

Universiteit Antwerpen

Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen

Een exploratief onderzoek naar leeractiviteiten op de leerwerkplek bij studenten verpleegkunde.

Dieter Smis

Masterproef voorgelegd met het oog op
het behalen van de graad van master in
de Opleidings- en
Onderwijswetenschappen

Promotor: prof. dr. P. Van den Bossche

Co-promotor: K. Cuyvers

Een exploratief onderzoek naar leeractiviteiten op de leerwerkplek bij studenten verpleegkunde.

D. Smis

Samenvatting

Het doel van deze thesis is meer inzicht krijgen in het leren van de studenten verpleegkunde in het hoger onderwijs tijdens het doorlopen van het leren en werken in een authentieke context, de leerwerkplek. De leerwerkplek is een vorm van werkpleklernen waar een groep studenten verpleegkunde de klok rond instaat voor de zorg voor patiënten van de helft van een verpleegafdeling. De studenten werken individueel en in groep op de leerwerkplek om beroepsrelevante competenties te behalen. Er is in de literatuur een lacune over het leren van studenten verpleegkunde in dergelijke authentieke leersituatie. Dit onderzoek richt zich op het leren en hoe het leren door de studenten gereguleerd wordt. Meer specifiek wordt onderzoek gedaan naar ondernomen leeractiviteiten, het zelfregulerend leren, het teamleren en omgevingsfactoren die het leren beïnvloeden. Aan de hand van een semi-gestructureerde vragenlijst werden zeventien laatstejaarsstudenten van de professionele bacheloropleiding verpleegkunde aan de Karel de Grote Hogeschool geïnterviewd. De audio-gegevens werden verbatim getranscribeerd en geanalyseerd volgens de '*grounded theory*'- benadering.

Trefwoorden: leerafdeling, werkpleklernen, studenten verpleegkunde, verpleegkunde, leerwerkplek, zelfregulatie, teamleren

Voorwoord

De geschiedenis van de wielerronde de ‘Ronde van Frankrijk’ is rijk. Rijk aan mooie winnaars, rijk aan diepe dalen en hoge toppen. Ik zie dit werk als een ronde met op het einde een loodzware bergetappe met een groot hoogteverschil, zon, regen, wind en sneeuw op de cols. En als afsluiter een aankomst op de col du Tourmalet. Ik ben dan al helemaal geen ‘berggeit’. In elke sport zijn er toeschouwers. Je hebt hooligans, de fervente supporter en de gelegenheidssupporter. Die had ik ook, al een geluk. Al was het maar voor het aangeven van een nieuwe drinkbus, een regenjas of de verbale steun als er weer even zo een col van buiten categorie aan kwam, bedankt allemaal.

Maar er is één supporter die zelf buiten categorie is. Eentje die van bij de aankomst tot aan de start mee over alle collen is gefietst, door de diepe dalen ging en soms moedeloos zuchtend haar best bleef doen om me naar de aankomst te roepen. Inge, bedankt. Ze deed alles mee, respectievelijk met een kind aan de hand en een baby op de buik, dan met een beitel in de hand, baby in de buik, nog altijd met beitel in de hand, en baby op de buik. De beitel moest uiteindelijk even aan de kant. Zwaar buiten categorie, maar altijd daar. De drie kleine gasten vroegen zich soms af waarom al dat gesupporter nu eigenlijk voor nodig was, maar ze deden kwistig mee. Soms al eens wat harder roepend of hulp bieden met het positioneren van de computermuis en selecteren van slechte passages. Bij deze, en omdat Italianen het altijd zo mooi kunnen zeggen: *Inge, Grazie di cuore!*

Uiteraard kan je alles alleen doen, maar een trainer, of trainers hebben, is eigenlijk wel interessant. Bedankt Prof. Dr. Piet Van den Bossche voor het geven van richting en bedankt Katrien Cuyvers voor het luisteren, kritisch bevragen, mee denken en richting geven. Dank je wel.

Lezer, bedankt om interesse te hebben in het onderwerp leren. Veel leesplezier,

Januari 2015,

Dieter Smis

Perstekst

“Werkplekleren als voorsprong op het echte werk”

Laatstejaarsstudenten verpleegkunde die hebben deelgenomen aan de leerwerkplekstage stellen dat ze veel hebben geleerd en zich klaar voelen om te beginnen als verpleegkundige. Dieter Smis (Universiteit Antwerpen), deed in zijn masterscriptie onderzoek naar de meerwaarde van het werkplekleren bij de studenten.

Laatstejaarsstudenten van de verpleegkunde-opleiding van de Karel de Grote Hogeschool in Antwerpen worden tijdens hun laatste stageperiode ingezet als bijna-volwaardige verpleegkundigen. Ze werken in kleine groepen op verschillende diensten van verschillende Antwerpse zorginstellingen. Een groep bestaat uit 6 tot 12 studenten die gedurende een periode van 9 weken, 24 uren per dag instaan voor de zorg van ruim de helft van de patiënten van een verpleegafdeling. Zo probeert de opleiding de kloof tussen de theorie en de praktijk te verkleinen en de studenten klaar te maken voor het echte werk. Studenten zeggen dat ze meer zelfvertrouwen hebben en dat ze zich, na deze stage, klaar voelen om te beginnen met het echte werk. Maar waarom ze dat gevoel hadden konden ze niet zeggen.

Smis interviewde 17 studenten tijdens de stageperiode en trachtte te weten te komen waarom de studenten zich klaar voelden. Aan de hand van de interviews kon Smis uitzoeken wat en hoe ze geleerd hadden tijdens de stageperiode. Hij concludeerde dat studenten zich aan het einde van de stage bekwaamer voelen in hun communicatie met bijvoorbeeld patiënten en artsen. Ze kunnen zich beter organiseren en hun zorg plannen. En ze vonden het leuk om samen met medestudenten te werken. Dit komt tegemoet aan het goed gevoel van dat de studenten hebben bij afloop van de stage.

Vanuit het onderzoek doet Smis enkele voorstellen om het leren nog aan te moedigen. Zo stelt hij voor om in de opleiding meer te doen rond communicatie en de studenten aan te leren goed na te denken over het geleverde werk. Ten slotte stelt Smis voor dat de opleidingsinstelling zelf meer te weten moet komen over het groepsgebeuren. De studenten leren en werken in groep. Dat groepsgebeuren biedt nog een aantal mogelijkheden om het leren te versterken. Door deze zaken te verbeteren of beter te leren kennen wordt de kloof nog kleiner en kunnen de studenten verpleegkunde nog beter voorbereid beginnen op het echte werk.

Meer weten?

Dieter Smis: dieter.smis@kdg.be of 03/613 15 77

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	I
Voorwoord	II
Perstekst	III
Inhoudsopgave	1
Inleiding en probleemstelling.....	3
Theoretisch kader	5
De werkplek als leeromgeving.....	5
Leren op een werkplek	6
Individueel leren.....	7
Zelfregulerend leren	10
Teamleren.....	12
Onderzoeksvragen	15
Methode.....	16
Design en respondenten.....	16
Opzet van werkpleklernen binnen de Karel de Grote Hogeschool	17
Semi-gestructureerde interviews en dagreflecties	19
Data-analyse	20
Betrouwbaarheid en validiteit	20
Resultaten	22
Leeractiviteiten.....	24
Cyclisch verloop van het leren	32
Collaboratieve leeractiviteiten.....	34
Factoren die het samenwerken kunnen beïnvloeden	37
Discussie.....	39
Leeractiviteiten.....	39
Zelfregulerend proces.....	41
Samen Leren.....	42
Elementen die het leren beïnvloeden.....	43
Verder onderzoek	44
Praktische implicaties.....	45
Beperkingen	46
Conclusie.....	47

Referentielijst	48
Bijlagen	52

Inleiding en probleemstelling

De Europese Commissie (2013) stelt in haar handboek met richtlijnen over het aanmoedigen van werkplekleren en het garanderen van de kwaliteit ervan, dat werk-gebaseerde leersituaties de inzetbaarheid en de economische competitiviteit van een individu kunnen verhogen. De student leert tijdens het werkplekleren immers beroepsrelevante vaardigheden en mogelijke toekomstige werkgevers kennen. Daarom stelt ze in haar document dat er meer ingezet moet worden op dergelijke leervormen. Op zich is het werk-gebaseerd leren niets nieuws. In geschiedenisboeken (vanaf de 17^{de} eeuw) werden al meester-gezel functies beschreven waarbij jongeren leerden op de werkplek (Streumer, 2010). De gezellen leerden een ambacht door te werken in een authentieke context, waardoor ze een bepaald competentieniveau behaalden. Werkplekleren wordt dus gerelateerd aan het behalen van competenties in een authentieke context. In de gids voor werkplekleren van Van den Bossche et al. (2011, p. 1) wordt het als volgt omschreven: *“Werkplekleren is het aanleren van algemene én beroepscompetenties in een werksituatie die ook een leersituatie is”*.

Om het verpleegkundig beroep aan te leren is werkplekleren cruciaal. Het werkplekleren gebeurt op een verpleegafdeling van een zorginstelling. De verpleegafdeling wordt vervolgens aanzien als een leeromgeving waar studenten verpleegkunde worden voorbereid op het beroep (Dapremont & Lee, 2013) en waarbij de kloof tussen theorie en praktijk wordt verkleind (Calibris, s.d.; Onda, 2012).

Dit onderzoek richt zich op het werkplekleren op een leerafdeling. Hierbij neemt een groep studenten verpleegkunde een deel van de patiëntenpopulatie van een verpleegafdeling over (Calibris, s.d.). Het is een afdeling waar de student leert door zorg te bieden aan patiënten en waarbij de theorie in overeenstemming wordt gebracht met de praktijk (Corstjens & Gommers, 2012; Klingeman & de Lange, 2008; Ritzen & Mistroute Haarhuis, 2007). Door het aanbieden van die patiëntenzorg leren studenten beroepsrelevante vaardigheden en attitudes vooraleer ze uitstromen uit het hoger onderwijs (Sandvik, Eriksson, & Hilli, 2014; Streumer, 2010). Klingeman en de Lange (2008) besluiten in hun evaluatieonderzoek dat het leren op de leerafdeling een positieve invloed heeft op topics als beleving van de verpleegkundige identiteit, leerrendement, samenwerkend leren, teamontwikkeling en zelfstandigheid. In de literatuur worden verschillende benamingen gebruikt voor een werkplek die ook een leeromgeving is, namelijk een leezorgcentrum, leerafdeling (Calibris, s.d.; Ritzen & Mistroute Haarhuis, 2007; Verdaasdonk, 2008), leerwerkplek (Streumer, 2010) of *dedicated education*

unit (Burke, Moscato, & Warner, 2009). In dit werk wordt er verder gebruik gemaakt van de term leerwerkplek omdat het duidelijk is dat het om leren en werken gaat.

Lave en Wenger (1991, in Cope, Cuthbertson, & Stoddart, 2000) stelden dat het leren van een individu beïnvloed wordt door de situatie waarin het leren plaats heeft als voorwaarde voor hun theorie van gesitueerd leren. Vanuit deze theorie kan het deelnemen van studenten aan de leerwerkplek omschreven worden als deel uitmaken van een *community of practice* (COP) (Streumer, 2010). In een COP gaan studenten als groep op in een groter geheel, in dit geval het verpleegkundige team en bij uitbreiding de verpleegkundigen van het ziekenhuis. Verder worden ze in een COP bijgestaan door ervaren mentoren die hen coachen gedurende de stage. Het deelnemen aan de COP creëert volgens de theorie een ruimer kader voor de studenten waaruit veel geleerd kan worden. Het leren vanuit die COP is minstens zo belangrijk als het louter aanleren van technische vaardigheden. Die technische vaardigheden werden voorheen als prioritair leerdoel beschouwd (Cope et al., 2000). Andrew, Ferguson, Wilkie, Corcoran, en Simpson (2009) bevestigen het belang van *communities of practice* (COPs) en toonden in hun onderzoek aan dat de aanwezigheid van COPs op een werkplek een uitdagende leeromgeving creëert waar zowel impliciete als expliciete kennis worden gedeeld. Daarbij benadrukken ze dat de combinatie van een COP in deze leeromgeving aanzet om die impliciete kennis (van elkaar) te leren. Andere onderzoekers (Portoghese et al., 2014; Thrysoe, Hounsgaard, Dohn, & Wagner, 2010) vonden ondersteuning voor de stelling dat deze specifieke leercontext een positieve invloed heeft op leren en dat het de participatie van de student versterkt.

Ondanks dat er geweten is dat COPs en de authentieke leerwerkplek het leren stimuleert, is er weinig literatuur te vinden over welke leeractiviteiten studenten verpleegkunde en het bijhorende team kunnen gebruiken om hun leren vorm te geven of te reguleren. De onderzoeken van Berings, Poell, en Gelissen (2008) en Poell en Van der Krogt (2014) geven een beeld over de leeractiviteiten en leerpaden van verpleegkundigen. Hoewel deze onderzoeken een duidelijk onderscheid maken tussen individueel ondernomen leeractiviteiten en de in groep ondernomen leeractiviteiten zeggen deze onderzoeken niets over de studenten verpleegkunde. Daarnaast stellen Sandvik et al. (2014) dat het ondersteunen van de leeractiviteiten essentieel is voor het ondersteunen van de persoonlijke groei van de student en het aldus belangrijk is om te weten hoe studenten verpleegkunde transformeren naar bekwame verpleegkundigen.

Volgend op deze onderzoeken is het opportuun om te onderzoeken wat de leeractiviteiten zijn die de studenten gebruiken om hun leren vorm te geven op een leerwerkplek. Het vormgeven van het leren bekommt een student door het reguleren van activiteiten die aanzetten tot leren of presteren. Meer kennis en inzicht in het regulerend leren van studenten in deze leerwerkplekcontext is essentieel om het leren van studenten te optimaliseren en om de kloof tussen theorie en praktijk te verkleinen. De opleiding verpleegkunde van de Karel de Grote-Hogeschool in Antwerpen biedt dergelijke leerwerkplekstages aan. Deze opleiding is dan ook ideaal om dieper in te gaan op de lacune in het thema dat het leren en het reguleren van het leren van studenten verpleegkunde op een leerwerkplaats in vraag stelt.

Theoretisch kader

Om een duidelijk antwoord te kunnen formuleren op de bovenstaande lacune is het essentieel om begrippen rond de werkplek en het werkpleklernen te verduidelijken. Hieronder wordt dieper ingegaan op de organisatie van de leerwerkplek, het werkpleklernen en het leren. Het leren wordt vervolgens gesplitst in individueel leren, zelfregulerend leren en teamleren. Leren wordt in dit onderzoek omschreven als alle activiteiten die iemand bewust of onbewust onderneemt en die leiden tot een persoonlijke groei.

De werkplek als leeromgeving

Streumer (2010) onderscheidt verschillende vormen van leerwerkplekken. Enerzijds zijn er werkplekken waarbij slechts één student begeleid wordt door één verpleegkundige op een stagedienst¹ en anderzijds zijn er werkplekken waarbij een groep studenten met meerdere tezamen werken op een stagedienst. Deze laatste vorm kan omschreven worden als een leerwerkplek waarbij een groep studenten als stage een deel van de verpleegafdeling overnemen en verschillende taken zullen moeten uitvoeren (Calibris, s.d.).

Om als verpleegkundige afdeling een leerwerkplek te zijn, heb je minstens 8 studenten nodig en moet er een nauwe samenwerking zijn met een school. Daarnaast worden de studenten niet meer één op één begeleid zoals in een klassieke stage en leren de studenten competentiegericht en in teamverband te werken. Om vooropgestelde professionele competenties te behalen maken ze zich, aan de hand van duidelijk omschreven taken en (interpersoonlijke) interventies, bekwaam binnen verschillende aspecten die essentieel zijn om zorg te kunnen bieden aan patiënten. Verder trachten ze zelfstandig te functioneren

¹ Verpleegafdeling waar een student verpleegkunde professionele ervaring opdoet

waarbij ze verantwoordelijkheden opnemen ten aanzien van levensechte personen waardoor ze een duidelijk en volledig beeld van het verpleegkundig beroep creëren (Calibris, s.d.; Sandvik et al., 2014).

