

---

---

## DIALOVO

---

---

**Van** Kimpen Suzy, lector & praktijklector, Katholieke Hogeschool Leuven, dep. G&T/ stafmedewerker opleiding / NST, operatiekwartier, Universitaire Ziekenhuizen Leuven.

**Referentie** Moscaritolo,L.M. (2009). Interventional strategies to decrease nursing student anxiety in the clinical learning environment. *Journal of Nursing Education*,48(1), 17-23.

**Datum** 06-02-2011

---

### Situering

De klinische praktijk is bij uitstek de plaats waar toekomstige verpleegkundigen hun vak leren. De verpleegkundige opleiding probeert op een professionele wijze een balans te vinden tussen enerzijds de theoretische fundamenteën van de opleiding en anderzijds de klinische praktijkervaringen. Ondanks het feit dat stage een ingeburgerd onderdeel is van de opleiding ervaren heel wat studenten onafhankelijk van hun opleidingsniveau of hun opleidingsfase, een hoog gehalte aan stress en angst (Carlson, Kotze & Van Rooyen,2003; Cook, 2005; Elliott, 2002; Hayden-Miles, 2002; Sharif & Masoumi, 2005; Shipton, 2002). Een mogelijke oorzaak van deze stress en angst wordt door een aantal onderzoekers beschreven als de 'theory gap' of 'de theoretische kloof'(Kramer, 1977, Carlson et al, 2003; Sharif & Masoumi,2005; Shipton, 2002, Sprengel & Joh, 2004; Timmins & Kalszer, 2002). Hiermee wijzen ze op de kloof die ontstaat tussen dat wat studenten in de theorie zien in hun opleiding en dat wat ze ervaren tijdens hun stage.

De laatste vijf jaar is er heel wat kwalitatief onderzoek verricht om de stressoren met betrekking tot de theoretische kloof in kaart te brengen. De meest voorkomende stressfactoren blijken het eerste contact met de klinische praktijk, de angst om fouten te maken, het uitvoeren van klinische handelingen, de angst voor de beoordeling van de docent en te weinig ondersteuning van het verpleegkundig team blijken de meest voorkomende stressfactoren te zijn (Carlson et al,2003; Sharif & Masoumi, 2005; Shipton, 2002, Sprengel & Job, 2004; Timmins & Kalszer, 2002). De doelstelling van dit onderzoek een literatuurstudie is drie strategieën vanuit de literatuur toe te lichten om stress en angst te reduceren bij studenten die op stage gaan in de klinische praktijk.

## **Concept**

Er zijn allerlei definities te vinden van stress en angst, in dit onderzoek werden de definities van Lazarus en Folkman (1984) gebruikt. Stress werd beschreven als 'a particular relationship between the person and the environment that is appraised by the person as taxing or exceeding his or her resources and endangering his or her well-being (P.19). Lazarus en Folkman definieerden angst als 'a vague, uncomfortable feeling exacerbated by prolonged stress and the presence of multiple stressors' (p.4).

Het conceptueel Neuman System Model (NSM) werd gebruikt als theoretisch kader om de drie stressverlagende strategieën: humor, peer instructors/mentoring en mindfulness in kaart te brengen met de klassieke classificatie primaire, secundaire en tertiaire preventie en interventie.

## **Onderzoek & resultaten**

In deze literatuuronderzoek (2001-2006), kwamen drie succesvolle strategieën boven-drijven, namelijk het gebruik van humor, peer- instructors/mentoring en mindfulness. De eerste strategie die beschreven werd is het gebruik van humor tijdens de opleiding. Humor als strategie bestaat uit het maken van grapjes en het vertellen van anekdotes en grappige verhaaltjes om de spanning te breken. Uit het onderzoek van Hayden-Miles (2002) blijkt dat studenten het gebruik van humor tijdens de stage als stressverlagend ervaren. Volgens het NSM kan humor gebruikt worden als primaire en secundaire interventie. Het is echter een hele kunst om humor op een correcte manier te gebruiken. Hierbij wordt het belang onderstreept dat humor enkel dient om de student te laten ontstressen waardoor deze opnieuw kan leren (Kuhrik et al,1997). Verder geeft Ulloth (2003) aan dat de klinische trainer zich zelf ook wat meer mag relativeren en daarbij de nodige humor kan gebruiken. Dit zou de studenten stimuleren om hetzelfde te doen.

