

De leerafdeling

Competentieontwikkeling in de Noord-Nederlandse
sector zorg en welzijn



Door: Jan Smit

Studentnummer: 1152645

Gelkingestraat 43/14

9711 NB Groningen

06 41729745

j.g.smit@student.rug.nl

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit Bedrijfskunde en Economische Wetenschappen

Msc Human Resource Management

Afstudeerbegeleider: Dr. P. H. van der Meer

2^e beoordelaar: Drs. J. van Polen

In opdracht van:

Het Stagebureau

Antaresstraat 45

9742 LB Groningen

(050) 575 74 75

info@hetstagebureau.nl

Stagebegeleidster: Jelly Zuidersma

De leerafdeling

Competentieontwikkeling in de Noord-Nederlandse
sector zorg en welzijn

Door: J. G. Smit
Rijksuniversiteit Groningen
Faculteit Bedrijfskunde en Economische Wetenschappen
Msc Human Resource Management

Inhoud

WOORD VOORAF	3
Samenvatting	7
1. Inleiding & opzet	8
1.1. Ontwikkelingen in de sector	8
1.2. Een nieuwe structuur	9
1.3. Het Stagebureau	10
1.4. Competentieontwikkeling in Noord-Nederland	11
1.5. Doel- en vraagstelling	11
1.5.1. Onderzoeksvragen	13
1.5.2. Theoretisch kader	13
1.6. Structuur	16
2. Verkenning & Analyse	17
2.1. Verkenning	17
2.1.1. Ontwikkelingen en trends	17
2.1.1.1. <i>Demografisch en epidemiologisch</i>	18
2.1.1.2 <i>Sociaal cultureel</i>	18
2.1.1.3. <i>Technologisch</i>	19
2.1.1.4. <i>Trends in de zorg</i>	20
2.2. Analyse	20
2.2.1. Ontschotting	20
2.2.2. Vraaggericht werken	21
2.2.3. Aansluiting theorie en praktijk	22
2.3. Voorwaarden	22
3. Ontwerp & ontwikkeling	24
3.1. Ontwerp	24
3.2. Ontwikkeling	26
3.3. Proces	29
4. Uitvoering & evaluatie	30
4.1. Uitvoering	30
4.2. Evaluatie	32
4.2.1. Onderzoeksmethode en -populatie	32

4.2.2. Interviewmethoden	34
4.2.3. Onderzoeksresultaten	36
4.2.3.1. <i>Zelfstandigheid & reflecterend vermogen</i>	36
4.2.3.2. <i>Deskundigheidsbevordering</i>	41
6. Conclusies & aanbevelingen	43
6.1. Verantwoording	43
6.1.1. Beoogde competentieontwikkeling van leerlingen	44
6.1.2. Ontwikkelen van competenties op de leerafdeling	44
6.1.2.1 <i>Zelfstandigheid</i>	45
6.1.2.2. <i>Reflecterend vermogen</i>	47
6.1.3. Deskundigheidsbevordering	48
6.1.4. Conclusies	49
6.2. Verbetering	50
6.3. Ontwikkeling	52
Literatuur	53
Bijlagen	55

Woord vooraf

Zoals een leerafdeling verzorgenden en verpleegkundigen de mogelijkheid biedt het geleerde in de praktijk te brengen, vervuld een stage en bijbehorende scriptie deze functie voor een student Bedrijfskunde aan de Rijksuniversiteit Groningen. Evenals op een leerafdeling wordt er van je verwacht zelfstandig in de praktijk te kunnen functioneren en daarnaast een wetenschappelijk onderbouwd stuk te kunnen schrijven. Met als uiteindelijke doel om in de toekomst naar behoren te kunnen functioneren in het werkveld waarvoor je al die jaren bent opgeleid. In deze praktijkfase zal je langzaam de veilige omgeving van een opleiding achter je moeten laten om vervolgens met voldoende theoretische en praktische bagage de wijde wereld in te vliegen. Tijdens het schrijven van dit onderzoek heb ik dit uitvliegen lang niet altijd als makkelijk ervaren. Gelukkig ben je in deze fase nog net voldoende student om te kunnen en vooral te mogen leren. Ik denk dan ook dat ik in veel opzichten wijzer ben geworden door het zelfstandig schrijven van dit stuk, al was dit zonder de hulp van een aantal personen niet gelukt.

Allereerst wil ik mijn stagebegeleidster Jelly Zuidersma bedanken voor de mogelijkheid die ze mij heeft geboden om dit onderzoek te kunnen gebruiken voor mijn scriptie. Ik dank haar voor haar heldere zienswijze op de materie, de hulp die zij heeft geboden tijdens de uitvoering van het onderzoek en haar begrip en steun in de periodes dat het onderzoek enigszins stagneerde.

Mijn afstudeerbegeleider Peter van der Meer wil ik bedanken voor zijn expertise bij het opzetten van het onderzoek en het uiteindelijke schrijven van de scriptie. Ik waardeer het geduld dat hij veelal heeft moeten opbrengen tijdens het begeleidingsproces.

Tenslotte bedank ik mijn familie en vrienden voor de mentale steun in tijden van twijfel en onzekerheid betreffende het schrijfproces. Speciale dank gaat uit naar Emiel voor het grandioze koffierooster en naar Joost voor zijn stimulerende voicemails.

November, 2007

Jan Smit

Samenvatting

Ontwikkelingen in de sector zorg en welzijn, van met name demografische, epidemiologische, sociaal culturele en technologische aard, hebben het afgelopen decennium geleid tot een verandering in de vraag naar competenties van personeel. Vraag naar zelfstandig, verantwoordelijk en breed inzetbaar personeel met een zeker reflectief vermogen is hierdoor toegenomen. Het tegemoetkomen aan deze eisen vanuit de arbeidsmarkt vergt vanzelfsprekend het één en ander van opleidingen.

Dagopleidingen dienen beter aan te sluiten bij de beroepspraktijk en een goede afstemming van theorie op deze praktijk is van groot belang. Nieuwe onderwijsconcepten waarin competentiegericht en zelfstandig leren centraal staan kunnen hieraan bijdragen. Bij het ontwikkelen van nieuwe onderwijsconcepten is het creëren van een zogenaamde krachtige leeromgeving van groot belang. Het concept van de leerafdeling moet tegemoet komen aan de eisen van deze krachtige leeromgeving door het creëren van langere stages waarin zelfstandig werken centraal staat.

Om de vraag te beantwoorden of leerlingen door het participeren op een leerafdeling daadwerkelijk de competenties zelfstandigheid en reflecterend vermogen ontwikkelen is er in Noord-Nederland onderzoek gedaan onder zowel leerlingen en begeleiders binnen verschillende zorginstellingen. Doormiddel van vragenlijsten is er naast competentieontwikkeling ook deskundigheidsbevordering onder personeel op de afdeling onderzocht. Ondanks verschil in opleidingsniveau van leerlingen en verschil in kenmerken tussen zorginstellingen ontwikkelen leerlingen op leerafdelingen een zekere mate van zelfstandigheid en reflecterend vermogen, al is niet aangetoond dat leerlingen op leerafdelingen beter scoren op deze competenties dan leerlingen op reguliere afdelingen. Deskundigheidsbevordering lijkt daarnaast wel degelijk op leerafdelingen te worden bewerkstelligd. De mate hiervan kan wel van instelling tot instelling verschillen.

Zowel met het oog op vervolgonderzoek als de ontwikkeling van de leerafdeling als onderwijsconcept is het begrip zelfstandigheid interessant. Voor vervolgonderzoek kan een verdere operationalisering van het begrip van belang zijn, evenals verschillen in interpretatie van het begrip tussen instellingen, op verschillende opleidingsniveaus en tussen leerling en begeleider. Voor ontwikkeling van het onderwijsconcept kan het creëren van een instrument voor het meten van zelfstandigheid van belang zijn.

1. Inleiding & opzet

Rust roest:

"...een spreekwoord ontleent aan het ijzer, dat wanneer het gebruikt wordt, blank blijft; maar wanneer het stil ligt, uitslaat, ineet, en verderft..."¹

Rust roest. Met deze wijze woorden werd het laatste hoofdstuk van het integrerend OSA-rapport 2001 'Arbeid in Zorg en Welzijn' ingeluid. Voornaamste doel van het OSA-rapport is om een overzicht te bieden van de ontwikkelingen op de arbeidsmarkt in de sector zorg en welzijn en aanbevelingen te doen voor toekomstig beleid en onderzoek.

Geconcludeerd wordt dat, juist nu het beter gaat met de arbeidsmarkt in de sector, het zaak is niet achterover te leunen. Innovatie is gewenst om slagvaardig op de verwachte ontwikkelingen te kunnen reageren. De sector is er de afgelopen jaren in geslaagd een aantal negatieve ontwikkelingen een halt toe te roepen en in positieve ontwikkelingen om te buigen. Zo vertonen de wachtlijsten en de wachttijden in de meeste branches een afname, zijn de personeelstekorten gedaald ondanks een toename van de werkgelegenheid, is het personeelsverloop gedaald, is de werksituatie verbeterd en de werkdruk verminderd. De ontwikkelingen op de lange termijn zien er echter minder rooskleurig uit².

1.1. Ontwikkelingen in de sector

De Nederlandse sector zorg en welzijn is een dynamische en met name het laatste decennium is er veel veranderd. Deze ontwikkelingen zijn van velerlei aard en hebben allen op eigen wijze invloed op de sector. Binnen dit onderzoek richten we ons vooral op de ontwikkelingen die van invloed zijn op de organisatie van de zorg en de inzet van personeel die daarbij komt kijken. Centraal staat dan ook de vraag welke gevolgen deze ontwikkelingen hebben voor de kwantitatieve en kwalitatieve vraag naar arbeid binnen de sector. Het gaat hier dus niet alleen om de gevolgen voor het benodigde aantal personeel, maar ook om de kwalificaties en competenties die van de zorgverlener wordt gevraagd. Instellingen zullen hun strategisch beleid aan moeten passen op de veranderende omgeving en dit kan leiden tot veranderingen van functie-inhoud en manieren van werken. Dit heeft als vanzelfsprekend weer invloed op de gewenste competenties van werknemers en dit zal vervolgens invloed hebben op het te voeren human-resource beleid van de organisatie. De vraag is nu welke competenties er van

¹ *Tuinman, www.dbnl.org*

² *Van Essen, 2001*

wezenlijk belang zijn om aan de nieuwe functie eisen te voldoen om zo optimaal te kunnen inspelen op de eisen vanuit de arbeidsmarkt. Daarbij vraagt een bepaalde wijze van opleiden ook om een bijpassende organisatie van de opleiding waardoor een optimaal leerrendement kan worden bewerkstelligd.

Deze vragen hebben in 1997 geleid tot een nieuw opleidingstelsel voor verpleging en verzorging en deze kreeg vorm in het rapport 'Gekwalificeerd voor de toekomst'³. Dit rapport noemt een aantal belangrijke factoren als aanleiding voor het ontwikkelen van een nieuw opleidingstelsel. Allereerst werd het vroegere opleidingsstelsel door velen als ondoorzichtig ervaren. Er zou sprake zijn van verschillen tussen zwaarte en niveau van verschillende opleidingen. Ook zou er een te groot verschil zijn tussen de 'schoolse' en 'werkende' leerweg. Daarnaast heeft de overgang van het zogenaamde 'inservice-onderwijs' van zorginstellingen naar het onderwijs door reguliere onderwijsinstellingen geleid tot een grotere behoefte aan een samenhangend opleidingstelsel voor verpleging en verzorging.

1.2. Een nieuwe structuur

Zoals gezegd is in 1997 de nieuwe kwalificatiestructuur voor de verpleging en verzorging van kracht geworden. Met deze kwalificatiestructuur wordt beoogd om breed inzetbare arbeidskrachten op te leiden, die zorg kunnen verlenen in alle werkvelden en settings. In vergelijking met de oude vorm van opleiden wordt de nieuwe structuur gekenmerkt door vijf opleidingsniveaus³; de zorghulp (niveau 1), helpende (niveau 2), verzorgende (niveau 3) en verpleegkundige op Mbo- en Hbo-niveau (niveau 4 en 5). Het onderscheiden van slechts 5 niveaus met elk slechts één kwalificatie komt tegemoet aan de doelstelling om leerlingen zo breed mogelijk op te leiden. Daarbij moet aangetekend worden dat binnen elk niveau er nog wel onderscheid kan worden gemaakt tussen de zogenaamde 'schoolse' leerweg en 'duale' leerweg. Laatstgenoemde leerweg betreft de zogenaamde beroepsbegeleidende leerweg (BBL), waar al werkende in een zorginstelling de nodige competenties worden bijgebracht. De schoolse leerweg wordt ook wel aangeduid met de beroepsopleidende leerweg (BOL).

In het al eerder aangehaalde OSA-rapport⁴ komt naar voren dat het merendeel van de ondervraagde zorginstellingen de nieuwe structuur een verbetering vindt ten opzichte van de oude situatie. Wel zijn er duidelijke signalen dat de nieuwe manier van opleiden beter afgestemd moet worden op de beroepspraktijk. Het gaat hier voornamelijk om het bieden van meer verdiepingsmogelijkheden in werkvelden waarin de leerling uiteindelijk aan het werk wil, meer aandacht voor agogische competenties en competenties om vraaggericht, resultaatgericht en zelfstandig te kunnen werken.

³ *Commissie Kwalificatiestructuur, 1996*

⁴ *Van essen, 2001*

Naast deze kwalitatieve tekortkomingen, kampt het onderwijs daarbij ook nog met een kwantitatief knelpunt. De instroom in het onderwijs in de sector is toegenomen. Logisch gevolg hiervan is dat er een toename plaats vind in de vraag naar stageplekken binnen zorginstellingen⁵. Ten tijde van het verschijnen van het OSA-rapport werd er aangegeven dat er onvoldoende beroepspraktijkvormings-plaatsen (BPV-plaatsen) beschikbaar zouden zijn waarop leerlingen de gewenste competenties en vaardigheden kunnen aanleren. Het is de vraag of er een absoluut tekort is aan BPV-plaatsen of dat vraag en aanbod elkaar onvoldoende kunnen vinden⁶. Deze onduidelijkheid wijst met name op het belang van een goede regionale coördinatie van vraag en aanbod van BPV-plaatsen. In het integrerend OSA-rapport wordt dan ook benadrukt dat het van belang is dat scholen en organisaties in zorg en welzijn binnen de eigen regio gezamenlijk de personeelsbehoefte vaststellen en voor langere tijd afspraken maken over het beschikbaar stellen van BPV-plaatsen. In de regio Groningen en Drenthe is het zogenaamde stagebureau in het leven geroepen om deze taak op zich te nemen.

1.3. Het Stagebureau

Het stagebureau is ontstaan uit een samenwerking tussen zorginstellingen en opleidingscentra in Groningen en Drenthe, met als doel het hoofd te bieden aan de landelijke tendensen die in het voorgaande gedeelte besproken zijn. Doel is dan ook het verbeteren van zowel de kwantitatieve als wel de kwalitatieve beroepspraktijkvorming⁷.

De onderwijsinstellingen worden in dit verband vertegenwoordigd in Provo '97; een coöperatief verband van instellingen dat sinds 1995 samenwerkt om het beroepsonderwijs in de sector zorg en welzijn in Groningen en Drenthe beter op elkaar af te stemmen. Het betreft hier vier regionale opleidingscentra (ROC's) en één HBO-V. Provo '97 wordt bij haar werkzaamheden gesteund door Zorgplein Noord, een platform binnen de zorgsector dat tracht om de vraag en het aanbod van geschikt personeel bij elkaar te brengen⁸.

In overeenstemming met de conclusies uit het OSA-rapport is het ook in Groningen en Drenthe zaak niet stil te blijven staan, maar om actief te blijven anticiperen op de ontwikkelingen op de arbeidsmarkt. Om in te kunnen spelen op deze ontwikkelingen is er in 2004 gestart met het project 'Competentieontwikkeling Noord-Nederland' (CNN). Dit project is door de provincies Groningen, Drenthe en verschillende zorginstellingen neergelegd bij het stagebureau en Provo '97 vanwege de opgebouwde expertise van deze partijen op het gebied van de BPV stageproblematiek⁹.

⁵ <http://www.calibris.nl/>

⁶ Van Essen, 2001

⁷ <http://www.hetstagebureau.nl/>

⁸ <http://www.zorgpleinnoord.nl/>

⁹ Projectplan CNN, 2004

1.4. Competentieontwikkeling in Noord-Nederland

Het project 'Competentieontwikkeling Noord-Nederland' richt zich op de competentieontwikkeling van Mbo en Hbo leerlingen van verschillende opleidingscentra in Groningen en Drenthe. Onderdeel van dit project is het ontwikkelen van zogenaamde leerafdelingen binnen zorginstellingen in de regio. Door het opzetten van een leerafdeling krijgen studenten de mogelijkheid om vroegtijdig de kerncompetenties van de sector aan te leren en tegelijkertijd de nodige praktijkervaring op te doen¹⁰. Uit onderzoek blijkt dat het leereffect langer is wanneer werkmethoden niet alleen worden uitgelegd, maar ook worden ervaren¹¹. Dit kan worden gerealiseerd door leerlingen zelfstandig te laten werken in een real-life setting. In hoeverre de instelling van deze leerafdelingen ook daadwerkelijk bijdraagt aan een betere afstemming tussen onderwijs en arbeidsmarkt zal in dit onderzoek centraal staan. In de volgende paragraaf zal aandacht worden besteed aan de doelstelling en de daaruit afgeleide onderzoeksvraag.

1.5. Doel- en vraagstelling

Zowel kwantitatief als kwalitatief moet met de instelling van leerafdelingen binnen zorginstellingen in Noord Nederland de aansluiting tussen arbeidsmarkt en onderwijs verbeteren. Om tot deze gewenste afstemming te komen werd vooraf de volgende doelstelling geformuleerd¹⁰:

Het in nauw overleg met de werkgevers en onderwijsinstellingen evalueren van nieuwe leermogelijkheden in de praktijk, in de vorm van leerafdelingen, welke leerlingen op Mbo- en Hbo-niveau in staat stellen de benodigde competenties te verwerven voor het beroep dat zij binnen de beroepskolom zorg en welzijn gaan uitoefenen. Hiermee wordt optimaal ingespeeld op de vraag naar meer en goed opgeleide helpenden, verzorgenden en verpleegkundigen.