Leren op een werkplek

Een overzicht van verschillende perspectieven van werkplekleren geeft inzicht in het leren van individuen, groepen en organisaties (Tynjälä, 2008). In dit overzicht wordt dieper ingegaan op wat studenten leren op een werkplek in vergelijking met schools leren. Dat laatste betreft het formeel onderwijs waarbij formele, expliciete kennis wordt opgedaan en waar leerresultaten duidelijk omschreven zijn. Formeel leren wordt omschreven als een duidelijk omschreven en georganiseerde taak waarbij een leraar of trainer aanwezig is en waar een eindevaluatie aan verbonden is (Eraut, 2000). Werkplekleren, daarentegen is eerder incidenteel en meer gefocust op de context en de bijhorende werkactiviteiten. Het leren is dan eerder situationeel bepaald en niet per se gepland, waarbij impliciet wordt geleerd en de leerresultaten moeilijker te evalueren zijn.

Hoewel de leerresultaten van de impliciete kennis onzichtbaar blijken, is er een grote hoeveelheid aan informele kennis die vervat zit in verschillende leeractiviteiten, waaronder 'leren door te reflecteren over het geleverde werk', 'leren door te doen' wat verder opgesplitst wordt in 'leren door interactie met anderen' en 'leren door uitdagende taken te volbrengen'. Deze leeractiviteiten leiden tot verschillende zichtbare leerresultaten die gericht zijn op prestatie, begrip en inzicht, kennis, beslissingen nemen, kritisch denken, teamprestaties en rolinvulling. Tynjälä (2008) stipt echter aan dat niet altijd het juiste wordt aangeleerd. Studenten leren soms immers verkeerde praktijken van anderen terwijl deze worden beschouwd als best practices.

Tynjälä (2008) bespreekt in haar overzicht verschillende modellen om het leren van werkgerelateerde activiteiten te organiseren. Guile en Griffiths (2001, in Tynjälä, 2008, pp. 143-144) analyseerden verschillende werkervaringsmodellen waaronder het ervaringsgericht leren van Kolb (1984, in Tynjälä, 2008) en hun eigen connectieve model. In dat laatste model wordt de ideale connectie tussen de theorie en de praktijk benadrukt in tegenstelling tot Kolb, waarbij het praktisch leren meer de overhand heeft. Daarnaast maken probleem-, project- en casusgebaseerd leren het mogelijk om theoretische kennis om te zetten naar informele, praktische kennis. Tynjälä (2008) tracht deze linken mee te nemen in het onderzoek naar de ontwikkeling van een model voor integratieve pedagogie voor werkplekleren of professionele

expertise. Hierbij wordt expliciete kennis van de theorie naar de praktijk omgezet en zal eerder intuïtieve en geïmpliceerde kennis de omgekeerde beweging maken. In dat laatste model wordt de connectie tussen de theorie en de praktijk benadrukt door middel van mediërende activiteiten zoals analyseren, overleggen, samenwerken, en coachen. Het regelen of vormgeven van het leren gebeurt door het gebruiken van zelfregulerende vaardigheden (Schunk & Zimmerman, 2011).

Samengevat kenmerkt het leren op de werkplek zich door formele en informele leermomenten waarbij de student enerzijds individueel leert en gebruik maakt van zelfregulerende vaardigheden. Anderzijds leren de studenten in groep waarbij de focus ligt op hoe het team leert en heeft dit gevolgen voor zowel het individu als het team.

Individueel leren

Werkpleklernen is zowel informeel als formeel. Tynjälä (2008) wijt dit aan het feit dat het meest typerende kenmerk van werkpleklernen juist het informele is. Eraut (2000, 2004, 2011) deed onderzoek naar informeel leren. Hij spreekt over niet-formeel in plaats van informeel leren. De term niet-formeel leren wordt door Eraut (2000) opgegeven als tegenhanger van formeel leren. Hij onderscheidt drie types niet-formeel leren (Tabel 1).

Tabel 1

Non-formele leertypes volgens en vertaald uit Eraut (2000)

Periode van stimulus	Impliciet leren	Reactief leren	Deliberatief leren
Vroegere periode	Het impliciet linken van oude met huidige ervaringen	Korte, bijna spontane reflectie op voorbije gebeurtenissen, communicatie, ervaringen	Herbekijken van acties, communicatie, gebeurtenissen en ervaringen. Gesystematiseerde reflectie
Huidige ervaring	Een selectie van ervaringen wordt toegevoegd aan het geheugen ('dat moet ik onthouden')	Het incidenteel noteren van meningen, feiten, observaties Het herkennen van leeropportunities	Betrokken worden bij het nemen van beslissingen, problemen oplossen en gepland informeel leren
Toekomstig gedrag	Onbewust effect van voorgaande ervaringen op nieuwe ervaringen	Klaar zijn / attent zijn op mogelijk komende leeropportunities	Geplande leerdoelen en leeropportunities

Tabel 1 beschrijft drie verschillende leertypologieën, waarbij het moment van gebeuren en de intentie tot leren aan elkaar worden gelinkt. Impliciet leren is het onbewust opbouwen van kennis zonder daarvoor bewust leeractiviteiten aan te gaan. Reactief leren is een tussenstap waarbij de student weet dat hij leert, terwijl het lijkt of hij niet weet wat hij moet verwachten of wat hij er voor moet doen. Hij tracht wel reactief te reflecteren over wat hij heeft geleerd en houdt zich klaar voor leeropportuniteiten, maar hij niet weet wanneer en hoe die zich zullen aanbieden. Deliberatief leren bevindt zich het dichtst tegen het formele leren aangezien de student bewust bezig is met leren, reflecteren, plannen en inzet om te leren tijdens een leeractiviteit. Wel is moeilijk om iemand louter een deliberatieve student te noemen aangezien de grenzen tussen de verschillende types niet altijd even duidelijk zijn. Zo kan een student leeractiviteiten plannen (deliberatief) maar reactief herkennen wat hij heeft geleerd.

Inzicht in verschillende niet-formele leertypes draagt bij tot het begrijpen van leren op de werkplek. Niet-formeel leren is het overbrengen of opnemen van impliciete kennis die onbewust aanwezig blijft. De omzetting van die kennis naar een verandering in gedrag of prestatie gebeurt doordat de student een onbewuste leerfase heeft doorlopen. De student is zich er niet van bewust dat hij iets geleerd heeft (Horvath et al., 1996, in Eraut, 2000).

Een authentieke leeromgeving draagt bij tot het vormen van een expertise op kennisgebied - door niet-formele en formele leertypen - en op het gebied van intuïtie (Eraut, 2000; Harteis & Billett, 2013; Tynjälä, 2008). Impliciet leren en de onbewust aanwezige kennis zijn essentieel voor het ontwikkelen van die expertise en hebben aldus een invloed op de vorming van intuïtie. Deze intuïtie draagt bij tot een hoger competentieniveau bij verpleegkundigen zoals omschreven door Benner (2001, in Hoffman, Aitken, & Duffield, 2009) op basis van het competentie model van Dreyfus en Dreyfus (1980). Door een betere voeling met de context en een betere ordening van de grote hoeveelheid aan contextuele informatie kijkt, interpreteert en organiseert een expert een situatie anders dan een beginner (Hoffman et al., 2009).

In later onderzoek van Eraut (2011) werden 'leren door de samenwerking met een groep' en 'leren door de uitdaging van het werk' opgegeven als niet-formele leerwijzen. Mensen ondernemen acties om te leren, bijvoorbeeld: ze leren door vragen te stellen aan collega's en door te observeren hoe collega's bepaalde zaken aanpakken, monitoren en oplossen. Deze onderzoeker stelt dat deze leeractiviteiten vooral niet gepland plaats vinden, maar dat ze wel worden opgenomen door de lerende waarna deze niet in staat is om uit te leggen wat hij nu geleerd heeft.

Hieronder volgt een opsomming van de leeractiviteiten die verpleegkundigen op de werkvloer gebruiken. Berings et al. (2008) maakten op basis van diepte-interviews een oplistings van leeractiviteiten (Tabel 2) op de werkplek bij verpleegkundigen.

De activiteiten werden onderverdeeld in drie thema's en bijhorende activiteiten. Daarnaast stelden de onderzoekers vast dat eerst een aantal leeractiviteiten werden ondernomen van de thema's 'leren door doen', 'iets nieuw doen', 'theorie en supervisie' en 'leren uit je privéleven'. Deze werden gevolgd door reflectie en sociale interactie. De onderzochte verpleegkundigen gaven aan een cyclisch proces te doorlopen waarbij ze eerst doen en vervolgens reflecteren, kennis delen en feedback vragen (Berings et al., 2008).

Tabel 2

Leeractiviteiten bij verpleegkundigen volgens Berings et.al (2008)

Thema	Activiteit
Leren door het doen van het werk	Werkervaring opdoen, leren van succes en fouten Contact hebben met patiënt en familie Het observeren van collega's Oefenen Anderen helpen met leren
Leren door iets nieuw toe te passen in het werk	Taken van andere uitvoeren Verschillende rollen opnemen
Leren door sociale interactie met collega's	Vragen stellen of hulp vragen Feedback vragen en krijgen Kennis en ervaring delen
Leren uit theorie en van supervisie	Andere media gebruiken (boeken, internet) Opleidingen volgen (bijscholing, congressen) Oefenen onder supervisie, evaluatie
Leren door Reflectie	Plannen (prospectieve reflectie) Terugblikken (retrospectieve reflectie) Intermediaire aanpassingen
Leren van je privé leven	Levenservaringen binnen en buiten het ziekenhuis op gebied van onder andere ontwikkeling, plannen, emotie en communicatie

De leeractiviteiten die Eraut (2004, 2011) aanhaalt in zijn onderzoeken vinden we allemaal terug in het werk van Berings et al. (2008). Ook het werk van Streumer (2010), die in zijn boek over werkplekleren het leren op de werkplek concretiseert aan de hand van leeractiviteiten, toont gelijkenissen met het werk van Berings et al. (2008). Een kritische aanvulling van de onderzoekers is dat niet iedereen hetzelfde leerproces en de bijhorende leeractiviteiten op dezelfde wijze doorloopt. De uiteindelijke leerroute wordt bepaald door de strategische keuze die een student maakt voor zijn persoonlijke ontwikkeling (Poell & Van der Krogt, 2014). Hierbij geven verpleegkundigen aan dat ze in de eerste plaats leren door te doen, en pas in tweede instantie vanuit sociale interactie. Op de derde en vierde plaats volgen respectievelijk leren uit theorie en formeel leren. Als laatste leren verpleegkundigen vanuit reflectie, het coachen van anderen en door eigen ervaringen.

Samenvattend bestaat werkplekleren uit zowel formeel als niet-formeel leren waarbij elk aspect belangrijk is in de persoonlijke ontwikkeling van het individu. Aangezien werkplekleren als doel heeft werkgerelateerde en algemene competenties te behalen, mag hierbij de waarde van wat onbewust geleerd wordt, niet onderschat worden. De student onderneemt (leer)activiteiten om die competenties te bereiken hoewel het niet duidelijk is of activiteiten al dan niet bewust worden ondernomen. Specifiek voor verpleegkundigen is geconstateerd dat ze zowel individueel al samen leeractiviteiten ondernemen (Berings et al., 2008).

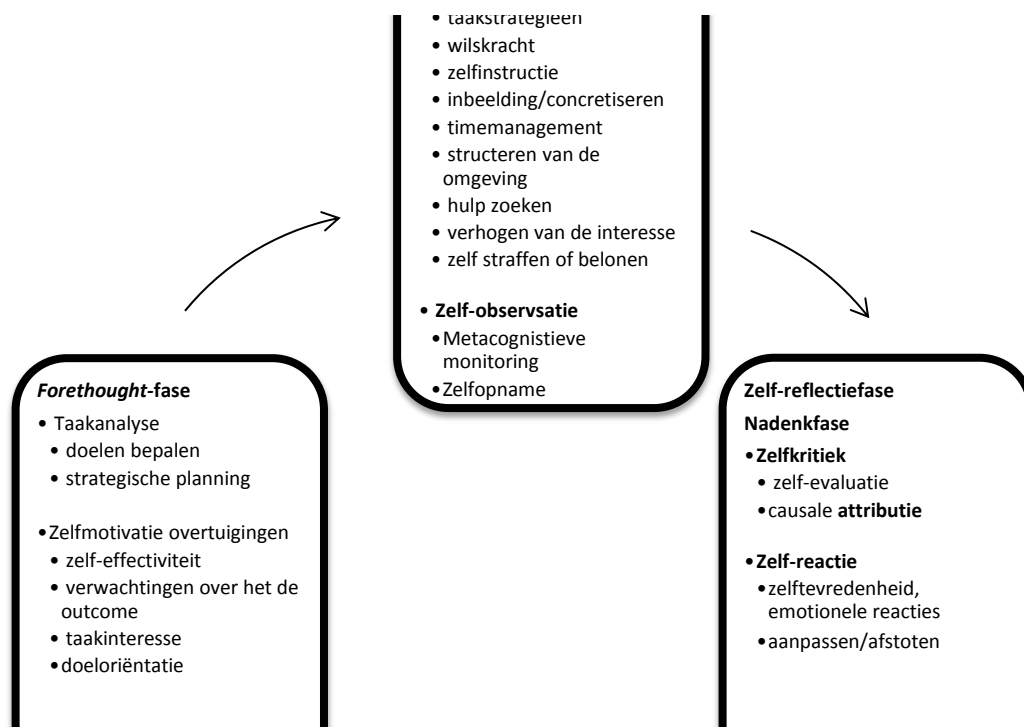
Zelfregulerend leren

Uit het onderzoek van Poell en Van der Krogt (2014) werd duidelijk dat er verschillende manieren zijn om een bepaald competentieniveau te bereiken. Dit kan bekomen worden door het bewust gebruiken van zelfregulerende vaardigheden (Endedijk, 2010; Jossberger, 2011; Schunk & Zimmerman, 2011; Streumer, 2010).

Zelfregulerend leren is het ordenen van die vaardigheden die bestaan uit activiteiten en leerprocessen en die worden beïnvloed door meta-cognitie, gedrag en motivatie om een persoonlijk (leer)doel te bereiken (Jossberger, 2011; Zimmerman, 2008). Zelfregulerend leren is echter een concept dat door verschillende onderzoekers een verschillende invulling kreeg. Naast verschillen in definitie is het wel zo dat de verschillende onderzoekers allemaal drie fasen vaststellen in de zelf-regulatieproces: een voorbereidingsfase, een prestatiefase en een beoordelingsfase (Puustinen & Pulkkinen, 2001).

Zimmerman (Schunk & Zimmerman, 2011; Zimmerman, 2002, 2008) stelde een theoretisch model op vanuit een sociaal-cognitief perspectief. Het is een cyclisch model dat bestaat uit drie fasen (figuur 1): een *forethought*-fase², een performantiefase en een zelfreflectiefase. Elke fase wordt gekenmerkt door meta-cognitieve processen en motivatie die het leren vormgeven. Zelfreguleren begint in de *forethought*-fase waar de student op basis van persoonlijke motieven een taak zal voorbereiden. Naast het taakgerichte is het geloof in eigen kunnen van belang. Dat wordt beïnvloed en bepaald door zelfeffectiviteit, doelorïëntatie, eindverwachting en de motivatie om een taak uit te voeren. Tijdens de performantiefase worden de zelfregulatieprocessen ondergebracht in zelfcontrole en zelfobservatie. Het zijn motivationele en meta-cognitieve processen. De motivationele processen zijn processen die het mogelijk maken dat je jezelf motiveert en je taken al dan niet positief gaat bekrachtigen of belonen. De meta-cognitieve processen bepalen onder andere de strategie om een taak aan te pakken of bijvoorbeeld het gebruiken van inbeeldingsvermogen. Zelfobservatie betekent dat de student zichzelf bewust gaat monitoren om zo zijn doelen bij te stellen of zich te motiveren om taken te doen. De zelfreflectiefase gebeurt na de performantiefase. Hierbij is onder andere zelfkritiek belangrijk voor het zelfvertrouwen. Zelfvertrouwen kan zowel gevoed worden door goede ervaringen als door slechte ervaringen. Ten slotte bepalen zelf-reactieprocessen de motivatie om te leren. Zelftevredenheid, emotionele reactie en het trekken van al dan niet terechte conclusies kunnen je motieven, doelen en motivatie beïnvloeden. Het is namelijk een cyclisch proces (Figuur 1) waarbij de zelfreflectiefase een invloed heeft op de voorbereidingsfase voor een toekomstige leerervaring.

² *Forethought*-fase: bij gebrek aan een waardig Nederlands alternatief, wordt de Engelse vorm verder gebruikt in dit werk. Deze fase wordt gekenmerkt door het vooraf denken én voorbereiden van een performantiefase.