De tweede strategie is het gebruik van peer-instructors en mentoren. In de wetenschappelijke literatuur tussen 2001 en 2006 is het effect van peer-instructors enkel beschreven in een setting van een oefenlabo en niet in de dagdagelijkse praktijk van een stageplaats (Sprengel & Job, 2004; Becker & Neuwirth, 2002). Uit het driejarig onderzoek van Owens en Walden (2001) blijkt dat 69% van de studenten aangeeft dat de hulp van een peer-instructor de angst verminderde tijdens de oefeningen. Hierbij dient te worden benadrukt dat de peer-instructor een oudere jaarsstudent is en niet iemand van hetzelfde opleidingsjaar. Dit laatste zou eerder een negatief effect hebben op de student omdat hij zich zou schamen of ongemakkelijk zou voelen iets te moeten leren van iemand die zich op hetzelfde niveau bevindt.

Volgens Locken en Norberg (2005) ondervonden de studenten in het mentoring-programma een beduidende angstvermindering. Deze studenten werden gedurende hun

volledige stageperiode gekoppeld aan een vaste mentor. Hierdoor kregen de studenten meer controle op hun werkschema en konden zij een vertrouwensrelatie opbouwen met de mentor. Dit zorgde ervoor dat de studenten meer vertrouwen kregen in hun eigen handelen. Volgens het NSM zijn peer-instructors en het mentoringprogramma een vorm van primaire interventie met als doel de studenten te beschermen in hun natuurlijke stressbeleving.

De derde strategie is mindfulness training, Jon Kabat-Zinn ontwikkelde het Mindfulness-Based Stress Reduction program' (MBSR) aan de universiteit van Massachusetts. Dit programma bestaat uit drie vormen: yoga, meditatie en een body-scan beleving (=de bewustwording van al de onderdelen van je lichaam). Dit programma zou niet alleen zijn effect bewezen hebben in de opleiding verpleegkunde maar ook in andere hogeschoolopleidingen. In dit artikel werden deze opleidingen echter niet nader toegelicht (Beddoe & Murphy, 2004; Bruce, Young, Turner, Wal & Linden, 2002; Newsome et al, 2006). In het meest recente onderzoek van Bruce et al (2002) volgen de zestien studenten een 8-weken MBSR programma. Nadien gaven dertien studenten aan dat ze een betere stresshantering hadden in de klas en tijdens de klinische stages. Verder bleek ook dat de gemiddelde angstscore sterk was gedaald. Het MBSR programma kan opgenomen worden in de klinische leeromgeving en kan gebruikt worden als primaire interventie. Anderzijds kan dit programma aangeboden worden aan iedere student als onderdeel van het curriculum.

### **Eigen bevindingen**

Als praktijklector van het operatiekwartier word ik regelmatig geconfronteerd met de stress en angst die studenten ondervinden als ze op stage komen. Volgens mij heeft het niet alleen te maken met de 'theorie kloof' maar vooral ook de confrontatie met het onbekende. Hoog technologische diensten spreken immers tot de verbeelding van studenten. Het is echter aan ons docenten, praktijklectoren, mentoren en de verpleegkundige teams om de stress en de angst bij studenten vroegtijdig te herkennen en te erkennen.

De strategieën die besproken werden zijn zeker relevant want ondanks de hoge stress-levels in het operatiekwartier, wordt er heel veel humor gebruikt om de sfeer te ontladen. De kunst bestaat erin om humor te gebruiken binnen de juiste context en op het juiste moment.

Hetzelfde met het mentoringprogramma binnen het operatiekwartier van het UZ Leuven zijn we nog een stap verder gegaan en maken wij gebruik van het preceptorshipprogramma. Preceptoren zijn expert verpleegkundigen die studenten binnen een afgebakende tijd gaan trainen, begeleiden en coachen. Om de aanpak zo

effectief mogelijk te maken worden studenten gedurende hun volledige stageperiode gekoppeld in een één op één begeleiding aan een preceptor of expert verpleegkundige. In de setting van het operatiekwartier gaan de preceptoren de studenten formatief en summatief evalueren en aansturen in samenspraak met de praktijklector. De verschillen met het mentorschap zitten dus vooral in de afgebakende begeleidingsperiode, het eerder formele karakter van het preceptorship, de wijze waarop de training of begeleiding wordt aangepakt en het evalueren van de studenten.