Bij de uitvoering van dit onderzoek werden daarbij de volgende succescriteria beoogd:

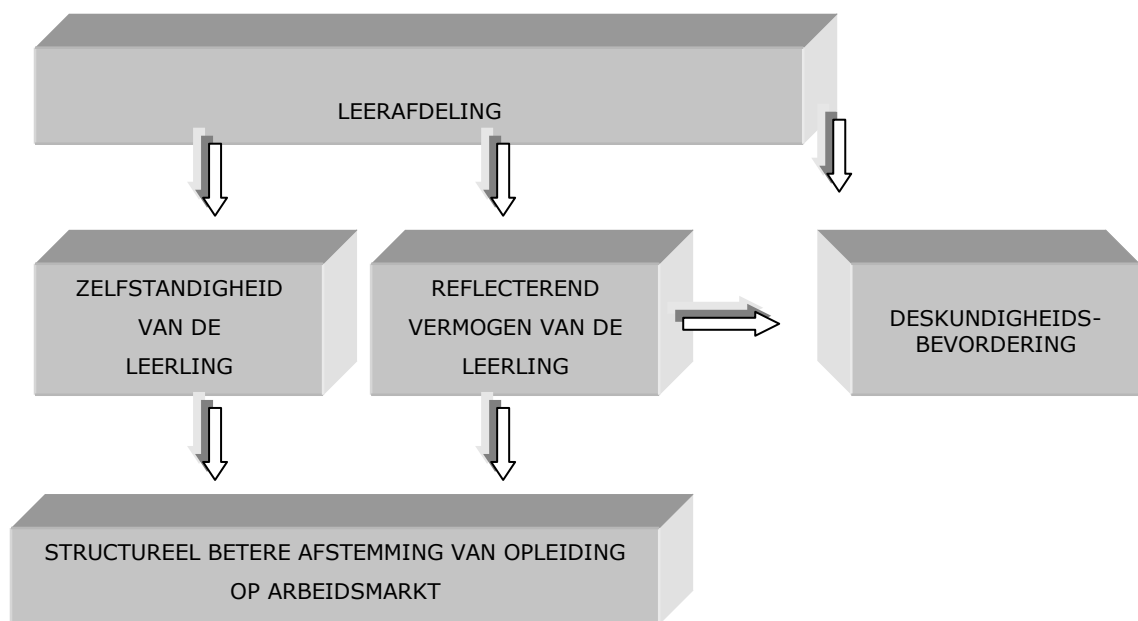
- Een structureel betere afstemming tussen opleiding en werkveld door het afleveren van zelfstandig gediplomeerden met een groot zelfreflecterend vermogen.
- Het stimuleren van deskundigheidsbevordering onder het begeleidende personeel, mede doordat leerlingen snel zelfstandig kunnen functioneren op een leerafdeling.

Met het oog op de gegeven succescriteria gaan we er vanuit dat zelfstandiger leerlingen met een groot zelfreflecterend vermogen beter zullen functioneren dan leerlingen die deze eigenschappen niet bezitten. Dientengevolge zal in dat geval het opleiden van

¹⁰ *Projectplan CNN, 2004*

¹¹ *Boon, 1999*

leerlingen met deze gewenste eigenschappen leiden tot een betere afstemming tussen opleiding en praktijk. In tegenstelling tot het eerste criterium kan er aan het tweede op verscheidene manieren worden voldaan. Als we er van uit gaan dat leerlingen ook daadwerkelijk snel zelfstandig kunnen functioneren op een leerafdeling, kan dit allereerst tot gevolg hebben dat het begeleidende personeel enigszins ontlast wordt en er tijd vrij komt voor enige zelfontwikkeling. Voorwaarde in dit geval is wel dat er op de betreffende afdeling de ruimte en mogelijkheid gecreëerd wordt om de vrijgekomen tijd ook daadwerkelijk te benutten. Naast deze indirecte manier van deskundigheidsbevordering, onderscheiden we ook een directe vorm. Het begeleiden van leerlingen is voor het begeleidende personeel op de afdeling een ervaring op zich. Personeel leert bepaalde begeleidingsvaardigheden en daarbij komt nog dat het nauw samenwerken met leerlingen de begeleider ook up-to-date kan houden wat betreft nieuwe ontwikkelingen binnen zorgopleidingen. Het idee is dat zowel leerling als begeleider op deze manier profijt heeft van deze nieuwe manieren van opleiden. Bovenstaande is in figuur 1.1 nog eens schematisch samengevat.



Figuur 1.1. Conceptueel Model

Nu duidelijk is om welke succescriteria het gaat in dit onderzoek, rest de vraag in hoeverre er daadwerkelijk aan deze beoogde criteria is voldaan en met name in hoeverre de ontwikkeling en implementatie van leerafdelingen hieraan heeft bijgedragen. Laatstgenoemde vragen zullen moeten leiden tot een hoofdvraag die de ruggengraat moet gaan vormen van dit onderzoek.

1.5.1. Onderzoeksvragen

De doelstelling en succescriteria zijn in het voorgaande geschetst. Blijft er zoals gezegd de vraag over in hoeverre de implementatie van een leerafdeling bijdraagt aan de ontwikkeling van de kritieke competenties en de mate van deskundigheidsbevordering onder het begeleidende personeel. Wordt deze bevordering door de instelling van leerafdelingen bewerkstelligd en hangt dit inderdaad samen met de beoogde grotere zelfstandigheid van leerlingen? Enerzijds wordt er aangenomen dat er door de werkbegeleiding van leerlingen van de betrokken opleidingcentra het zittende personeel 'mee leert' met de studenten, anderzijds moet dit leerproces bevorderd worden door de mate van zelfstandigheid van de leerlingen waardoor zittend personeel ook daadwerkelijk aan leren toe komt. Deze veelheid aan vragen zal nu samengebracht worden in een zo volledig mogelijke onderzoeksvraag. Deze luidt:

Ontwikkelen leerlingen door het participeren op een leerafdeling die competenties die kritiek zijn voor het naar behoren vervullen van de toekomstige functie, zodat zowel deskundigheidsbevordering van het zittende personeel alsmede een optimale afstemming tussen opleiding en praktijk wordt bewerkstelligd?

Deze hoofdvraag wordt vervolgens opgedeeld in subvragen. De antwoorden op deze vragen zullen uiteindelijk moeten leiden tot de beantwoording van de onderzoeksvraag. De deelvragen luiden als volgt:

- Welke competentieontwikkeling van leerlingen wordt er met de instelling van de leerafdeling beoogd?
- Ontwikkelen leerlingen tijdens het doorlopen van de leerafdeling daadwerkelijk deze beoogde competenties?
- Wordt deskundigheidsbevordering van het zittende personeel op een leerafdeling bewerkstelligd?

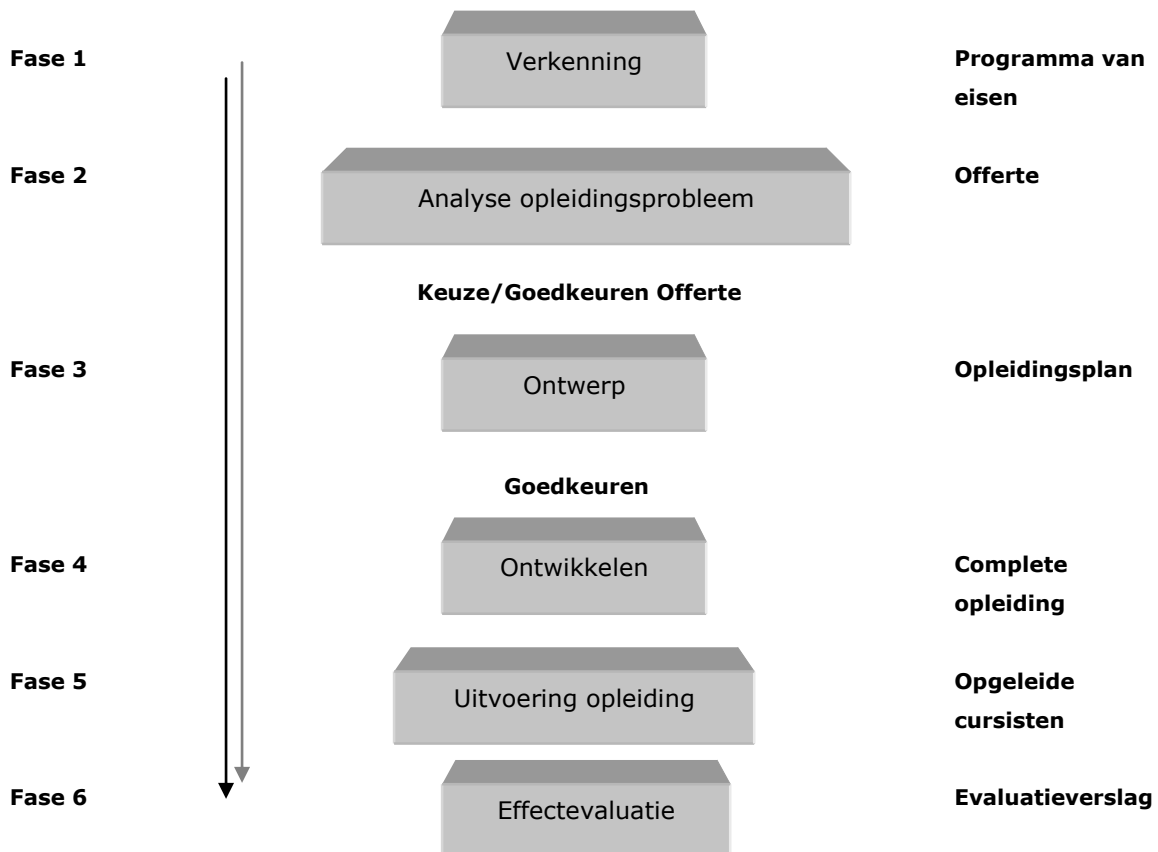
Om tot een beantwoording te komen van de subvragen en uiteindelijk de onderzoeksvraag, zal er een theoretisch kader worden geschetst dat als raamwerk voor dit onderzoek zal dienen.

1.5.2. Theoretisch kader

Als uitgangspunt van dit onderzoek naar effectiviteit van leerafdelingen is gekozen voor het opleidingontwikkelingsmodel van Kruijd e.a.¹². Dit model bestaat uit zes fasen die elkaar opvolgen. Deze zijn achtereenvolgens de verkennings-, analyse-, ontwerp-, ontwikkel-, uitvoerings- en evaluatiefase. Elke fase wordt afgesloten met een zogenaamd

¹² Kessels, 1991

eindproduct. Zo wordt de ontwerpfase afgesloten met een *opleidingsplan* die, alvorens te komen tot de ontwikkelingsfase, goedgekeurd dient te worden. Dit punt is evenals het goedkeuren van de *offerte* en de uitkomsten van het *evaluatierapport* een terugkoppelingsmoment in de cyclus. Bij afkeuring van de *offerte* dient de analyse aangepast te worden, de resultaten van een *evaluatierapport* kunnen op deze wijze ook leiden tot een nieuwe verkenning. Het model is hieronder weergegeven.

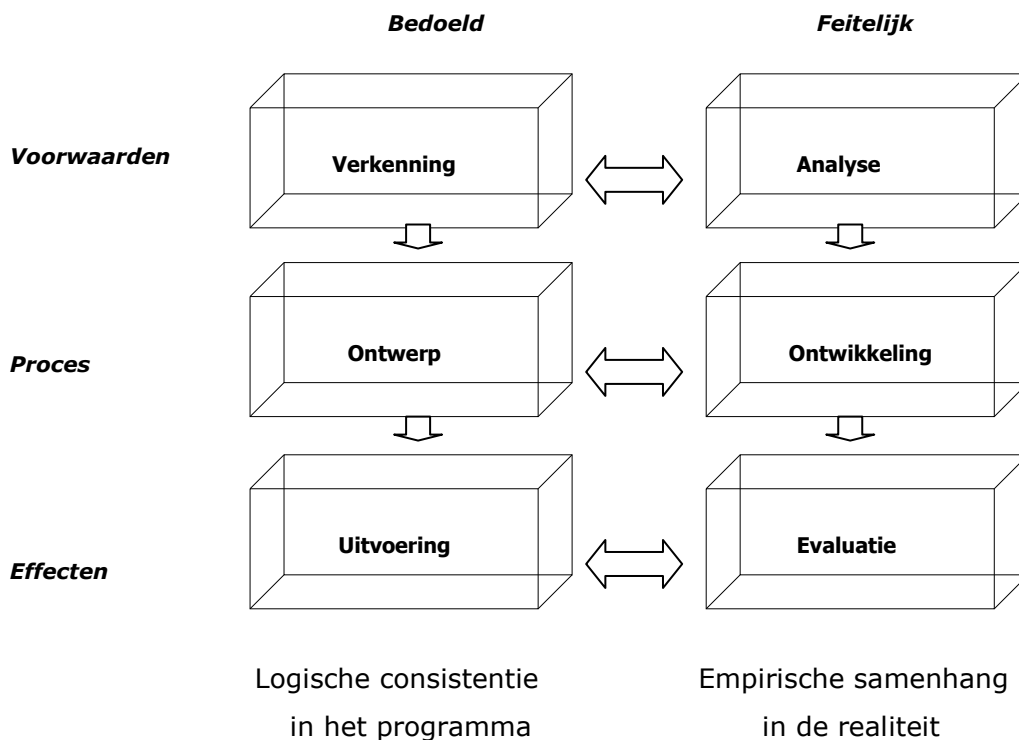


Figuur 1.2. Ontwikkelen van opleidingen (Kruijd e.a. 1989)

Eindpunt van dit model en evenals dit onderzoek is het evaluatieverslag waarin uiteindelijk de effectiviteit van een opleiding, in dit geval de leerafdeling, zal worden gemeten. Belangrijke vragen in deze fase zijn: Welke effecten willen we meten? Hoe meten we deze effecten? En komen de gemeten effecten overeen met de vooraf gestelde criteria?

Het voortdurend vergelijken van de gewenste met de daadwerkelijke situatie zal als een rode draad door dit onderzoek lopen. Zowel in de voorbereidingsfase, de uitvoeringsfase als de evaluatiefase is deze vergelijking gewenst om tot een goed

onderbouwde conclusie te komen of er daadwerkelijk aan de beoogde doelstellingen is voldaan. Aan de hand van het model van Stake¹³ zullen de bedoelde en feitelijke situaties uit de verschillende fasen van het opleidingsmodel vergeleken worden. Dit model is er op gericht discrepanties op te sporen tussen het wenselijke en het feitelijke resultaat tijdens de ontwikkeling van opleidingen. Stake maakt daarbij onderscheid tussen de voorwaarden voor uitvoering, het uitvoeringsproces zelf en de effecten van het proces.



Figuur 1.3. Evaluatiemodel van Stake (1976)

In het model zijn er naast horizontale verbanden ook verticale te onderscheiden. Bij de bedoelde effecten is het zaak dat er een logische consistentie is in het programma. Bij de feitelijke kenmerken is het zaak dat deze ook enige empirische samenhang hebben in de realiteit. Dit wil zeggen dat de fases elkaar ook logisch opvolgen en op die manier goed op elkaar aansluiten.

In het vervolg van dit onderzoek zullen de zes fasen uit het eerder besproken opleidingsmodel ondergebracht worden in het model van Stake. De verkennings- en analysefase uit het opleidingsmodel komen overeen met de *voorwaarden* uit het model van Stake. De ontwerp- en ontwikkelingsfase komen overeen met het *proces*, de uitvoerings- en evaluatiefase met die van de *effecten*. In de volgende hoofdstukken

¹³ Stake, 1976

zullen elk van de zes fasen aan bod komen. De feitelijke en gewenste situaties worden geschetst, om zo uiteindelijk in de conclusie tot een oordeel te komen of er uiteindelijk aan de gewenste situatie is voldaan.

1.6. Structuur

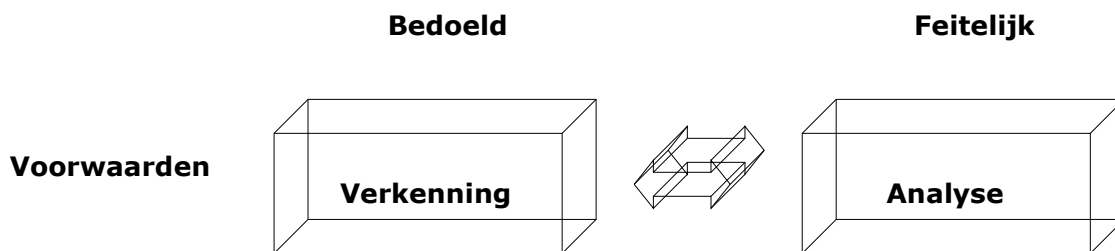
Aan de hand van het model van Stake zullen we in de komende hoofdstukken toewerken naar de uiteindelijke effecten van leerafdelingen. Allereerst zal de vraag moeten worden beantwoord welke competentieontwikkeling van leerlingen er nu eigenlijk beoogd wordt met de komst van de leerafdeling als onderdeel van de opleiding. Het gaat hier dus voornamelijk om de eerste twee fases van het opleidingontwikkelingsmodel eerder geschetst; de verkenning en de analyse van het opleidingsprobleem. Competenties worden in de gezondheidszorg vooral gezien als het bekwaam of bevoegd zijn¹⁴. Competenties zijn in dit licht de eisen waaraan iemand moet voldoen om een bepaalde functie goed te kunnen vervullen. Vóórafgaand aan de ontwikkeling van de leerafdeling zijn er al verscheidene rapporten verschenen met betrekking tot de vraag naar toekomstige competenties in de sector zorg en welzijn. Doormiddel van een kort literatuuroverzicht zal er op basis van verscheidene ontwikkelingen in de sector een beeld worden geschetst van competenties die mede door deze ontwikkelingen gevraagd worden van toekomstig personeel. Deze ontwikkelingen zullen de input vormen voor de analyse van het opleidingsprobleem. Tot welke vraag naar competenties leiden de genoemde ontwikkelingen? En komt de inhoud van de huidige opleiding tegemoet aan deze nieuwe vraag naar competenties?

