

ONDERWIJS

DE VERANDERDE ROL VAN DE DOCENT IN HET TANDHEELKUNDE-ONDERWIJS

A. OELOFF-KOOPY
E. H. VERMEER

*Uit de vakgroep Parodontologie-Prothetodontie-Sosiodontie
en de afdeling Onderwijs
van de rijksuniversiteit te Groningen.*

Trefwoorden: Onderwijs – Organisatie – Terugkoppeling

1. Inleiding

'Education throughout the world has for many centuries emphasized a selective function.'

Met deze woorden geeft Bloom¹ aan op welk aspect van het onderwijs in het verleden de meeste nadruk heeft gelegen. De docent trad voornamelijk op als selecteur en beoordelaar. Hij was gefixeerd op het toetsen en deze houding sproot voornamelijk voort uit een gevoel van wantrouwen tegenover de student. Men dacht dat de student alleen studeerde als hij getoetst werd.¹ Daarbij was de docent de deskundige en alleen hij kon beoordelen of de prestaties van de student voldoende waren. Het is dan ook niet verwonderlijk dat er veel onderzoek is verricht naar verschillende beoordelingsvormen, zóveel dat er bij verschillende mensen een gevoel van onbehagen ontstond. Men ging zich afvragen wat nu eigenlijk het belangrijkste aspect is in het onderwijsleerproces. Daarbij rees de gedachte dat niet de nadruk gelegd moet worden op beoordeling en selectie, maar veeleer het accent verschoven moet worden naar het leerproces. Illich² ging zelfs zo ver te veronderstellen dat beoordelen geheel overbodig is. De accentverschuiving van beoordelen naar leren zal in het onderhavige aan de hand van literatuur over dit onderwerp worden besproken. Teneinde een goed beeld te kunnen vormen van deze verschuiving komt eerst aan de orde welke betekenis hier gehecht wordt aan het begrip leerproces.

2. Wat is leren?

Algemeen is men het erover eens dat leren een proces is, waardoor een relatief duurzaam gedrag ontstaat of waardoor gedrag duurzaam wordt veranderd.^{1 3-9}

Uitgesloten moet zijn dat de gedragsveranderingen alleen het gevolg zijn van aangeboren reactiewijzen, rijpingsprocessen of voorbijgaande toestanden van het organisme, zoals vermoeidheid, verdoving, etc.^{7 8} Rogers¹⁰ tekent hierbij aan dat het leren dat de student zelf heeft ontdekt het enige is dat gedrag duidelijk beïnvloedt. Volgens hem is spontaan leren het meest duurzaam. Hieruit kunnen we concluderen dat dát leren, dat een gedragsverandering tot gevolg heeft, een actief proces van de student zelf moet zijn; het passief consumeren van de

leerstof veroorzaakt geen blijvende gedragsverandering. De sleutelrol, die de spontane activiteit van de lerende speelt, kan nauwelijks worden overschat.⁸ In tegenstelling tot vroeger is het geloof naar voren gekomen dat de mens van nature actief en gemotiveerd is.^{8 10} De mogelijkheden van een spontane, op het onderwerp gerichte motivatie tot leren wordt onderschat en in de organisatie van het onderwijs nogal verwaarloosd. Dat terwijl motivatie evenzeer een voorwaarde voor als een gevolg van leren is. Intrinsieke motieven zijn daarbij geschikter om voor een duurzame bereidheid tot leren te zorgen dan extrinsieke motieven.⁸ Onder intrinsieke motieven verstaan we bijvoorbeeld weetgierigheid, het streven naar competenties, prestaties, etc. Toetscijfers daarentegen kunnen werken als een extrinsiek motief. Intrinsiek gemotiveerde bezigheden zijn op zichzelf bevredigend en extrinsieke beloningen kunnen daarop een aanvulling zijn. Een goede docent zal zich onder andere onderscheiden door de handigheid waarmee hij verschillende mogelijkheden tot intrinsieke motivatie weet uit te buiten.

Een ander impliceert een centrale plaats van de student in het onderwijsleerproces. Hij moet op een produktieve wijze met het studiemateriaal omgaan en niet op een consumptieve wijze. Hij is verantwoordelijk voor zijn eigen leren en hij moet zelf initiatief nemen om de gestelde doelen te bereiken. Het onderwijs moet zó zijn ingericht dat de student zich de doelstellingen kan eigen maken op de voor hem meest geschikte wijze en op het tijdstip dat hij eraan toe is.