Uit mijn eigen onderzoek (Kimpfen, 2008) en vanuit de internationale wetenschappelijke literatuur blijkt dat het opbouwen van een vertrouwensrelatie tussen de student en zijn preceptor van cruciaal belang is voor het slagen van een stage. Hier moeten we dan ook extra aandacht aan geven om op die manier het leereffect van onze studenten op stage te kunnen verhogen.

De mindfulness strategie is voor mij geen onbekende en is in het UZ Leuven opgenomen in het opleidingsprogramma. Het lijkt mij een waardevolle strategie en een meerwaarde als je het kent. Maar voordat je het kan toepassen moet je dit kunnen trainingen binnen een aangepaste setting en op dit moment is er tijd nog ruimte om dit te realiseren.

Anderzijds zijn er ook nog andere mogelijkheden om stress te verlagen. Enkele jaren geleden werkte ik in een Nederlands ziekenhuis het LUMC in Leiden en daar kreeg het OKa personeel de kans om tijdens de pauzes te ontstressen door middel van een professionele massage van 15 minuten. Bij de aanvang van je shift kon je intekenen op de daglijst en als je met ernstige klachten zat dan werd er een specifiek programma voor je opgesteld. Dergelijke massages boden volgens het personeel een grote meerwaarde. Het lijkt mij de moeite waard om hierover na te denken en deze strategie te implementeren binnen het UZ Leuven en elders!

#### Bibliografie:

- Beddoe, A.E., & Murphy, S.O. (2004). Does mindfulness decrease stress and foster empathy among nursing students? *Journal of Nursing Education*, 43, 305-312.
- Bruce, A., Young, L., Turner, L., Wal. R., & Linden, W. (2002). Meditation-based stress reduction: Holistic practice in nursing education. In L.E. Young & V. Hayes (eds.), *Transforming health promotion practice: Concepts, issues, and applications* (pp.241-252). Victoria, British Colombia. Canada F.A. Davis.
- Carlson, S., Kotze, W.J., & van Rooyen, D.(2003). Accompaniment needs of First year nursing students in the clinical learning environment.*Curationtis*, 26(2), 30-39.

- Cook, L.J. (2005). Inviting teaching behaviors of clinical faculty and nursing students' anxiety. *Journal of Nursing Education*, 44, 156-161.
- Elliott, M. (2002). The clinical environment: A source of stress for undergraduate nurses, *Australian Journal of Advanced Nursing*, 20 (1), 34-38.
- Fawcett, J. (2000). *Analysis and evaluation of contemporary nursing knowledge: Nursing models and theories*. Philadelphia: F.A. Davis.
- Hayden-Miles, M. (2002). Humor in clinical nursing education. *Journal of Nursing Education*, 41, 420-424.
- Kimpen, S. (2008). Preceptorship in de zorg: detectie van effectiviteitindicatoren in een exploratieve praktijkstudie van het operatiekwartier. *Masterproef*, KULeuven.
- Kuhrik, M., Kuhrik, N., & Berry, P.A. (1997). Facilitating learning with humor. *Journal of Nursing Education*, 36, 332-334.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springers.
- Newsome, S., Christopher, J.C., Dahlen, P. & Christopher, S. (2006). Teaching counselors self-care through mindfulness practices. *Teachers College Record*, 108, 1881-1900.
- Owens, L.D., & Walden, D.J.(2001). Peer instruction in the learning laboratory: A strategy to decrease student anxiety. *Journal of Nursing Education*, 40, 375-377.
- Sharif, F., & Masoumi, S. (2005). A qualitative study of nursing experiences of clinical practice. *BMC Nursing*, 4, 6.
- Shipton, S.P. (2002). The process of seeking stress-care: Coping as experienced by senior baccalaureate nursing students in response to appraised clinical stress. *Journal of Nursing Education*, 41, 243-256.
- Sprengel, A.D., & Job, L. (2004). Reducing student anxiety by using clinical peer mentoring with beginning nursing students. *Nurse Educator*, 29, 246-250.
- Timmins, F. & Kaliszer, M. (2002). Aspects of nurse education programmes that frequently cause stress to nursing students: Fact-finding sample survey. *Nurse Education Today*, 22, 203-211.
- Ulloth, J.K. (2002). The benefits of humor in nursing education. *Journal of Nursing Education*, 41, 476-481.