Dialovo

Van Carine Debaere, lector UC Leuven-Limburg, Groep Gezondheid en Welzijn

Referentie Helminen K., Coco K., Johnson M., Turunen H. & Tossavainen K. (2016). Summative assessment of clinical practice of student nurses: A review of the literature. *International Journal of Nursing Studies*, 53, 308-319.

Datum 2 december 2016

**Inleiding**

Stage en de daarbij horende evaluaties vormen een belangrijk deel van het verpleegkundig onderwijs. De auteurs geven aan dat studenten verpleegkunde hiervoor vaak veel tijd doorbrengen met mentoren op de afdeling, maar dat lectoren de verantwoordelijkheid dragen voor de begeleiding en de evaluatie van deze studenten. Een mentor wordt door de auteurs gedefinieerd als de verpleegkundige die verbonden is aan de afdeling en die de student tijdens de stage begeleidt, zaken aanleert en evalueert. Dit zijn met andere woorden de verpleegkundigen die trachten het leren tijdens de stage faciliteren en de professionele houding bij studenten versterken. De mentor is tevens verantwoordelijk voor het geven van de correcte feedback voor de evaluatie om een correcte professionele ontwikkeling bij studenten te verkrijgen. Doordacht opgestelde evaluatieformulieren maken de evaluatie objectiever en duidelijk voor alle betrokken partijen. Welke competenties moeten besproken en geëvalueerd worden in deze formulieren kan echter verschillen naar tijd en plaats. Zo gebruiken verschillende onderwijsinstellingen vaak verschillende formulieren en stellen ze vaak andere prioriteiten. Daarom is het ook belangrijk om via onderzoek de kennis over evaluatieprocessen in onderwijsomgevingen te verhogen. Het doel van dit onderzoek was een overzicht te bieden van de actuele methodes voor summatieve evaluatie.

**Methodologie**

De auteurs geven een duidelijk beeld van hoe het literatuuronderzoek juist verliep, om de betrouwbaarheid ervan te verhogen. Er werd gebruik gemaakt van duidelijke inclusie- en exclusiecriteria. De zeven inclusiecriteria zijn datum van publicatie (januari 2000 tot mei 2014), de taal waarin geschreven werd (Engels, Fins of Zweeds), de zoektermen, inhoudelijk enkel artikels die gingen over evaluatie van studenten verpleegkunde op stage, het wetenschapsgebied (verpleegkunde, medisch, sociale wetenschappen en onderwijs), enkel artikels uit peer-reviewed wetenschappelijke tijdschriften en de artikels moesten bereikbaar zijn voor de onderzoekers zonder al te grote inzet van middelen. Er werd met vaste databanken gewerkt voor dit onderzoek. Uit de 725 initiële artikels werden op basis van inhoud 23 artikels relevant bevonden door de onderzoekers. Alle artikels werden door twee onafhankelijke onderzoekers bekeken om selectiebias tegen te gaan. Uit dit onderzoek werden uiteindelijk vijf kwalitatieve artikels, zes kwantitatieve en zes met een gemengde methodologie weerhouden. Daarnaast werden ook nog zes literatuurreviews weerhouden. De auteurs geven een overzicht van hun selectie in figuur 1 en een overzicht van de geselecteerde artikels in tabel 3 in het artikel.

**Resultaten**

De auteurs geven in tabel 3 van het artikel een volledig overzicht van de individuele onderzoeken. Zo geven ze het doel van het onderzoek, de steekproef/het design van het onderzoek en de belangrijkste resultaten. Naast dit overzicht worden de resultaten van het literatuuronderzoek opgedeeld in 3 categorieën, namelijk: handelingen voor de eindevaluatie van de stage, de eindevaluatie van de stage en de handelingen na de eindevaluatie van de stage. Binnen deze 3 categorieën bespreken de auteurs nog 9 subcategorieën.

Binnen de eerste categorie ‘*Handelingen voor de eindevaluatie van de stage*’ komen achtereenvolgens de subcategorieën ‘voorbereiding voor stage’, ‘kennis over evaluatieformulieren’, ‘de stageplaatsen’, ‘observatie van gedragingen van de student’ en ‘attitudes en kwalificaties van de mentor’ aan bod. De auteurs geven aan dat in verschillende artikels werd gewezen op het belang van een degelijke voorbereiding aan het begin van de stage, waarbij de student, de mentor en de lector worden betrokken. Daarnaast werd ook de noodzaak aan transparante evaluatieformulieren genoemd. Deze formulieren moeten eenduidig geïnterpreteerd kunnen worden door zowel studenten als mentoren en lectoren. Indien nodig, kan een op maat gemaakte opleiding hier een oplossing bieden. De variatie aan gebruikte evaluatieformulieren tussen verschillende onderwijsinstellingen maakt een goede vergelijking zeer moeilijk. Afhankelijk van de school wordt er gebruik gemaakt van pass/fail, 3-, 4- en 5-puntschalen of verbale schalen. Naast de evaluatieformulieren vormen ook de stageplaatsen zelf een belangrijke variabele. Studenten doorlopen tijdens hun opleiding verschillende stageplaatsen en specialiteiten en moeten bewijzen dat ze voldoende expertise in de verschillende domeinen hebben. Informatie voor de eindevaluatie zou moeten verzameld worden over de totaliteit van de stage en zou dus een weerspiegeling moeten zijn van de hele stage. Een totaalbeeld van het gehele functioneren van een student op stage is soms moeilijk te verkrijgen door mentoren.