3. De rol van de docent bij het leren

Een leerproces beschouwd in het licht van het bovenstaande veronderstelt een andere rol van de docent dan in het verleden toen hij meer optrad als selecteur, als informateur en als demonstrateur. Vroeger stond de docent meer centraal in het onderwijs. De student werd als passief beschouwd en als zodanig behandeld. De docent bepaalde wat goed voor hem was en nam ook alle initiatieven omtrent hoe en wanneer de student moest leren. Zien we het leren als een activiteit van de student, dan volgt hieruit dat hij zelf centraal moet staan in het onderwijs. De rol van de docent verschuift hiermee van leider naar begelei-

Samenvatting:

In het verleden was de docent voornamelijk bron van kennisoverdracht vóór de student en beoordelaar en selecteur van de student. De docent stond centraal in het onderwijs.

Onder invloed van veranderde opvattingen over het leerproces van de student, groeide het besef dat het onderwijsleerproces student-georiënteerd moet zijn. De rol van de docent hierbij dient meer die van organisator van onderwijs en bron van formele en informele terugkoppeling over de verrichtingen van de student te zijn.

Bij de organisatie van het onderwijs is het van belang ervoor te zorgen dat:

- het doel van het onderwijsleerproces duidelijk is voor studenten én docenten;
- de leerstof aansluit bij de persoonlijke interesses van de student;
- de student niet wordt 'opgehouden' in zijn studievoortgang;
- de student vrij is in de wijze waarop hij het gestelde doel bereikt.

Voor wat betreft het geven van 'feedback' is het van belang dat de terugkoppeling duidelijk, informatief en bruikbaar is. Daarbij geldt voor informele 'feedback' bovendien nog dat:

- de leersituatie niet bedreigend mag zijn voor de student;
- de informele 'feedback' op het juiste moment moet worden gegeven;
- bij informele 'feedback' de student zelfkritiek aanleert;
- de docent letterlijk en figuurlijk toegankelijk moet zijn.

Dit veranderde rolpatroon vereist een andere houding van de docent dan hij in het verleden gewend was. Staftrainingen kunnen een nuttig middel zijn om deze andere houding te bevorderen.

der van het leerproces van de student. De taak van de docent speelt zich daarmee meer af op de achtergrond en de belangrijkste aspecten van deze taak zijn ons inziens: organisatie van het onderwijs en het geven van terugkoppeling aan de student over zijn studieresultaten. Beide aspecten zullen nader worden toegelicht.

4. Organisatie

Onderwijs is het kiezen van omstandigheden die het leren vergemakkelijken.¹² De docenten moeten deze omstandigheden creëren. Zij hebben tot taak het onderwijs zó te organiseren dat de student optimaal kan leren. Zij moeten niet alleen optreden als inspirator, maar ook als facilitator.¹⁰ De docent dient de leersituatie zó in te richten dat de student gemotiveerd blijft en er

ruimte geschapen wordt voor zijn natuurlijke spontaniteit en activiteit. Daarbij dient hij de volgende aspecten voor ogen te houden:

– Het nagestreefde doel moet duidelijk zijn, dat wil zeggen voor alle leerstof moeten doelstellingen beschreven zijn.^{8 10} Wanneer het doel niet duidelijk is vastgelegd, kunnen apathie en inactiviteit het gevolg zijn.¹³

– De student moet weten waar hij aan toe is. De criteria waaraan de werkstukken moeten voldoen, moeten duidelijk omschreven zijn.¹⁴ De norm, die bij het toetsen gehaald moet worden, moet vooraf bekend zijn. Voor elk onderdeel van de leerstof moet opgegeven zijn, hoeveel tijd het de gemiddelde student kost.

– De leerstof moet aansluiten bij persoonlijke interesses van de lerende, anders gezegd bij zijn belevingswereld.¹⁵ De student moet de stof als zinvol en relevant beschouwen.^{10 11 16} Zo kan men de leerstof bijvoorbeeld aan laten sluiten op tandheelkundige problemen waarmee iedere student wel eens geconfronteerd is. Deze problemen dienen als ingang om verder op de leerstof in te gaan.

