de lerende de binnenkomende informatie aan de hand van een persoonlijk referentiekader transformeert tot kennis. Het gaat dus om het onderscheid tussen transporteren van kennis versus transformeren of interpreteren van kennis.

Heden ten dage is een constructivistisch perspectief op leerprocessen gebruikelijk. Men gaat ervan uit dat het streven naar de ontdekking van de ontologische realiteit onvruchtbaar is en dat men zich beter kan beperken tot ordening en betekenisverlening van ervaringen met behulp van taal. Leren wordt dan beschouwd als een *subjectief proces van kennisconstructie*, dat niet los kan worden gezien van de persoonlijke leergeschiedenis van de lerende en de context waarin het plaatsvindt. Het persoonlijke referentiekader waarmee lerenden leersituaties tegemoet treden, is onder andere een functie van hun stijl van leren, hun doelorïentaties, hun ontwikkeling van preconcepties of voorkennis en hun opvattingen over kennis. Wat de *leerstijlen* betreft zijn positieve verbanden gevonden tussen constructieve leerconcepties en zelfsturing enerzijds en tussen reproductieve leerconcepties en externe sturing anderzijds. *Doelorïentaties* zijn er in twee soorten: prestatiedoelen vanuit een extrinsieke motivatie en leerdoelen vanuit een intrinsieke motivatie. Gebleken is dat lerenden die zichzelf leerdoelen stellen, de leerstof dieper verwerken, meer zelfregulerende activiteiten ontplooiën en planmatiger te werk gaan bij het oplossen van problemen. Er komen steeds meer aanwijzingen dat leren in wezen uitbreiden en reorganiseren van bestaande voorkennis betreft. Wie niet bereid is bestaande voorkennis bij te stellen, loopt het risico misconcepties in stand te houden en daarop terug te grijpen in werksituaties. Er vindt dan met andere woorden geen transfer plaats van leersituaties naar werksituaties. Ook van kennisopvattingen ten slotte is een duidelijk verband aangetoond met de kwantiteit en kwaliteit van de leerresultaten.

specialisten en huisartsen in Nederland en de omringende landen (Eysenbach 1998) zijn desondanks enkele gemeenschappelijke karakteristieken te onderkennen, waarin het gildenmodel herkenbaar is. Het betreft met name het samenwerken van meester en gezelschap binnen eenzelfde organisatie, een hiërarchische verhouding waarin de meester in sommige gevallen lijngezag, in andere functioneel gezag heeft over de gezelschap, en ten slotte het (laten) geven van onderwijs door de meester aan de gezelschap. De eerste twee kenmerken gelden als organisatorische randvoorwaarden voor het leren van enerzijds de 'mores' en anderzijds de vakinhoudelijke aspecten van het beroep. Waar het 'mores leren' een in de tijd beperkt proces is, houdt de vakinhoudelijke scholing nooit op. De meester heeft dus een dubbele taak: vorming van de gezelschap tot een professional in de vier à vijf jaar die daarvoor ter beschikking staan, anderzijds hem te leren zelfstandig (door) te leren. Het belang van het leren leren, naar onze mening de inhoudelijke essentie van de meester-gezelrelatie, wordt in de volgende paragraaf uitgewerkt.

INHOUDELIJKE KENMERKEN: LEREN LEREN VAN DE GEZEL ONDER AUSPICIËN VAN DE MEESTER

De laatste jaren krijgt het vergroten van het vermogen tot zelfstandig leren steeds meer aandacht in het onderwijs. Men spreekt van 'leren (actief en zelfstandig te) leren', 'levenslang leren' en ook wel van 'employability': de verplichting van de werknemer te (blijven) zorgen voor een brede inzetbaarheid en flexibiliteit. Aan deze begrippen heeft Van der Sanden (1997) zijn oratie gewijd. Hoe te leren zelfstandig te leren is afhankelijk van de vraag wat verstaan wordt onder leren. Globaal zijn twee soorten leertheorieën te onderscheiden: de objectivistische en de constructivistische. De objectivistische theorieën veronderstellen dat kennis in kant-en-klare vorm buiten de lerende bestaat en dat leren het transporteren is van deze kennis uit de buitenwereld

naar het interne geheugen van de lerende. De constructivistische theorieën verwerpen de gedachte van objectieve kennis in de buitenwereld en stellen dat de lerende de binnenkomende informatie aan de hand van een persoonlijk referentiekader transformeert tot kennis. Het gaat dus om het onderscheid tussen transporteren van kennis versus transformeren of interpreteren van kennis.