Als de huidige opleidingsvorm niet voldoet aan de eisen, zal er over moeten worden gegaan tot het ontwerp van een nieuw opleidingssysteem of -concept gevolgd door de ontwikkeling hiervan. Op basis van dit ontwerp wordt bezien in hoeverre de vraag naar specifieke competenties vertaald wordt in de nieuwe opleidingsvorm. Met andere woorden; voldoet de leerafdeling aan het programma van eisen zoals die in de verkenningsfase naar voren komt. Een beschrijving van de opzet, inhoud en doelstellingen van een leerafdeling is hierbij van belang. Vervolgens worden deze gewenste eigenschappen van een leerafdeling naast de eigenschappen in de praktijk gelegd. De daadwerkelijke kenmerken kunnen per zorginstelling betrokken in dit onderzoek immers verschillen. Pas na deze stap kunnen bedoelde effecten met daadwerkelijke effecten worden vergeleken en kan er bekeken worden in hoeverre deze overeenkomen. Tenslotte zullen er op basis van discrepanties tussen feitelijke en daadwerkelijke bevindingen binnen de verschillende fases, conclusies worden getrokken en aanbevelingen worden gedaan voor toekomstige verbetering en ontwikkeling van praktisch opleiden in de toekomst.

¹⁴ Guiver-Freeman, 2002

2. Verkenning & Analyse

Zoals in het voorgaande hoofdstuk al is aangegeven zal er eerst een vergelijking plaatsvinden tussen bedoelde voorwaarden van een leerafdeling en de feitelijke voorwaarden. Dit komt neer op een beknopte beschrijving van de eisen die vanuit de arbeidsmarkt worden gevraagd van toekomstige werknemers in de sector zorg en welzijn en vervolgens een vergelijking van deze gevraagde competenties met de competenties die in de nieuwe opleidingsstructuur worden beoogd (figuur 2.1). Eindproduct van deze fase en ook dit hoofdstuk is de zogenaamde 'offerte' waarin voorwaarden worden gegeven waar eventueel nieuwe methoden van opleiden aan zouden moeten voldoen. Op basis van deze offerte komen we in het derde hoofdstuk vervolgens tot de proces fase.



Figuur 2.1. Bedoelde en feitelijke voorwaarden

2.1. Verkenning

De eerste fase uit het opleidingsmodel is de verkenningsfase. In deze fase is het zaak te verkennen wat het uiteindelijke werkveld in de sector vraagt van toekomstige werknemers. We zullen dit bekijken aan de hand van een aantal in het oog springende ontwikkelingen in de sector.

2.1.1. Ontwikkelingen en trends

In de inleiding van dit onderzoek werd al opgemerkt dat er een aantal belangrijke ontwikkelingen te onderscheiden zijn die allen op meer of mindere mate invloed hebben op gevraagde competenties van personeel. Grotendeels op basis van het OSA-rapport¹⁵ zal er een beeld worden geschetst van deze ontwikkelingen. Ontwikkelingen in de sector kunnen worden onderverdeeld in een aantal deelgebieden die tezamen ook wel

¹⁵ Van Essen, 2001

aangeduid worden met de afkorting DEPEST¹⁶. We onderscheiden **d**emografische en **e**pidemiologische, **p**olitiek-juridische, **e**conomische, **s**ociaal culturele en **t**echnologische ontwikkelingen. De meest belangrijke ontwikkelingen in het kader van dit onderzoek vinden plaats op demografisch en epidemiologisch, sociaal cultureel en technologisch vlak. Allereerst aandacht voor de demografische en epidemiologische ontwikkelingen.

2.1.1.1. Demografisch en epidemiologisch

In Nederland is er sprake van een zogenaamde vergrijzing en verzilvering van de bevolking. In vergelijking met andere leeftijdscategorieën neemt het aantal mensen van boven de 65 (vergrijzing) en de 80 jaar (verzilvering) toe. Het behoeft geen verdere uitleg dat deze leeftijdsgroepen meer behoefte hebben aan zorg dan jongere leeftijdsgroepen¹⁷. Zowel de vraag naar zorg als wel de zwaarte van de zorg zal toenemen. Niet alleen zal het aantal zorgvragers toenemen, maar deze groep zal ook een steeds oudere leeftijd bereiken en aan meerdere aandoeningen tegelijkertijd lijden (co-morbiditeit)¹⁸. Daarbij krijgt men nog eens te maken met de zogenaamde dubbele vergrijzing; door het ouder worden van de beroepsbevolking zal ook het aanbod aan geschikt personeel afnemen.

Als tweede epidemiologische ontwikkeling noemen we het veranderende ziekteprofiel. Veel ziektes komen door verbeterde preventie minder vaak voor. Tegelijkertijd is er echter sprake van meer chronische en degeneratieve ziekten, die gedurende lange tijd intensieve verzorging vereisen. Chronische ziektebeelden als diabetes, kanker en dementie komen vaker voor en ook beroepsziekten, ME en Alzheimer steken meer en meer de kop op.

Zowel vergrijzing en de daaruit voortvloeiende co-morbiditeit als wel het veranderende ziektebeeld zijn oorzaken voor het toenemen van de zorgzwaarte. In combinatie met de gemiddeld kortere opnameduur heeft deze toenemende zorgzwaarte geleid tot een hogere werkdruk. Een hogere werkdruk vraagt vanzelfsprekend ook meer van personeel in de sector.

2.1.1.2 Sociaal cultureel

Ook op sociaal-cultureel gebied zijn er een aantal trends te benoemen die van invloed zijn op de vraag naar arbeid in de sector. Er is de afgelopen jaren sprake van een toenemende individualisering van de maatschappij. Mensen zijn meer op zichzelf aangewezen en kunnen minder rekenen op zorg vanuit de naaste omgeving. Door deze individualisering zijn patiënten tegenwoordig niet alleen afhankelijker, maar zijn ze ook kritischer, mondiger en veeleisender. Mede door deze ontwikkelingen is er een

¹⁶ *Pietersma, 2002*

¹⁷ *Deleeck, 2001*

¹⁸ *Boon, 1999*

verschuiving zichtbaar van een biomedisch instrumentele benadering naar een holistische benadering. De laatste stelt de persoon centraal en heeft twee belangrijke gevolgen voor het concrete werk in de zorgsector.

Allereerst is er sprake van meer vraaggericht werken. De toegenomen mondigheid van de patiënt en niet te vergeten de familie van de patiënt vragen van werknemers een meer vraaggerichte instelling. Uitgedrukt in concreet gedrag van de werknemer gaat het hier voornamelijk om goede communicatieve vaardigheden naar de patiënt toe, het samen met de patiënt vaststellen van de zorgbehoefte en verantwoording afleggen aan de patiënt. Ook kan het zogenaamde 'methodische werken' genoemd worden als onderdeel van een vraaggerichte instelling; steeds meer wordt er gebruik gemaakt van zorgplannen en methodieken om de zorg van de patiënt zo optimaal mogelijk te maken. Ook het werken met methoden vraagt bepaalde competenties van de werknemer. In het verlengde van het vraaggericht werken ligt het welzijn van de patiënt. Door de gemiddeld kortere opnameduur en de beperkte tijd dat werknemers beschikbaar zijn voor patiënten, ligt de nadruk meer dan voorheen op de begeleidingscompetenties van werknemers. Zaken als inlevingsvermogen en psychosociale vaardigheden zijn van groot belang om het welzijn van patiënten te bevorderen.

Ten tweede heeft ook de zogenaamde vermaatschappelijking van de zorg invloed op de vraag naar arbeid in de zorgsector. Met vermaatschappelijking van de zorg doelt men op het belang van het functioneren van de patiënt in de maatschappij. Het gaat niet alleen om het behandelen van de patiënt maar ook om de nazorg. Ook dit vraagt in de praktijk om breed opgeleide werknemers.

2.1.1.3. Technologisch

Als derde belangrijke ontwikkeling noemen we het gebruik van technologie binnen de gezondheidssector. Technologische ontwikkelingen volgen elkaar in hoog tempo op en kennis van professionals is mede hierdoor sterk toegenomen. Het gevolg is dat deze over erg veel vakspecifieke expertise beschikken. Professionals kunnen dientengevolge niet alles meer weten op ander disciplinegebieden en worden hierdoor afhankelijker van deze werkvelden. Grenzen tussen werkvelden vervagen en dit leidt tot de zogenaamde ontschotting in de zorg. Daarbij komt nog dat instellingen steeds vaker zorg beiden die niet op het oorspronkelijke werkveld ligt van de instelling, waardoor ook grenzen tussen verschillende zorgdisciplines zullen vervagen. Gevolg is dat de vraag naar breder opgeleide werknemers zal toenemen.

2.1.1.4. Trends in de zorg

Besproken ontwikkelingen kunnen worden samengevat doormiddel van een aantal trends in de sector. Allereerst noemen we de zogenaamde ontschotting in de zorg. Grypdonk¹⁹ stelt dat grenzen tussen werkgebieden en disciplines verdwijnen, waardoor de vraag naar breed opgeleid personeel toeneemt. De zorg krijgt meer en meer een continu karakter, waardoor de behoefte aan gedifferentieerde zorg toeneemt. Zorgverlening zal mede hierdoor het karakter moeten krijgen van trajectbegeleiding.

Ten tweede is er een trend waarneembaar van toenemende zorgzwaarte. Door de vergrijzing van de bevolking neemt het aantal patiënten toe en daarbij ook het aantal met een meervoudige problematiek. Daarnaast neemt ook de complexiteit toe door de kortere opnameduur en de verschuiving van minder complexe behandelingen naar poliklinische afdelingen. Deze toenemende complexiteit heeft, gepaard met de kortere opname duur, tot gevolg dat de werkdruk toeneemt²⁰.

Als laatste trend noemen we de toenemende mate waarin de patiënt centraal staat. Er wordt in steeds grotere mate vraaggericht gewerkt en aandacht besteed aan het welbevinden van de cliënt. In het verlengde van dit vraaggericht werken ligt de focus op het methodisch werken. Zo wordt er in toenemende mate gewerkt met zorgplannen en methodieken om de coördinatie van de zorg rondom een patiënt te verbeteren. In combinatie met de kortere opnameduur wordt het er echter niet makkelijker op relaties met patiënten op te bouwen en ook dit vergt bepaalde competenties van het personeel in de sector.

2.2. Analyse

De vraag is nu of de nieuwe onderwijsstructuur aansluit bij de besproken ontwikkelingen in de sector; komen de vereiste voorwaarden uit het model van Stake overeen met de feitelijke voorwaarden? Aan de hand van wederom overwegend onderzoeksgegevens uit het OSA-rapport²¹ zullen we bekijken in hoeverre deze structuur in weet te spelen op de genoemde trends in de zorgsector.

2.2.1. Ontschotting

Een belangrijk onderdeel van de nieuwe kwalificatiestructuur is de brede inzetbaarheid van leerlingen na het afronden van de opleiding. Vanuit de praktijk komen er echter signalen dat deze brede inzetbaarheid niet altijd als voldoende wordt beschouwd. Met name BOL-ers hebben te maken met een praktijkachterstand. Vooral in ziekenhuizen blijft de inzet van leerlingen beperkt tot de zorgcategorie waar de leerling in de laatste fase stage heeft gelopen. Er is dus onvoldoende diepgang in de praktijk. Opleidingen

¹⁹ Boon, 1999

²⁰ Van Essen, 2001

²¹ Van Essen, 2001

worden vaak als te breed gezien. Dit gaat in veel gevallen ten koste van de klinische zorg.

2.2.2. Vraaggericht werken

Wat betreft het vraaggericht werken lijkt dit in zekere mate tot uiting te komen in de nieuwe kwalificatiestructuur. Er wordt vooral aandacht besteed aan het methodisch werken doormiddel van deelkwalificaties waarin leerlingen zelfstandig leren werken met zorg- en begeleidingsplannen. Toch komen competenties als zelfstandigheid, organisatievermogen en verantwoordelijkheid nog te weinig aan bod in het nieuwe opleidingsstelsel. Vooral in ziekenhuizen schoten leerlingen naar eigen zeggen te kort in zelfstandig en verantwoordelijk werken. Met name leerlingen van de dagopleiding vonden zichzelf ondergekwalificeerd in vergelijking met de duaal opgeleiden. De belangrijkste competenties waar deze groep leerlingen zich ondergekwalificeerd in achten zijn verpleegtechnische handelingen, sociaal communicatieve vaardigheden en verantwoordelijkheid en zelfstandigheid. Bij verplegende zijn deze verschillen groter dan bij verzorgenden. In onderzoek naar functioneren van verzorgenden komt enerzijds naar voren dat leerlingen onvoldoende beschikken over begeleidende capaciteiten. Ze zijn teveel gericht op handelingen en niet op de cliënt. Maar ook zelfstandige handelingen worden onvoldoende beheerst door verzorgenden

Onder verpleegkundigen onderscheiden we twee niveaus. Niveau 4 betreft leerlingen op Mbo-niveau, niveau 5 de leerlingen op Hbo-niveau. Onder niveau 5 leerlingen lijken minder problemen wat betreft de besproken competenties. Om deze reden laten we het Hbo-niveau dan ook verder buiten beschouwing in de evaluatiefase van dit onderzoek. Problemen bij Mbo leerlingen komt met name tot uiting in de ontwikkeling van twee belangrijke competenties:

- kennis van ziektebeelden en
- het denk- of abstractieniveau van de leerling.

Over het belang van de kennis van ziektebeelden wordt zeer verschillend gedacht. De één ziet kennis als basis van het functioneren. Zonder een bepaalde basiskennis kunnen volgens deze groep competenties niet worden beheerst. Daartegenover staat de groep die er van uit gaat dat competenties leidend zijn. De laatste groep benadrukt dat reflectie, leer en transfervermogen van wezenlijk belang zijn. Wij zijn van mening dat geen van beide visies leidend is, maar juist de combinatie van kennis en vaardigheden de sleutel is. Daarbij opgemerkt dat ook kennis van ziektebeelden ontwikkeld kan worden in de praktijk en daarmee nogmaals willen benadrukken dat praktijkervaring erg belangrijk is.

Als tweede competentie waarop Mbo leerlingen te kort schieten wordt het denk- en abstractieniveau van de leerling genoemd. Deze tekortkomingen komen vooral tot uiting in het zogenaamde reflectieve vermogen van de leerling. Mbo-leerlingen zouden te weinig in staat zijn te leren van de praktijk en vanuit daaruit te leren van situaties. Voornaamste reden is dat leerlingen op de opleiding teveel worden opgeleid door het aanleren van standaardsituaties en te weinig op complexere situaties.

Samenvattend kunnen we stellen dat Hbo-ers zich positief onderscheiden ten opzichte van Mbo-ers als het gaat om abstractievermogen, reflectievaardigheden, theoretische bagage, een afdelingsoverstijgende blik, coördinerende vaardigheden en het vermogen het eigen functioneren in te schatten.

2.2.3. Aansluiting theorie en praktijk

Na afronding van de opleiding is er zowel sprake van overkwalificatie als wel van onderkwalificatie bij leerlingen. Uit het OSA-rapport blijkt dat vooral verpleegkundigen op MBO niveau zich ondergekwalificeerd voelen. Ook verpleegkundigen die al geruime tijd aan het werk zijn, zijn nog steeds minder positief over de aansluiting dan verzorgenden. Het gaat hier voornamelijk om de periode van minimaal een half jaar en maximaal drie jaar na afronding van de studie. Leerlingen wijten de onderkwalificering enerzijds aan de inhoud van de beroepsopleiding en anderzijds aan het gemis aan de benodigde praktijkervaring. Vooral in ziekenhuizen zijn het de leerlingen die zich ondergekwalificeerd voelen. In vergelijking met BBL-ers is het omzetten van theorie in handelingen voor BOL-ers moeilijk. BBL-ers zijn daarnaast gemotiveerder, doelbewuster, meer gedisciplineerd, praktischer, creatiever, meer verantwoordelijk en slagvaardiger. Zij worden binnen de instelling opgeleid en kunnen zo al enigszins gevormd worden naar maatstaven van de instelling. Daar staat tegenover dat het voordeel van BOL-ers is dat deze nog jong en 'kneedbaar' zijn.

2.3. Voorwaarden

Er is in het afgelopen hoofdstuk gezocht naar discrepanties tussen de eisen die de arbeidsmarkt stelt aan een onderwijssysteem en hoe deze daadwerkelijk vormgegeven is in de nieuwe kwalificatiestructuur. Zelfstandigheid en reflectief vermogen van de leerling lijken inderdaad onder de maat en de aansluiting tussen opleiding en praktijk is lang niet altijd optimaal. Problemen wat betreft de aansluiting tussen beide liggen zowel bij de kwalificatiestructuur zelf als wel bij de aansluiting daarvan op de beroepspraktijk. Nu de tekortkomingen van de nieuwe structuur zijn aangestipt kan er overeenkomstig het OSA-rapport een aantal conclusies worden geformuleerd die van belang zijn in de licht van dit onderzoek²²:

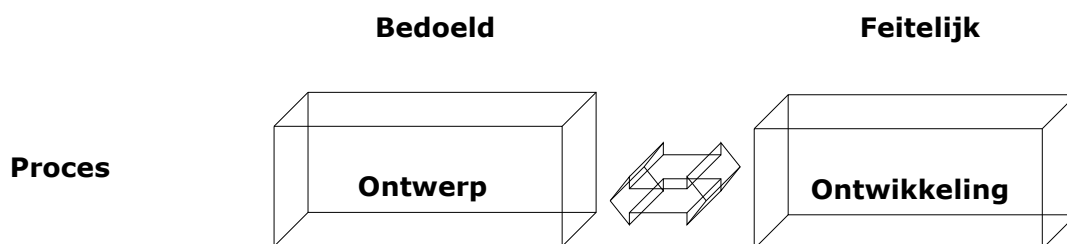
²² Van Essen, 2001

1. Maatregelen zijn nodig om de dagopleidingen beter aan te laten sluiten bij de beroepspraktijk. Dit kan doormiddel van het verlengen van stages en het sneller toewerken naar verantwoordelijkheid van de leerling.
2. Een betere afstemming tussen theorie en praktijk. Nieuwe onderwijsconcepten als competentiegericht leren kunnen hieraan bijdragen. Het is hierbij van wezenlijk belang dat zowel zorginstellingen als scholen elkaar zien als coproducten van het onderwijs.