– Er moeten bereikbare en realistische doelen worden nagestreefd. Niets werkt te demotiverend als een reeks mislukkingen en teleurstellingen.⁸ Als het doel te veraf ligt, bestaat de neiging om het werk te verwaarlozen omdat de student meent dat het later ingehaald kan worden.¹³ Men kan de leerstof opsplitsen in kleine onderdelen of blokken die gemakkelijk te overzien zijn. Daarbij moet men duidelijk aangeven welke plaats zij innemen in het grote verband.

– De student mag niet worden opgehouden in zijn studievoortgang. Snelle studenten moeten dóór kunnen werken. Het tempo van de langzame studenten mag niet geforceerd worden. Zij werken prettiger als zij hun eigen tempo kunnen bepalen.¹⁴ Ook moet de student, als een bepaald onderdeel van de studie niet wil lukken, toch binnen bepaalde grenzen verder kunnen gaan met een ander onderwerp, om vervolgens na behaald succes met nieuwe moed verder te kunnen gaan met het eerste onderwerp.

Rogers¹⁰ en Illich¹² propageren dat iedereen vrij is om zijn eigen leerroute en leer-tempo te bepalen. Gagné¹¹ daarentegen onderkent een tempo- en niveaudifferentiatie, maar vindt dat wel elke student dezelfde leerroute moet volgen.

Gezien het reeds genoemde demotiverende effect van een reeks mislukkingen zijn wij van mening dat de student zijn eigen tempo moet kunnen bepalen en dat hij binnen bepaalde grenzen zijn eigen leerroute uit moet kunnen stippelen. Met het oog hierop zou men kunnen kiezen voor een Individueel Studie Systeem. De student kan daarbij, binnen bepaalde grenzen, zijn eigen studietempo bepalen en naar eigen

inzicht kiezen aan welk van een aantal gelijktijdig aangeboden blokken hij wil werken.

– De student moet vrij zijn in de wijze waarop hij het gestelde doel bereikt. Hij moet op die wijze kunnen leren, die het meest geschikt is voor hem en die hem het meest aanspreekt. Daartoe moet zo mogelijk de stof op verschillende wijzen toegankelijk zijn. Vormen daarvoor zijn onder andere het op schrift stellen van alle leerstof, opdat de student het op ieder gewenst moment kan bestuderen of naslaan. Voor praktische werkzaamheden zijn demonstratievideobanden goede hulpmiddelen. Ook onderwijsvormen als groepsdiscussies en computerondersteund onderwijs, zijn wegen waarlangs de student zich de gestelde doeleinden eigen kan maken op de voor hem meest geschikte wijze.

5. Het geven van terugkoppeling

De student centraal stellen in het onderwijs, hem actief, zelfstandig en naar eigen keuze zijn eigen leerproces laten inrichten, houdt geenszins in dat de docent als hij het onderwijs eenmaal heeft georganiseerd verder een 'laissez-faire' houding kan aannemen. In zijn leerproces heeft de student behoefte aan terugkoppeling, over zijn leren. Terugkoppeling, in de onderwijskundige literatuur meestal 'feedback' genoemd, kan men definiëren als een proces waarbij informatie aangaande het verschil tussen wat de student weet en kan en wat hij zou moeten weten en kunnen zodanig wordt aangereikt dat het daarop volgende leren dit verschil verkleint.¹⁴ Met andere woorden: 'feedback' is informatie waarmee de student zijn leerproces kan bevorderen.

De terugkoppelingsvariabelen behoren in de onderwijspraktijk tot de belangrijkste manipuleerbare leerprocesvariabelen. Terugkoppeling is een voor de hand liggend middel om leerprocessen te besturen. Blijkens de literatuur bestaat er een hoge mate van overeenstemming over de mogelijkheden om leerprocessen op deze wijze positief te beïnvloeden.¹⁷ 'Feedback' is voor vele soorten leren onontbeerlijk, op andere soorten heeft het een gunstige invloed. Aushell¹⁶ onderkent het belang van het geven van terugkoppeling. Hij tekent hierbij aan dat er weinig onderzoek is verricht naar het eigenlijke werkingsmechanisme ervan. Het is nog niet bekend welke specifieke vorm van terugkoppeling moet worden gegeven.¹⁸ Wel is het mogelijk over een aantal aspecten ervan uitspraken te doen. Daarbij moet onderscheid worden gemaakt tussen formele en informele terugkoppeling. De informele wordt gekenmerkt door het geven van informatie aan de student waardoor hij het leerproces positief kan beïnvloeden, zonder dat hij beoordeeld of getoetst wordt. Dit staat tegenover formele

'feedback', waarbij de student door middel van een toets of tentamen wordt beoordeeld voor een bepaald studieonderdeel.¹⁹ Informele 'feedback' richt zich dus op de begeleiding van een student, formele 'feedback' op selectie.