Heden ten dage is een constructivistisch perspectief op leerprocessen gebruikelijk. Men gaat ervan uit dat het streven naar de ontdekking van de ontologische realiteit onvruchtbaar is en dat men zich beter kan beperken tot ordening en betekenisverlening van ervaringen met behulp van taal. Leren wordt dan beschouwd als een *subjectief proces van kennisconstructie*, dat niet los kan worden gezien van de persoonlijke leergeschiedenis van de lerende en de context waarin het plaatsvindt. Het persoonlijke referentiekader waarmee lerenden leersituaties tegemoet treden, is onder andere een functie van hun stijl van leren, hun doelorëntaties, hun ontwikkeling van preconcepties of voorkennis en hun opvattingen over kennis. Wat de leerstijlen betreft zijn positieve verbanden gevonden tussen constructieve leerconcepties en zelfsturing enerzijds en tussen reproductieve leerconcepties en externe sturing anderzijds. Doelorëntaties zijn er in twee soorten: prestatiedoelen vanuit een extrinsieke motivatie en leerdoelen vanuit een intrinsieke motivatie. Gebleken is dat lerenden die zichzelf leerdoelen stellen, de leerstof dieper verwerken, meer zelfregulerende activiteiten ontplooiën en planmatiger te werk gaan bij het oplossen van problemen. Er komen steeds meer aanwijzingen dat leren in wezen uitbreiden en reorganiseren van bestaande voorkennis betreft. Wie niet bereid is bestaande voorkennis bij te stellen, loopt het risico misconcepties in stand te houden en daarop terug te grijpen in werksituaties. Er vindt dan met andere woorden geen transfer plaats van leersituaties naar werksituaties. Ook van kennisopvattingen ten slotte is een duidelijk verband aangetoond met de kwantiteit en kwaliteit van de leerresultaten.

Naast het *formele* leren in situaties die daarop speciaal zijn ingericht, is het *informele* of *alledaagse* leren van belang. Dit valt te typeren als een geleidelijk proces van betekenisverlening dat plaatsvindt als gevolg van de talrijke confrontaties met een spectrum aan gebeurtenissen, objecten en mensen. Observeren en imiteren van, alsmede identificeren met een voorbeeldige ander en plaatsvervangend leren spelen daarbij een belangrijke rol. Door de daarmee gepaard gaande verfijning en uitbreiding van het persoonlijke referentiekader ontstaat geleidelijk een zogenaamde *praktijktheorie*: wat werkt, in welke situatie en waarom? Voor de ontwikkeling van praktijktheorieën is het van belang leersituaties te creëren die leiden tot constructieve interacties tussen het persoonlijke referentiekader van de opleiding en de nieuwe informatie en ervaringen die zich gedurende de opleiding aandienen. Van de leraar wordt tegenwoordig verwacht dat hij of zij de ontwikkeling van het leervermogen van lerenden op het betreffende vakgebied weet te bevorderen. De leraar moet een expert zijn op en het nodige afweten van het leren met betrekking tot dat vakgebied en over vaardigheden beschikken dit leren in positieve zin te beïnvloeden. Onder de regie van de leraar zal het leervermogen van de lerenden zich geleidelijk ontwikkelen in het kader van een inwijdingsproces, waarbij de lerende van een perifere participant uitgroeit naar een volwaardig en kritisch lid van een *community of practice*. Zijn denkbeelden zullen steeds meer in overeenstemming raken met wat op een bepaald moment in zo'n gemeenschap voor waar wordt aangezien. Anderzijds dient ook een kritische instelling te worden verworven, die het mogelijk maakt de waarheden van het moment te relativiseren en op zoek te gaan naar nieuwe waarheden. Dat kritisch vermogen komt eerder tot stand als het leren leren geschiedt onder een breed scala aan omstandigheden die in zo'n gemeenschap gebruikelijk zijn.

SLOTBESCHOUWING

De opleiding tot psychiater volgens het *gildenmodel* heeft van oudsher een dubbele doelstelling: vorming tot professional, dat wil zeggen tot volwaardig lid van de beroepsgemeenschap, en vorming tot vakinhoudelijk deskundige.