Globaal gezien worden studenten geëvalueerd met behulp van verschillende variabelen zoals observatie, vraagstelling, zelfevaluatie en geschreven opdrachten. In verschillende onderzoeken gaven zowel studenten als mentoren aan dat er te veel gewicht werd toegekend aan de geschreven opdrachten en dat dit geen goed beeld gaf van de expertise die studenten reeds verkregen in de praktijk. In andere onderzoeken kwam dan weer aan bod dat deze geschreven opdrachten noodzakelijk zijn om de theoretische achtergrond van de studenten te kunnen testen. Naar de attitudes en kwalificaties van de mentor toe, geeft de literatuur voornamelijk aan dat tijd een belangrijke beperkende factor is voor het evalueren van studenten. Mentoren krijgen vaak te veel studenten toegewezen of moeten te vaak veranderen van studenten wat de correctheid van de evaluatie niet steeds ten goede komt. Wel geven diezelfde onderzoeken aan dat een opleiding van mentoren en een positieve attitude ervoor kunnen zorgen dat vaardigheden van studenten hoger worden ingeschat. In de gehanteerde literatuur, verwijzen ze hiervoor naar een 2- of 3-daagse trainingssessie waarbij het curriculum wordt overlopen, maar waar ook aandacht is voor de evaluatiecriteria en -formulieren.

Binnen de tweede categorie ‘*De eindevaluatie van de stage*’ komen achtereenvolgens de subcategorieën ‘Creëren van een goede evaluatieomgeving’, ‘correcte en relevante evaluatiecriteria’, ‘toekenning van graad/score’ en ‘falende studenten’ aan bod.

Verschillende artikels halen aan dat een eindevaluatie in een ideale situatie geschiedt door een lector, een mentor en de student zelf. Het zou hier moeten gaan over een open discussie over het al dan niet behalen van de competenties door de student. De rol van de lector zou, volgens de auteurs, hierbij het ondersteunen van de mentor met het oog op de evaluatie zijn.

Er zijn in de gebruikte artikels verschillende interpretaties aanwezig van competenties en de evaluatie ervan. Enkele zaken die hierbij aan bod komen zijn de verschillen in visie op evaluatie tussen mentoren en lectoren. Studenten geven in de gebruikte artikels aan dat er soms een groot verschil is tussen wat ze op school leren (evidence-based) en wat de mentor vermeldt als relevant voor de praktijk ‘en de echte wereld’. Meerdere onderzoeken gaven tevens aan dat persoonlijke karakteristieken van de student (zelfzekerheid, hulpvaardigheid, aangenaam, ...) de evaluatie kunnen beïnvloeden.

Als de lector en mentor verschillen van mening rond het toekennen van een score aan de student, is er vaak een gezamenlijk besluit om de student een lagere score te geven. Mentoren geven aan dat de stage een positieve ervaring moet zijn voor studenten, waardoor ze vaak hogere scores gaan toekennen dan de student eigenlijk verdient. Mentoren vermijden vaak feedback te geven rond werkpunten van studenten en richten zich voornamelijk op de sterktes van een student. Daardoor kunnen er inconsistenties zijn tussen de feedback die een student krijgt van een mentor en wat de lector hoort tijdens een vertrouwelijk gesprek. Sommige mentoren gaven in de verschillende onderzoeken ook aan dat het niet hun taak is om studenten te laten falen op een stage. Meerdere onderzoeken wezen uit dat studenten zelden falen op een stage.

In de laatste categorie ‘*Handelingen na de eindevaluatie van de stage*’ worden tot slot de subcategorieën ‘Verzekeren van correcte documentatie’, ‘Organiseren van extra tijd voor falende studenten’ en ‘Voorzien van ondersteuning van mentoren’ beschreven. De auteurs halen aan dat de documenten van de stage zouden moeten verzekeren dat studenten de competenties die noodzakelijk zijn vergaard hebben. Indien een student faalt op een stage, wordt er vaak extra tijd voorzien voor deze student om alsnog de nodige competenties te verwerven. Studenten verpleegkunde worden vaker voor theoretische vakken tegengehouden in hun opleiding dan voor een stage.

Mentoren geven aan dat ze niet steeds voldoende zijn opgeleid om studenten te begeleiden en ervoor te zorgen dat er een professionele groei is. De mentoren hebben nood aan de ondersteuning van lectoren, voornamelijk bij het beoordelen van de vaardigheden en geschreven opdrachten. Als een student faalt op een stage, voelen mentoren dit vaak aan als een persoonlijk falen.