Zeer belangrijk is, en dat geldt voor beide vormen, dat zowel student als docent een eensluidend beeld hebben van het doel van het onderwijsleerproces. Om dit doel duidelijk te maken is het van belang dat, zoals onder het hoofdstuk organisatie is aange-

- de doelstellingen van de leerstof voor de student én de docent duidelijk zijn;
- de criteria waaraan het werkstuk moet voldoen, duidelijk omschreven zijn;
- de norm die bij het toetsen gehaald moet worden, vooraf bekend is.

Door het doel op deze wijze te objectiveren wordt vermeden dat de student afhankelijk is van het subjectieve oordeel van de docent. Op een vrij neutrale manier kan dan worden vastgesteld hoever de student nog van het gestelde doel afzit.

5.1. Informele terugkoppeling

Deze vorm van terugkoppeling heeft alleen een gunstige invloed op het leerproces wanneer voldaan is aan bepaalde eisen.

'Feedback' mag niet bedreigend zijn voor de student. Uit de literatuur blijkt, dat 'feedback' die niet bedreigend is, het meest effectief is voor het leerproces.¹⁷

De volgende factoren zijn in deze van belang:

– Degene die de terugkoppeling verzorgt moet duidelijk aangeven wanneer beoordeeld en wanneer er begeleid wordt. Een beoordeling houdt immers toch vaak een zekere bedreiging in voor de student. Begeleiding en beoordeling moeten niet alleen in de tijd maar ook in persoon gescheiden worden.²⁰ De student zal zijn onwetendheid trachten te verbergen in het bijzijn van de begeleider, die tevens beoordeelaar is.²¹

– De begeleiding moet plaatsvinden in een ontspannen sfeer. Geeft de docent er blijk van niet boven maar naast de student te staan dan levert hij al een belangrijke bijdrage hiertoe. Er moet sprake zijn van een vertrouwensrelatie tussen docent en student. De docent moet de mening van de student respecteren, aanvaarden en serieus nemen.¹⁰ Als de docent zijn mening geeft, is het beter dat hij het waardeoordeel en de moralisering achterwege laat opdat de student niet de behoefte krijgt om defensief te reageren en de aangeboden informatie af te wijzen.

– De 'feedback' moet op het juiste moment komen.²² Dat wil zeggen als de student er behoefte aan heeft. Hij mag niet het gevoel krijgen dat hem iets wordt opgedrongen. Het ontvangen van terugkoppeling is een zelfconfrontatie en de student

moet bereid zijn deze aan te gaan. Het geven van 'feedback' is dan ook het meest effectief als de student er zelf om vraagt.

– De docent moet toegankelijk zijn. Wanneer 'feedback' niet bedreigend mag zijn en op het juiste moment gegeven moet worden, nl. als de student er om vraagt, dan is het belangrijk er voor te zorgen dat de docent niet alleen in letterlijke maar ook in figuurlijke zin, toegankelijk is voor de student. Hij moet gemakkelijk aanspreekbaar zijn, zich openstellen voor de mening van de student en hij moet proberen zich in de situatie van de student in te leven.¹⁰

Het spreekt vanzelf dat de 'feedback' bruikbaar, informatief en duidelijk moet zijn. Het moet gericht zijn op gedrag waar de ontvanger iets aan veranderen.²² Terugkoppeling leidt tot betere prestaties bij studenten die weten wat zij bij fouten moeten doen.¹⁷ Uitsluitend de mededeling goed of fout heeft een minder gunstige invloed op leerprocessen, dan wanneer er uitleg bij wordt gegeven.¹⁶ De informatie over de juistheid van een antwoord is belangrijker dan de bekrachtiging ervan.²³ Het is belangrijk dat de informatie afgestemd wordt op de persoon aan wie de informatie wordt gegeven. Is de informatie te summier dan kan de student er geen lering uit trekken en geen adaptief gedrag vertonen.¹⁷ Bij te uitgebreide informatie loopt men de kans dat de student door de bomen het bos niet meer ziet. Het is aan te bevelen om altijd na te gaan of de informatie goed is overgekomen.