Specifiek onderzoek naar zelfregulatie bij studenten verpleegkunde is aanwezig maar beperkt zich vooral tot het bewijzen dat zelfregulatie aanzet tot metacognitieve en cognitieve vaardigheden. Zowel Kuiper en Desut (2004) als White en Grunnen (2010) deden onderzoek. *Figuur 1. Fases van zelfregulatie. Vertaald en overgenomen van Zimmerman en Campillo (2003, n geciteerd in Schunk en Zimmerman, 2011)* verder op zelfregulatie zoals gedefinieerd door Schunk en Zimmerman (2011) en geven een variant op het zelfregulatiemodel van Zimmerman en Campillo (2003, geciteerd in Schunk en Zimmerman, 2011). Beide modellen geven meer inzicht in het leren zelfreguleren omdat dit een meerwaarde biedt voor professioneel expertise.

Teamleren

Interactie is essentieel binnen werkplekleren. In het bijzijn van een meer ervaren collega wordt je ‘verplicht’ om samen te werken door bijvoorbeeld observatie of communicatie. Naast verbale communicatie is er de non-verbale communicatie waarbij je in ieder geval een interactie aangaat met je begeleider(s) (Tynjälä, 2008). Verschillende onderzoekers (Decuyper, Dochy, & Van den Bossche, 2010; Hannes, Raes, Vangenechten, Heyvaert, & Dochy, 2013) onderzochten de beschikbare literatuur over het leren van teams in organisaties. Gezien de variatie in terminologie definieerden Decuyper et al. (2010) teamleren als volgt:

“Teamleren is een verzameling van cyclische groepsprocessen die veranderingen of verbeteringen teweegbrengen bij een team, de teamleden, organisaties, etc. Gezien het een

verzameling is, bestaat het uit verschillende mogelijke combinaties van verschillende processen (kennis delen, co-constructie, constructief conflict, teamreflexiviteit, grensoverschrijdende communicatie, teamactiviteit, opslaan van kennis en ophalen van kennis) ...” (vrij vertaald uit Decuyper et al., 2010, p. 128)

Teamleren is een complexe en dynamische omgeving, waarbij bovenstaande processen worden gedeeld en zo een deel worden van de kennis of gedrag die in het team aanwezig is. Door het verrijken van kennis binnen het team gaan teamleden anders denken en handelen. Decuyper et al. (2010) ontwikkelden een integratief systematisch model voor teamleren waarbij verschillende processen worden georganiseerd die aanwezig zijn in het teamleren. Ten eerste wordt er kennis gedeeld tussen de teamleden. Ten tweede gaat co-constructie een stapje verder dan puur kennis delen en verschilt het in tweerichtingsverkeer tussen twee teamleden. Door meningen en kennis te delen leren ze nieuwe zaken of krijgen zaken een nieuwe betekenis. Ten derde gaat constructief conflict over het delen van verschillende, tegenstrijdige meningen waarbij de dialoog zorgt voor diepgaande communicatie. Ten vierde wijst teamreflexiviteit op de processen van co-constructie, deconstructie en reconstructie die het team onderneemt met het oog op het behalen van zijn doel. Ten vijfde betekent grensoverschrijdende communicatie dat de teamleden gedwongen worden om te communiceren met mensen buiten je gekende groep en waarmee informatie gedeeld moet worden. Ten zesde betreft teamactiviteit het bewust leren door te doen alsook onbewust leren door te doen waardoor er mogelijke veranderingen in het gedrag plaatsvinden en de kwaliteit van de groep verhoogt. Ten slotte is ook het opslaan en ophalen van kennis binnen het team een essentieel deel van het integratief systematisch model (Decuyper et al., 2010).

Daarbij worden beïnvloedingsfactoren opgesomd zoals gedeelde visie, psychologische veiligheid, groepspotentiëel, sociale cohesie en taakcohesie, dynamica, teamleiderschap, interdependentie, teamstructuur, organisatiestrategie en systeemdenken (tabel 3). Het begrijpen en detecteren van deze factoren maakt dat de leercapaciteit vergroot kan worden.

Tabel 3

Verklaring van de van de verschillende factoren die het teamleren beïnvloeden volgens Decuyper et al. (2010) naar analogie uit Hannes et al. (2013)

Factor	Verklaring
Gedeelde visie	Duidelijk beeld van de groep, wat is er mogelijk en hoe kan dat bereikt worden
Psychologische veiligheid	Een gedeeld geloof dat de omgeving voldoende veilig is om zich kwetsbaar op te stellen en risico's te nemen
Sociale cohesie	Mogelijke emotionele banden die ontstaan tijdens het werken
Taakcohesie	Gedeelde inzet om een taak tot een goed einde te brengen door het collectief
Groepsdynamica	Het groepsgebeuren is dynamisch en doorloopt vijf fasen (<i>'forming, storming, norming, performing, adjourning'</i>)
Afhankelijkheid	De mate waarin de onderlinge leden afhankelijk zijn van elkaar om een eigen doel te bereiken (positief: enkel je eigen doel bereiken als de ander ook zijn doel bereikt; negatief: je eigen doel bereiken als de andere faalt; geen afhankelijkheid als ze niet aan elkaar gerelateerd zijn)
Teamleiderschap	De invulling van het leiderschap heeft een positieve (empowerment) of negatieve (verkeerd omgaan met macht) invloed op het teamleren
Organisatiestrategie	De strategie, visie van de organisatie en de manier hoe die staat ten opzichte van leren en innoveren
Systeemdenken	Teamleden moeten loskomen van het zuiver individueel leren en het grotere beeld contextualiseren waarin het team leert. Indien het individu dit niet kan, leert het ineffectief en maakt het gebruik van korte termijnoplossingen.
Groepspotentiëel	Enerzijds de mogelijkheid en gedeeld geloof dat de groep iets kan bereiken. Anderzijds het gedeeld geloof in het eigen leren, zin om te leren. Het laatste kan iets fragiel zijn waar begeleiders rekening mee kunnen houden.
Teamstructuur	Impliciete rollen expliciteren omdat de structuur van het team een effect kan hebben op het teamleren

Hannes et al. (2013) bundelden ervaringen van werknemers met werkplekleren in een systematisch overzicht. Specifiek synthetiseerden ze de beschikbare literatuur waarbij ze, op basis van zeven categorieën, meer duidelijkheid brachten aangaande specifieke kenmerken van teamleren. Een eerste categorie behelst verschillende leertypes, vervolgens zijn er de voorwaarden voor het teamleren: kennisdeling, grensoverschrijdende communicatie en communicatie. Deze leerprocessen zijn samen met een derde categorie (met name ondersteuningsmiddelen) essentieel om het leren in een team te stimuleren. Ondersteuning bevindt zich zowel op het vlak van sociale (bijv.: informele, emotionele, collegiale) als structurele ondersteuning (overlegmomenten, toegankelijkheid van begeleiding, architectuur). Een vierde (autoriteit en leiderschap) en vijfde categorie (leiderschapstijlen) geven weer

welke invloed macht kan hebben op het team en teamleren. Hierbij stellen ze dat mogelijke machtsverhoudingen geminimaliseerd dienen te worden om open communicatie te stimuleren. De laatste twee categorieën (beschrijving van teamleren en teamleerpatronen) bewijzen dat het teamleren een ervaringsgericht, impliciet en evolutief proces is. Ze sluiten af door enerzijds te stellen dat, hoewel het proces van teamleren gestimuleerd moet worden, een authentieke leeromgeving niet per se volledig geformaliseerd dient te zijn en anderzijds stellen ze dat net het formaliseren van teamleren belangrijk is om meer inzicht te krijgen in het teamleren voor de organisatie. Uiteindelijk is het teamleren een complex gegeven waarvan niet alle processen, kenmerken en beïnvloedende factoren besproken zullen kunnen worden binnen dit werk.

Onderzoeksvragen

Door het exploratieve karakter van dit onderzoek is het realistisch dat data gekoppeld zullen kunnen worden aan voorgaande onderzoeken en theorieën van Berings et al. (2008), Schunk en Zimmerman (2011), Decuyper et al. (2010) en Hannes et al. (2013). Vanuit de theorie en de probleemstelling wordt volgende onderzoeksvraag geformuleerd:

Hoe reguleren studenten verpleegkunde hun leren tijdens de leerwerkplekstage?

Vanuit deze overkoepelende vraag worden enkele deelvragen opgesteld zowel met betrekking tot het individueel en zelfregulerend leren als het teamleren. Aangezien er geen literatuur is aangaande de leeractiviteiten bij studenten verpleegkunde op de werkplek, worden de ondernomen leeractiviteiten vergeleken met de leeractiviteiten die door verpleegkundigen gesteld worden op de werkplek (Berings et al., 2008). Vervolgens wordt onderzocht in hoe studenten verpleegkunde hun functioneren reguleren in een zelfregulatie-proces (Zimmerman, 2002).

Deelonderzoeksvraag 1: Ondernemen studenten verpleegkunde dezelfde leeractiviteiten tijdens de leerwerkplekstage als contractuele verpleegkundigen in zorginstellingen?

Deelonderzoeksvraag 2: Welke leeractiviteiten geven vorm aan een zelfregulerend proces van de studenten?

Met betrekking tot het teamleren worden volgende deelonderzoeksvragen gesteld vanuit onderzoek van Decuyper et al. (2010) en Hannes et al. (2013). In eerste instantie om te onderzoeken of de ondernomen teamactiviteiten matchen bij de condities voor teamleren van Hannes et al. (2013) en in tweede instantie om te onderzoeken in welke mate het teamleren van studenten verpleegkunde wordt beïnvloed door bepaalde elementen (gedeelde visie, taakcohesie, psychologische veiligheid en systeemdenken) zoals opgegeven in Decuyper et al. (2010).

Deelonderzoeksvraag 3: Ondernemen de studenten teamactiviteiten in het kader van kennisdeling, communicatie en grensoverschrijdende communicatie die teamleren stimuleren?

Deelonderzoeksvraag 4: Welke elementen worden door de studenten aangehaald die het leren in een team kunnen beïnvloeden?

Methode

Design en respondenten

Dit onderzoek is een kwalitatieve survey waarbij aan de hand van semi-gestructureerde interviews data wordt bekomen met betrekking tot het leren van studenten verpleegkunde tijdens de leerwerkplekstage (Mortelmans, 2013). Gezien het unieke opzet van de leeromgeving wordt er exploratief gezocht naar de verschillende leeractiviteiten, leerprocessen en mogelijke contextuele factoren van de leerwerkplek.

De deelnemers zijn 17 laatstejaarsstudenten (15 vrouwen, 2 mannen) van de professionele bacheloropleiding verpleegkunde van de Karel de Grote Hogeschool (KdG) in Antwerpen. Vijf studenten volgen de richting psychiatrie, twee de richting geriatrie en tien de richting ziekenhuisverpleegkunde. De voorwaarden om deel te nemen aan het onderzoek waren: laatstejaarsstudent zijn van de opleiding verpleegkunde aan de KdG en deelnemen aan de leerwerkplekstage. Er werd een afspraak gemaakt door de onderzoeker met de praktijklector van de leerwerkplek. Verder werd er met de onderzoeker niet afgesproken welke deelnemers geïnterviewd zouden worden, tenzij dit onderling werd afgesproken. Wanneer de onderzoeker zich aanbood op de afdeling werd definitief beslist wie zich kon vrijmaken voor het interview. Voorafgaand aan het onderzoek werden alle studenten, de hoofdverpleegkundigen en de

praktijklectoren van de betrokken diensten mondeling geïnformeerd over het onderzoek en de mogelijkheid om deel te nemen of een interview te weigeren.

Opzet van werkplekleren binnen de Karel de Grote Hogeschool

Binnen de professionele bacheloropleiding verpleegkunde van de Karel de Grote Hogeschool wordt sinds 2011 een andere soort stage georganiseerd: de leerwerkplek. De leerwerkplekstage heeft plaats in een ziekenhuis en verschilt van de voorgaande stages omdat de studenten een team vormen waarmee ze de zorg en organisatie van een deel van een afdeling overnemen (Cleerbout et al., 2011). Dit in tegenstelling tot de reguliere stage waarbij de studenten gekoppeld worden aan één lid van een afdeling en op die manier het verpleegkundig beroep leren kennen.

Naast een duidelijk beeld krijgen van en kunnen werken aan competenties, is er de doelstelling om door de leerwerkplekstage de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren. Hierdoor wordt de transfer van theorie naar praktijk te bevorderd en de uitstroomkwaliteiten van de student verbeterd. Het project werd geëvalueerd en verder uitgerold naar acht leerwerkplekken in vijf verschillende instellingen in het academiejaar 2013-2014.

De leerwerkplekstage is de laatste onderwijsactiviteit die de hogeschool inricht in het laatste bachelorjaar. De stage is enkel voor laatstejaarsstudenten en vindt plaats tussen april en juni. Tijdens de negen weken durende stage worden de studenten opgeleid door de zorginstellingen. Naast werken op de werkvloer krijgen de studenten organisatiespecifieke opleidingen over administratie en computertoepassingen die noodzakelijk zijn om autonoom te werken en vervullen ze verschillende rollen (bijlage 1). Deze specifieke opleidingen worden georganiseerd gedurende de eerste twee weken. Gedurende deze periode doorlopen de studenten een één-op-één stage³ om de dienst te leren kennen. Vanaf de derde tot de negende week nemen de studenten een deel (vaak de helft) van de patiëntenpopulatie van de verpleegafdeling over. Dit betekent dat naast patiënten ook andere hulpverleners (artsen, kinesitherapeuten, e.a.) zich tot de studenten richten voor vragen, opmerkingen, behandelingen enzoverder. Ten slotte dient vermeld te worden dat het quotum aan verpleegkundigen niet wordt verminderd wanneer de studenten een deel van de dienst overnemen. Verpleegkundigen die niet instaan voor de zorg van het andere deel van de afdeling, staan in voor de coaching van de studenten (Cleerbout et al., 2011).

³ Eén-op-één stage: een student voert opdrachten uit onder toezicht of samen met een verpleegkundige van de verpleegafdeling

De studenten hebben een eigen verpleeg- en werkpost⁴ en eigen materiaal zoals verbandkarren en computers. Ze worden gedurende de dag bijgestaan door een mentor die het geheel superviseert en de studenten bijstaat waar nodig. Tijdens de nachtshift zal een student samen met een verpleegkundige instaan voor de zorg van de hele dienst waarbij de student verantwoordelijk is voor de ‘studentenkant’.

De studenten worden geacht om tijdens het werkplekleren de vooropgestelde competenties te behalen binnen volgende thema’s of kerncompetenties. In de studiegids van het academiejaar 2013-2014 (Karel de Grote-Hogeschool, 2013) worden volgende kerncompetenties opgelijst:

- Coördineren en organiseren van zorg
- Verlenen van zorg op maat
- Functioneren binnen een team
- Kwaliteitszorg
- Beroepsontwikkeling en wetenschappelijk onderzoek
- Persoonlijke ontwikkeling

Deze competentiethema’s werden onderverdeeld in deelcompetenties en samengebracht in het evaluatiedocument (bijlage 2). De student zal zichzelf scoren waarna de verschillende competentieniveaus worden besproken met een mentor⁵ en een praktijklector. Verder worden de studenten geacht om hun eigen handelen in vraag te stellen. Zij noteren hun reflectie dagelijks in een logboek (dagreflectie) en geven aan waar ze kunnen groeien (tips) en waar ze goed bezig zijn (tops). Deze dagreflectie wordt getoond aan de mentor waarna deze bijkomende feedback kan noteren in het document (bijlage 3).

Verder worden er twee intervisiemomenten georganiseerd waarbij de studenten in groep hun eigen functioneren, dat van anderen en dat van het team bespreken. Tijdens de leerwerkplekstage is er ruimte voor minstens twee evaluatiemomenten. Zo worden de competenties halverwege de stage geëvalueerd met als doel (formatieve) feedback terug te koppelen naar de reeds bereikte en nog te bereiken competenties. Aan het einde van de stage heeft de evaluatie een summatief karakter dat wordt geïntegreerd in het opleidingsonderdeel

⁴ Verpleeg- en werkpost: plaats(en) waar verpleegkundigen verzamelen, overleg hebben, materiaal stockeren, medicatie klaarmaken en administratieve opdrachten uitvoeren.

⁵ Mentor: verpleegkundige van de zorginstelling die de studenten begeleidt en vaak een opleiding heeft gevolgd voor het begeleiden van studenten

professionele ervaring⁶ van het curriculum. Hiervoor bepalen de mentor en de praktijklector een graad van onvoldoende tot uitmuntend dat een weerspiegeling moet vormen van de verschillende kerncompetenties.