Ondanks aangegeven tekortkomingen van de kwalificatiestructuur, wordt er ook aangegeven dat de structuur genoeg ruimte biedt om de aangeven problemen op te vangen. De taak is aan opleidingscentra om binnen de grenzen van de structuur de nadruk te leggen op die aspecten die van belang zijn in de sector. In het nu volgende hoofdstuk zal er dan ook bekeken worden op welke wijze onderwijs- en zorginstellingen binnen de grenzen van de structuur de opleiding ontwerpen en vormgeven.

3. Ontwerp & ontwikkeling

In het vorige hoofdstuk zijn achtereenvolgens de bedoelde en feitelijke voorwaarden voor een goed opleidingsstelsel beschreven. Allereerst is er doormiddel van een korte macro-analyse een beeld geschetst van de eisen die de sector vraagt van toekomstig personeel. Vervolgens is er aan de hand van de nieuwe kwalificatiestructuur bekeken hoe de daadwerkelijke stand van zaken hierop aansluit. Concluderend kan er gesteld worden dat op veel punten de kwalificatiestructuur op de juiste manier inspeelt op de eisen vanuit het werkveld, anderzijds kent de nieuwe structuur ook haar zwakheden. Het *ontwerpen* en *ontwikkelen* van nieuwe vormen van opleiden zal deze moeten ondervangen. De vraag die in dit hoofdstuk centraal staat is of het ontwerp allereerst tegemoet aan de eisen die vanuit de analyse naar voren zijn gekomen en hoe dit ontwerp uiteindelijk ontwikkeld wordt in verschillende praktijksettings.



Figuur 3.1. Het bedoelde en feitelijke proces

Een volgende stap is vervolgens te bekijken of de ontwikkelde instrumenten ook daadwerkelijk rendement opleveren in de praktijk. Een juiste aansluiting tussen ontwerp en ontwikkeling garandeert namelijk nog niet dat het ontwerp in de praktijk tot de gewenste effecten zal leiden. Dit is echter een vraag voor het volgende hoofdstuk. Allereerst zal er gezocht moeten worden naar een geschikt ontwerp van een opleidingssysteem dat het hoofd biedt aan de uit de analyse naar voren gekomen zwaktes van de huidige structuur.

3.1. Ontwerp

Hoe ziet een onderwijssysteem eruit die de ruimtes kan opvullen die de huidige structuur open laat? Wellicht de belangrijkste vraag die men kan stellen bij het ontwerp van een nieuw opleidingsmodel. Binnen de grenzen van dit onderzoek betekent dit concreet in hoeverre het ontwerp van een leerafdeling inspeelt op de uitkomsten van het eerder

genoemde opleidingsprobleem. Allereerst zal de vraag beantwoord moeten worden hoe een leeromgeving kan worden vormgegeven zodat adequaat kan worden ingespeeld op de recente ontwikkelingen in het werkveld. We komen daarmee op het beschrijven van een leeromgeving waarin leerlingen die competenties aanleren die nodig zijn voor het naar behoren functioneren in het toekomstige beroepsveld. Dit ontwerp leidt vervolgens tot een opleidingsplan en vervolgens de ontwikkeling van een opleidingsmethode die leerlingen opleidt tot competente beroepsbeoefenaars. Als dit ontwerp en de daarbij behorende ontwikkeling goed op elkaar aansluiten kunnen we spreken van een goed *proces*.

3.1.1. Een krachtige leeromgeving

Het vorige hoofdstuk werd afgesloten met een aantal aanbevelingen die van groot belang werden geacht voor het juist vormgeven van leervormen in de praktijk. Duidelijk is dat de aansluiting tussen opleiding en beroepspraktijk van belang is. Zowel theoretische als praktisch zal deze aansluiting vorm moeten worden gegeven. Praktisch door het creëren van langere stages waarin leerlingen snel toe werken naar zelfstandigheid en verantwoordelijkheid. Theoretisch door het toewerken naar vormen van competentiegericht onderwijs waarbij onderwijs- en zorginstellingen beide verantwoordelijk zijn voor de kwaliteit en ten behoeve daarvan nauw samen zullen moeten werken. Beide partijen zijn 'coproducenten' van het onderwijs. Samen zullen scholen en praktijkinstellingen een leeromgeving moeten creëren waarin aansluiting tussen scholing en praktijk optimaal wordt gerealiseerd. Volgens Onstenk²³ is het zaak onder deze omstandigheden te streven naar de creatie van een zogenaamde 'krachtige leeromgeving'. Hierbij is het van belang die aspecten van de omgeving te versterken die het optimaal leren in en van de praktijk kunnen bevorderen. In het geval van de leerafdeling betekent dit concreet dat er vooral zal moeten worden gefocused op zelfstandig leren. Simons²⁴ onderscheidt in dit kader drie vormen van leren:

- Extern gestuurd leren (formeel leren)
- zelfgestuurd leren (actiegestuurd leren) en
- ervaringsleren.

Bij het formeel leren worden alle of in ieder geval het grootste gedeelte van de componenten van het leerproces bepaald door een externe instantie (extern gestuurd). Denk hier aan de docent die bepaald welke informatie een leerling krijgt of aan een stagebegeleider die bepaald wat hij de leerling wil gaan leren tijdens de stage. Aan de hand van de meester wordt de gezelschap op deze wijze bekendgemaakt met de wereld van

²³ Onstenk, 2000

²⁴ Simons, 1995

zijn vakkennis. Tegenover deze manier van leren staan het zelfgestuurd en het ervaringsleren. Deze twee manieren van leren onderscheiden zich van de eerste manier door het grotendeels ontbreken van externe sturing. Bij het actiegestuurd leren worden leerlingen gestimuleerd zelf keuzes te maken, deze te verantwoorden en een eigen plan uit te voeren. Leerlingen leren zelfstandig op basis van eigen leerdoelstellingen. Op het gebied van deze leerdoelstellingen onderscheidt deze manier van leren zich van de laatste. Ook bij ervaringsleren ontbreekt de externe sturing, echter ook het doelaspect ontbreekt. Leren is geen doel op zich maar slechts een neveneffect dat ontstaat in een bepaalde sociale omgeving.

Het creëren van een krachtige leeromgeving in de beroepspraktijk vereist een balans tussen bovengenoemde manieren van leren. Volgens De Corte²⁵ laat een krachtige leeromgeving enerzijds voldoende ruimte voor het zelfstandig exploreren van leertaken en projecten, maar biedt tegelijkertijd systematische begeleiding rekening houdend met individuele mogelijkheden en behoeften van elke leerling. Met andere woorden kan er gesteld worden dat er een leeromgeving moet worden gecreëerd waarin duidelijk wordt gemaakt wat er van de leerling verwacht wordt, maar dat de manier waarop dit leerproces tot stand komt grotendeels de verantwoording is van de leerling zelf. Daarbij rekeninghoudend met leerlingen die eventueel moeite hebben om te gaan met deze zelfstandigheid.

Wat betekent dit nu concreet voor het ontwerp van de leeromgeving binnen dit onderzoek? Bij het bespreken van de kwalificatiestructuur werd duidelijk dat er een tendens is naar een verbreding van opleiden met meervoudige kwalificaties. Personeel wordt minder specifiek en vakgericht opgeleid en er wordt van ze verwacht dat ze breed inzetbaar zijn op de werkvloer. Dit betekent concreet voor de opleiding dat deze breder georiënteerd is op een verscheidenheid van kennisgebieden. Nieuwe vormen van leren in de praktijk vergen dan ook een veelheid aan competenties die eigen gemaakt moeten worden. Volgens Onstenk²⁶ is in dit kader persoonlijke handelingscompetentie essentieel. Een leerling beschikt over deze competentie als hij of zij in uiteenlopende situaties taken kan verrichten en problemen op kan lossen. De nadruk ligt hierbij op een veelheid aan situaties waaraan een leerling wordt blootgesteld, wat het breed opleiden ten goede moet komen.

3.2. Ontwikkeling

De leerafdeling moet er aan bijdragen dat de opleiding tegemoet komt aan de eisen van een krachtige leeromgeving. Calibris²⁷ heeft landelijke richtlijnen opgesteld hoe een leerafdeling op te zetten. In combinatie met projectplannen van regionale leerbedrijven

²⁵ De Corte, 1984

²⁶ Onstenk, 2000

²⁷ <http://www.calibris.nl/>

zal er beschreven worden in hoeverre leerafdelingen voldoen aan deze eisen van een krachtige leeromgeving.

Het voornaamste doel van de leerafdeling is het creëren van onderwijs, waarbij het gaat om de integratie van kennis, vaardigheden en houding. Het leren in de praktijk en vooral ook *van* de praktijk (reflectie) staat centraal. De nadruk wordt gelegd op zelfsturing, waarbij de leerling binnen bepaalde randvoorwaarden zelf bepaald wat hij of zij leert. De docent krijgt bij de zelfsturing de rol van begeleider. Het doel van deze manier van opleiden is uiteindelijk het opleiden van leerlingen die zelfstandiger, meer verantwoordelijk, initiatiefrijker, een beter lerend vermogen hebben en over een goed reflectievermogen beschikken.

De komst van leerafdelingen moet de zwaktes die de kwalificatiestructuur met zich meebrengt opvangen. Bij de ontwikkeling zijn vooraf de volgende doelstellingen geformuleerd:

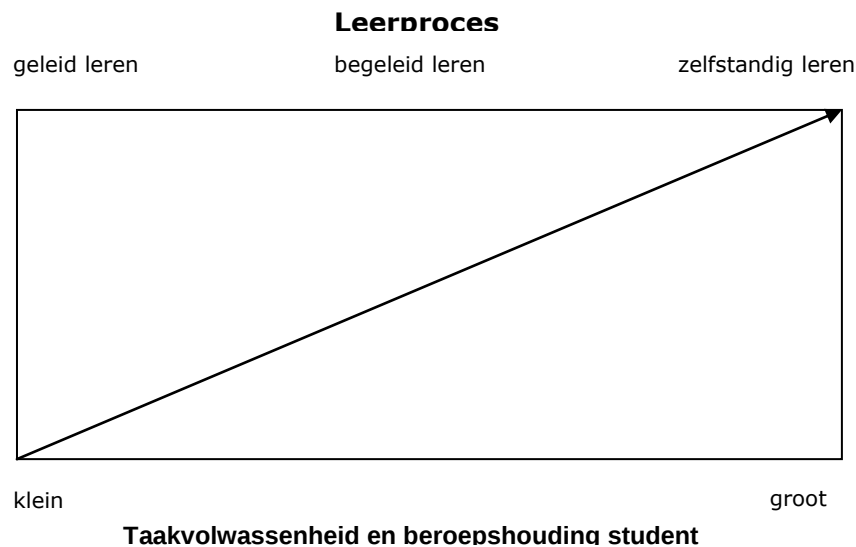
- Creëren van extra opleidingsruimte voor deelnemers;
- opzetten van een proeftuin voor innovatie van opleiden;
- verbeteren van de integratie tussen theorie en praktijk;
- opzetten van een expertafdeling op het gebied van deelnemerbegeleiding;
- verhogen van de productie door uitbreiding onbenutte capaciteit en
- verbeteren van de kwaliteit van de dienstverlening

Met de komst van de leerafdeling worden meer stageplekken beoogd. Daarnaast moeten leerafdelingen bijdragen aan het creëren van een betere leeromgeving en kwalitatief betere begeleiding. Het is de bedoeling dat er 8 tot 12 leerlingen tegelijk stage lopen op één afdeling binnen een zorginstelling. De periode dat er stage wordt gelopen is in de meeste gevallen 20 weken, in sommige gevallen 40 weken. Het voornaamste doel van de leerafdeling is vanzelfsprekend leerlingen de belangrijkste competenties bij te brengen om ze zodoende klaar te stomen voor de praktijk. Belangrijk hierbij is dat de leerling toe werkt naar het volledig zelfstandig kunnen functioneren op de afdeling en hiervoor ook de verantwoordelijkheid draagt. Na 10 weken meewerken op de afdeling wordt er verwacht dat de leerling losgelaten kan worden en zelfstandig kan functioneren. Of dit ook daadwerkelijk haalbaar is moet de praktijk uitwijzen. Uitgangspunt bij het zelfstandig leren werken is voornamelijk het competentiegericht leren. De vraag is in dit geval of een leerling die competenties aanleert die van hem/haar verwacht wordt en of deze zelfstandig in de praktijk kunnen worden gebracht.

In het leerproces van de deelnemer worden drie fasen onderscheiden: geleid leren, begeleid leren en zelfstandig leren²⁸. Bij de start van de deelnemers op de leerafdeling vervullen de werkbegeleiders een sturende rol. In elke fase zal de

²⁸ <http://www.calibris.nl/>

taakvolwassenheid en beroepshouding toe moeten nemen. Naarmate de taakvolwassenheid en beroepshouding groeien, verandert ook de rolverdeling tussen de werkbegeleider en de deelnemer. Deze verschuift van geleid leren naar zelfstandig leren. Door een coachende begeleidingsstijl wordt de deelnemer in de laatste fase gestimuleerd om zelf meer inhoud en richting te geven aan het leerproces en daar verantwoordelijkheid voor te dragen.



Figuur 3.2. Taakvolwassenheid van de leerling

Belangrijk is het intensieve contact dat er bestaat tussen zorginstelling en ROC. Van belang is de aanwezigheid van een docent van het ROC die ten alle tijde bereikbaar is voor studenten. Het is hierbij zaak dat de docent gedurende de stage regelmatig op de werkplek aanwezig is voor de nodige begeleiding en intervisie.

Personeel op de leerafdeling wordt getraind om de rol van werkbegeleider op zich te nemen. Belangrijk is de continuïteit van de begeleiding. Als er sprake is van één of een beperkt aantal begeleiders per leerling kan het voorkomen dat deze niet ten alle tijden aanwezig zijn op de werkvloer. Met name met het oog op deze continuïteit is het van belang dat al het personeel de rol van begeleider kan vervullen.

Het starten van een leerafdeling kan een positieve uitwerking op de instelling, de deelnemer én de school hebben. Zo heeft de instelling een grotere invloed op de opleidingsinhoud, waardoor het kennisniveau van de eigen medewerkers stijgt. De school krijgt op haar beurt beter inzicht in de dagelijkse beroepspraktijk met het wekelijkse bezoek van een docent aan het leerbedrijf. Door uitbreiding van de praktijkkennis stijgt

ook het onderwijsniveau op de deelnemende scholen. Kortom, een leerafdeling leidt tot optimale kennisdeling tussen theorie en praktijk.

Naast de al genoemde doelstellingen kunnen leerafdelingen daarbij de volgende neveneffecten met zich mee brengen²⁹:

- deelnemers geven een frisse kijk op eigen werkzaamheden;
- laagdrempelige kennisoverdracht aan zittend personeel;
- gezamenlijk opleiden motiveert het vaste team;
- meer handen of tijd per cliënt en
- inwerkperiode voor toekomstige medewerkers na opleiding is niet meer nodig.

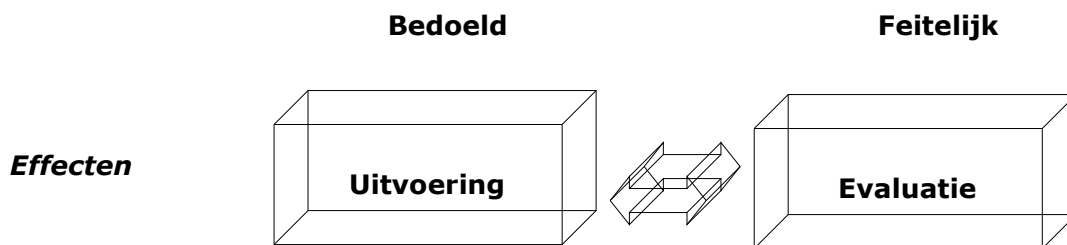
3.3. Proces

Als er voor een leerafdeling voldoende gemotiveerde en geschikte leerlingen beschikbaar zijn, moet er doormiddel van het concept een krachtige leeromgeving kunnen worden gecreëerd. Daarbij is van belang dat zorginstelling en onderwijsinstelling nauw samenwerken. Gezien de richtlijnen voor het opzetten van een leerafdeling mag dit geen problemen opleveren. Of de leerafdeling daadwerkelijk een krachtige leeromgeving kan vormen hangt vanzelfsprekend af van de wijze waarop de individuele instellingen de richtlijnen interpreteren en vertalen naar de praktijk. In het nu volgende hoofdstuk zal de uitvoering aanbod komen alsmede de evaluatie van het functioneren van de leerafdeling.

²⁹ <http://www.calibris.nl/>

4. Uitvoering & evaluatie

In het nu volgende hoofdstuk vind de laatste vergelijking plaats tussen bedoelde en feitelijke situaties. In dit hoofdstuk zullen allereerst de bedoelde effecten worden beschreven. De bedoelde effecten vallen binnen dit onderzoek samen met de *uitvoering* van de richtlijnen voor leerafdelingen zoals deze in het voorgaande hoofdstuk zijn weergegeven. De feitelijke effecten worden vervolgens bekeken aan de hand van de resultaten die voort komen uit de resultaten van de vragenlijsten. Deze *evaluatie* vindt plaats in de tweede paragraaf. De bespreking van de uiteindelijke effecten zal in het afsluitende hoofdstuk aan de hand van de conclusies en aanbevelingen aan bod komen.