'Feedback' moet de student zelfkritiek aanleren.²⁴ Dit houdt in, dat als de student om terugkoppeling vraagt, dit niet hoeft te betekenen dat de docent domweg vragen van de student gaat beantwoorden. Hij kan door middel van dóórvragen de student helpen zijn probleem te verduidelijken. Hij kan zelfkritiek aanleren door te vragen naar de mening van de student over zijn eigen werk. Daarbij moet hij er echter nadrukkelijk zorg voor dragen dat hij de student niet in de kou laat staan door hem zijn eigen mening te onthouden en dus eigenlijk geen 'feedback' te geven. De beoordeling door anderen is echter van secundair belang, zelfkritiek en zelfbeoordeling zijn het belangrijkste. Alleen dán worden de onafhankelijkheid, creativiteit en het zelfvertrouwen van de student bevorderd.¹⁰

Dat deze drie eigenschappen van niet te onderschatten belang zijn voor een tandheelkundestudent, is evident. Eenmaal afgestudeerd ontvangt hij immers geen begeleiding meer en moet hij zelfstandig bepalen of zijn werk aan bepaalde kwaliteitsnormen voldoet.

5.2. Formele terugkoppeling

Formele terugkoppeling vindt plaats op basis van behaalde resultaten op toetsen of tentamens. Het gaat dan in feite om een

eindbeoordeling. Hoewel het begeleiden van het leerproces van de student belangrijker is dan het beoordelen, houdt dit echter niet in dat, zoals Illich¹² beweert, het beoordelen geheel ter zijde kan worden geschoven. De maatschappij stelt bepaalde kwaliteitseisen aan het produkt dat door de onderwijsinstelling wordt afgeleverd. Bij formele terugkoppeling gaat het niet in de eerste plaats om het leerproces van de student maar om het leerprodukt. De uitslag van deze terugkoppeling bepaalt meestal of een student een bepaald studieonderdeel voldoende beheerst of dat hij het geheel of gedeeltelijk over moet doen. Formele 'feedback' betreft dus meestal een vorm van selectie. Toch geldt ook bij formele 'feedback' dat de student alleen met een uitslag voldoende of onvoldoende weinig kan, als hij geen duidelijk beeld heeft over het doel van het leerproces en als hij verder geen informatie krijgt aangaande welke onderdelen goed of fout zijn en waarom. Ook voor deze vorm van 'feedback' geldt dat het behalve informatief, ook duidelijk en bruikbaar moet zijn.

6. Staftraining

De verschuiving van traditioneel onderwijs naar onderwijs waarbij de student meer centraal staat en de verandering van de rol van de docent, die dit vereist, gaat niet vanzelf. Docenten aan universiteiten worden aangetrokken op hun vakinhoudelijke en niet op hun didactische kwaliteiten. De enige kennis die men meestal over dit laatste bezit is het jarenlange voorbeeld dat men als leerling en student heeft gehad. Jarenlang is behalve de vakinhoudelijke kennis ook een bepaalde houding ten aanzien van onderwijs overgedragen. Een verandering in rolgedrag van een docent kan daarom alleen succesvol zijn als ook de onderliggende waarden en normen veranderen. Daarom moet worden gewerkt aan een stafontwikkeling op brede schaal, die het gehele functioneren van de docent beslaat.²⁵ Een middel hiervoor is het op regelmatige tijden geven van staftrainingen, waarbij men herhaaldelijk zijn eigen mening confronteert met die van anderen.²⁶ Zonder stafontwikkeling zullen de beoogde rolveranderingen van de docent meestal slechts partieel zijn, waardoor er discrepanties ontstaan met zijn totale functioneren. De kans is dan heel groot dat hij binnen afzienbare tijd weer terugvalt in zijn oude rolpatronen.

Summary:

Title: The changing role of the teacher in dental education.

Keywords: Education – Organization – Feedback

In the past the teacher was primarily responsible for student selection and examination, and functioned as a source of knowledge for the student. The teacher was the keyfigure in the educational process. However, under the influence of changing conceptions concerning the learning process, there grew the awareness that the student had to be seen as the central figure in the educational process.

The most important functions of the teacher should be organising the curriculum and giving formal and informal feedback to the student.