Semi-gestructureerde interviews en dagreflecties

Aan de hand van een semi-gestructureerde vragenlijst (bijlage 4) werden 17 studenten geïnterviewd over een periode van drie weken aan het einde van de leerwerkplekstage (week 7 tot 9) omdat er van wordt uitgegaan dat de studenten dan voldoende ervaringen hebben opgedaan om te kunnen spreken over hun leren. Er is voor gekozen om de interviews niet te spreiden over een langere periode omdat de actieperiode van het leren en het ophalen van leerervaringen moeilijker zou kunnen zijn. Dit impliceert dat het niet mogelijk was om tussentijdse aanpassingen te doen aan de vragenlijst.

Een interview duurde tussen de 45 en 75 minuten en werd afgenomen binnen de instelling waar het werkplekleren plaats had. Op elk van de acht leerwerkplekken werden twee interviews afgenomen om voldoende diverse informatie te vergaren. Gezien de beperkte data-verzamelingsperiode konden mogelijke verbeteringen van de vragenlijst, op basis van codeerwerk bij de eerste interviews, niet worden geïntegreerd. Met uitzondering van de eerste interviews werden de interviews niet gestoord door derden. De semi-gestructureerde vragenlijst werd opgesteld op basis van eerder onderzoek (Cuyvers, Donche, & Van den Bossche, 2013) en aangepast na het uitvoeren van enkele test-interviews. De vragenlijst start met de bevraging van het algemene gevoel bij de stage. Vervolgens wordt dieper ingegaan op leren waarbij de student verschillende voorbeelden aanhaalt. Daarna volgen vragen met betrekking tot het monitoren van, het reflecteren over en de motivatie betreffende het leren. Als tweede grote onderdeel in het interview wordt het samenwerken en het samen leren bevraagd. Er wordt afgesloten met een bevraging van het zelfvertrouwen, de zelfeffectiviteit en de mogelijke contextuele factoren die het leren beïnvloeden. De vragenlijst sluit aan bij theorieën van het zelfregulerend leren (Schunk & Zimmerman, 2011; Zimmerman, 2002) en teamleren (Decuyper et al., 2010).

Indien nodig tracht de interviewer door middel van bijvragen diepgang te creëren in de antwoorden. De vragen zijn zo opgesteld dat ze de mogelijkheid laten om open te antwoorden. Tijdens het interview bestaat de mogelijkheid van de respondent om terug te komen of dieper in te gaan op een reeds besproken thema en mogen studenten gebruik maken

⁶ Professionele ervaring: opleidingsonderdeel dat bestaat uit stage en gerelateerde opdrachten.

van hun logboek (dagreflecties) om zich bepaalde situaties terug voor de geest te halen. De interviewer is gekend bij zowel de respondenten als de praktijklector en de leertrajectbegeleider waardoor de studenten opener praten en vakspecifieke termen kunnen gebruiken tijdens het interview. Gezien de interviewer en het interview geen invloed heeft op het eindresultaat kon er open gesproken worden over de ervaringen met de leerwerkplek waarbij werd benadrukt dat sociaal wenselijke antwoorden vermeden moesten worden.

Data-analyse

Zestien interviews werden verbatim getranscribeerd (één voorbeeld in bijlage 5), geanonimiseerd en vervolgens gecodeerd met de NVivo 10 (© QSR International) software. Eén interview werd niet opgenomen in de analyse vanwege problemen met het audiobestand. Op basis van de *grounded theory* benadering, zoals beschreven in Mortelmans (2013), is er een iteratief proces doorlopen. Hierbij werden data eerst open gecodificeerd om vervolgens een overzicht te krijgen van verschillende datasets bij het axiaal coderen. Bijgevoegd een overzicht van de verschillende memo's die gemaakt werden tijdens het coderingsproces (bijlage 6). De codering verliep op basis van de onderzoeksvraag. De antwoorden worden gegeven op basis van de deelonderzoeksvragen waarbij de resultaten een generieke samenvatting zijn van een bepaald thema dat wordt onderbouwd aan de hand van citaten.

Betrouwbaarheid en validiteit

Op basis van de kwaliteitsvereisten voor kwalitatief onderzoek van Mortelmans (2013) werkte de onderzoeker naar betrouwbaarheid en validiteit.

Betrouwbaarheid. Het onderzoek gebeurde door één onderzoeker. De persoonlijke gedachten daaromtrent werden opgeschreven, maar blijven oppervlakkig en beperken zich tot het herkennen van reeds bestaande concepten: 'leren door doen' en 'reflecteren'. Het exploratieve karakter van het onderzoek ligt er dan ook in te ontdekken wat studenten nu net doen om hun leren vorm te geven. Vervolgens was het een iteratief proces waarbij het coderen enkele keren opnieuw werd doorlopen. De eerste keer werd het duidelijk dat het axiaal coderen te veel opgebouwd was vanuit de literatuur. Door het loskomen van theoretische kaders kreeg de onderzoeker een duidelijker beeld van de verschillende leeractiviteiten, waarop ze verder werden gecategoriseerd.

Validiteit. Net voor het interview werden de studenten verzekerd van anonimiteit en werd hen gevraagd om geen sociaal wenselijke antwoorden te geven. Het interview en wat er werd verteld, werd niet teruggekoppeld naar de afdeling of collega-studenten en had geen invloed

op het eindresultaat van de studenten. Tijdens enkele interviews moest dit nog even benadrukt worden wanneer de onderzoeker voelde dat de student niet vrijuit durfde praten.

Daarnaast tracht de onderzoeker interne validiteit te bekomen door zowel het open als het gestructureerde karakter van de vragenlijst. Door de structuur van de vragenlijst werden de antwoorden in de richting van de theoretisch concepten (zelfregulerend leren en teamleren) geduwd. Gelijktijdig gaf het open karakter de mogelijkheid om dieper in te gaan op wat de student aanbracht. Door te redeneren werden sommige zaken ook duidelijker voor de student zelf of kon de onderzoeker dieper ingaan op de inhoud. Door bijvragen te stellen werden de respondenten gestimuleerd om moeilijk uit te leggen processen zoals leeractiviteiten of reflecties te expliciteren. Niet alle studenten gaven antwoorden in dezelfde richting en zagen of ervaarden het leren op dezelfde manier. In de resultaten wordt dat duidelijk door het gebruik van woorden zoals enkele, enkeling, meerdere of sommige.

Vervolgens tracht de onderzoeker tegemoet te komen aan de externe validiteit door vooraf *sensitizing* concepten (Mortelmans, 2013) op te zoeken en te beschrijven. Zo vormen de theorieën over zelfregulatie en teamleren de basis voor dit onderzoek. Ten slotte werden de resultaten zo uitgebreid en zo duidelijk mogelijk binnen hun context en vanuit de deelonderzoeksvragen, uitgeschreven.

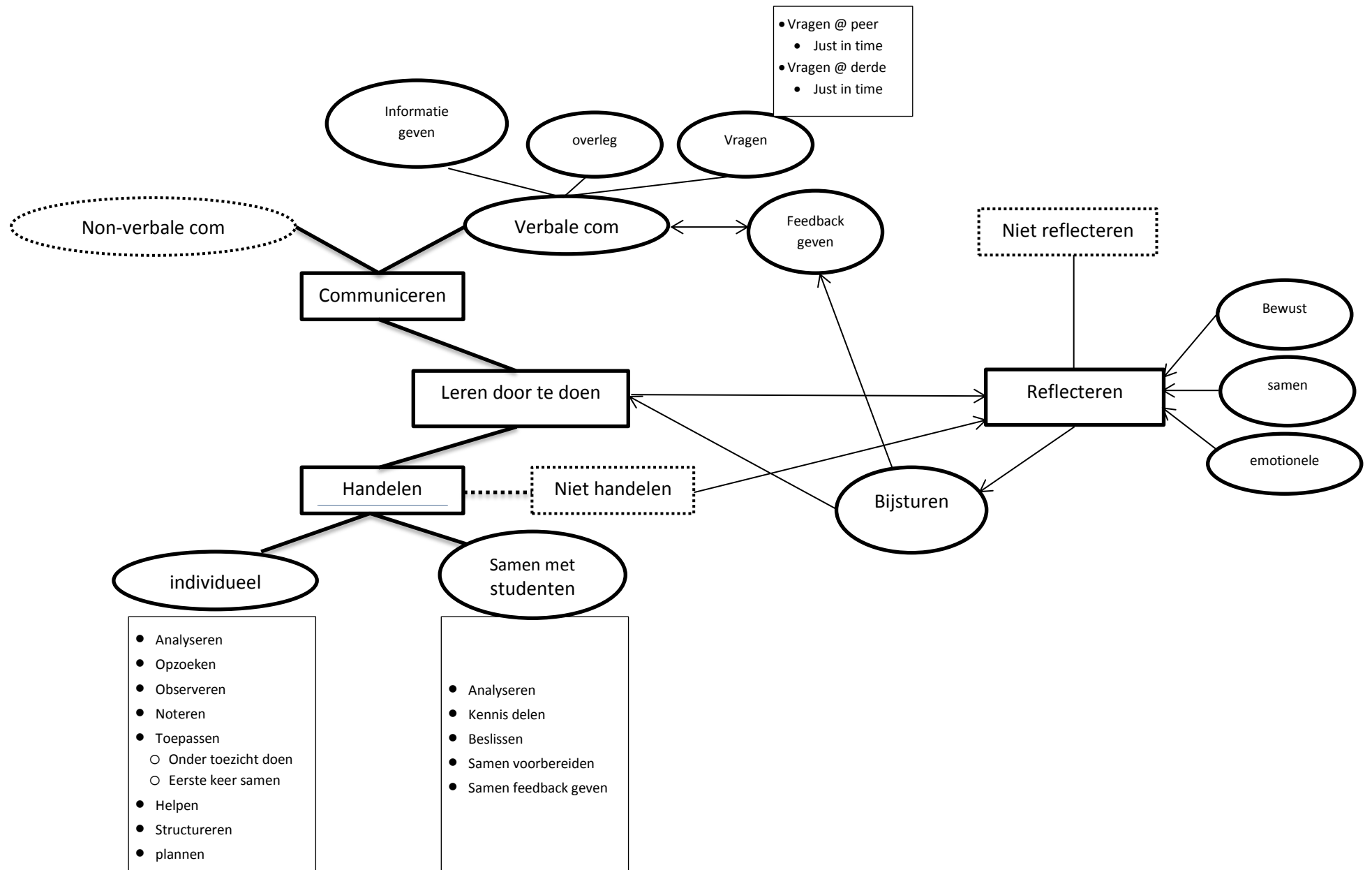
Resultaten

De analyse van de data gebeurde met als bedoeling een beeld te krijgen van hoe studenten verpleegkunde hun leren vormgeven tijdens de leerwerkplekstage. In figuur 2 werden de leeractiviteiten van studenten geordend. Enerzijds zeiden studenten dat ze leerden door te doen, waarbij ze dieper ingingen op communiceren en handelen. Anderzijds gaven ze aan dat ze reflecteerden tijdens de leerwerkplekstage. Daarnaast stelden de studenten dat ze de leeractiviteiten alleen volbrachten of samen met hun collega studenten uitvoerden.

Ten slotte bespraken de studenten de leeractiviteiten zelden als iets afzonderlijks maar legden ze vrijwel onmiddellijk een link naar andere leeractiviteiten. Die relaties maken deel uit van het leermoment en worden mee opgenomen binnen de verschillende thema's.

Om eenduidig om te gaan met persoonsvormen wordt meegegeven dat indien er in de resultaten naar de student wordt verwezen, dit gebeurt aan de hand van de vrouwelijke persoonsvorm. Dit is niet gerelateerd aan de persoonskenmerken van de student.

Verwijzingen in de mannelijke persoonsvorm worden gebruikt bij andere personen (arts, verpleegkundige, patiënt) zonder daarbij een relatie te leggen naar het werkelijk geslacht.



Figuur 2. Mindmap van de leeractiviteiten

Leeractiviteiten

Deelonderzoeksvraag 1: Ondernemen studenten verpleegkunde dezelfde leeractiviteiten tijdens de leerwerkplekstage als contractuele verpleegkundigen in zorginstellingen?

Ten einde een antwoord te kunnen bieden op de eerste deelonderzoeksvraag worden de leeractiviteiten die door de studenten werden ondernomen geïnventariseerd. De besproken leeractiviteiten werden gebundeld in onderstaande tabel (Tabel 4). Er werd een onderscheid gemaakt in de verschillende leeractiviteiten, het tijdstip wanneer ze plaats vonden en de soort van leeractiviteit (interpersoonlijke, doe- en denk en reflectieve leeractiviteiten).

Individuele leeractiviteiten. Studenten relateerden hun leeractiviteiten, bewust of onbewust, aan de periode voorafgaand, tijdens of na een prestatie. Een prestatie verwees naar het moment waarvoor ze de leeractiviteiten gebruikten. Een voorbeeld is het uitvoeren van een techniek waarbij de studenten voorafgaand aan het gebeuren vragen stelden aan een collega student. Vervolgens werd een onderscheid gemaakt tussen de soort van leeractiviteit. Zo gaven studenten aan dat ze naast denken, doen en reflectieve leeractiviteiten ook interpersoonlijke leeractiviteiten ondernamen in een poging een prestatie naar behoren uit te voeren.

Tabel 4*Overzicht van individuele leeractiviteiten op de leerwerkplek*

Tijdstip van het leren	Voor en tijdens een prestatie		Na de prestatie
Categorie	Interpersoonlijke LA*	Doe- en denk LA*	Reflectieve LA*
Leeractiviteit	<u>Met patiënt en familie</u>	• Opzoeken	• Bijsturen
	• Informatie geven	• Observeren	• Nadenken over emoties
	• Overleggen	• Noteren	
	• Vragen stellen	• Structureren	• Nadenken over niet handelen
	<u>Met collega studenten</u>	• Plannen	
	• Feedback geven n.a.v. reflectie	• Analyseren	• Bewust nadenken over de prestatie
	• Oplossingen zoeken voor anderen	• Oplossingen zoeken	
	<u>Met hulpverleners</u>	• Toepassen	
	• Toepassen onder toezicht	○ Trial-and-error	
	• Vragen stellen	○ Trial-and-succes	
	• Luisteren	○ presteren	

* Leeractiviteiten

Interactie met patiënten en familie. Interpersoonlijke leeractiviteiten werden door de studenten omschreven als activiteiten die de student persoonlijk en individueel ondernam in contact met anderen. Het betrof interactie met collega-studenten en paramedici alsook patiënten en hun familie. Concreet zeiden ze te communiceren met anderen waarbij zij vragen stelden in het kader van een anamnese of, ten gevolge van een gebrek aan medische kennis, informatie gaven over behandelingen of overleg pleegden en enkele handelingsgerichte acties ondernamen waarbij iemand anders aanwezig was maar waar het leren niet gericht is op samen leren. Er werden drie verschillende interpersoonlijke relaties opgetekend (zie Tabel 4).

De communicatie met de familie werd door de studenten vaak besproken. De studenten stonden in voor de zorg van de patiënten van hun deel van de afdeling waardoor ze zeiden een verantwoordelijkheid te dragen ten aanzien van deze patiënt. Deze verantwoordelijkheid maakte dat studenten duidelijke informatie wilden geven aan de patiënten en hun familie. Studenten gaven informatie aan de patiënt of zijn familie in de patiëntenkamer, of aan de

verpleegpost⁷. Het geven van die informatie liep echter niet altijd van een leien dakje. Zo zeiden studenten dat ze zenuwachtig waren, niet wisten wat ze moesten vertellen of wat en aan wie ze wat mochten vertellen in het kader van beroepsgeheim. Ze bespraken het geven van informatie als iets wat ze nog niet vaak gedaan hadden tijdens hun stage ‘professionele ervaring⁸’. Hierna volgde vaak een reflectie van wat of hoe ze iets anders zouden doen in de toekomst.