De in de inleiding beschreven *formele* eisen die uit het meester-gezelmodel zijn afgeleid, lijken achterhaald door de nationale en internationale ontwikkelingen binnen de (geestelijke) gezondheidszorg. Binnen Nederland zijn fusies van geestelijke-gezondheidszorginstellingen tot regionale of provinciale mega-instituten eerder regel dan uitzondering, met alle organisatorische consequenties van dien, zowel voor de plaats en functie van psychiaters en assistenten in opleiding als voor het handhaven van de genoemde eisen. Binnen de Europese Unie geldt verder de regel dat de lidstaten elkaars medische kwalificaties erkennen. Daardoor komen er steeds meer specialisten c.q. psychiaters, die niet volgens onze invulling van het meester-gezelmodel zijn opgeleid. Omdat zij kwalitatief niet aantoonbaar onderdoen voor hun in Nederland opgeleide collega's, relativiseren zij metterdaad de vorm van het Nederlandse opleidingsmodel.

Inhoudelijk hoeft het model echter niet aan geldingskracht in te boeten, als het tenminste wordt aangepast aan de (leer)eisen des tijds. Zo dient de moderne meester - een kwalificatie van toepassing op de erkende opleider én zijn bij de opleiding betrokken collega's - de voorwaarden te creëren waaronder de gezel leert zich de vakinhoudelijke aspecten van de professie eigen te maken, niet alleen tijdens de opleidingsperiode, maar gedurende diens hele carrière. Die voorwaarden betreffen het opleidingsklimaat van de *community of practice*, op instellingsniveau en op de werkvloer. Op instellingsniveau ligt de verantwoordelijkheid voor de infrastructuur van de opleiding en het formele leren primair bij de erkende opleider. Op het niveau van de diverse werkplekken vindt vooral het informele leren plaats onder primaire verantwoordelijkheid van

de betrokken psychiaters. Deze laatsten spelen een wezenlijke rol in de professionele vorming, omdat zij de assistent dagelijks meemaken als medewerker, als vakgenoot en als persoon. Evenwichtige coaching op deze drie vlakken is niet minder dan een kunst. Van de moderne gezel mag actief en zelfstandig leren worden verwacht en een zodanige ontwikkeling van zijn persoon(lijk referentiekader), dat hij uiteindelijk onder alle omstandigheden weet waarom en hoe te handelen. Het is te overwegen om de geschiktheid tot het ontwikkelen van een dergelijk leer- vermogen als criterium mee te nemen bij de selectie van opleiders, coaches en assistenten. Bij de vaststelling van die geschiktheid zouden de leerpsychologische tests wellicht goede diensten kunnen bewijzen.

LITERATUUR

- Eeghen, I.H. van (1965). *De gilden*. Bussum: C.A.J. van Dishoeck.
- Eysenbach, G. (1998). *Medicine and medical education in Europe*. The Eurodoctor. Stuttgart: Georg Thieme Verlag.
- Friedson, E. (1988). *Profession of medicine*. Chicago: University of Chicago Press.
- Heintz, A.P.M. (1996). Meester-gezel, werkt dat nog wel? *Medisch Contact*, 53, 1543-1545.
- Hodiamont, P.P.G. (1996). *Metten met meer maten*. Tilburg: Oratie KUB.
- Hodiamont, P.P.G. (1999). Een spook in de GGZ...? (Redactioneel). *Tijdschrift voor Psychiatrie*, 41, 65-66.
- Jetter, D. (1994). *Geschiedenis van de Geneeskunde*. Utrecht: Het Spectrum.
- Sanden, J.M.M. van der (1997). *Duurzame ontwikkeling van het leervermogen*. Intreerede TUE.

AUTEUR

P.P.G. HODIAMONT is als A-opleider psychiatrie verbonden aan de Stichting GGZ Midden-Brabant en als hoogleraar sociale psychiatrie aan de Katholieke Universiteit Brabant. Hij vertegenwoordigt de Nederlandse Vereniging voor Psychiatrie in de Medisch Specialisten Registratie Commissie.

Correspondentieadres: prof. dr. P.P.G. Hodiamont, Eekhoornstraat 2, 6531 TB Nijmegen.

Geen strijdige belangen meegedeeld.

Het artikel werd voor publicatie geaccepteerd op 31-1-2000.

SUMMARY The master-apprentice relationship in psychiatric residency training – P.P.G. Hodiamont –

Within the frame of the master-apprentice relationship a psychiatric resident is trained to be a worthy member of the profession, as well as an expert. Gaining expertise is a never ending process. Therefore the acquisition of learning skills in theory and practice has to be central in the training course. The conditions to achieve this aim are discussed.

[TIJDSCHRIFT VOOR PSYCHIATRIE 42 (2000) 4, 219-223]

KEYWORDS long-life learning, master-apprentice relationship, psychiatric residency training