**Reflectie**

Sinds dit jaar hebben we binnen verpleegkunde een nieuwe uitdaging. Zo zijn we gestart met een vierjarige opleiding ter vervanging van de bestaande driejarige opleiding. Dit brengt ook veel veranderingen met zich mee op het vlak van de stages.

Europa stelt dat er tijdens een opleiding verpleegkunde minimaal 2300 uren in de klinische praktijk moeten worden doorgebracht. Het is echter niet voldoende om er gewoon een jaartje stage aan te kleven. Om stages nuttig in te vullen, moeten we ook de evaluatie van deze stages correct kunnen uitvoeren. Op dit moment zien we grote verschillen qua evaluatie in Vlaanderen. Zo is er bijvoorbeeld een groot verschil in het gebruik van opdrachten en de periode waarover een student wordt geëvalueerd. Alle scholen werken met de opgelegde DLR’s om studenten te beoordelen maar iedere school past deze op een eigen manier toe. Zo zijn er bijvoorbeeld scholen die een vertaling van DLR’s naar competenties hebben gemaakt en andere scholen die actief aan de slag gaan met de CANMED’s.

Bij UCLL hebben we er in het nieuwe curriculum voor gekozen om actief aan de slag met de CANMED’s in onze evaluatieformulieren. Een eerste afweging die we hierbij moeten maken is of we in de opleiding kunnen werken met één evaluatieformulier voor het beoordelen van de stages in de verschillende domeinen of dat er een formulier per domein moet zijn.

In het eerste systeem zullen praktijklectoren, mentoren en studenten de formulieren en te behalen rollen zeer goed kennen en daardoor ook gericht kunnen sturen. Het nadeel hierbij is echter dat de verschillende te behalen competenties / gedragscriteria niet specifiek zullen zijn.

In het tweede systeem is het eenvoudiger om binnen domeinen specifieke aandachtspunten aan te brengen en zo per domein in een rol expertise te verwerven. Bij dit laatste systeem zou wel duidelijk moeten nagegaan worden of alle DLR’s op het einde van de rit volledig behaald werden.

Verder zal er bij de evaluatie ook aandacht moeten besteed worden aan de digitalisering van de samenleving. Zo is een elektronisch evaluatieformulier nog een doel dat op korte termijn zal moeten gehaald worden.

In Vlaanderen doen lectoren aan leerbegeleiding voor de bacheloropleiding verpleegkunde en wordt er op mentoren gerekend om een correcte werkbegeleiding te geven. Dit betekent ook dat deze mentoren betrokken worden in het evaluatieproces van de individuele student. Het spreekt dan ook voor zich dat er voldoende aandacht moet worden besteed aan het opleiden en begeleiden van deze mentoren. Mentoren moeten worden begeleid in het geven van feedback, maar ook in het kritisch durven kijken naar studenten.

In het onderzoek was ook veel aandacht voor ‘falende studenten’. Belangrijk is dat we in een opleiding steeds zorgen voor voldoende kansen voor studenten. Het is juridisch gezien bijvoorbeeld steeds belangrijk dat de student steeds een kans op verbetering krijgt. Zo proberen we steeds tijdens de stage reeds een tussentijdse evaluatie te geven zodat de student gedragingen en handelingen nog kan aanpassen naar de eindevaluatie toe. Het is normaal dat niet alle studenten meteen goede prestaties leveren. Ze moeten immers de tijd krijgen om te leren. Enerzijds kunnen we dit met verschillende evaluatiemomenten opvangen, maar anderzijds lijkt het mij nuttig om naar het traject van een student te kijken en op basis hiervan doelen te stellen. Een student zal in een eerste stage immers minder behalen dat in zijn vijfde stage.

Als ik tot slot het evalueren van studenten in een internationaal kader bekijk, zien we ook daar grote verschillen. Sommige landen kiezen ervoor om zeer lange opeenvolgende stages in te plannen, zodat de student voldoende tijd krijgt om te wennen en hierna een grote evolutie kan maken. Andere landen kiezen ervoor om veel verschillende, maar korte stages in te plannen zodat een student zoveel mogelijk zaken gezien heeft en zo een doordachte keuze voor zijn eerste job kan maken.

Naar het evalueren van studenten toe, zijn er ook grote verschillen aanwezig. Er zijn niet enkel verschillen tussen de evaluatieformulieren maar ook in de aandacht die besteed wordt aan de verschillende competenties. Sommige scholen hanteren zeer uitgebreide formulieren met veel competenties waar anderen dit heel beperkt houden. Persoonlijk denk ik dat er een link moet zijn tussen het aantal competenties die behaald moeten worden en de lengte van een stage. Indien een stageperiode maar drie weken duurt kan je immers van studenten niet verwachten dat ze de specialistische verpleegkundige zorg eigen aan een afdeling volledig beheersen. Deze zaken kunnen dan volgens mij ook onmogelijk los van elkaar gezien worden.