Figuur 4.1. Bedoelde en feitelijke effecten

4.1. Uitvoering

In de nu volgende paragraaf bespreken we hoe verschillende zorginstellingen het concept van een leerafdeling kunnen interpreteren en implementeren in de praktijk. We beperken ons hier slechts tot een kort overzicht van die eigenschappen van een leerafdeling die van invloed kunnen zijn op de resultaten die besproken zullen worden in paragraaf 4.2. We trachten hiermee slechts die zaken aan te stippen die van invloed zouden kunnen zijn op de uiteindelijke effectiviteit van leerafdelingen.

Doormiddel van projectplannen van de instellingen betrokken in het onderzoek zal er een beeld worden geschetst van de wijze waarop instellingen het concept individueel hebben geïmplementeerd. Daarnaast is er binnen twee van de onderzochte leerafdelingen, doormiddel van interviews met leidinggevenden van de afdeling, dieper ingegaan op het implementatieproces van een leerafdeling. Aangezien het hier slechts om een gedeelte van de onderzochte instellingen gaat kunnen we hier geen onderbouwde conclusies aan verbinden met betrekking tot verschillen tussen instellingen. We beperken ons nogmaals tot een aantal kenmerken waarop leerafdelingen kunnen verschillen en die eventueel invloed kunnen hebben op het verschil in scores tussen instellingen. We noemen:

- De samenstelling van de leerafdeling,
- de leercultuur op de afdeling,
- de begeleidingsstructuur op de afdeling en
- het meten van de zelfstandigheid van de leerling.

Wat betreft de samenstelling van leerafdelingen kunnen instellingen verschillen op basis van het aantal leerlingen, het niveau en het leerjaar van de leerlingen. Het aantal leerlingen dat tegelijk stage loopt op een afdeling varieert van 7 tot 15 leerlingen.. De leerlingen zijn afkomstig van de niveaus 2,3 en 4. De leerlingen die stage lopen binnen de onderzochte instellingen zijn zowel 3^e als 4^e-jaars studenten.

Instellingen zullen allen op eigen wijze een cultuur trachten te creëren waarin leerlingen optimaal kunnen leren in de praktijk. Men kan zich enerzijds richten op een cultuur waar zelfstandigheid wordt gestimuleerd, anderzijds kan de nadruk liggen op het presteren en het talent van de leerling. Het creëren van een cultuur gefocust op talent gaat dan ook vaak gepaard met een beleid om goed personeel binnen de muren van de zorginstelling te houden.

De manier waarop leerlingen begeleid worden kan verschillen van instelling tot instelling. In grote lijn zijn er twee vormen van begeleiding te onderscheiden. De eerste vorm pleit voor een systeem waar elke leerling door één of een beperkt aantal begeleiders wordt begeleid. Idee achter deze manier van begeleiden is de continuïteit van de begeleiding. Een begeleider leert een leerling op deze wijze goed kennen en dit betekent ook voor de leerling eenduidigheid in de begeleiding. De andere vorm gaat uit van een vrijere interpretatie. Iedere aanwezige werknemer op de afdeling fungeert in dit geval als begeleider. Dit gaat wellicht enigszins ten koste van de continuïteit, maar voordeel is dat er ten alle tijde iemand aanspreekbaar is voor vragen of hulp. Voornaamste voordeel hier is vooral de bevordering van deskundigheid van het zittende personeel. Zij ontwikkelen zodoende allen begeleidingscompetenties en houden ook via de leerling contact met huidige trends in opleiden en zodoende het werkveld.

Het loslaten van de leerling kan een moeilijk proces zijn voor begeleiders, aangezien het lastig is in te schatten wanneer een leerling zelfstandig kan functioneren. Voorafgaand aan de start van de leerafdeling wordt in vrijwel alle gevallen als doel gesteld dat leerlingen na 10 weken zelfstandig moeten kunnen functioneren. In de praktijk zal dit echter per individu moeten worden bekeken. De één kan na 8 weken zelfstandig werken de ander pas na 12. Er wordt aangegeven dat sommige leerlingen nog moeten 'leren om stage te lopen'. Deze groep leerlingen heeft in eerste instantie al moeite genoeg om voor zichzelf doelen te stellen en komt daardoor niet aan het daadwerkelijke leerproces toe. Een instrument om te meten of de leerling al zelfstandig kan functioneren kan hier een uitkomst bieden. Er zijn instellingen die gebruik maken van een meetinstrument, anderen doen dit niet en doen dit op basis van veel overleg.

Mogelijke punten waarop leerafdelingen kunnen verschillen zijn in het voorgaande kort weergegeven en zullen meegenomen worden bij de uiteindelijke interpretatie van de onderzoeksresultaten die in de nu volgende paragraaf aan bod komen.

4.2. Evaluatie

In deze paragraaf zal de daadwerkelijke evaluatie van het onderwijsconcept besproken worden aan de hand van de resultaten uit de afgenomen vragenlijsten bij de verschillende instellingen. Voordat we overgaan tot de bespreking van de daadwerkelijke resultaten zullen eerst de gebruikte onderzoeksmethoden uiteen worden gezet.

4.2.1. Onderzoeksmethode en -populatie

Het uit te voeren onderzoek is te typeren als een evaluatieonderzoek³⁰. De vraag is of een bepaalde maatregel, in dit geval het invoeren van een leerafdeling, heeft geleid tot een gewenst effect. De theorie die we hierbij hebben geformuleerd is dat leerafdelingen opleiden tot zelfstandige leerlingen met een grote mate van zelfreflecterend vermogen. Daarnaast moet een leerafdeling de deskundigheidsbevordering van zittend personeel bevorderen. Deze theorie zal moeten worden getoetst in de praktijk. Achtereenvolgens worden de onderzoekspopulatie en de methoden van onderzoek besproken.

Om welke leerlingen gaat het in dit onderzoek nu precies? Baarda en de Goede maken in dit verband onderscheid tussen de onderzoekspopulatie en de onderzoekssteekproef. De populatie is de groep waarop het onderzoek betrekking heeft. De steekproef slechts de groep die ook daadwerkelijk ondervraagd wordt.

Het gaat zoals al vermeld binnen dit onderzoek allereerst om zorginstellingen in Noord-Nederland. Noord-Nederland omvat in dit kader de provincies Groningen en Drenthe. Het onderzoek zal zich dan ook richten op die zorginstellingen in deze regio die een leerafdeling zijn gestart binnen de instelling óf er al één hebben afgerond. Concreet gaat het hier om de instellingen Interzorg Noord-Nederland, het Refaja Ziekenhuis Stadskanaal, het Wilhelmina Ziekenhuis Assen, Thuiszorg Groningen en het Martini Ziekenhuis te Groningen.

Als methode voor het trekken van de steekproef is gebruik gemaakt van een gestratificeerde aselechte steekproef³¹, met als doel de representativiteit van de steekproef zo groot mogelijk te houden. Selecteren op deze manier gebeurt op basis van bepaalde stratificatiecriteria. Deze criteria bestaan uit bepaalde kenmerken van respondenten die samenhangen met de te onderzoeken variabelen. Deze wijze kan

³⁰ Baarda & De Goede, 2006

³¹ Jansen en Joostens, 1998

bijdragen aan de vergroting van de representativiteit van de steekproef. De criteria op basis waarvan de steekproef plaatsvindt in dit onderzoek zijn leerniveau en leerweg.

Samengevat kunnen we de volgende groep leerlingen als onderzoekspopulatie aanmerken; leerlingen afkomstig van onderwijsinstellingen in Noord-Nederland van zowel niveau 2, 3 en 4 die de 'schoolse leerweg' doorlopen en deelnemen aan een leerafdeling binnen een zorginstelling in Noord Nederland. Als we vervolgens kijken naar de steekproef beperkt deze zich slechts tot de leerlingen die stage lopen op leerafdelingen binnen de deelnemende zorginstellingen gedurende de looptijd van het onderzoek. Een overzicht van het aantal deelnemende leerlingen en het leerniveau van deze leerlingen is weergegeven in tabel 4.1.

Tabel 4.1. Overzicht onderzoeksgroep

Aantal leerlingen	Niveau leerlingen
22	4
3	3
21	2

Om op een wetenschappelijk verantwoorde wijze iets te kunnen zeggen over de zelfstandigheid en het reflecterende vermogen van leerlingen dient er of sprake te zijn van een zogenaamde nulmeting óf een controlegroep³². Binnen dit onderzoek is gekozen voor een controlegroep. De controlegroep bestaat uit leerlingen die ten tijde van het onderzoek nog een oude vorm van stage doorliepen (tabel 4.2.) Zodoende kan er vergeleken worden of de leerlingen op leerafdelingen verschillen van die op reguliere stages. Om de verdere condities zoveel mogelijk gelijk te houden willen we ook wat betreft de controlegroep verschillende niveaus ondervragen en bij voorkeur leerlingen die binnen eenzelfde instelling stage lopen. Er zijn echter ook andere instellingen benaderd en er zal bij de uiteindelijke conclusies dan ook rekening moeten worden gehouden met eventuele verschillen in condities tussen instellingen.

De steekproef voor de controle groep is getrokken op basis van een disproportioneel gestratificeerde steekproef³³. Ook bij deze steekproef delen we de onderzoekspopulatie op in zogenaamde deelpopulaties met elkaar uitsluitende kenmerken. Evenals bij de onderzoeksgroep gebeurt dit op basis van leerniveau en leerweg. Het verschil is echter dat er in het geval van de controlegroep de deelsteekproeven niet evenredig zijn met de omvang van de verschillende deelpopulaties. Dit houdt in dat het aantal leerlingen per leerniveau willekeurig is

³² Baarda en De Goede, 2006

³³ <http://www.nipo.nl/>

ondervraagd en niet in verhouding staat tot het werkelijk aantal leerlingen per niveau in de onderzoekspopulatie. Dit om de eenvoudige reden dat het in de praktijk lastig genoeg bleek een controlegroep te realiseren van een bruikbare omvang. Wel is voor gezorgd dat in ieder geval alle 3 de niveaus uit de onderzoeksgroep ook voorkomen in de controlegroep. Er is dus alleen een verschil in het aantal leerlingen per niveau. Dit zal, evenals de verschillen tussen instellingen, mee moeten worden genomen in de uiteindelijke conclusies.

Tabel 4.2. Overzicht controlegroep

Aantal leerlingen	Niveau leerlingen
32	4
5	3
11	2

4.2.2. Interviewmethoden

De uiteindelijke vragen betreffende zelfstandigheid en reflecterend vermogen van de leerling en de deskundigheidsbevordering van begeleidend personeel zijn onderzocht doormiddel van korte vragenlijsten voor zowel leerling als begeleider. Voor de leerlingen bestaan de vragenlijsten voornamelijk uit vragen die betrekking hebben op de mate waarop zij bepaalde competenties zelfstandig uit kunnen voeren. Een competentie is een combinatie van kennis, vaardigheden en gedrag³⁴. In dit onderzoek richten we ons met name op de vaardigheden. Omdat zelfstandigheid het voornaamste onderwerp van onderzoek is zijn gedrag en kennis minder interessant. Deze hebben minder raakvlakken met de variabele. De vragenlijsten zijn zo kort mogelijk gehouden om ze zodoende behapbaar te maken voor zowel leerling als begeleider (zie: bijlagen). Ervaring leert dat uitgebreide en lange vragenlijsten afschrikken en veelal op een grote stapel belanden. Bedoeling is dat de vragenlijsten onderdeel worden van het evaluatiegesprek en ook om deze reden is het zaak de vragenlijsten kort en bondig te houden.

Er is gekozen voor gestructureerde vragenlijsten met meerkeuzevragen met een grote antwoordintensiteit³⁵. Hoe meer antwoordmogelijkheden hoe intenser de antwoordmogelijkheid. Op een schaal van 1 op 7 kan er aangegeven worden in hoeverre de stelling op de leerling of begeleider van toepassing is. Voor deze grote intensiteit is gekozen om uiteindelijk in de conclusies duidelijk nuances aan te kunnen brengen in

³⁴ Van Uchelen, 2004

³⁵ Jansen en Joostens, 1998

verschillen tussen leerling en begeleider. De stellingen zijn allen van dezelfde aard en een beperkte antwoordmogelijkheid (bijv. ja-nee) kan er toe leiden dat er moeilijk onderscheid gemaakt kan worden gemaakt tussen respons van leerlingen en begeleider en leerlingen onderling. We zullen nu kort per onderzoekscategorie de onderzochte items bespreken.

Zelfstandigheid

Vanuit de zogenaamde beroepsproducten³⁶ zijn de vragen geformuleerd betreffende de zelfstandigheid. Deze producten zijn opgesteld om een eenduidige omschrijving te creëren van eisen waaraan een leerling van een bepaald niveau na het doorlopen van een bepaalde fase in de opleiding aan moet voldoen. De beroepsproducten die de handelingen betreffen die leerlingen zouden moeten beheersen op een bepaald niveau zijn opgenomen in de vragenlijsten en in de vraagstelling is vervolgens opgenomen in hoeverre de leerling deze handelingen zelfstandig kan uitvoeren. Verder worden er vragen gesteld met betrekking tot de mate waarin de begeleider het moeilijk vond de leerling los te laten en of de leerling halverwege de stageduur al zelfstandig kon functioneren binnen het team. Dit laatste met het oog op één van de doelstellingen van de leerafdeling.

Reflecterend vermogen

Naast vragen met betrekking tot de zelfstandigheid zijn er ook vragen opgenomen betreffende het reflecterend vermogen van de leerling. Items die in de vragenlijsten zijn verwerkt betreffen in welke mate de leerling open staat voor kritiek, concreet wat doet met aanwijzingen tot verbeteringen en ontwikkeling en in hoeverre de leerling de eigen sterke en ook zwakke punten kent. Zowel de leerling als wel de begeleider vullen een soortgelijke vragenlijst in. Voornaamste idee hier achter is dat naast de opgenomen items voor het meten van reflecterend vermogen de vergelijking tussen de antwoorden van de leerling en de begeleider ook iets zeggen over het reflectieve vermogen van de leerling. Zelfkennis zien we in deze als onderdeel van het reflecterend vermogen; in hoeverre komen de antwoorden van begeleider en leerling overeen.

Deskundigheidsbevordering

Naast de vragenlijst die zowel door leerling als begeleider is ingevuld is er ook een lijst samengesteld om deskundigheidsbevordering onder het zittende personeel te meten. De belangrijkste vragen die aan de hand van deze vragenlijst beantwoord moeten worden zijn: Is het vooraf duidelijk onder het personeel wat deskundigheidsbevordering inhoud, komt er inderdaad tijd vrij ten behoeve van deze bevordering en wordt deze tijd benut?

³⁶ <http://www.hetstagebureau.nl/>

Daarnaast zijn er vragen opgenomen die trachten te meten in hoeverre het begeleiden van leerlingen op zich leidt tot deskundigheidsbevordering. In dit geval is het de vraag wat de begeleider leert van werkmethoden van leerlingen en in hoeverre de begeleider leert van het begeleidingsproces op zich.

Nu kort is behandeld hoe het onderzoek is vormgegeven kan er worden overgegaan tot de daadwerkelijke bespreking van de uitkomsten van de vragenlijsten.

4.2.3. Onderzoeksresultaten

Als laatste onderdeel van dit onderzoek zullen de resultaten, zoals deze vanuit de vragenlijsten naar voren zijn gekomen, worden besproken. Deze resultaten zullen, samen met de gegeven aandachtspunten voor implementatie, de input vormen voor de conclusies en aanbevelingen in het afsluitende hoofdstuk. Hier zullen de uitkomsten van het onderzoek gebruikt worden om tot een beantwoording te komen van de onderzoeksvraag zoals die geformuleerd werd bij aanvang van dit onderzoek. De drie belangrijkste bestanddelen van de onderzoeksvraag betroffen de zelfstandigheid en het reflectieve vermogen van de leerling en daarnaast de deskundigheidsbevordering van zittend personeel. Per aspect zullen de resultaten worden uitgewerkt. Allereerst aandacht voor de zelfstandigheid en het reflecterend vermogen van de leerling.

4.2.3.1. Zelfstandigheid & reflecterend vermogen

De belangrijkste vraag binnen dit onderzoek zijn die betreffende de zelfstandigheid en het reflecterende vermogen van leerlingen en met name de invloed die de leerafdeling kan hebben op het verbeteren hiervan. Door het berekenen van de gemiddelde scores op de gegeven antwoorden van zowel leerling als begeleider zijn we tot de eerste resultaten gekomen (tabel 4.3.) Aan de hand van deze gemiddelden kan bekeken worden of leerlingen inderdaad een zekere mate van zelfstandigheid en reflecterend vermogen laten zien op de afdeling. Doordat zowel leerlingen als begeleiders hier een vragenlijst hebben ingevuld is het interessant te bekijken in hoeverre antwoorden tussen deze twee groepen verschillen. Zoals in de opzet al aangegeven kunnen eventuele verschillen iets zeggen over het reflecterende vermogen van de leerling. Aan de hand van een T-test is geanalyseerd in hoeverre scores van begeleiders en leerlingen overeenkomen. Met een zogenaamde Two-independent-Samples test kunnen gemiddelden tussen twee groepen worden berekend en kan er bekeken worden of deze gemiddelden op een testvariabele significant verschillen³⁷. De testvariable is in dit geval of het om leerlingen of begeleiders gaat die de vragenlijst hebben ingevuld. Vervolgens is het zaak dat ook de gemiddelden van leerlingen op een leerafdeling vergeleken worden met die van leerlingen op een

³⁷ Baarda, De Goede & Van Dijkum, 2003

reguliere afdeling. Dit kan aan de hand van het vergelijken van de leerlingen van de onderzoeksgroep met die van de controlegroep. Hier treed echter een probleem op. Zoals in de opzet van het onderzoek al kon worden waargenomen verschilt de controle groep nogal van de onderzoeksgroep als we kijken naar het niveau van de leerlingen. De controlegroep heeft in verhouding meer leerlingen van niveau 4 dan de onderzoeksgroep, met als gevolg dat het algehele niveau van leerlingen van de controlegroep hoger ligt. Eventuele verschillen tussen beide groepen kunnen wellicht verklaard worden door het verschil in niveau. Om nu te voorkomen dat het niveau van de leerling een storende factor is tijdens het vergelijken van de groepen zal deze moeten worden 'genegeerd' tijdens de analyse. Dit wordt bewerkstelligd door het uitvoeren van een ANOVA (**AN**alysis **Of** **V**ariance) en dan in het bijzonder de two-way-analysis of variance, waarbij resultaten worden geassocieerd op basis van twee factoren. Met het uitvoeren van een ANOVA kan bekeken worden of groepen significant van elkaar verschillen op basis van één bepaald kenmerk, ook wel een factor genoemd³⁸. Kenmerk in dit geval is of de leerling wel of niet afkomstig is van een leerafdeling. De analyse wordt op deze manier gecorrigeerd voor de factor niveau. Resultaten van zowel de T-test als de ANOVA zijn in de tabel verwerkt door bij elke score aan te geven of deze wel of niet significant afwijkt van een ander gemiddelde. Of deze afwijking positief of negatief is zal verderop worden toegelicht. Naast de gemiddelde scores zijn ook de standaarddeviaties weergegeven op basis waarvan we de verdeling van de antwoorden kunnen zien. Hoe meer de gegeven antwoorden uit elkaar liggen, des te hoger is de standaard deviatie.