“ge wilt dat op zich wel vertellen, maar ge weet niet hoe dat ge het moet vertellen en of dat wel mag. Naar beroepsgeheim toe. En ik weet niet, die vrouw, is zij zijn vrouw, is dat een vriendin, is dat een nicht, is zij... Ze kunnen wel vertellen, maar dat is heel moeilijk om in te schatten wie dat die vrouw eigenlijk op dat moment eigenlijk is.”
[student 16, r. 119-12]

Een tweede leeractiviteit bij de interactie met een patiënt waren gesprekken waarbij er meer dialoog was. Het ging over leeractiviteiten die vooral door studenten psychiatrie werden aangehaald. Ze verwezen naar individuele- en groepsgesprekken als ogenblikken waarbij het niet enkel ging over het overbrengen van informatie maar over het praten over onder andere gevoelens en gedachten. De aanleidingen voor de gesprekken waren anamnese-gesprekken⁹ die bij aanvang van de opname plaats vonden. Om meer inzicht te krijgen in het ziektebeeld en de reden van de opname werden vragen gesteld aan de hand van een checklist of op basis van wat de student belangrijk achtte te weten. Daarnaast waren er gesprekken met groepen patiënten in het kader van behandeling en zorg aan de gehele patiëntengroep. Een laatste aanleiding om te communiceren was het (vroegtijdig) stopzetten van de opname vanwege het uitbehandeld zijn, of vanwege het overschrijden van het intern reglement. Met betrekking tot dat laatste spraken de studenten over de noodzaak om zelf een slechte boodschap over te brengen aan de persoon en probeerden ze de boodschap professioneel en toegelicht over te maken. De andere gespreksmomenten gaven aanleiding tot reflectie over het eigen handelen (*‘het is confronterend dat je stilvalt tijdens een gesprek’*).

⁷ Verpleegpost: bureau van verpleegkundigen. Per afdeling is er een verpleegpost waar onder andere patiënten en familie naartoe kunnen gaan om een verpleegkundige te spreken.

⁸ Professionele ervaring: opleidingsonderdeel waarvan stage een deel uitmaakt.

⁹ Anamnese-gesprek: gesprek om medische en verpleegkundige relevante informatie te bevragen

“het is eigenlijk opgenomen op een andere afdeling en die had telefonisch van onze afdeling gehoord van: kijk, ge mag hier niet terugkomen, maar ik vond dat een beetje een vreemde manier, dus ik zoiets van: goh, ik ga dat toch nog een keer uitnodigen dat hij even ook ons gezicht ziet, dat wij ook de context van kunnen geven. Dus ik had hem opgebeld, die is dan ook naar hier gekomen, maar doordat er telefonisch al gezegd was geweest, wat ‘ie al heel kwaad eigenlijk, ook naar mij gericht, wat ik ook 100% snap. Want ik had daar ook wel een vrij goede band mee. En toen, ja, ik heb hem toen uitgelegd wat onze visie was. Waarom dat het hier ook stopte. Want we hebben een traject uitgedokterd met hem en dat werkte onvoldoende. Men heeft de keuze genomen geen beschut wonen te doen, maar, ja, die keuze ligt dan 100% bij hem. Maar wij hebben het afgestoken traject helemaal voltooid voor hem. Dus hier kunnen wij eigenlijk weinig meer doen voor hem, behalve hem een dak bieden, maar dat is ook niet echt de bedoeling van deze afdeling” [Student 7, r. 68-8]

In tegenstelling tot de studenten psychiatrie bespraken de studenten die stage deden in een ziekenhuis geen dergelijke situaties. Zij spraken, zoals eerder aangehaald, over het geven van informatie. Slechts één enkele keer werd gesproken over het aanspreken van een patiënt die ongeduldig was. Hierdoor sprak de student de patiënt aan waarbij ze het geheel kaderde, hem terecht wees en uiteindelijk kon rekenen op zijn begrip. In haar reflectie hierover zei ze dat ze het belangrijk vond dat de patiënt goed geïnformeerd was en dat die eerlijk was tegen haar. Aangezien ze geen commentaar had gekregen betreffende de manier waarop ze dat zei, ging ze ervan uit dat ze het op een goede manier had gezegd. Dit was voor haar achteraf belangrijk om mee te nemen.

Interactie met collega-studenten. Een tweede groep waarmee de student interageerde waren de collega-studenten. De studenten bespraken het oplossen van een probleem voor iemand anders, het geven van feedback en conflicten die ontstonden. De studenten bespraken dat samenwerken een gevolg had voor hun individueel leren omdat de bevraagde student een oplossing bood voor een andere student. De oplossing werd uitgevoerd door de bevraagde student zonder inbreng van een collega, waarbij het eigen werk werd onderbroken.

“Ik was bezig met een zorg en iemand moest een infuus prikken bij twee patiënten, maar die had dat geprobeerd, maar het lukte niet. En dan heb ik dat overgenomen, maar ondertussen was ik wel met mijn zorg bezig en die collega stond er gewoon op te zien. Maar ik heb echt een kwartier of zo bij die twee patiënten geweest voor dat infuus te steken, maar ondertussen lag mijne patiënt daar wel halfnaakt, want ik was hem aan het wassen. En dan vond ik dat die collega gewoon mijn zorg moest overnemen want nu waren we, allee, nu liep alles wat trager, en dat heb ik wel gezegd. Dat bijvoorbeeld.” [Student 18, r. 478-485]

Andere interactieve leeractiviteiten met studenten beoogden meer informatie te bekomen van een collega omdat zij een tekort aan kennis ervaarde of omdat een andere student daar meer praktische ervaring mee had. Het vragen kaderde binnen het opbouwen van meer kennis om een opdracht tot een goed einde te brengen. Daarnaast bespraken enkele studenten het eenzijdig feedback geven aan een collega buiten de officiële intervisiemomenten waarbij de studenten het zelf belangrijk vonden dat ze de feedback gaven. Wanneer de studenten werd gevraagd naar de inhoud van het gesprek, ging het over conflicten waarbij zowel non-verbale als verbale communicatie werd besproken. De student sprak de collega aan over haar houding of de manier waarop iets gezegd werd. De studenten gaven in deze voorbeelden duidelijk aan dat het om een eenzijdige actie ging die voor hen belangrijk was vanwege hun eigen principes maar met het oog op een goede samenwerking voor de resterende periode.

Interactie met hulpverleners. Een laatste groep interpersoonlijke leeractiviteiten werd gerelateerd aan de interactie met een verpleegkundige of een andere hulpverlener. Studenten vroegen hen om informatie die ze nodig hadden om een handeling uit te voeren of omdat ze meer wilden weten over een bepaald ziektebeeld. De studenten bespraken dat het soms om vragen ging die net voor het handelen werden gesteld, net op tijd om zeker te zijn van de juistheid van wat ze gingen doen. Andere vragen hadden meer diepgang. Deze vragen hielpen studenten nieuwe kennis op te bouwen of hielpen bij het structureren en plannen van een uit te voeren taak. Daarnaast gingen de studenten actief op zoek naar feedback van begeleidende verpleegkundigen. Zo werden verpleegkundigen gevraagd mee te gaan wanneer de student een eerste keer een handeling ging uitvoeren. Daarbij accentueerden de studenten dat de verpleegkundigen eerder fungeerden als coach dan als evaluator. De studenten leerden bijvoorbeeld hun eigen handelen in vraag te stellen of kregen praktische tips mee. Zo was er een aanleiding om te luisteren naar de verpleegkundige. Luisteren als leeractiviteit werd ook

aangehaald als iets onverwachts waarbij een verpleegkundige uit het niets kennis deelt met de studenten ('tijdens de briefing begon ze daar over').

Enkele studenten bespraken minder aangename ervaringen met andere hulpverleners. Ofwel hadden ze hun (telefonisch) gesprek niet goed voorbereid waardoor ze terecht werden gewezen. Hierdoor leerden ze dat je contextueel meer moet weten dan het probleem alleen waarvoor je belt. Ofwel werd de student bekritiseerd op een juist uitgevoerde handeling alsof het fout was. Ofwel relativeerde de student negatieve ervaringen met artsen waarbij de persoonlijkheid van de arts een euvel was om vlot te communiceren.

Doe- en denk leeractiviteiten. Wanneer studenten gevraagd werd over wat ze nu leerden, spraken ze in het algemeen over *doen*, en dat ze het doen zo waardevol vonden. Eindelijk mochten zij alles regelen wat met de zorg te maken had. In het begin vonden ze dat een rare gedachte, maar verder vonden ze het een leuke ervaring. Ze gaven aan dat deze stage bijdroeg tot het creëren van een duidelijk beeld van wat de taken van een verpleegkundige zijn en wat er gebeurt op een verpleegafdeling.

Wanneer studenten dieper ingingen op leren werden enkele doe- en denk activiteiten besproken die vaak onlosmakelijk met elkaar verbonden waren. Zo spraken de studenten over het opzoeken van onbekende kennis betreffende een ziektebeeld of een procedure. Een andere leeractiviteit was het observeren van verpleegkundigen. Deze actie haalden de studenten aan in relatie tot het begin van de stage waarbij er werd gekeken naar hoe iemand anders (verpleegkundige of student) iets doet. Het observeren werd zelden als alleenstaande leeractiviteit besproken, maar zette aan tot feedback of 'leren van anderen' en werd aangehaald omdat het belangrijk was voor het individueel opbouwen van kennis.

Vervolgens werd gesproken over het gebruik van kattenbelletjes of het gebruiken van het briefingblad¹⁰ om de te volbrengen taken niet te vergeten of om een betere afstemming te bekomen binnen de intramurale zorg¹¹. Het noteren was een manier om de zorg te structureren en te plannen.

¹⁰ Briefingblad: Patiëntenlijst van de afdeling die bij aanvang van het overlegmoment gebruikt wordt door alle verpleegkundigen en studenten. Bijzonderheden met betrekking tot de patiënt (zorg, bewustzijn, etc.) worden hierop aangevuld.

¹¹ Intramurale zorg: een patiënt wordt niet enkel verzorgd op een afdeling maar moet zich binnen het ziekenhuis soms verplaatsen naar andere diensten of consultaties (vb. radiologie, operatiekamer).

“Nou, wel gewoon van organiseren van uw zorg en dat doet ge anders nog niet, hè. En dan zeggen ze: “Ik zou beginnen die te wassen en dan doet ge...” Maar ge denkt daar zelf niet bij na van: die moet naar de klini, die moet naar, hè, revalidatie. Ge leert dat allemaal plannen van: die moet ik eerst doen. Ja, dat is met vallen en opstaan, dat ge dat leert. Oh ja, die moest eigenlijk eerst en dan... Dan leert ge toch wel dat niveau en dan dat aftekenen, dat zijn allemaal dingen dat ge daarvoor nooit niet deed, en dat is wel belangrijk dat ge dat nu leert. Het is niet specifiek van handelingen dat ge, maar het is wel van, ja, bepaling en administratie wat dat ge in orde moet brengen en zo 'n dingen.”[Studente 11, r. 727-736]

Studenten leerden structureren en plannen door te doen. De ene keer ging dat goed, de andere keer lukte het niet. Dit ‘trial-and-error’ gebeuren werd zeer vaak door de studenten opgeworpen als dé manier van leren. Dit kwam vaker terug en had niet enkel te maken met het uitvoeren van technische handelingen¹² maar ook met het begrijpen en volbrengen van administratieve taken. De eerder beschreven rol van dagverantwoordelijke faciliteert het leren structureren. De studenten refereerden naar deze rol omdat ze het niet eenvoudig vonden om met zoveel zaken tegelijkertijd rekening te houden. Als laatste probeerden studenten oplossingen te zoeken voor problemen. Naast het analyseren van de patiënt en diens bewustzijnstoestand had dit ook te maken met het analyseren en het oplossen van problemen bij het uitvoeren van een administratieve taak. Het oplossen van een probleem bespraken ze binnen het ‘trial-and-error’ gebeuren en werd specifiek besproken omdat het aanzette tot onmiddellijk handelen. Ze benoemden het niet als reflecteren maar eerder als het gewoon worden van de manier van werken.

Reflectieve leeractiviteiten. Studenten zeiden dat ze nadachten over hun handelen of niet handelen en over of ze juist handelden of dat ze feedback kregen van anderen. Een paar studenten maakten tijdens het interview gebruik van hun dagreflecties om reflectiemomenten te bespreken als leerervaring. Een eerste reflectieve leeractiviteit die werd besproken is het kritische bekijken van de prestatie, de uitgevoerde taak. De studenten bespraken het reflecteren enerzijds als ‘iets wat ze moeten onthouden’ waarbij een bepaalde manier van werken (*‘ik had medicatie klaargezet, maar die had er een geniaal plan voor’*) leidde tot een tip om het eigen handelen te vergemakkelijken. Anderzijds werden reflecties besproken waarbij de student zocht naar een fout in haar handelen. Hierbij zeiden ze dat ze bijvoorbeeld

¹² Technische handeling: een handeling waarbij medisch materiaal wordt gebruikt (vb. bloedname)

een kans hadden gemist en dat ze het in de toekomst toch zelf willen doen. Een ander voorbeeld ging over een fout die gemaakt werd door een collega student waarna de student zelf stil stond bij haar eigen acties en de mogelijke gevolgen ervan.

Daarnaast reflecteerden studenten over hoe zij zelf in het team stonden, hoe ze communiceerden en hoe er naar hen werd gecommuniceerd. Ze bespraken dat aan de hand van conflicten die zich presenteerden tijdens de stage. Deze conflicten waren zowel tussen de student en haar collega's, de verpleegkundigen als de patiënten. Ze benoemden de gevoelens die vrijkwamen bij die conflicten, het feit dat ze dat niet leuk vonden en niet onmiddellijk een antwoord hadden. Tijdens het bespreken van die conflicten haalden studenten onder andere stress, paniek, chaos, en de houding van een andere aan als aanleiding voor deze gevoelens. Het leren omgaan met die gevoelens en het bedenken van wat ze in de toekomst zouden kunnen zeggen en soms ook doen namen de studenten mee voor de toekomst.

Het veranderen van gedrag of technieken werd door sommige studenten omschreven als het bijsturen van het handelen. Dat bijsturen werd door de student duidelijk uitgedrukt door te verwijzen naar de toekomst of naar het reeds een tweede keer te hebben gedaan.

“Ik denk dat ik de tweede keer, dus de eerste keer denk ik dat ik gewoon met de mensen naar kamer, uitleg, alles liep er zo doorheen, en de tweede keer had ik meer zoiets van: ah, opname. Welke documenten heb ik nodig? Die en die en dat. Een käftje, die papieren moeten er in, dat ben ik veel gestructureerder te werk ben gegaan en dat ik op voorhand, dat ge meer geduld hebt en kunt anticiperen op de zaak hebt, dat ge al vraagt: hebt ge de lijst van de thuismedicatie bij? Anders overvalt u dat wel zowat. Ah, hier is onze lijst en den 2de keer is dat welke documenten hebde nodige en de derde keer, ja, is dat meer gepland.” [Student 1, r. 233-240]

Wanneer de studenten expliciet werd gevraagd wat ze nu hadden geleerd en of ze over iets hadden nagedacht, moesten ze soms het antwoord schuldig blijven. Ze noemden het leren als ‘normaal’ en ‘ervaring opdoen’ en niet als iets wat een reflectie nodig had of waar je bij moest stilstaan. Het was iets wat je gewoon overnam en iets wat ze niet in hun dagreflecties schreven omdat het zo normaal is. Daarnaast reflecteerden de studenten tijdens het interview (*‘ah ja, als je zo bekijkt’*) voor een eerste keer over een bepaalde actie, prestatie of situatie. Ze zeiden dat het reflecteren tijdens het interview hen aanzette om hun leren kritisch te bekijken.