Important facets of the organisational task are:

- the goal of the learning process has to be clear to the student and the teacher;
- the subject-matter being taught has to be perceived as relevant by each individual student;
- the student must be able to determine his own study tempo;
- the student should be presented with a choice of pathways leading to his goal.

The feedback given should be clear, useable and should provide information, necessary to achieve improved performance.

In addition, informal feedback has to learn self-criticism, it has not to be threatening and it has to be given at the appropriate moment. The teacher should always be approachable.

This changing role of the teacher requires a new and different approach by the individual teacher. Training programs for the staff might be used to achieve this change in attitude.

Literatuur:

1. Bloom BS, Hastings JT, Madaus GF. Handbook on formative and summative evaluation of student learning. New York: Mc Graw-Hill, 1971.
2. Illich J. De ontschoolde maatschappij. In: (Buckman P. (red.)) Het onderwijs is ook niet alles. Baarn: Het Wereldvenster, 1973.
3. Gagné RM. The conditions of learning. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1977.
4. Parreer CF van. Psychologie van het leren I. Deventer: Van Loghum Slaterus, 1971.
5. Singer RN. Readings in motor learning. Philadelphia: Lea and Febiger, 1972.
6. Rogers J. Onderwijs aan volwassenen. In: (Vroon P, Everwijn SEM. (ed.)) Handboek voor de onderwijspraktijk. Deventer: Van Loghum Slaterus, 1977.
7. Corte E de. Leren en soorten van leerprocessen. In: (Vroon P, Everwijn SEM. (ed.)) Handboek voor de onderwijspraktijk. Deventer: Van Loghum Slaterus, 1981.
8. Skowronek H. Leerpsychologie. Utrecht/Antwerpen: Het Spectrum, 1974.
9. Cecco JP de, Crawford WR. The psychology of learning and instruction. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1974.
10. Rogers CR. Leren in vrijheid. Haarlem: De Toorts, 1969.
11. Gagné RM. Leerpsychologie en onderwijsprogramma's. In: (Vroon P, Everwijn

- SEM. (ed.) Handboek voor de onderwijspraktijk. Deventer: Van Loghum Slaterus, 1981.
12. *Illich J.* Ontscholing van de maatschappij. Baarn: Het Wereldvenster, 1978.
 13. *Beard R.* Doceren en studeren. Utrecht/Antwerpen: Het Spectrum, 1974.
 14. *Camstra B.* Bouwstenen voor onderwijs. Utrecht: Het Spectrum, 1981.
 15. *Eijl P van.* Beginniveau. In: (Vroon P, Everwijn SEM (ed.)) Handboek voor de onderwijspraktijk. Deventer: Van Loghum Slaterus, 1980.
 16. *Ausubel DP, Novak JD, Hanesian H.* Educational psychology a cognitive view. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
 17. *Buis P.* Het functioneren van terugkoppeling in het wetenschappelijk onderwijs. Alblasterdam: Kanters B.V., 1978.
 18. *Braak LH.* Geïndividualiseerde onderwijs-systemen: Constructie en besturing. Proefschrift, T. H. Eindhoven.
 19. *Braak LH, Hees EJWM van, Rookhuizen RF van, Sanders AJ, Tromp Th JM.* Individuele studiesystemen. Uit: (Vrooijenstein AJ en Woerden WN van (ed.)), Onderwijs-research en praktijk. Verslag derde Nationaal Congres Onderzoek van Wetenschappelijk Onderwijs, deel I. Delftse Universitaire Pers, 1975.
 20. *Eijl P van, Boerwinkel.* Begeleiden en Beoordelen. Samengesteld door: Groot RB en Nedermeijer J, Afdeling Onderzoek en Ontwikkeling van Onderwijs, R.U.U. ten behoeve van de werkgroep over dit onderwerp op het vierde Nationaal Congres Onderzoek van Wetenschappelijk Onderwijs, december 1980.
 21. *Reenen GJ van.* Resultaten van onderwijs in de studierichting der tandheelkunde, Alphen aan den Rijn: Samson-Sijthoff, 1981.
 22. *Antons K.* Feedback; een aantal oefeningen. In: *Leren en leven met groepen, een handleiding voor het werken met groepen.* Alphen aan den Rijn-Brussel: Samson bv, 1978.
 23. *Annet J.* Feedback and Human Behaviour. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books Ltd., 1969.
 24. *Steures RWR, Tromp Th JM.* Vernieuwing van een practicum voor tandheelkundige handvaardigheden II. Functioneren van het individuele studiesysteem (I). Ned Tijdschr Tandheelkd 1980; 87: 225.
 25. *Capaciteitsgroep onderwijsontwikkeling en onderwijsresearch, rijksuniversiteit Limburg.* Wat is 'Faculty Development?' Maastricht: Onderwijs Nieuwsbrief 1980; 2-31.
 26. *Vermeer EH, Poel ACM van de.* Stafontwikkeling als voorwaarde tot onderwijsinnovatie. I.P.E.K.-Symposium, Diepenbeek, België, 1981.