Wat betreft de zelfstandigheid van leerlingen op leerafdelingen is het opvallend dat de mening van leerlingen en begeleiders op dit gebied erg van elkaar verschillen. Als we de leerlingen moeten geloven scoren zij op het item zelfstandigheid op een schaal van 1 tot 7 een 5,9. In tegenstelling tot de begeleiders die gemiddeld slechts uitkomen op een score van 4,56. Deze gemiddelden zijn gebaseerd op de eerste 5 items uit de tabel, die samen de zelfstandigheid van de leerling op de afdeling moet weergeven. Op elk van de vijf aspecten scoort de leerling zichzelf gemiddeld hoger dan dat begeleiders dat doen. In vier gevallen is dit verschil ook daadwerkelijk significant te noemen. Slechts op het item betreffende het zelfstandig signaleren van complicaties t.a.v. de basiszorg wordt er geen significant verschil gevonden. Gemiddeld genomen kunnen we in ieder geval concluderen dat leerlingen in beide gevallen beschikken over een zekere mate van zelfstandigheid. Verschil is er echter wel in de verdeling van de scores. Dit is ook te zien aan de veel grotere standaarddeviaties bij de scores van de begeleiders. Concreet houdt dit in dat deze scores veel verder van het gemiddelde liggen in vergelijking met de scores van de leerlingen. De scores van begeleiders liggen verder uit elkaar. Het valt bij het zien van de

³⁸ *Norusis, 2002*

scores met name op dat leerlingen zichzelf, als het gaat om zelfstandigheid, niet of nauwelijks een score onder de 4 geven. Aangezien een score van 4 op een schaal van 7 als gemiddeld kan worden aangemerkt valt het dus op dat leerlingen zichzelf niet of nooit als onder gemiddeld zien. Dit terwijl begeleiders hier anders over denken en ook leerlingen scores onder de 4 geven.

Tabel 4.3. Resultaten zelfstandigheid en reflecterend vermogen

Item	Leerling(O) Mean (Std. Dev.)	Begeleider(O) Mean (Std. Dev.)	Leerling(C) Mean (Std. Dev.)	Begeleider(C) Mean (Std. dev.)
Zelfstandig volgens verpleegplan basiszorg overnemen, ondersteunen en begeleiden.	6,17 (,834)	5,38* (1,542)	5,93 (1,855)	6,30*** (,778)
Zelfstandig en tijdig complicaties t.a.v. de basiszorg signaleren.	5,60 (1,107)	5,15 (1,255)	5,65 (1,370)	5,91 (,929)
Zelfstandig en volgens protocol schriftelijk verslag doen van de zorgverlening.	6,25 (,837)	4,41* (1,802)	5,85 (1,264)	6,02*** (,821)
Kan zelfstandig een verpleegplan opstellen en bijstellen.	5,53 (1,558)	4,06* (1,952)	6,04** (1,349)	5,11 (1,902)
Kan zelfstandig en volgens voorschrift een patiëntendossier invullen en bijwerken.	6,12 (,832)	3,79* (1,946)	5,96 (1,246)	5,85*** (1,233)
Begeleider vond het moeilijk de leerling los te laten en zelfstandig het werk te laten doen.	2,35 (1,378)	4,02* (1,748)	2,50 (1,748)	3,40 (1,611)
Halverwege de looptijd van de leerafdeling zelfstandig functioneren binnen het team.	5,85 (1,109)	4,88* (1,393)	5,24 (1,233)	5,19*** (1,315)
Laat de leerling zelfstandig functioneren zodra hij/zij dat kan.	x	6,10 (,714)	x	6,40 (,648)
Vind het moeilijk in te schatten of hij/zij de leerling al zelfstandig handelingen kan laten verrichten.	x	3,59 (2,150)	x	3,40 (1,547)
Staat open voor kritiek van zijn/haar begeleider.	6,42 (,750)	5,61* (1,272)	6,50 (,624)	6,28 (1,031)
Neemt van collega's aan dat bepaalde dingen op een andere manier dienen te gebeuren.	5,62 (1,345)	5,78 (1,343)	6,15 (,868)	6,43*** (,683)

* *Wijkt significant af van scores leerling (O)* ***Wijkt significant af van scores leerling (O) op basis van ANOVA*

*** *Wijkt significant af van scores van begeleider (O) op basis van ANOVA*

Als onderdeel van de zelfstandigheid werd er aan zowel leerling als begeleider gevraagd om aan te geven in hoeverre de begeleider het moeilijk vond de leerling los te laten en zelfstandig het werk te laten doen. Uit de vragenlijsten blijkt inderdaad dat begeleiders het moeilijk vinden om de leerling los te laten. 44% van de begeleiders scoort op een schaal van 1 tot 7 een 5 of hoger en ze geven daarmee aan een

bovengemiddelde moeite te hebben met dit proces van loslaten. De gemiddelde score van de begeleiders op dit item was 4,02. Leerlingen denken hier overigens zelf met een gemiddelde score van 2,35 significant anders over en geven daarmee aan weinig te merken van het feit dat begeleiders moeite hebben met het loslaten van de leerling. 74% van de leerlingen scoort op dit item een 3 of lager.

Bij de ontwikkeling van leerafdelingen werd als doel gesteld dat leerlingen halverwege de stageperiode (in de meeste gevallen na 10 weken) zelfstandig zouden kunnen functioneren binnen het team. Of dit doel haalbaar is gebleken is ook onderzocht. Op de vraag of leerlingen halverwege zelfstandig konden functioneren geeft 63% aan dat de leerling een 5 of hoger scoorde. 23% en daarmee bijna een kwart van de leerlingen scoorde een 7 en was dus volledig in staat zelfstandig te functioneren. Ook op dit item is er een groot verschil waarneembaar tussen begeleider en leerling. Met een gemiddelde score van 5,85 volgens de leerlingen tegenover een gemiddelde van 4,88 van begeleiders zijn leerlingen ook hier significant meer overtuigd van het feit dat ze zelfstandig kunnen werken.

Tenslotte zijn er nog twee items in de tabel opgenomen, gerelateerd aan het zelfstandigheidvraagstuk, die alleen aan de begeleiders zijn voorgelegd. Het betreft hier de vragen in hoeverre de begeleider vond dat hij/zij de leerling daadwerkelijk los liet als deze daaraan toe was. Daarnaast werd er gevraagd in hoeverre de begeleider het inschatten hiervan als moeilijk heeft ervaren. Met een gemiddelde score van 6,10 en een standaarddeviatie van 0,714 gaven begeleiders aan dat zij leerlingen ook daadwerkelijk zelfstandig laten werken als de leerling hieraan toe is. Het inschatten of dit het geval is wordt met een score van 3,95 en een standaarddeviatie 2,150 erg verschillend ervaren. Er zijn begeleiders die aangeven erg veel moeite te hebben met het inschatten, anderen daarentegen geven aan geen tot weinig problemen te hebben. Voordat we de scores van de onderzoeksgroep met die van de controlegroep zullen vergelijken bespreken we eerst de twee laatste items uit de tabel betreffende het reflecterend vermogen van de leerling.

Evenals de zelfstandigheid is ook het reflecterend vermogen doormiddel van verschillende items verwerkt in de vragenlijsten. Daarnaast is er voor gekozen om zowel de begeleider als de leerling dezelfde vragenlijst te laten invullen. Voornaamste reden hiervoor is het meten van het reflecterend vermogen geweest. Zelfkennis zien we in deze als onderdeel van het reflecterend vermogen; in hoeverre heeft de leerling een juist beeld van het eigen functioneren. Aan de hand van de verschillen tussen de scores van begeleiders en leerlingen kan er wellicht wat gezegd worden over de zelfkennis en daarmee het reflecterend vermogen van de leerling. We komen hier later in het onderzoek op terug.

Evenals bij de zelfstandigheid van de leerling signaleren we ook hier weer een verschil in scores tussen leerling en begeleider. Als het gaat om het open staan voor kritiek scoren leerlingen met een gemiddelde score van 6,42 significant hoger dan de begeleiders die gemiddeld een 5,61 scoren. Maar liefst 98% van de leerlingen geeft zichzelf een score van 5 of hoger als het gaat om het open staan voor kritiek. Geen enkele leerling gaf zichzelf een score onder de 4. Begeleiders scoren 82% van de leerlingen een 5 of hoger. 6% krijgt een score lager dan een 4. Op de vraag of leerlingen aannemen dat iets beter op een andere manier kan gebeuren wordt ook door zowel begeleider als leerling positief geantwoord. Tussen deze scores is echter op basis van de T-test geen significant verschil gevonden. Ter afsluiting van deze paragraaf zullen de scores van de onderzoeksgroep vergeleken worden met die van de controlegroep.

Met betrekking tot de scores van de controlegroep valt op dat deze, met name als het gaat om het zelfstandig verrichten van werkzaamheden, nogal van elkaar verschillen. De controlegroep lijkt veel beter te scoren op deze items. Oorzaak hiervan kan zoals gezegd gezocht worden in het verschil in niveau van respondenten. Met behulp van een two-way ANOVA is er bekeken of de twee groepen significant verschillen als er wordt gecorrigeerd voor de factor niveau. Als we nu het eerste item betreffende de zelfstandigheid als voorbeeld nemen en hier de ANOVA uitvoeren zien we dat beide groepen niet significant van elkaar verschillen met een F van 0,091 en een significantie van 0,763. Dit betekent in dit geval dat leerlingen van de onderzoeksgroep en controlegroep niet significant van elkaar verschillen in mening over de mate waarin zij zichzelf in staat achten zelfstandig volgens verpleegplan basiszorg over te nemen, te ondersteunen en te begeleiden. Op de vier andere items is op deze wijze slechts op het item betreffende het zelfstandig opstellen van een verpleegplan een significant verschil te vinden tussen beide groepen. Als we kijken naar zelfstandigheid lijken leerlingen over het algemeen dus niet te verschillen van leerlingen op een normale stageafdeling. Dezelfde analyse kan worden uitgevoerd voor de scores van begeleiders in beide groepen. In de tabel is te zien dat bij 3 van de 5 items betreffende zelfstandigheid er wel een significant verschil is tussen onderzoeks- en controlegroep. In alle drie de gevallen gaat het om een negatief verschil. Dat wil zeggen dat begeleiders leerlingen op een normale afdeling gemiddeld beter scoren dan die op een leerafdeling. Over eventuele oorzaken hiervoor zal in het laatste hoofdstuk worden uitgeweid.

Er is verder geen significant verschil waarneembaar in de moeite die begeleiders op een leerafdeling hebben met het loslaten van de leerling in vergelijking met hun collega's op een reguliere afdeling. Ook leerlingen afkomstig van beide afdelingen denken hier in grote mate hetzelfde over. Ook op de vraag of de leerling halverwege de looptijd zelfstandig kon functioneren zijn leerlingen het grotendeels eens. Begeleiders op een

normale afdeling zijn hier significant iets positiever dan de collega's op de leerafdeling. Op de twee items die alleen aan de begeleiders zijn voorgelegd is het verschil tussen beide groepen niet significant te noemen.

Als we tenslotte de scores betreffende het reflecterend vermogen bekijken zien we ook hier geen sinificante verschillen tussen beide groepen.

4.2.3.2. Deskundigheidsbevordering

Als laatste onderwerp van de onderzoeksuitkomsten bespreken we de deskundigheidsbevordering van het zittende personeel. Het werd vooraf niet als primair doel gezien dat ook zittend personeel zich zou ontwikkelen, maar werd wel vooraf gezien als een mogelijk positief effect. Onderzocht is met name of er sprake is van het creëren van ruimte voor deze ontwikkeling van het personeel en daarnaast of hier ook gebruik van is gemaakt en op welke wijze. De vragenlijsten om dit te onderzoeken zijn slechts voorgelegd aan werkbegeleiders en niet aan leerlingen.

Tabel 4.4. Deskundigheidsbevordering

Item	Begeleiders (O) Mean (Std. dev.)
Door het stagelopen van leerlingen op de afdeling is de werkdruk verminderd.	5,04 (1,264)
Doordat leerlingen taken van mij overnemen houdt de begeleider meer tijd over voor andere dan zijn primaire taken.	5,17 (1,510)
Voor de start van de leerafdeling werd duidelijk gemaakt dat mogelijk vrijgekomen tijd benut dient te worden.	5,47 (1,854)
Door het begeleiden van leerlingen op de afdeling is het werk zwaarder geworden.	4,00 (1,116)
Door het begeleiden van leerlingen op de afdeling verbeter ik mijn begeleidingscapaciteiten.	5,38 (1,775)
Leerlingen die worden begeleid leren de begeleider op hun beurt ook nieuwe zaken.	3,76 (1,828)
Het begeleiden van leerlingen draagt bij aan de persoonlijke ontwikkeling van de begeleider.	4,70 (1,836)

Op de vraag of er van te voren duidelijke communicatie plaatsvond over het begrip deskundigheidsbevordering werd positief geantwoord met een gemiddelde score van 5,47. 83% van de begeleiders gaf met een score van 5 of hoger aan dat er duidelijk was dat persoonlijke ontwikkeling kon worden bevorderd met de komst van de leerafdeling.

66% van de begeleiders geeft met een score van 5 of hoger aan dat de werkdruk sinds de komst van de leerafdeling verminderd is. Op de vraag of het werk zwaarder is geworden, op het moment dat er leerlingen op de afdeling rondlopen die begeleid moeten worden, werd gemiddeld gereageerd met een score van 4. Met een standaarddeviatie van 1,116 betekent dit dat de meeste begeleiders niet of nauwelijks verschil ervaren in vergelijking met de situatie zonder leerlingen.

63% geeft vervolgens met een score van 5 of hoger aan dat door de komst van de leerlingen op de afdeling er ook daadwerkelijk tijd vrij komt voor andere dan de primaire taken. De vraag die overblijft is vervolgens in hoeverre deze vrijgekomen tijd wordt benut door het personeel. 43% van de ondervraagden geeft aan tijd te benutten door het meelopen op een andere afdeling, 19% zegt tijd te benutten door het volgen van een cursus of workshop en 7% heeft deelgenomen aan een conferentie of congres tijdens vrijgekomen uren op de leerafdeling. Een enkeling geeft aan dat vrijgekomen tijd wordt benut om achterstallige werkzaamheden te verrichten. Ook wordt er aangegeven dat de tijd benut wordt om personeelstekorten op te vangen.

Begeleiders geven met gemiddelden van 5,38 en 4,70 dat ze op een leerafdeling de eigen begeleidingcapaciteiten verbeteren en het begeleiden daarnaast bijdraagt aan de persoonlijke ontwikkeling. Wel moet er opgemerkt worden dat deze gemiddelden gepaard gaan met erg hoge standaarddeviaties en dat ondanks deze positieve gemiddelden er ook begeleiders zijn die deze effecten dus niet ervaren. Hetzelfde geldt voor het effect dat de kennis van leerlingen kan hebben op de deskundigheidsbevordering van begeleiders. Met een gemiddelde van 3,70 geeft de gemiddelde begeleider aan weinig van de leerling te leren. Toch is ook hier de standaarddeviatie hoog en zijn er wel degelijk begeleiders die de input van leerlingen als positief en leerzaam zien.

In het afsluitende hoofdstuk zullen we de gepresenteerde resultaten analyseren in het licht van de onderzoeksvraag. Niet alleen zal de onderzoeksvraag worden beantwoord, maar ook zullen zwakke punten van het onderzoek alsmede verbeterpunten aangedragen worden om onderzoek in de toekomst wellicht te vergemakkelijken.

6. Conclusies & aanbevelingen

Ter afsluiting van dit onderzoek zal er op basis van de resultaten bekeken worden wat deze resultaten concreet betekenen voor het beantwoorden van de vooraf gestelde hoofdvraag. Vervolgens kunnen er op basis van deze conclusies aanbevelingen worden gegeven voor zowel zorg- als onderwijsinstellingen om het concept van de leerafdeling zo goed mogelijk in de praktijk te brengen. Stufflebeam³⁹ onderscheid drie functies van effectevaluatie:

- verantwoording
- verbetering en
- ontwikkeling.

Bij de verantwoording gaat het om de vraag of doelstellingen zijn behaald. Het gaat in het kader van dit onderzoek in principe om de beantwoording van de hoofdvraag, aangezien deze de voornaamste doelstellingen van het project bevat. Als er niet volledig aan deze doelstellingen is voldaan zal er aandacht moeten worden besteed aan verbeteringen en deze zullen in de toekomst tot uiting moeten komen in de ontwikkeling van verbeterde onderwijsconcepten.

6.1. Verantwoording

Zoals aangegeven zal in deze paragraaf een antwoord worden gegeven op de hoofdvraag in dit onderzoek. Deze werd in de inleiding van dit onderzoek als volgt geformuleerd:

Ontwikkelen leerlingen door het participeren in een leerafdeling die competenties die kritiek zijn voor het naar behoren vervullen van de toekomstige functie, zodat zowel deskundigheidsbevordering van het zittende personeel alsmede een optimale afstemming tussen opleiding en praktijk wordt bewerkstelligd?