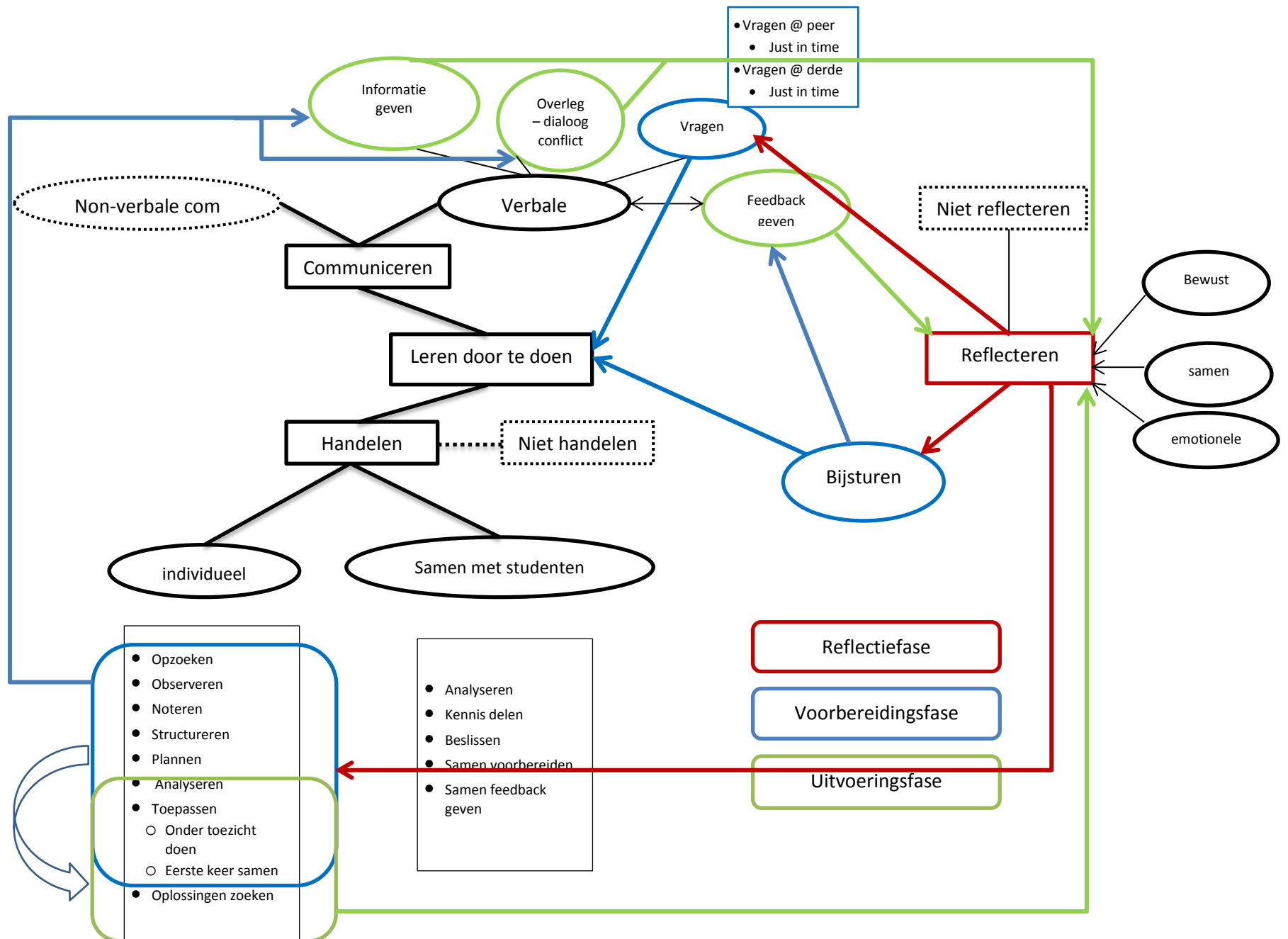
Cyclisch verloop van het leren

Deelonderzoeksvraag 2: Welke leeractiviteiten geven vorm aan een zelfregulerend proces van de studenten?

Met het oog op het beantwoorden van de tweede deelonderzoeksvraag aangaande het zelfregulerend leren werden de leeractiviteiten geordend in Figuur 3. Vervolgens werd op basis van wat de studenten zeiden verschillende fasen herkend in de figuur. Er kunnen drie fasen worden gevisualiseerd: De voorbereidings-, uitvoerings- en reflectiefase. Elke fase krijgt in de figuur een specifieke kleur. Vervolgens wordt bij elke actie één of meerdere pijlen weergegeven die aanduiden naar welke fase de studenten vervolgens gaan.

De voorbereidingsfase kenmerkte zich doordat de student sprak over het actief voorbereiden van een handeling. Studenten maken gebruik van notities en stellen vragen (net voor de handeling) en voerden de handeling al eens een eerste keer uit, waarbij ze de klemtoon legden op het feit dat ze het belangrijk vonden om dat nu zo te doen omdat het hen zou helpen bij het presteren of uitvoeren. Vervolgens bespraken enkele studenten ook leersituaties waarbij ze een taak waren aan het uitvoeren en een gebrek aan iets opmerkten of een fout constateerden waar ze toch even bij moesten stilstaan. Zij maakten de brug van een activiteit in de uitvoeringsfase naar een activiteit in de reflectiefase. Tot slot, en door meerdere studenten, werd er verteld dat het nadenken over een handeling een onmiddellijke link legde naar het in de toekomst bijsturen van die handeling. Hier is het wel niet duidelijk of het bijsturen eerst nog een voorbereidingsfase doorloopt of onmiddellijk wordt geïntegreerd tijdens de uitvoeringsfase.

“Ja. Dat wel. Echt van: ja, volgende keer moet ik wel zien dat ik die mensen toch iets kan, van antwoord kan geven of dat ik zeg tegen die mensen van: “Ach, ik weet het even niet.” “Allee, ik ben er nu niet van op de hoogte”, of zo iets. “Ik ga het even vragen aan een collega”, of zo. Op die manier, maar ik klapte echt de eerste keer volledig dicht en dat was direct kijken naar Marie en hopen dat die dan iets zei, dus ja...” [Student 12, r. 234-239]



Figuur 3. Mindmap van de leeractiviteiten in relatie tot de verschillende fases

Collaboratieve leeractiviteiten

Deelonderzoeksvraag 3: Ondernemen de studenten teamactiviteiten in het kader van kennisdeling, communicatie en grensoverschrijdende communicatie die teamleren stimuleren?

Wanneer studenten spraken over hun (leer)activiteiten, werd aangegeven dat ze vaak niet de enige betrokken partij waren. Er waren vaak anderen betrokken bij het uitvoeren van een leeractiviteit. Voor het beantwoorden van de derde deelonderzoeksvraag werden de data geanalyseerd met het oog op welke factoren het teamleren kunnen stimuleren. Hiervoor werd gezocht naar enerzijds de leeractiviteiten van het team en anderzijds hoe die teamleeractiviteiten op hun beurt het teamleren stimuleren. Tabel 5 geeft weer welke leeractiviteiten de studenten samen gebruikten of toepasten en aan wie het eventueel gericht was.

Tabel 5

Collaboratieve leeractiviteiten

Collaboratieve leeractiviteit	Thema	Gericht aan*
• Samen analyseren	Handelen	
• Kennis delen	Kennis delen	
• Samen beslissen	Handelen	
• Samen voorbereiden	Kennis delen	
• Samen informatie geven	Communiceren	Derden
• Vragen stellen aan groepsleden	Communiceren	Peers
• Vragen stellen aan niet-groepsleden	Communiceren	Derden
• Samen feedback geven aan groepsleden	Communiceren	Peers
• Samen reflecteren	Reflecteren	
• Samen uitvoeren van taken	Handelen	

* Enkel opgegeven indien aanwezig

Samen communiceren. Wanneer studenten de zorg voor patiënten garandeerden, spraken de studenten met de patiënten. Er werd gesproken over momenten waarbij verschillende studenten betrokken zijn in het geven van informatie aan studenten. Hierbij stelden de studenten dat ze niet naast elkaar aan het werken waren, maar eerder aanvullend aan elkaar. Door de communicatie samen te verzorgen hoorden de studenten wat en hoe een collega iets zei. Op die manier werd de informatie duidelijk overgebracht aan de patiënt of zijn familie.

“Mwa, ik denk dat er een stuk of tien zaten. En ... maar ik zag dat Mieke even niet meer wist wat ‘ie moest zeggen en dan ben ik daar op in gesprongen. Zodat we elkaar zowat aanvullen en leren van elkaar ook, want sommige zijn dan iets nieuw gezegd, dat ik dacht van: ah ja, dat zou ik zo kunnen zeggen. Zo van die zaken. Maar van de ene persoon kan ik dat dan wel weer meer verdragen dan van een ander.” [Student 10, r. 445-449]

Daarnaast communiceerden de studenten met elkaar. Hierbij zeiden ze vragen te stellen of feedback te geven aan elkaar. Het geven van feedback werd naast de zelfgekozen informele momenten ook gepland. Tijdens intervisiemomenten konden studenten vrijuit commentaar leveren op de eigen werking, de werking van anderen en de werking van het team.

“Tijdens zo’n intervisiemoment kunt ge toch wel echt een beetje zeggen van: “Ja, misschien moet ge soms eens wat minder direct zijn.” En dat wordt dan ook positief opgepakt.” [Student 5, r. 463-465]

De studenten waren verdeeld in hun mening of de feedback die dan gegeven werd wel zo vrijblijvend was. Enerzijds haalden ze aan dat ze de indruk hadden dat er dan open gecommuniceerd kon worden, terwijl anderzijds werd gezegd dat ze nog een punt moesten krijgen of dat de stageperiode een eindmeet had waardoor ze geen nut (meer) zagen in het geven van feedback. Naast de officiële intervisiemomenten gaven de studenten ook feedback aan elkaar na een briefing over houding en teamwerking. De feedback was zowel positief als negatief getint. Een voorbeeld van het geven van negatieve feedback door twee studenten aan één collega werd uitvoerig besproken. Een deel van hun leeractiviteit kan gecategoriseerd worden onder samen reflecteren (zie verder) en uitte zich vervolgens in het geven van de feedback aan de collega-student.

Daarnaast stelden de studenten vragen aan elkaar. Het antwoord op die vragen kwam echter niet onmiddellijk en zette de studenten aan om bijvoorbeeld (samen) iets op te zoeken. Opmerkelijk is dat ze zeiden eerder vragen aan elkaar te stellen omdat ze dat laagdrempeliger vonden dan vragen te stellen aan verpleegkundigen. Toch waren er meer studenten die vragen stelden aan verpleegkundigen dan aan hun collega-studenten.

Samen kennis delen en handelen. Kennis delen en handelen zijn leeractiviteiten die aan elkaar verbonden werden. Eerst heb je het zuiver kennis delen waarbij studenten in een overleg informatie uitwisselen over bijvoorbeeld ervaringen, patiënten en medicatie. Het gebeurde spontaan of op vraag. Ten tweede had je het voorbereiden van een taak waarbij er verschillende mogelijkheden waren. Ofwel gingen twee studenten samen aan een taak werken en overliepen ze wat ze nodig hadden en hoe ze het gingen doen, ofwel had je studenten waarvan er één een handeling zou gaan uitvoeren en de andere vooraf zou helpen bij het afoetsen of alles klaar was om aan de taak te beginnen. Hierbij spraken de studenten niet enkel over de functie van de helper, maar spraken de studenten ook vanuit de functie als helper. Hierbij vonden de helpende studenten het belangrijk dat ze iemand konden helpen in de zorg en dat ze samen klaar konden geraken voor het einde van de shift. De laatste leeractiviteiten zijn samen analyseren, beslissen en uitvoeren. In die volgorde bespraken enkele studenten hoe ze met een probleem geconfronteerd werden, er samen over nadachten en vervolgens een beslissing namen om het probleem op te lossen.

“... Even denken, ik heb wel veel samen gedaan. Een situatie... Amai, en ook met leren ook... Ja, een situatie, er was een vrouw, die is hier nu ook en die had een suprapubische en die had ook wel diarree daarbij. En ik doe die pamber open en ik zie dat er niets in die urinezak¹³ zit, maar dat het allemaal ernaast loopt. En dan hebben wij direct, dan hebben wij ook direct een urinestaal genomen, zonder dat wij een arts daar al van hadden verwittigd. Van: oei, dat klopt hier niet. Ook van die diarree bijvoorbeeld. Dat is niet oké. En dat was dan ook samenwerken en...” [Student 18, r. 427-434]

Samen reflecteren. Aangezien de studenten de klok rond samenwerkten en samen overleg pleegden, waren er ook momenten dat ze samen reflecteerden, zoals studenten aanhaalden. De reeds besproken intervisiemomenten waren in eerste instantie reflectiemomenten. Feedback geven en communiceren was de manier om tot reflectie te komen.

Vervolgens werd hierboven het voorbeeld aangehaald waarbij een conflict ontstond tussen enkele studenten met een collega-studente. De studenten reflecteerden over wat ze er niet leuk aan vonden en bedachten op welke manier ze feedback moesten en konden geven. Naast soortgelijke situaties werden de studenten ook getriggerd om na te denken. Wanneer studenten spaken over het ogenblik dat ze samen reflecteerden, was dat vaak gebonden aan de

¹³ Urinezak: opvangrecipiënt voor urine

dagelijkse overlegmomenten. Studenten zeiden dat deze reflectiemomenten meer oplettendheid teweegbrachten. Ze zouden in de toekomst sneller stil staan bij hun eigen handelingen en de zaken beter controleren om fouten te vermijden

“Ja, dat was dan een dokter had dat eigenlijk die fout ontdekt. En dan hebben ze dat gezegd tegen de vroege dienst, en de vroege dienst heeft dan met hen samen de fout gaan zoeken, en hebben dat doorgegeven aan ons, aan de late dienst dan, en dan zijn wij met de late dienst ook de fout gaan zoeken.” [Student 14, r. 298-301]

Stimulerend teamleren. Er werden door de studenten enkele voorbeelden opgegeven waarbij ze als team met een bepaald probleem werden geconfronteerd en waardoor ze als team ook een andere actie moesten ondernemen, zoals in het onderstaande citaat, of dat ze gezamenlijk even stil stonden bij de situatie. Er werd echter zelden een zuiver voorbeeld door de studenten opgegeven waaruit duidelijk was op te maken dat een teamleeractiviteit aanzette tot een andere teamleeractiviteit. Wel zeiden studenten dat een bepaald probleem aanzette tot zelfreflectie. Zo stelden ze bijvoorbeeld dat ze zelf geleerd hadden uit fouten van anderen om dezelfde fouten in de toekomst te vermijden.

“... Misschien in de kamerindeling van patiënten. We hebben nu een aantal heel verwarde patiënten, die, ja, die ook wel hallucineren en zo en die lagen eerst met tweeën op de kamer en dan hebben wij toch besproken eigenlijk met de medestudenten en gezegd van: “Misschien dat we die toch wel alleen moeten leggen en wat denkt gij ervan?” En dat dat ook veel door mijn team te overleggen eigenlijk en iedereen zijn mening eens te horen, dat dat ook wel belangrijk is.” [Student 12, r. 414-420]

Factoren die het samenwerken kunnen beïnvloeden

Deelonderzoeksvraag 4: Welke elementen worden door de studenten aangehaald die het leren in een team kunnen beïnvloeden?

Om de laatste deelonderzoeksvraag te beantwoorden, werden de studenten bevraagd betreffende zaken die het leren vergemakkelijken of net bemoeilijken. Studenten bespraken in hun voorgaand relaas al voldoende elementen die als contextuele factoren kunnen worden gecategoriseerd. Zo zeiden de studenten dat het aangenaam was om in team te werken. Ze ervaarden het team als een omgeving waar ze gerespecteerd en gewaardeerd werden door verpleegkundigen en patiënten. De studenten vonden het deel uitmaken van een verpleegkundig team een positief kenmerk van de leerwerkplekstage. Ze voelden aan dat ze,

indien nodig, bij de verpleegkundigen terecht konden voor vragen van alle aard en dat hun open houding het stellen van vragen stimuleerde. Naast de mentoren werden de praktijklectoren van de hogeschool als een meerwaarde gezien tijdens reflectiemomenten en als toeverlaat om vragen te stellen aangaande groepscommunicatie en mogelijke conflictoplossingen.

Vervolgens werd het werken in team met collega-studenten als goed ervaren vanwege de gelijkheid in status. De studenten gaven dan ook aan dat ze eerder vragen eerst zouden stellen aan hun collega-studenten vooraleer ze te stellen aan verpleegkundigen. Daarnaast leerden de studenten elkaar ook beter kennen. Enkel spraken over collega-studenten die ze voordien niet kenden maar waarmee ze goed konden samenwerken. Ook werd het tegengestelde aangehaald waarbij goede vriendinnen niet per se de beste collega's waren, wat voor spanningen zorgde tijdens het samenwerken. Een student zei het volgende over een collega met wie ze een vlotte samenwerking en onderlinge afstemming ervaarde:

“En we kenden elkaar daarvoor niet, hè. Dus dat was gewoon voor het eerst op werkplekieren te staan, dat je elkaar echt ook aanvoelt en weet wat belangrijk is en wat niet. En... .. Ja. Ik vond dat heel leuk. En dat had ik op mijn andere stages niet.”
[Student 18, r. 415-417]

Enkele studenten wezen erop dat ze een goede groepssfeer hadden en dat dat zich uitte in het samen deelnemen aan buitenschoolse activiteiten. Aangezien de studenten de klok rond voor de zorg van de patiënten moesten instaan, konden echter niet alle studenten mee. Daarbij haalde een student aan dat, hoewel hij dat zelf niet belangrijk vond, er collega-studenten waren die zich buitengesloten voelden. Een andere student haalde aan dat de tussentijdse evaluatie en het toekennen van een graad aan de studenten een negatief effect had op het leren. Ze zei dat er mensen waren die zich begonnen te vergelijken met anderen en niet konden snappen dat er iemand was die een hoger (tussentijdse) graad behaalde terwijl zij ook vonden dat ze goed bezig waren, of zelfs dat ze beter waren op andere competenties dan de persoon in kwestie.