Juni 1982.

Ant. Deusinglaan 1,
9713 AV Groningen.

FEUILLETON

TANDHEELKUNDE IN HONGARIJE

J. B. VISSER

Trefwoorden: Feuilleton – Hongarije

Inleiding

De loop der geschiedenis heeft de Hongaren nooit veel reden tot voldoening, laat staan vreugde, gegeven. Integendeel: altijd is dit trotse en vrijheidlievende volk door de omgevende machten op zijn minst bedreigd geweest, maar in feite komt het erop neer dat het door de eeuwen heen welhaast permanent is onderdrukt. Eerst hebben de Hongaren twee eeuwen lang verzet moeten voeren tegen de Turken en, toen die in 1699 definitief uit het land waren verdreven, nog eens ruim twee eeuwen, tot 1918, tegen de Habsburgse overheersing. Daar komt nog bij dat zich in de loop der jaren diverse etnische minderheden in Hongarije vestigden, zoals Duitse kolonisten in de 17e eeuw en voorts grote aantallen Serviërs en Roemenen, die aan de Turkse overheersing waren ontkomen. De voor de dubbelmonarchie Oostenrijk-Hongarije (zie ook Ned Tijdschr Tandheelkd 88: 272, aug. 1981) fataal verlopen

Eerste Wereldoorlog maakte Hongarije, als 'volksrepubliek' onder graaf Károlyi, weliswaar los van Oostenrijk, maar dat betekende geenszins de zozeer begeerde vrijheid. Er braken enkele jaren van chaotische verwarring aan. In 1919 kwam het tot de vorming van een 'radenrepubliek' onder leiding van de terrorist Béla Kun, maar die moest op zijn beurt in 1920 vluchten voor een contra-revolutionaire regering, waarvan vice-admiraal Horthy (tot 1944) de leiding had. In principe werd de monarchale regeringsvorm hersteld en Horthy werd in 1920 rijksbestuurder. Maar in dat jaar kreeg Hongarije van de geallieerde overwinnaars de vrede van Trianon opgelegd, waarbij het land tot ongeveer een derde van zijn historische grondgebied werd teruggebracht: het verloor veel aan de nieuwe staten Tsjechoslowakije en Joegoslavië, maar vooral aan Roemenië. Niettemin trad na 1920 een periode van betrekkelijke stabilisatie in, met een toeneemende industrialisatie van een eertijds

voornamelijk landbouw bedrijvend volk. In de maatschappelijk hogere lagen van de bevolking en vooral in de wereld van de officieren bleef echter een gevoel van rancune knagen over de verloren gegane gebieden. Deze mentaliteit leidde tot overheersing van een extreem rechtse officierskaste. Dit had weer tot gevolg dat Hongarije – met zijn toch al sterke contingent van Duitse immigranten – in de Tweede Wereldoorlog opnieuw aan de verkeerde kant stond. De consequenties waren verschrikkelijk. Van 1944 tot 1945 was het land oorlogstoneel en het werd zowel door de Duitsers als door de inmiddels westwaarts opgedrongen Russen leeggeroofd. Na 1945 moest Hongarije het gelag pas goed betalen. Het land kwam volkomen onder Sovjet-invloed. Van nu af hadden de communisten (eerst onder Rákosi en na de dood van Stalin in 1953 onder Imre Nagy) het voor het zeggen. Het onbehagen daartegen leidde tot de volksofstand van 1956 (23 oktober tot 4 november), onder leiding van Pál Máteier. Deze had echter tegen de Sovjettanks geen enkele kans. Een nieuwe regering werd gevormd onder János Kádár, die tot heden aan de macht is. Sindsdien is een zekere liberalisatie ingetreden, gepaard gaand met een verhoging van de levensstandaard. Door deze ontwikkelingen biedt de toestand in Hongarije, on-