Om tot een beantwoording te komen van deze onderzoeksvraag werd deze opgesplitst in drie deelvragen die gezamenlijk tot een beantwoording van de hoofdvraag moesten leiden. Aan de hand van deze deelvragen zullen de resultaten in dit onderzoek worden besproken. Allereerst aandacht voor de vraag welke competentieontwikkeling er nu daadwerkelijk beoogd werd bij het ontwikkelen van het concept van de leerafdeling.

³⁹ *Stufflebeam, 1985*

6.1.1. Beoogde competentieontwikkeling van leerlingen

Om tot een beschrijving te komen van de gewenste competentieontwikkeling van leerlingen werd dit onderzoek aangevangen met het bespreken van onderzoek naar ontwikkelingen in de zorgsector. Deze ontwikkelingen hebben geleid tot de ontwikkeling van opleidingen die moeten bijdragen aan het afleveren van leerlingen die breed inzetbaar zijn, een grote mate van zelfstandigheid en verantwoordelijkheid hebben en daarnaast over een zekere mate van reflecterend vermogen beschikken. Op basis van deze ontwikkelingen, en de invloed die deze hadden op de sector kwamen we op basis van literatuuronderzoek tot de belangrijkste verbeterpunten ten behoeve van het opleiden van competente werknemers die kunnen functioneren in de veranderende praktijk:

- Maatregelen zijn nodig om de dagopleidingen beter aan te laten sluiten bij de beroepspraktijk. Dit kan doormiddel van het verlengen van stages, het sneller toewerken naar verantwoordelijkheid van de leerling.
- Een betere afstemming tussen theorie en praktijk. Nieuwe onderwijsconcepten als competentiegericht leren kunnen hieraan bijdragen. Het is hierbij van wezenlijk belang dat zowel zorginstellingen als scholen elkaar zien als coproductanten van het onderwijs.

Het creëren van krachtige leeromgevingen moet helpen om de bovenstaande aanluiting en afstemming te kunnen bewerkstelligen. Het ontwikkelen van leerafdelingen lijkt in grote lijnen tegemoet te komen aan de eisen van een krachtige leeromgeving, al zijn er wel verschillen tussen de wijze van implementeren tussen verschillende instellingen. Deze verschillende interpretaties van het leerafdeling concept kunnen vanzelfsprekend invloed hebben op de mate waarop de gewenste competenties worden ontwikkeld. We bekijken nu in hoeverre de gewenste competenties zijn ontwikkeld op de afdelingen onderzocht binnen het onderzoek.

6.1.2. Ontwikkelen van competenties op de leerafdeling

Het ontwikkelen van de gewenste competenties op een leerafdeling hangt sterk samen met de context. De wijze waarop een leerafdeling wordt vormgegeven kan uiteraard invloed hebben op het uiteindelijke leerrendement bij leerlingen. Het is dan ook van belang om eventuele overeenkomsten en verschillen tussen leerafdelingen mee te nemen bij het interpreteren van de onderzoeksresultaten.

In het hoofdstuk waar de uitvoering van de leerafdeling aan bod is gekomen, beschreven we een aantal punten waarop leerafdelingen kunnen verschillen en die van invloed kunnen zijn op het uiteindelijke leereffect van deze leerafdeling:

- De samenstelling van de leerafdeling,
- de leercultuur op de afdeling,
- de begeleidingsstructuur op de afdeling en
- het meten van de zelfstandigheid van de leerling.

Al deze vier punten kunnen invloed hebben op het leerrendement van afdelingen en zullen daarom ook in het achterhoofd moeten worden gehouden bij de interpretatie van de onderzoeksresultaten.

6.1.2.1 Zelfstandigheid

Wat betreft de zelfstandigheid van de leerling kunnen we stellen dat deze op de leerafdeling in zekere mate wordt ontwikkeld. Zowel leerling als begeleider scoren op dit item een bovengemiddelde score. Opvallend is echter dat leerlingen op vrijwel alle items significant hoger scoren dan de begeleiders en begeleiders ook leerlingen negatieve scores geven. Leerlingen doen dit vrijwel niet bij de eigen beoordeling.

Redenen voor de grote verschillen tussen leerlingen en begeleider zijn op een tweetal manieren te verklaren. Allereerst kan het te maken hebben met het geven van sociaal wenselijk antwoorden op de vragen. Aangezien de vragenlijsten door leerlingen werden ingevuld als afsluiting van de stage is de neiging wellicht groter in te vullen dat men zelfstandig kan functioneren, aangezien dat nu eenmaal verwacht wordt. De begeleider zal wellicht eerlijker zijn gezien zijn rol als begeleider en beoordelaar van de leerling.

Daarnaast kunnen de verschillen ook verklaard worden door de betekenis van het begrip zelfstandigheid in de context van de gezondheidszorg. Het aangeven dat leerlingen zelfstandig kunnen functioneren betekend in zekere zin dat de leerling ook zonder hulp en toezicht de betreffende handelingen kan verrichten. In een sector als deze moet hier als vanzelfsprekend voorzichtig mee om worden gegaan aangezien je met de gezondheid van mensen te maken hebt. Dit kan wellicht verklaren dat begeleiders het moeilijk vinden leerlingen los te laten en daarom geneigd zijn leerlingen, misschien onterecht, lager te beoordelen. Daarbij wordt duidelijk dat operationaliseren en communiceren van het begrip zelfstandigheid van groot belang zijn voor de beoordeling. Als een leerling een andere definitie van zelfstandigheid hanteert dan de begeleider kan dit de verschillen tussen leerling en begeleider eventueel verklaren.

De moeite die begeleiders hebben met het loslaatproces werd ook onderzocht. Begeleiders gaven aan dat de één hier wat meer moeite mee heeft dan de ander. Verschillen tussen begeleiders zijn erg groot. De lagere gemiddelde score van de leerlingen verschilt significant met die van begeleiders. Leerlingen vertrouwen waarschijnlijk op de competenties van werkbegeleiders en vertrouwen op hun

inschattingsvermogen. Voor een leerling is het vanzelfsprekend ook moeilijk in te schatten hoe een begeleider iets ervaart. Dit verklaard waarschijnlijk ook het verschil tussen leerling en begeleider.

Als laatste onderdeel van zelfstandigheid bespreken we in hoeverre leerlingen halverwege de looptijd van de stage zelfstandig kunnen functioneren. Ook op dit item scoorden leerlingen significant hoger dan begeleiders. Ook hier kan geconcludeerd worden dat leerlingen gemiddeld gezien wel degelijk zelfstandig kunnen functioneren halverwege de stage. Evenals bij de eerder besproken items voor het meten van zelfstandigheid liggen de scores van de controlegroep in tegenstelling tot die van de onderzoeksgroep veel dichterbij elkaar.

Als we kijken naar leerlingen die een normale stage hebben doorlopen, de controlegroep, is het meest opvallende dat leerlingen op een leerafdeling niet significant hoger lijken te scoren dan leerlingen op deze reguliere afdelingen. Scores van leerlingen zijn vrijwel allemaal gelijk. Begeleiders van verschillende afdelingen verschillen met name als het gaat om zelfstandigheid nog wel enigszins, maar dit in het voordeel van leerlingen van de reguliere vorm van stage. Dit overigens ondanks dat bij de analyse het verschil in niveau van leerlingen is genegeerd. Daarnaast liggen de scores van leerlingen en begeleiders dichterbij elkaar in vergelijking met de scores van beide groepen in de onderzoeksgroep.

Dat er geen of zelfs negatieve verschillen werden gevonden tussen onderzoeksgroep en controlegroep kan betekenen dat de leerafdeling niet extra bijdraagt aan het opleiden van zelfstandigere leerlingen. Opgemerkt moet echter wel worden dat het begrip zelfstandigheid in beide onderzoeksgroepen een andere betekenis kan hebben. Op de leerafdeling wordt daadwerkelijk van de leerling verwacht dat deze zelfstandig gaat werken, op een reguliere afdeling is deze verwachting wellicht minder aanwezig. Een verschillend beeld van wat zelfstandigheid inhoudt in verschillende settings kan veroorzaken dat een leerling die in de setting van de reguliere afdeling als zelfstandig wordt gezien in de omgeving van de leerafdeling wellicht niet als zelfstandig wordt gezien. We willen hierbij de nadruk leggen op het relatieve karakter van het begrip in deze situaties.

Dat scores van begeleider en leerling dichterbij elkaar liggen dan op een leerafdeling kan verklaard worden door de vorm waarin de stage wordt aangeboden. In oude vormen van stage werkt men, meer dan op leerafdelingen, met vaste begeleiders. Deze zullen wellicht intensiever samenwerken en ook meer informeel communiceren over het functioneren van de leerling, waardoor scores aan het eind van de stage dichterbij elkaar liggen. Feit blijft dat begeleiders op een gewone afdeling gemiddeld significant hoger scoren dan die op leerafdelingen. Deze laatste zullen de leerling op een leerafdeling meer zelfstandig moeten laten werken dan begeleiders op een normale

afdeling. Ze worden daardoor ook gedwongen worden de zelfstandigheid van de leerling goed te beoordelen. Dit is op een reguliere afdeling minder van belang en kan wellicht ook enigszins dit verschil verklaren. Begeleiders op de leerafdeling worden, meer dan begeleiders op reguliere afdelingen, geacht om de leerling los te laten. De begeleider op de normale afdeling geeft om deze reden aan minder moeite te hebben met het loslaten aangezien deze er simpelweg minder mee te maken krijgt.

6.1.2.2. Reflecterend vermogen

Op de vraag of leerlingen zelfstandig kunnen functioneren na het doorlopen van de leerafdeling kan overwegend positief worden geantwoord al lijken zij niet zelfstandiger dan leerlingen in de controlegroep. Of deze leerlingen ook over een zekere mate van reflecterend vermogen beschikken zal nu bekeken worden. Het reflecterende vermogen is in eerste instantie gemeten aan de hand van items in de vragenlijsten. Daarnaast was het doel om door een vergelijking van de antwoorden van begeleiders en leerlingen te bekijken in hoeverre deze verschillen. Een groot verschil zou dan kunnen duiden op een slecht reflecterend vermogen.

Zoals al eerder besproken bij de resultaten betreffende de zelfstandigheid zagen we inderdaad al een groot verschil tussen leerling en begeleider. Leerlingen bleken gemiddeld hoger te scoren dan de begeleiders. Het is erg moeilijk om binnen dit onderzoek te concluderen of deze verschillen toe te wijzen zijn aan een slecht reflecterend vermogen van de leerling. Dit om de simpele reden dat er ook genoeg andere aanwijzingen zijn, zoals al eerder vermeld, die het verschil in scores kunnen verklaren. In dit geval was het interessant geweest om vragenlijsten van leerlingen direct naast de vragenlijst te leggen van de begeleider en zo een directe koppeling te maken tussen de score van leerling en begeleider. In combinatie met een duidelijke omschrijving voor zowel leerling als begeleider van het begrip zelfstandigheid had dit kunnen leiden tot wellicht een instrument wat bruikbaar is voor het meten van reflecterend vermogen van de leerling.

Ook de items die gebruikt zijn in de vragenlijst zijn niet voldoende uitgewerkt om een algehele score te geven die het reflecterend vermogen van de leerling beschrijft. Daarvoor had er een betere operationalisering moeten plaatsvinden van het begrip en had deze uitgebreider terug moeten keren in de vragenlijst. Het kort en bondig houden van de vragenlijsten is in dit geval ten koste gegaan van het verzamelen van genoeg gegevens om iets te zeggen over reflecterend vermogen. Wij beperken ons daarom tot het interpreteren van de bruikbare items die onderdeel uitmaken van reflecterend vermogen, zonder een algeheel oordeel te geven over de competentie reflecterend vermogen.

Zowel op het item *open staan voor kritiek* als het item betreffende het *erkennen van feedback voor verbeteringen in werkwijze* scoren zowel leerling als begeleider hoog. Begeleiders scoren significant hoger dan leerlingen op het item open staan voor kritiek, de scores op het aannemen van kritiek verschillen niet tussen begeleiders. Vooral als het gaat om het open staan voor kritiek zien we dat begeleiders hier onderling erg in verschillen.

Als we vervolgens kijken naar de scores van de controlegroep, zien we dat deze niet significant verschillen met uitzondering van de score van de begeleider op het item betreffende het omgaan met feedback, die significant hoger is dan de score van begeleiders. Dit kan betekenen dat leerlingen tijdens normale vormen van stage beter presteren, maar we zagen bij de analyse van zelfstandigheid ook dat er andere aanwijsbare redenen kunnen zijn voor deze verschillen. Het argument betreffende het aan de hand mee nemen van de leerling tijdens oude vormen van stages gaat wellicht minder op voor items van reflecterend vermogen. Of een leerling zelfstandig leert werken of juist veel begeleid wordt zal wellicht minder invloed hebben op dit reflecterend vermogen dan op het beeld van de eigen zelfstandigheid.

6.1.3. Deskundigheidsbevordering

Als positief neveneffect werd bij het ontwikkelen van leerafdelingen de zogenaamde deskundigheidsbevordering van zittend personeel geïntroduceerd. Door de komst van leerlingen op de afdeling zou de werkdruk van het al aanwezige personeel minder moeten worden. Vrijgekomen tijd, door een verlaging van de werkdruk, zou moeten worden benut ten behoeve van deze deskundigheidsbevordering. Voorwaarde hiervoor was wel dat het voor personeel op leerafdelingen vooraf duidelijk was wat er met vrijgekomen tijd gedaan kon worden. Ook dit is onderzocht in een vragenlijst die door werkbegeleiders op leerafdelingen is ingevuld.

Begeleiders geven aan dat de werkdruk met de komst van de leerafdeling wel degelijk minder is geworden. Tegelijk geven begeleiders aan het werk gemiddeld niet zwaarder te vinden, minder zwaar vinden ze het echter ook niet. De meningen zijn hier nogal over verdeeld. Ze geven daarbij ook nog eens aan dat door het stagelopen van leerlingen er tijd vrij komt voor andere dan de primaire taken. Wel moet er vermeld worden dat met relatief hoge standaardafwijkingen van respectievelijk de scores ver uit elkaar liggen en de begeleiders niet unaniem vinden dat door de komst van de leerafdeling de werkdruk verminderd en tijd beschikbaar komt.

Op de vraag of het voor begeleiders duidelijk was dat vrijgekomen tijd benut dient te worden werd ook positief geantwoord. Echter ook hier is de standaardafwijking hoog te noemen, wat er op neer komt dat scores van begeleiders ver uit elkaar liggen en er ook wel degelijk begeleiders vinden dat het niet duidelijk was wat te doen met vrijgekomen

tijd. Vrijgekomen tijd werd bij 43% van de ondervraagden benut door het meelopen op een andere afdeling, bij 19% door het volgen van een cursus of workshop en bij 7% door het bezoeken van een congres of conferentie. Vooral het percentage dat meeloopt op een andere afdeling kan als erg positief worden gezien. Als we de begeleiders die aangeven dat er geen tijd vrij komt door de komst van een leerafdeling buiten beschouwing laten zullen deze percentage nog enigszins hoger liggen uiteraard.

Het begeleiden op een leerafdeling draagt gemiddeld bij aan de begeleidingscapaciteiten en de persoonlijke ontwikkeling van de begeleider. Hierbij ook opgemerkt dat de standaarddeviaties erg hoog zijn en de antwoorden erg ver uit elkaar liggen. Kennis van leerlingen draagt gemiddeld gezien in mindere mate mee aan deskundigheidsbevordering van begeleiders.

6.1.4. Conclusies

Er zal nu een beknopte samenvatting volgen van de resultaten om op deze wijze te komen tot een antwoord op de onderzoeksvraag.

Leerlingen lijken op de leerafdeling over het algemeen zelfstandig te kunnen werken. In hoeverre dit daadwerkelijk door de vorm van de stage wordt geleerd blijft uiteraard moeilijk te zeggen. Ook blijkt na vergelijking met de controlegroep niet dat leerlingen op leerafdelingen zelfstandiger zijn dan leerlingen die op een normale afdeling stage lopen.

Wat betreft het reflecterende vermogen is het gezien dit onderzoek gevaarlijk hier harde uitspraken over te doen. Leerlingen blijken over het algemeen open te staan voor kritiek en zijn bereid te werken aan het verbeteren van het functioneren. Om op basis van deze items conclusies te trekken over het algemene reflecterend vermogen van de leerling is niet realistisch. Daarbij blijkt nog eens dat antwoorden van begeleiders en leerlingen ver uit elkaar lagen. Ondanks het feit dat hier verschillende redenen voor kunnen zijn moet er ook rekening mee worden gehouden dat deze verschillen door een onrealistisch zelfbeeld van de leerling kan komen. Maar ook met deze uitspraak moet erg voorzichtig worden gedaan.

Tenslotte de zogenaamde deskundigheidsbevordering. Deze lijkt wel degelijk plaats te vinden onder begeleiders van leerafdelingen. Al zijn de meningen daar wel enigszins over verdeeld. Vooral het meelopen op een andere afdelingen lijkt al een wijd verspreid fenomeen op leerafdelingen.