Als laatste zette de authentieke context de studenten aan om een tekort aan kennis weg te werken. Hierbij spreken de studenten over de invloed van de leerwerkplekstage omdat ze het niet relateerden aan een andere stage. Het wegwerken van de kenniskloof werd gedreven door de motivatie om toch te weten.

“Maar zo echt: wat kunnen ze concreet doen om daar tegenin te gaan of een moment van drank te overwinnen, daar voelde ik dan een beetje een gat in en dat heb ik dan wel gebruikt om mijn stage-opdracht daar rond te doen, dus ik heb een soort van crisisplan ontworpen..... Dus op een of andere manier heeft dat mij dat dan wel gemotiveerd om dat effectief te maken.” [Student 15, r. 587-591, r. 598-599])

Discussie

Deze studie ging dieper in op het leren van studenten verpleegkunde op een leerwerkplek. Op basis van theorieën van zelfregulatie (Schunk & Zimmerman, 2011) en teamleren (Decuyper et al., 2010) werd een antwoord gezocht op de vraag hoe studenten hun leren vorm geven tijdens een dergelijke stageperiode. Dit sluit aan bij reeds aanwezige literatuur over het werkpleklernen in medisch-verpleegkundige omgevingen (Berings et al., 2008; Kuiper & Pesut, 2004; White & Gruppen, 2010) maar verschilt van eerdere studies gezien de authentieke aard van de situatie en het opzet van de leerwerkplek. Deze studie geeft een overzicht van de verschillende regulatieve activiteiten die de student(en) ondernemen alsook van factoren die het leren beïnvloeden. Deze studie toont aan dat er activiteiten aangaande leren worden ondernomen en dat er nog ruimte is tot verbetering voor deze specifieke leeromgeving.

Leeractiviteiten

Deelonderzoeksvraag 1: Ondernemen studenten verpleegkunde dezelfde leeractiviteiten tijdens de leerwerkplekstage als contractuele verpleegkundigen in zorginstellingen?

Om de eerste deelonderzoeksvraag te kunnen beantwoorden werden de verschillende leeractiviteiten opgelijst. Het overzicht maakt het mogelijk om het met het onderzoek van Berings et al. (2008) te vergelijken. Zo wordt opgemerkt dat er gelijkenissen zijn als het gaat over ‘leren door doen’, ‘leren door sociale interactie’, en ‘leren door reflecteren’. De studenten gaven echter niet aan dat ze ook leerden vanuit hun privéleven. Daarnaast zijn er nog verschillen. Zo bespraken de studenten niet enkel de sociale interactie met collega’s en mentoren maar haalden ze aan dat ze leerden van hun interactie met de patiënt en zijn familie. Logischerwijs misschien aangezien de studenten de mensen voornamelijk verzorgen. Dat wil zeggen dat ze wel wat tijd doorbrengen met de patiënten en minder met collega’s of mentoren. Het feit dat ze vooral met de patiënten bezig zijn, maakt niet alleen dat ze er van leren, het kan ook gerelateerd worden aan het ervaren van een ‘totaalbeeld’, zoals ze zelf

zeiden. Het totaalbeeld ervaren, kwam doordat ze het geheel van activiteiten mochten of moesten uitvoeren. Zowel communicatie naar en zorg voor de patiënt en het administratieve luik van het verpleegkundig werk dragen bij tot een volledig beeld. Deze vorm van leren maakt dat studenten in een *community of practice* uitgedaagd worden om te ondernemen vanuit een gedeelde passie waardoor het geheel voor het individu duidelijk wordt (Andrew et al., 2009).

Bij de doe- en denk leeractiviteiten valt het op dat de meeste studenten het liefst gewoon doen. Bij het uitvoeren van een technische handeling staan de studenten wel stil bij de voorbereiding, maar anders wordt er minder stilgestaan en meer gedaan. Indien er iets niet goed lukte, was dat een aanleiding om het later te veranderen. Er wordt door de studenten dus meer aandacht gespendeerd aan reflecteren dan aan voorbereiden. Dat reflecteren is dan weer een activiteit die studenten soms gestructureerd aanpakken en andere keren zonder expliciet na te denken. De officiële momenten zijn voor enkele studenten een meerwaarde vanwege de openheid terwijl anderen toch nog enige weerstand ervaren om vrijuit te spreken. De persoonlijke en niet-officiële reflectiemomenten zijn moeilijker te vatten. Dit past binnen de theorie van het non-formeel leren van Eraut (2000). Eraut's drie verschillende non-formele leertypes kunnen uit de interviews worden geëxtraheerd. Ten eerste zijn er studenten die impliciet leren. Ze denken niet overal bij na en namen sommige zaken automatisch over van verpleegkundigen of bestempelden ze als normaal. Ten tweede is er het reactief leren. Het beseffen dat de student een handige tip heeft gekregen of dat men in de toekomst iets niet mag vergeten zijn voorbeelden voor dit reactief leren. Ten slotte wordt het deliberatief leren duidelijk doordat de student, al dan niet samen met iemand anders, tot diepere, betekenisvollere reflecties komt zoals het reflecteren over een conflict met een collega-student. Er is niet dieper ingegaan op het reflectieproces zoals Walker, Cooke, Henderson, en Creedy (2013) onderzochten. Zij stellen dat het toepassen van een 4-stappen-model van reflectie, het reflecteren zou faciliteren. Dit zou interessant kunnen zijn voor deze casus.

Zelfregulerend proces

Deelonderzoeksvraag 2: Welke leeractiviteiten geven vorm aan een zelfregulerend proces van de studenten?

Een tweede deelonderzoeksvraag was het onderzoeken van een mogelijk cyclisch proces in de ondernomen leeractiviteiten in verhouding tot de cyclus van Zimmerman en Campillo (2003, geciteerd in Schunk en Zimmerman, 2011). De *voorbereidings*-, *uitvoerings*-, en *reflectiefase* komen overeen met respectievelijk de *forethought*-, *performantie*- en *reflectiefase*. De invulling van de fases en de aanwezigheid ervan kan verduidelijkt worden. Zo zagen we in de voorbereidingsfase dat studenten hun doelen bepalen en taken voorbereiden maar was het moeilijker om de motivationele redenen hieromtrent geëxpliciteerd te krijgen. Ook binnen de uitvoeringsfase ligt de nadruk op het uitvoeren van die activiteiten door, zoals de onderzoekers Zimmerman en Campillo (2003, geciteerd in Schunk en Zimmerman, 2011) het stellen, zelfcontrole-processen zoals zelfinstructie, structureren, hulp zoeken, en het verhogen van interesse. Het monitoren van de activiteiten gebeurt zeker en vast maar blijkt verloren te gaan doordat het niet altijd geëxpliciteerd wordt in een reflectiefase. De overgang van de uitvoeringsfase naar de reflectiefase was veelal vaag. Door het interviewen van de studenten volgde vaak een aha-ervaring wanneer er werd doorgevraagd en op dat moment reflecteerden over een bepaalde prestatie. Hieruit bleek dat de studenten het uiteindelijk leerrijk vonden om geïnterviewd te worden.

Daarnaast was het opvallend hoe vaak het mislukken in een uitvoering of de drang om te presteren werden aangehaald. Het is hieruit moeilijk te stellen dat het leerwerkplekieren te hard focust op het behalen van prestaties en minder op het behalen van competenties. Als laatste is er de reflectiefase die, zoals al eerder besproken in het kader van de eerste deelonderzoeksvraag, vrij beperkt bleef en een hoog non-formeel gehalte behoudt. Wel wordt er een open ruimte gecreëerd waar die reflectie mogelijk is, of waarvan wordt verondersteld dat het dat is, en krijgen de studenten een middel (dagreflectie) aangeboden om dagelijks bij hun handelen stil te staan. De kwaliteit hiervan werd in deze studie niet onderzocht. Het enige dat wel gezegd kan worden is dat dit attribuut zelden werd gebruikt door de studenten tijdens de interviews om aan te geven wat ze nu geleerd hadden. De enkele keren dat het wel werd gebruikt, gaven de studenten eerder een chronologische opsomming van wat ze die dag hadden gedaan. Diepgang was er op die momenten niet in te vinden.

Samengevat kan gesteld worden dat de studenten wel degelijk zelf hun leren in handen nemen. Hoewel we vanuit het onderzoek van mening zouden kunnen zijn dat de kwaliteit en de inhoud van de activiteiten beter kan, gebeuren ze wel. Studenten ondernemen zelf acties om beter te presteren, om te groeien, beter te communiceren en uiteindelijk ook om te reflecteren. Dit sluit aan bij onderzoek van meerdere onderzoekers (Kuiper & Pesut, 2004; Sharples & Moseley, 2011; Smedley, 2007) om studenten verpleegkunde beter te leren hoe het leren zelf gereguleerd kan worden.

Samen Leren

Deelonderzoeksvraag 3: Ondernemen de studenten teamactiviteiten in het kader van kennisdeling, communicatie en grensoverschrijdende communicatie die teamleren stimuleren?

In het kader van de 3^{de} deelonderzoeksvraag betreffende de aanwezigheid van bepaalde factoren die het teamleren stimuleren zoals blijkt uit Hannes et al. (2013) waren communicatie, grensoverschrijdende communicatie en kennis delen belangrijke elementen om het leren te stimuleren. Om te beginnen is het echter niet eenvoudig om te capteren welke acties nu aanzetten tot meer leren. De leeractiviteiten waarvan zeker gezegd kan worden dat ze aanleiding gaven tot meer leren hadden te maken met het nemen van beslissing en het geconfronteerd worden met problemen. Hierbij was de connectie tussen het samen leren met een ander leermoment duidelijk. Daarnaast hadden deze gezamenlijke leeractiviteiten een invloed op het individueel leren. Studenten namen die leeractiviteiten mee in hun eigen ontwikkeling omdat ze bijvoorbeeld zelf een bepaalde fout niet wilden maken. De leeractiviteiten kunnen dan ook eerder gerelateerd worden aan het naar behoren presteren en minder naar het ontwikkelen van competenties. Deze fenomenen en leeractiviteiten kunnen wel gerelateerd worden aan de *communities of practice* (COP) en de invloed ervan op de verpleegkundigen (Andrew et al., 2009; Portoghese et al., 2014; Thrysoe et al., 2010). Hieruit kan geconcludeerd worden dat die COPs het deelnemen aan het leren stimuleren en essentieel zijn voor de persoonlijke en professionele ontwikkeling.

Alhoewel we niet de zekerheid hebben dat de factoren grensoverschrijdende communicatie, communicatie en kennis dat stimulerend effect hebben, zijn ze wel aanwezig. De studenten ondernamen acties waarbij ze kennis deelden, communiceerden met elkaar (collega-studenten) of met derden (alle andere), en samen reflecteerden en uitvoerden. Deze activiteiten komen overeen met het integratief systemisch model voor teamleren van

Decuyper et al. (2010). Inzicht in dit model en de toepassing ervan op de het teamleren bij studenten verpleegkunde geeft al een verkennend en verrijkt inzicht. De verschillende processen (kennis delen, co-constructie, constructief conflict, teamreflexiviteit en grensoverschrijdende communicatie) die worden voorgesteld in het model vinden we terug bij het teamleren van studenten en triggert de student om uit hun comfortzone te komen en hun leergebied te verbreden.

Uiteindelijk kan samengevat worden dat het niet enkel individuele leerprocessen zijn die de student onderneemt en ondergaat tijdens de leerwerkplekstage. Als groep doorlopen ze evenzeer leerprocessen die aan hun persoonlijke ontwikkelingen tegemoet komen en waarbij ander competenties worden ontwikkeld. Het is echter onvoldoende onderbouwd of dat impliciet teamleren tot meer expliciet teamleren aanzet. Meer kennis hieromtrent zou een shift kunnen teweegbrengen van enkel teamleren ten gevolge van fouten of analyses naar andere geëxpliciteerde leerprocessen.

Elementen die het leren beïnvloeden

Deelonderzoeksvraag 4: Welke elementen worden door de studenten aangehaald die het leren in een team kunnen beïnvloeden?

Decuyper et al. (2010) gaven in hun onderzoek tien elementen op die teamleren kunnen stimuleren. Studenten ervaren volgende zaken als positief: teamwerk, open en waarderende leeromgeving en actoren (mentoren en praktijklectoren), gelijkgezindheid in het team, een goede groepssfeer, ruimte voor vragen te stellen, persoonlijke vriendschapsbanden en de authenticiteit van de werkplek. Deze opgenoemde elementen kunnen gerelateerd worden aan gedeelde visie, taakcohesie, psychologische veiligheid en systeemdenken. Opvallend is dat, in tegenstelling tot het onderzoek van Decuyper et al. (2010), sociale cohesie wel belangrijk wordt geacht bij de studenten verpleegkunde. Zij hechten waarde aan het goed overeenkomen en het samen ondernemen van buitenschoolse activiteiten.

Daarnaast gaven de studenten enkele elementen op die het leren in groep eerder belemmerden. Enerzijds de groepssfeer en anderzijds de tussentijdse evaluatiemomenten. Het feit dat dat laatste werd aangehaald is opmerkelijk. Alhoewel het slechts eenmalig werd aangehaald, is dit het vermelden waard. Zoals de student het immers besprak, gaf het wel wat aanleiding tot ontevredenheid. Die ontevredenheid is niet te wijten aan het feit dat de ene student beter is dan de andere student, maar wel in het feit dat dat gezegd werd. De beter

beoordeelde student was goed, maar faalde op het vlak van andere competenties zoals communicatie. De ontevreden studenten waren dan weer wel goed in communicatie maar minder bekwaam in iets anders. In verschillende reviews (Fotheringham, 2010; Watson, Stimpson, Topping, & Porock, 2002) wordt aangegeven dat het beoordelen van competenties in een klinische omgeving vaak moeilijk te valideren is of dat de betrouwbaarheid daarvan in twijfel kan worden getrokken. Ook in deze situatie kan worden opgemerkt dat het toekennen van een graad geen optelsom is van de behaalde competenties waardoor de toegekende graad voor discussie vatbaar wordt.

Er kan dus besloten worden dat het analyseren van het teamleren nog andere aspecten bloot legt die het leren kunnen stimuleren. De bevindingen uit deze studie kunnen in de toekomst aangevuld worden met nog te onderzoeken elementen zoals onder andere groepsdynamica om vervolgens vanuit het leerperspectief van de student de leeromgeving te optimaliseren.

Verder onderzoek

Verschiede soorten communicatie werden meermaals besproken door de studenten. Vanuit de verhalen die ze vertellen, wordt het duidelijk dat het communiceren niet altijd van een leien dakje loopt. Ze worden geconfronteerd met non-verbale en verbale communicatie van mensen die verschillende invloeden hebben op de zorg van de patiënt of het werken op een afdeling. Vanuit dit onderzoek kan de vraag gesteld worden of studenten voldoende bagage hebben om op een degelijke manier te communiceren.

De leerwerkplek daagt de student uit om samen te werken, te ondernemen en te leren. Bijna alle studenten spraken in hun verhaal over het ervaren van verantwoordelijkheid, het groeiend vertrouwen en de open, stimulerende leeromgeving. Hierbij kan de link gemaakt worden met het *job-demand-control-support (JDACS)* model van Karasek en Theorell (1990, in Tuomi, Aimala, Plazar, Starčič, & Žvanut, 2013, pp. 692-693) waarbij de relatie wordt gelegd tussen de mate van controle over het werk (jobkenmerken), de verwachtingen betreffende taakeisen en de mate van sociale ondersteuning op het werk. Naargelang de verdeling tussen bovenstaande factoren worden leermogelijkheden gecreëerd of beïnvloeden ze het risico op stress. Een hoge mate van controle over het werk, samen met hoge verwachtingen rond het uitvoeren van een taak en voldoende sociale ondersteuning creëren een gezonde werkomgeving met leermogelijkheden. Daarentegen creëren weinig controle over het werk met hoge werkverwachtingen en weinig sociale steun een stressvolle werksituatie waar weinig geleerd wordt. Verder onderzoek bij de studenten verpleegkunde op de leerwerkplek

in relatie tot het JDCS-model kan dan meer inzicht bieden over het welzijn van de studenten tijdens die stage en de leermogelijkheden van de leerwerkplek. Onderzoek hieromtrent zou aansluiten bij het onderzoek van Tuomi et al. (2013).

