

## **Toetsing tijdens de stage: de dagelijkse praktijk.**

Een onderzoek naar meningen en behoeften van stagebegeleiders met betrekking tot toetsing en beoordeling tijdens de stage van studenten van de Vroedvrouwenschool Maastricht.

Ina Bastiaans  
Opleiding: Master Verloskunde  
Uitstroomprofiel onderwijs  
Begeleider: Dr. G.J. Bergenhenegouwen  
November 2005

## CITAAT

*"The greatest difficulty in the world is not for people to accept new ideas, but to make them forget about old ideas."*

*John Maynard Keynes*

## VOORWOORD

Voor u ligt het eindproduct van mijn afstudeeronderzoek. Dit afstudeeronderzoek is het laatste deel van de Masteropleiding Verloskunde van de Universiteit van Amsterdam, waarvan ik in het laatste jaar het uitstroomprofiel Onderwijs heb gevolgd aan Vrije Universiteit in Amsterdam. Ik heb een onderzoek verricht naar de meningen en behoeften van de stagebegeleiders met betrekking tot de toetsing van de studenten die zij tijdens de stage begeleiden en beoordelen. Het doel van dit onderzoek is een bijdrage leveren aan de constructie van een effectieve methode voor de evaluatie en beoordeling van stagelopende studenten van de Vroedvrouwschool Maastricht.

Ik heb mijn onderzoek uitgevoerd onder stagebegeleiders. Hier had ik twee redenen voor. Allereerst omdat de stagebegeleiders een doorslaggevende rol hebben bij de beoordeling van de student. Ten tweede kan ik me nog goed herinneren hoe complex je taak is als stagebegeleider, omdat ik zelf tot september 2003 als eerstelijns verloskundige werkzaam was.

Ik hoop dat mijn conclusie en aanbevelingen tot dusdanige aanpassingen van de toetsing en de deskundigheidsbevordering zullen leiden, zodat de toetsing door zoveel mogelijk betrokkenen (stagebegeleiders, studenten en de opleiding) geaccepteerd wordt, waardoor de effectiviteit verhoogd wordt.

Ik wil een aantal mensen bedanken voor de hulp die zij geboden hebben tijdens mijn afstudeeronderzoek. Allereerst Gerard Bergenhenegouwen mijn begeleider vanuit de Universiteit van Amsterdam. Ik wil hem bedanken voor zijn feedback. Het was telkens fijn te weten dat ik in de goede richting zat of hoe ik daar moest komen. Daarnaast wil ik Marjan Govaerts van de Universiteit Maastricht bedanken voor het kritisch bekijken van de vragenlijst en de conceptversies. Verder bedank ik Liesje Reynders toenmalige medewerkster van de Universiteit Maastricht voor haar ondersteuning bij de statistiek. Verder wil ik alle collega's van de Vroedvrouwschool bedanken voor hun support en belangstelling. Ook ben ik dank verschuldigd aan alle stagebegeleiders die de tijd hebben genomen om mijn vragenlijst in te vullen.

De meeste dank gaat uit naar Marcel, mijn echtgenoot en maatje; voor zijn schilderij wat de omslag van mijn afstudeeropdracht siert en vooral voor zijn onvoorwaardelijke steun tijdens mijn studie.

De afgelopen periode was een inspannende, maar vooral leerzame tijd waar ik met een goed gevoel op terugkijk.

Ina Bastiaans  
Oirschot, 25 november 2005

## SAMENVATTING

In studiejaar 2006-2007 gaat de Vroedvrouwenschool Maastricht (VVS) over op een herzien curriculum, waarbij competentiegericht opleiden het uitgangspunt vormt. Een voorwaarde voor competentiegericht opleiden is een krachtige leeromgeving. Door PGO als onderwijsvorm te hanteren en gebruik te maken van de stageplek als leeromgeving is door de VVS de basis voor een krachtige leeromgeving gelegd. Naast een krachtige leeromgeving is een krachtige toetsomgeving eveneens een noodzakelijke voorwaarde voor competentiegericht opleiden. De stage is door de authentieke en contextgebonden praktijksituatie bij uitstek geschikt om competenties van studenten te beoordelen. Toch blijkt dat met de toetsing van de studenten van de VVS tijdens de stages in onvoldoende mate de beoogde formatieve (=stimuleren van het leerproces) en summatieve (=selectie) doelen worden bereikt.