Al met al lijkt de leerafdeling een redelijke positieve invloed te hebben op leerlingen, al is nog niet aan te tonen of leerlingen beter presteren in vergelijking met leerlingen op gewone stages. Wel lijkt de leerafdeling een positief effect te hebben op de afdeling zelf en de ontwikkeling van personeel dat hier werkt. Resultaten moeten echter altijd gezien

worden in het licht van de context en opzet van het onderzoek. Deze kent vanzelfsprekend ook zwakke punten. Er zal als afsluiting van de conclusies een beknopt overzicht worden gegeven van zwakke punten van dit onderzoek. Deze kunnen in het achterhoofd worden gehouden bij eventueel vervolgonderzoek:

- Verschillen tussen resultaten van de onderzoeksgroep en de controlegroep kunnen zijn beïnvloed door verschillen in eigenschappen tussen de groepen. Binnen de controlegroep was er sprake van meer leerlingen van niveau 4 dan binnen de onderzoeksgroep. Zorg er in vervolgonderzoek voor dat eigenschappen die 'ruis' kunnen veroorzaken in de uitkomsten zoveel mogelijk gelijk zijn binnen de twee groepen. Voor respondenten binnen groepen geldt dit vanzelfsprekend ook.
- Het begrip reflecterend vermogen is binnen dit onderzoek niet voldoende geoperationaliseerd om over deze variabele onderbouwde uitspraken te kunnen doen. Zorg voor een goede operationalisering van je onderzoeksvariabelen en zorg dat deze ook terug komen in de vragenlijsten. Het bewust kiezen voor een korte vragenlijst kan positieve effecten hebben, laat dit echter niet ten koste gaan van de het aantal benodigde items in de vragenlijsten. Onderzoek één variabele eventueel goed in plaats van twee half.
- Voorafgaand aan het onderzoek was het doel om vragenlijsten ingevuld door leerlingen te koppelen aan de vragenlijsten die de begeleider over deze leerling invult. In dit onderzoek is het niet haalbaar gebleken uitspraken te doen bij het gebrek aan voldoende gekoppelde vragenlijsten. We hebben ons moeten beperken tot het vergelijken van gemiddelde uitkomsten. Toch kan deze manier van onderzoek interessante uitkomsten opleveren. Het invullen van de vragenlijsten onderdeel maken van tussenbeoordeling en eindbeoordeling is een manier om tegelijk zowel informatie van begeleider als leerling te verkrijgen.

Nu we een aantal aandachtspunten hebben benoemd betreffende de opzet van het onderzoek, zullen in de volgende paragraaf mogelijke verbeteringen van de leerafdeling worden aangedragen. Dit met het oog op de uitkomsten van het onderzoek.

6.2. Verbetering

Met dit onderzoek werd getracht om het concept van de leerafdeling op een aantal punten te analyseren. Allereerst doormiddel van een beschrijving van de implementatie van het concept binnen verschillende instellingen. Daarnaast doormiddel van het evalueren van de effecten van deze afdelingen. Op basis van de verschillen tussen de manier van implementeren van instellingen en de gemeten effecten zullen we enige aandachtspunten aandragen voor het vormgeven van leerafdelingen in de toekomst.

1. Het is zaak bij de implementatie van leerafdelingen een duidelijke omschrijving te hanteren van het begrip zelfstandigheid. Zowel voor de begeleider als wel de leerling moeten deze eenduidig zijn. Duidelijke communicatie naar de leerling en begeleider is in dit geval

vereist. Begeleiders moeten weten waarop te beoordelen, leerlingen moeten weten waarop beoordeeld wordt. Op het moment dat dit vooraf duidelijk is kunnen beoordelingen achteraf van meer waarde zijn. Bij beoordeling hoort vanzelfsprekend ook een beoordelingssysteem dat hierbij aansluit. Op een leerafdeling is het voor het bepalen van het zogenaamde omslagpunt van de leerling van groot belang dat hier een meetinstrument voor wordt gebruikt. Niet alleen kan de zelfstandigheid van de leerling op deze wijze beter worden gemeten. Ook wordt het op deze manier wellicht makkelijker voor begeleiders om de leerling los te laten als dit ook daadwerkelijk kan. Vereiste is in dit geval dat het om een betrouwbaar instrument gaat op basis waarop begeleiders kunnen beoordelen of een leerling zelfstandig kan functioneren. Er zal hier onvermijdelijk altijd een stukje menselijke inschatting vereist zijn.

2. Communicatie tussen onderwijs- en zorginstelling is voor het slagen van een leerafdeling van groot belang. Zowel bij de start als tijdens de looptijd is deze betrokkenheid belangrijk. De onderwijsinstelling kan een grote rol spelen bij het selecteren van goede kandidaten voor deelname op een leerafdeling. Dit kan slechts goed gebeuren als er vanuit de zorginstelling duidelijk wordt gemaakt wat er van de leerlingen wordt verwacht. Tijdens de looptijd van de afdeling is zowel begeleiding vanuit de opleiding belangrijk alsmede regelmatige intervisie. Sleutel bij het slagen van de leerafdeling is ten alle tijden samenspraak tussen opleiding en zorginstelling.
3. Als deskundigheidsbevordering ook als doel wordt gezien van de leerafdeling is het belangrijk dat er vooraf duidelijk is voor personeel wat dit concreet kan inhouden en op kan leveren voor personeel. Maak duidelijk wat de bedoeling is van vrijgekomen tijd en creëer ook voorwaarden waaronder deskundigheidsbevordering kan worden bewerkstelligd. Creëer mogelijkheden voor personeel om mee te draaien op een andere afdeling of verzorg cursussen of workshops op de afdeling. Ook het begeleiden van leerlingen op zich kan leerzaam zijn voor begeleiders. Train en begeleid personeel hier ook in indien mogelijk.

Naast deze specifieke aandachtspunten kan er ook nog een algemene kijk worden gegeven op voorwaarden voor het slagen van projecten als een leerafdeling. Projecten die slagen onderscheiden zich volgens Van Uchelen van projecten die dat niet doen op de volgende essentiële punten⁴⁰:

- Aandacht die besteed is aan het implementatieproces
- De wijze waarop de systematiek in de dagelijkse praktijk wordt uitgevoerd en toegepast.

Hierbij is draagvlak creëren één van de belangrijkste zaken. Niet alleen bij het management die van belang is voor investeringen, maar vooral bij het zittende personeel. Zonder de steun van deze groep is een project als een leerafdeling gedoemd om te mislukken.

⁴⁰ Van Uchelen, 2004

Voor het creëren van draagvlak is het zaak deze groep zo vroeg mogelijk te betrekken bij het proces en zoveel mogelijk te communiceren met deze groep zodat zij weet en vooral ook begrijpt wat er gaat veranderen. Als deze doelgroep begrijpt wat er gaat veranderen is de kans groter dat er ook begrip voor deze verandering is. Dit is echter geen voorwaarde. Het project moet vanuit het management gesteund worden en het management moet ook als ambassadeur optreden voor het project. Ook is deze betrokkenheid van het management belangrijk voor de vertaalslag van organisatiedoelstellingen naar doelstellingen op afdelings-, team- en individueel niveau. Musch⁴¹ noemt dit het zogenaamde cascading-principe.

Nu we een aantal zaken hebben aangestipt ter verbetering van leerafdelingen in de toekomst, zullen we in de afsluitende paragraaf nog heel bondig ingaan op eventuele ontwikkeling in de toekomst.

6.3. Ontwikkeling

Zoals al aangegeven werd in de vorige paragraaf is beoordeling, met name van de zelfstandigheid, iets wat hoge prioriteit moet hebben op een leerafdeling. Aangezien we met de gezondheid van mensen te maken hebben is het veelal moeilijk voor begeleiders om in praktijksituaties in te schatten wanneer een leerling volledig zelfstandig kan functioneren. Alleen hierom kan het van groot nut zijn een goed beoordelingsstelsel te ontwikkelen. Andere redenen voor het ontwikkelen van adequate vormen van beoordeling en toetsing zijn⁴²:

1. Het vormt een onmisbaar onderdeel van een nieuw onderwijsconcept. Veranderingen hebben weinig zin als de beoordeling er niet bij aansluit.
2. Competentiegericht beoordelen moet er toe leiden dat beoordelingen een daadwerkelijk betere indicatie geven van de vermogens van afgestudeerden tot adequaat beroepsmatig handelen.
3. Verdere loskoppeling van leerweg en beoordeling en erkenning van competenties.

Naast het belang van adequate toetsing kan het vergelijken tussen instellingen interessant zijn bij de ontwikkeling van het leerafdeling concept. Binnen dit onderzoek waren de populaties binnen instellingen te klein om over het effect van individuele instellingen een echte uitspraak te doen. Als er aangetoond zou kunnen worden dat bepaalde instellingen grotere leereffecten bewerkstelligen dan andere kunnen er kritische succesfactoren worden opgesteld voor het slagen van leerafdelingen in de toekomst.

⁴¹ Boon, 1999

⁴² Klarus, 1998

Literatuur

- Baarda, D. B. en M. P. M. de Goede, *Methoden en technieken: handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwantitatief onderzoek*, Wolters-Noordhoff, Groningen, 2006.
- Baarda, D.B., M.P.M. de Goede en C.J. van Dijkum, *Basisboek statistiek met SPSS: handleiding voor het verwerken en analyseren van en rapporteren over onderzoeksgegevens*, Stenfert Kroese, Groningen, 2003.
- Boon, L., *Kwaliteit van arbeid in de zorg: arbeidsdilemma's en nieuwe opties bij motivatie verpleging & verzorging, werkdruk, leeftijd en verzuim, medewerkerstevredenheid, klantgerichtheid, employability, zorgketens*, Sympoz, Amstelveen, 1999.
- Boon, L., *Kwaliteit van management in de zorg: managementdilemma's en nieuwe opties bij talenten & competenties, verandermanagement, INK-kwaliteitsmodel, zorgketenvernieuwing, balance scorecard en managementfouten*, Stichting Sympoz, Amstelveen, 1999.
- Commissie Kwalificatiestructuur, *Gekwalificeerd voor de toekomst: kwalificatiestructuur en eindtermen voor verpleging en verzorging*, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, Zoetermeer, 1996.
- De Corte, E., B. R. Joyce en M. Weil, *Strategieën voor onderwijzen: theorie in praktijk*, Van Walraven, Apeldoorn, 1984.
- Deleeck, H., B. Cantillon en N. van Mechelen, *De architectuur van de welvaartstaat opnieuw bekeken*, Acco, Leuven, 2001
- Guiver-Freeman, M. M. T., *Praktisch competentie management*, Academic Service, Schoonhoven, 2002.
- Jansen, E. P. W. A, Th. H. Joostens en D.R. Kemper, *Enqueteren: het opstellen en gebruiken van vragenlijsten*, Wolters Noordhoff, Groningen, 2004.
- Kessels, J. W. M., C. A. Smit en D. Kruijd, *Opleiden op de werkplek*, Kluwer Bedrijfs wetenschappen, Deventer, 1991.
- Klarus, R., *Competenties erkennen: een studie naar modellen en procedures voor leerwegaafhankelijke beoordeling van beroepscompetenties*, CINOP, 's-Hertogenbosch, 1998.
- Norusis, M.J., *SPSS 11.0 guide to dat analysis*, Prentice Hall, Upper Saddle River, 2002
- Onstenk, J., *Op zoek naar een krachtige beroepsgerichte leeromgeving: fundamenteen voor een onderwijsconcept voor de bve-sector*, CINOP, 's-Hertogenbosch, 2000.
- Pietersma, P., A. R. M. Speet en Th. H. W. Janssen, *Het strategieboek*, Nieuwezijds, Amsterdam, 2002.

- Simons, P. R. J. en J. G. G. Zuylen, *De didactiek van leren leren*, MesoConsult, Tilburg, 1995.
- Stake, R.E., *Evaluating educational programmes: the need and the response: a collection of resource materials*, OECD, Parijs, 1976.
- Stufflebeam, D. L. en A. J. Shinkfield, *Systematic Evaluation: a self-instructional guide to theory and practice*, Kluwer-Nijhoff, Den Haag, 1985.
- Tuinman, <http://www.dbnl.org>.
- Van Essen, G., H. E. Meihuizen en F.J.M. Peters, *Arbeid in zorg en welzijn: integrerend OSA-rapport 2001*, OSA, Tilburg, 2001.
- Van Uchelen, I. S. en S. M. Jungjohann, *Performance en competentie management: van methodiek naar mens*, Kluwer, Alphen aan den Rijn, 2004

Bijlagen

Leerlingen formulier

Naam:

Leerniveau:

Leerjaar:

Naam instelling:

Afdeling:

Naam werkbegeleider *:

* Indien geen vaste begeleider; naam van persoon waarmee het eind-/evaluatiegesprek is gevoerd.

Dit formulier bestaat uit een aantal stellingen. Geef op een schaal van 1 op 7 aan in hoeverre deze stellingen op jou van toepassing zijn. 1 is 'totaal niet van toepassing', 7 staat voor 'volledig van toepassing'.

De gegevens voor dit onderzoek zullen vertrouwelijk behandeld worden.

Bij voorbaat dank voor je medewerking!

Respondentnummer:

1 = Totaal niet van toepassing**7 = Volledig van toepassing**

Ik kon halverwege de duur van de leerafdeling zelfstandig functioneren binnen het team	1	2	3	4	5	6	7
Ik kan zelfstandig en volgens plan huishoudelijke werkzaamheden uitvoeren.	1	2	3	4	5	6	7
Er werd op de afdeling te snel van mij verwacht dat ik zelfstandig kon werken.	1	2	3	4	5	6	7
Ik kan zelfstandig en volgens plan helpen bij de voeding van de zorgvrager.	1	2	3	4	5	6	7
Ik sta open voor kritiek van mijn begeleider.	1	2	3	4	5	6	7
Ik kan zelfstandig en volgens plan helpen bij de persoonlijke verzorging van de zorgvrager.	1	2	3	4	5	6	7
Ik heb tijdens het uitvoeren van mijn taken nooit om hulp gevraagd bij mijn begeleider.	1	2	3	4	5	6	7
Ik kan zelfstandig en volgens de regels schriftelijk rapportage doen van de zorgverlening.	1	2	3	4	5	6	7
Mijn begeleider had mij eerder zelfstandig aan het werk kunnen zetten.	1	2	3	4	5	6	7
Ik kan zelfstandig een werkplan opstellen en bijstellen indien nodig.	1	2	3	4	5	6	7
Van de feedback die ik krijg tijdens mijn werk kan ik altijd wat leren.	1	2	3	4	5	6	7
Ik kan zelfstandig veranderingen in de zorgvraag signaleren.	1	2	3	4	5	6	7
Als collega's vinden dat ik iets de volgende keer anders moet doen neem ik dat van hen aan.	1	2	3	4	5	6	7
Ik had het gevoel dat mijn begeleider het moeilijk vond mij zelfstandig te laten werken.	1	2	3	4	5	6	7

Werkbegeleiders formulier I

Naam begeleider:

Leerling*:

Leerniveau:

Leerjaar:

Naam instelling:

Afdeling:

* Indien geen vaste leerling; naam leerling waarmee u het meest heeft samengewerkt en/of waarmee u het eind-/evaluatiegesprek heeft gevoerd.

Dit formulier bestaat uit een aantal stellingen. Geef op een schaal van 1 op 7 aan in hoeverre deze stellingen op de leerling/u van toepassing zijn. 1 is 'totaal niet van toepassing, 7 staat voor 'volledig van toepassing'.

De gegevens zullen vertrouwelijk behandeld worden.

Bij voorbaat dank voor uw medewerking!

Respondentnummer:

1 = Totaal niet van toepassing

7 = Volledig van toepassing

De leerling kon halverwege de looptijd van de leerafdeling zelfstandig functioneren binnen het team.	1	2	3	4	5	6	7
De leerling kan zelfstandig en volgens plan huishoudelijke werkzaamheden uitvoeren.	1	2	3	4	5	6	7
Ik laat de leerling zelfstandig zijn/haar werk doen, op het moment dat ik denk dat de leerling dit aan kan.	1	2	3	4	5	6	7
De leerling weet goed welke handelingen hij/zij wel en vooral ook niet zelfstandig kan uitvoeren.	1	2	3	4	5	6	7
De leerling staat open voor kritiek van zijn/haar begeleider.	1	2	3	4	5	6	7
De leerling kan zelfstandig en volgens protocol schriftelijk verslag doen van de zorgverlening.	1	2	3	4	5	6	7
Ik vind het als begeleider moeilijk de leerling los te laten en zelfstandig het werk te laten doen.	1	2	3	4	5	6	7
De leerling kan zelfstandig een werkplan opstellen en bijstellen.	1	2	3	4	5	6	7
De leerling kan zelfstandig en volgens plan helpen bij de voeding van de zorgvrager.	1	2	3	4	5	6	7
Als collega's/begeleiders aangeven dat bepaalde dingen op een andere manier dienen te gebeuren, wordt dit aangenomen door de leerling	1	2	3	4	5	6	7
De leerling kan zelfstandig veranderingen in de zorgvraag signaleren	1	2	3	4	5	6	7
Ik vind het moeilijk in te schatten of ik de leerling al zelfstandig handelingen kan laten verrichten.	1	2	3	4	5	6	7
De leerling vroeg mij tijdens de duur van de leerafdeling vaak om hulp/advies.	1	2	3	4	5	6	7

Werkbegeleiders formulier II

Naam begeleider:

Naam instelling:

Afdeling:

Dit formulier bestaat uit een aantal stellingen. Geef op een schaal van 1 op 7 aan in hoeverre deze stellingen op u van toepassing zijn. 1 is 'totaal niet van toepassing', 7 staat voor 'volledig van toepassing'.

De gegevens zullen vertrouwelijk behandeld worden.

Bij voorbaat dank voor uw medewerking!

Respondentnummer:

1 = Totaal niet van toepassing

7 = Volledig van toepassing

Door het participeren van leerlingen op onze afdeling is de werkdruk verminderd	1	2	3	4	5	6	7
Doordat leerlingen taken van mij overnemen houd ik meer tijd over voor andere dan mijn primaire taken	1	2	3	4	5	6	7
Vóór de start van de leerafdeling werd duidelijk gemaakt dat mogelijk vrijgekomen tijd benut dient te worden	1	2	3	4	5	6	7
Vrijgekomen tijd tijdens de looptijd van de leerafdeling heb ik benut door:							
- deel te nemen aan een cursus	1	2	3	4	5	6	7
- mee te lopen op andere afdelingen	1	2	3	4	5	6	7
- deel te nemen aan een conferentie/congres	1	2	3	4	5	6	7
Door het begeleiden van leerlingen op de leerafdeling is mijn werk zwaarder geworden	1	2	3	4	5	6	7
Van het begeleiden van leerlingen op onze afdeling heb ik veel geleerd	1	2	3	4	5	6	7
Leerlingen die ik begeleid leren mij dingen die ik nog niet wist.	1	2	3	4	5	6	7
Het begeleiden van leerlingen op de leerafdeling heeft bijgedragen aan mijn persoonlijke ontwikkeling	1	2	3	4	5	6	7