Tijdens de interviews werd duidelijk dat het niet eenvoudig is om het non-formele geëxpliciteerd te krijgen. Het non-formele formeel maken verandert het leermoment maar is belangrijk om krachtige leeromgevingen te creëren en kennis te delen (Hannes et al., 2013; van Mook et al., 2014). De vraag rijst echter of al het non-formele leren geformaliseerd dient te worden. Uit de review van Hannes et al. (2013) blijkt dat er onderzoekers zijn die de transparantie in vraag trekken omdat het non-formele het net ook authentiek maakt. Verder onderzoek naar teamleren zal ook een bijdrage kunnen doen aan het onderbouwen van een krachtige leeromgeving. Meer inzicht krijgen in de verschillende leerprocessen kan meer duiding geven in het integratief systemisch model (Decuyper et al., 2010) met betrekking tot de klinische leeromgevingen van studenten verpleegkunde.

Als laatste kan worden afgevraagd of de leerwerkplek zich niet te veel richt op het behalen van prestaties. Verder onderzoek naar de motivatie van studenten om te leren tijdens de leerwerkplekstage zou meer inzicht kunnen geven betreffende het evenwicht tussen het behalen van competenties en het bereiken van prestaties. De twee zijn met elkaar verbonden maar hebben een verschillend effect op leren (Fastré, van der Klink, & van Merriënboer, 2010).

Praktische implicaties

Op basis van de literatuur kan gesteld worden dat er in de authentieke leeromgeving van de leerwerkplek leerprocessen aanwezig zijn die niet zullen voorkomen in een klassiek één-op-één stage. Meer inzicht in het leren van studenten zal het mogelijk maken om de krachtige leeromgeving nog te versterken. Vanuit de huidige interviews kunnen alvast verbeteringen gepland worden op basis van het reflectief vermogen van de student en het gebruik van hulpmiddelen (dagreflecties). Verder zou er geopteerd kunnen worden om de studenten tijdens de stageperiode minstens eenmaal uit te nodigen voor een ontwikkelingsgesprek. Veel studenten gaven na de interviews te kennen aan de onderzoeker dat ze nu anders naar hun eigen leren kijken en dat er enkele zaken voor hen duidelijk zijn geworden. Het organiseren van deze individuele gesprekken sluiten aan bij onderzoek naar toetsen op de werkplek van van der Klink en Boon (2014).

Beperkingen

De interviews werden afgenomen tijdens de periode van de leerwerkplekstage zelf. Alhoewel dat een weloverwogen keuze was om het non-formele te kunnen vatten, had het als gevolg dat het aanpassen van de interviewvragenlijst niet mogelijk was. Als er in de toekomst nog soortgelijk onderzoek wordt uitgevoerd, is het dan ook aan te raden dat de interviews gespreid worden. Een voorwaarde is wel dat het oproepen van leerervaringen vereenvoudigd wordt door bijvoorbeeld gebruik te maken van een goed ingevuld logboek. Tijdens het interview zou ook meer naar negatieve ervaringen moeten worden gepolst om motivatie te kunnen bevragen. Tijdens de interviewronde merkte de onderzoeker dat studenten niet altijd begrepen waar het over ging, wat volgens de onderzoeker meer te maken had met het (gebrek aan) dagelijks reflecteren van de student dan met de gebruikte interviewtechnieken. Het opnemen van de geschreven dagreflecties had een meerwaarde kunnen betekenen voor het onderzoek. De tijd en de omvang van het onderzoek beperkten echter de mogelijkheden. Als laatste wordt opgemerkt dat er op vlak van methode meer gewerkt kon worden naar een grotere betrouwbaarheid. Door middel van data-triangulatie en meerdere interviewers (Mortelmans, 2013) zou de studie beter gescoord kunnen hebben aangaande betrouwbaarheid. De bekendheid van de onderzoeker werd als meerwaarde beschouwd maar zou evengoed het gevoel van vrije mening kunnen beperken aangezien de interviewer verbonden was aan de KdG.

Conclusie

Werkplekleren is een krachtige leeromgeving die gebruikt wordt voor het opleiden van studenten verpleegkunde aan de Karel de Grote-Hogeschool in Antwerpen. Door het aanbieden van een authentieke leeromgeving tracht de organisatie de kloof tussen theorie en praktijk te verkleinen. Vanuit het gesitueerd leren werken de studenten in kleine groepen en met *communities of practice* op een verpleegafdeling. De klok rond staan de studenten gedurende negen weken in voor een deel van de patiëntenpopulatie van een afdeling. Gezien deze specifieke opzet is het een interessante groep om te onderzoeken hoe deze groep studenten hun leren vorm geeft. Meer specifiek richt dit onderzoek zich op het individueel leren door het onderzoeken van de individuele leeractiviteiten die men terugvindt bij verpleegkundigen (Berings et al., 2008) en het zelfregulerend leren zoals beschreven in Schunk en Zimmerman (2011). Daarnaast worden teamlerenactiviteiten bekeken, de manier waarop ze in integratief methodisch model van Decuyper et al. (2010) voorkomen en welke condities (Hannes et al., 2013) zeker aanwezig zouden moeten zijn om het teamleren te stimuleren. Aan de hand van een semi-gestructureerde vragenlijst werden zeventien interviews afgenomen bij laatstejaarsstudenten verpleegkunde tijdens de leerwerkplekstage. De audio gegevens werden verbatim getranscribeerd en gecodeerd volgens de *grounded theory* benadering (Mortelmans, 2013). In de toekomst zou het interessant zijn om naast de interviews de logboeken van de studenten te analyseren. Studenten spraken zich uit over het ondernemen van leeractiviteiten waarbij interpersoonlijke leeractiviteiten zoals communicatie naar voor kwamen. Daarnaast gaven studenten aan dat ze ook leeractiviteiten met het team ondernamen die bijdroegen tot hun eigen ontwikkeling. De bevindingen tonen aan dat er binnen deze casus goede elementen zitten maar dat er ruimte is voor verbetering, onder andere op het niveau van (zelf)reflectie en communicatie. Verder onderzoek zou gedaan kunnen worden naar het expliciteren van impliciete kennis en naar het impliciete doel van het werkplekleren dat normaal gezien gericht zou moeten zijn op het behalen van competenties maar aan het einde van de rit gerelateerd werd aan het behalen van een resultaat.

Referentielijst

- Andrew, N., Ferguson, D., Wilkie, G., Corcoran, T., & Simpson, L. (2009). Developing professional identity in nursing academics: the role of communities of practice. *Nurse Educ Today*, 29(6), 607-611. doi: 10.1016/j.nedt.2009.01.012
- Berings, M., Poell, R., & Gelissen, J. (2008). On-the-job learning in the nursing profession: Developing and validating a classification of learning activities and learning themes. *Personnel Review*, 37(4), 442-459. doi: 10.1108/00483480810877606
- Burke, K., Moscato, S., & Warner, J. (2009). A primer on the politics of partnership between education and regulation. *J Prof Nurs*, 25(6), 349-351. doi: 10.1016/j.profnurs.2009.10.002
- Calibris. (s.d.). Handleiding voor het opzetten van een Leerafdeling. Retrieved 19/12, 2014, from <http://www.calibris.nl/getattachment/d64c8a4d-d6d4-49d3-a715-1d6ec744b2e5/Handleiding-opzetten-leerafdeling.pdf.aspx?ext=.pdf>
- Cleerhout, A., Lasters, D., De Maeyer, K., Dalemans, L., Van Houdt, M., & Jannsens, S. (2011). Eindverslag leerwerkplaats AZ Klina (Gezondheidszorg, Trans.). Antwerpen: Karel de Grote Hogeschool.
- Cope, P., Cuthbertson, P., & Stoddart, B. (2000). Situated learning in the practice placement. *J Adv Nurs*, 31(4), 850-856.
- Corstjens, F., & Gommers, J. (2012). *Leerzorgcentrum - Ontwikkeling, implementatie en evaluatie voor verpleegkundigen*. Antwerpen: Garant.
- Cuyvers, K., Donche, V., & Van den Bossche, P. (2013). *Learning beyond graduation: exploring newly qualified specialists' entrance into daily practice from a learning perspective*. Ongepubliceerd manuscript. Antwerpen.
- Dapremont, J., & Lee, S. (2013). Partnering to educate: dedicated education units. *Nurse Educ Pract*, 13(5), 335-337. doi: 10.1016/j.nepr.2013.02.015
- Decuyper, S., Dochy, F., & Van den Bossche, P. (2010). Grasping the dynamic complexity of team learning: An integrative model for effective team learning in organisations. *Educational Research Review*, 5(2), 111-133. doi: 10.1016/j.edurev.2010.02.002
- Dreyfus, S. E., & Dreyfus, H. L. (1980). A five-stage model of the mental activities involved in directed skill acquisition. Berkely: Operations Research Center, California University.
- Endedijk, M. D. (2010). *Student teachers' self-regulated learning*. (Doctor Proefschrift), Universiteit Utrecht, Utrecht.

- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70(1), 113-136. doi: 10.1348/000709900158001
- Eraut, M. (2004). Informal Learning in the Workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247-273.
- Eraut, M. (2011). Informal learning in the workplace: evidence on the real value of work-based learning (WBL). *Development & Learning in Organizations*, 25(5), 8.
- Europese Commissie. (2013). *Work-based Learning in Europe*. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/alliance/work-based-learning-in-europe_en.pdf.
- Fastré, G., van der Klink, M., & van Merriënboer, J. G. (2010). The effects of performance-based assessment criteria on student performance and self-assessment skills. *Advances in Health Sciences Education*, 15(4), 517-532. doi: 10.1007/s10459-009-9215-x
- Fotheringham, D. (2010). Triangulation for the assessment of clinical nursing skills: A review of theory, use and methodology. *Int J Nurs Stud*, 47(3), 386-391. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2009.09.004>
- Hannes, K., Raes, E., Vangenechten, K., Heyvaert, M., & Dochy, F. (2013). Experiences from employees with team learning in a vocational learning or work setting: A systematic review of qualitative evidence. *Educational Research Review*, 10(0), 116-132. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2013.10.002>
- Harteis, C., & Billett, S. (2013). Intuitive expertise: Theories and empirical evidence. *Educational Research Review*, 9, 145-157. doi: 10.1016/j.edurev.2013.02.001
- Hoffman, K. A., Aitken, L. M., & Duffield, C. (2009). A comparison of novice and expert nurses' cue collection during clinical decision-making: Verbal protocol analysis. *Int J Nurs Stud*, 46(10), 1335-1344. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2009.04.001>
- Jossberger, H. (2011). *Toward Self-Regulated Learning in Vocational Education: Difficulties and Opportunities*. (Doctor proefschrift), Open Universiteit, Heerlen.
- Karel de Grote-Hogeschool. (2013). *Studiegids Gezondheidszorg, verpleegkunde, deeltraject 3*. Antwerpen.
- Klingeman, C., & de Lange, J. (2008). *Leerwerkplaatsen in de zorg (Kenniskring Transitie in de Zorg, Trans.)* (pp. 50). Rotterdam: Hogeschool Rotterdam.
- Kuiper, R. A., & Pesut, D. J. (2004). Promoting cognitive and metacognitive reflective reasoning skills in nursing practice: self-regulated learning theory. *J Adv Nurs*, 45(4), 381-391. doi: 10.1046/j.1365-2648.2003.02921.x
- Mortelmans, D. (2013). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Leuven: Acco.

- Onda, E. L. (2012). Situated Cognition: Its Relationship to Simulation in Nursing Education. *Clinical Simulation in Nursing*, 8(7), e273-e280. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecns.2010.11.004>
- Poell, R. F., & Van der Krogt, F. J. (2014). An empirical typology of hospital nurses' individual learning paths. *Nurse Educ Today*, 34(3), 428-433. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2013.04.005>
- Poell, R. F., & Van der Krogt, F. J. (2014). An empirical typology of hospital nurses' individual learning paths. *Nurse Educ Today*, 34(3), 428-433. doi: 10.1016/j.nedt.2013.04.005
- Portoghese, I., Galletta, M., Sardu, C., Mereu, A., Contu, P., & Campagna, M. (2014). Community of practice in healthcare: An investigation on nursing students' perceived respect. *Nurse Educ Pract*, 14(4), 417-421. doi: 10.1016/j.nepr.2014.01.002
- Puustinen, M., & Pulkkinen, L. (2001). Models of Self-regulated Learning: A review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(3), 269-286. doi: 10.1080/00313830120074206
- Ritzen, H., & Mistrat Haarhuis, J. (2007). De ontwikkeling van een leerafdeling in samenspraak met onderwijs- en zorginstellingen. *Onderwijs en gezondheidszorg*, 31(3), 106-110. doi: 10.1007/bf03071684
- Sandvik, A. H., Eriksson, K., & Hilli, Y. (2014). Becoming a caring nurse--a Nordic study on students' learning and development in clinical education. *Nurse Educ Pract*, 14(3), 286-292. doi: 10.1016/j.nepr.2013.11.001
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance* (6 ed.). New York, N.Y.: Routledge.
- Sharples, K., & Moseley, L. G. (2011). Learning to learn self-regulation in practice: a 2 cohort evaluation. *Nurse Educ Pract*, 11(6), 345-350. doi: 10.1016/j.nepr.2011.03.003
- Smedley, A. (2007). The self-directed learning readiness of first year bachelor of nursing students. *Journal of Research in Nursing*, 12(4), 373-385.
- Streumer, J. (Ed.). (2010). *De kracht van werkplekleren*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Thrysoe, L., Hounsgaard, L., Dohn, N. B., & Wagner, L. (2010). Participating in a community of practice as a prerequisite for becoming a nurse - Trajectories as final year nursing students. *Nurse Educ Pract*, 10(6), 361-366. doi: 10.1016/j.nepr.2010.05.004

- Tuomi, J., Aimala, A.-M., Plazar, N., Starčič, A. I., & Žvanut, B. (2013). Students' well-being in nursing undergraduate education. *Nurse Educ Today*, 33(6), 692-697. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2013.02.013>
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3(2), 130-154. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2007.12.001>
- Van den Bossche, P., Donche, V., Gijbels, D., De Groof, J., Delbecq, H., & Leppens, J. (2011). Gids voor werkplekleren. Een methodiek voor competentiebepaling- en assessment (pp. 30). Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- van der Klink, M., & Boon, J. (2014). Toetsen van werkplekleren. In H. van Berkel, A. Bax & D. Joosten-ten Brinke (Eds.), *Toetsen in het hoger onderwijs* (pp. 229-239). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- van Mook, W. K. A., van Luijk, S., Zwietering, P. J., Southgate, L., Schuwirth, L. T., Scherpbier, A. J. A., & van der Vleuten, C. M. (2014). The threat of the dyscompetent resident: A plea to make the implicit more explicit! *Advances in Health Sciences Education*, 1-16. doi: 10.1007/s10459-014-9526-4
- Verdaasdonk, D. (2008). De leerweg van de leerafdeling. *Vakblad voor opleiders in het gezondheidsonderwijs*.
- Walker, R., Cooke, M., Henderson, A., & Creedy, D. K. (2013). Using a critical reflection process to create an effective learning community in the workplace. *Nurse Educ Today*, 33(5), 504-511. doi: 10.1016/j.nedt.2012.03.001
- Watson, R., Stimpson, A., Topping, A., & Porock, D. (2002). Clinical competence assessment in nursing: a systematic review of the literature. *J Adv Nurs*, 39(5), 421-431. doi: 10.1046/j.1365-2648.2002.02307.x
- White, C. B., & Gruppen, L. D. (2010). Self-Regulated Learning in Medical Education *Understanding Medical Education* (Swanwick, T ed., pp. 271-282): Wiley-Blackwell.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory in Practice*, 41(2).
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183. doi: 10.3102/0002831207312909

Bijlagen

1. Bijlage 1: De verschillende rollen van de student verpleegkunde op de leerwerkplek
2. Bijlage 2: Het evaluatiedocument
3. Bijlage 3: Voorbeeld van het logboek (dagreflectie) van de studenten verpleegkunde
4. Bijlage 4: De interviewvragenlijst
5. Bijlage 5: Interviewvoorbeeld
6. Bijlage 6: Memo's van de verschillende codes.