Omdat evalueren en beoordelen tijdens stages ook in het herziene curriculum een belangrijk onderdeel gaat uitmaken van het programma, is het relevant om de factoren die de effectiviteit van de stages beïnvloeden te onderzoeken. Omdat effectiviteit opgevat kan worden als het product van kwaliteit en acceptatie, is het relevant dat de VVS naast de factoren die de kwaliteit van de evaluatie en beoordeling tijdens de stage bepalen ook rekening houdt met de factoren die de acceptatie van de gehanteerde methode van evaluatie en beoordeling tijdens de stages beïnvloeden. Factoren die de acceptatie door de stagebegeleiders beïnvloeden zijn de bruikbaarheid van de instrumenten (observatieformulieren en evaluatiecriteria) en de evaluatieprocedure en hun perceptie over hun persoonlijke bekwaamheid.

Om een bijdrage te kunnen leveren aan de constructie van een adequate methode van evaluatie en beoordeling van de stage lopende student in het competentiegericht curriculum van de VVS is een onderzoek uitgevoerd onder de stagebegeleiders. Hiervoor is een gebruik gemaakt van een vragenlijst met stellingen waarbij aan de hand van de stellingen de meningen over de observatieformulieren, de evaluatiecriteria, de evaluatieprocedure en de persoonlijke bekwaamheid zijn onderzocht. Tevens is geïnterviewd welke suggesties de stagebegeleiders hebben voor verbetering van de methode en welke behoeften ze hebben ten aanzien van deskundigheidsbevordering. Daarnaast is onderzocht of er verschillen bestaan tussen diverse groepen stagebegeleiders op basis van de werkplek, de toetstraditie, werkervaring en de scholing.

### *Resultaten*

Uit het onderzoek kwamen de volgende behoeften als meest relevant naar voren:

- Persoonlijke feedback van de opleiding op mijn functioneren als stagebegeleider (44,9%)
- Aanpassing van de observatieformulieren (38,4 %)  
Observatieformulieren die het leerproces van de student voldoende stimuleren en die niet teveel invultijd vragen
- Duidelijkere richtlijnen voor het toepassen van de evaluatiecriteria (37,7%)

Daarnaast is voor ruim een kwart (26,1 %) van de respondenten ondersteuning door de opleiding tijdens een evaluatiegesprek een belangrijke behoefte.

Een uitkomst die tevens van belang lijkt, betrof de stelling dat selfassessment door de student voorafgaand aan het invullen van het observatieformulier de kwaliteit van de evaluatie verhoogt. Van de stagebegeleiders heeft 68,7 % aangegeven dat ze het eens zijn met deze stelling. Bij de inventarisatie van de meest relevante behoeften is hier niet specifiek meer naar gevraagd.

De verwachting dat er verschillen bestaan tussen groepen op basis van de werkplek, de toetstraditie, de werkervaring en de scholing kon niet worden bevestigd.

### *Aanbevelingen*

De resultaten van dit onderzoek leiden tot de volgende aanbevelingen:

- Gebruik maken van een formulier met globale beoordelingsaspecten, die aan de hand van indicatoren gescoord kunnen worden. Op deze formulieren moet voldoende ruimte beschikbaar zijn om het oordeel beschrijvend toe te lichten.
- De globale beoordelingsaspecten zoveel mogelijk baseren op de evaluatiecriteria die door de opleiding tot op heden werden gebruikt.
- Duidelijke richtlijnen formuleren voor het hanteren en wegen van de evaluatiecriteria.
- Selfassessment opnemen in de evaluatieprocedure.
- De persoonlijke mate van bekwaamheid van de stagebegeleider vaststellen en door middel van feedback en passende regelmatige scholing het deskundigheidsniveau bewaken en bevorderen.

Om deze aanbevelingen tot een succes te maken, is het noodzakelijk dat er gewerkt wordt aan de hand van een doordacht plan van aanpak voor de ontwikkel-, implementatie- en incorporatiefase.

## ABSTRACT

*Introduction:* In health science education clinical internships serve the twofold purpose of guiding student learning and assessment of performance. Both formative and summative assessment procedures are needed in internship assessment. In-training evaluation (ITE) has the potential to serve both assessment functions. The ITE model is based on principles of extensive work sampling and frequent documentation of performance.

This study investigates the clerkship supervisors' opinions and needs concerning ITE as it is used by the Maastricht Midwifery School (MMS) in order to make it possible to construct an assessment procedure which has the potential to be accepted by the users.

*Method:* A focus group technique was used to collect supervisors' opinions, with which a questionnaire was designed. This questionnaire was used to perform a cross sectional study amongst supervisors to establish their opinions and needs, and to investigate expected differences between groups of supervisors with different characteristics.

*Results:* The results of this study indicate that the current ITE is mainly accepted by the supervisors. To improve acceptance and effectiveness of ITE 44,9 % of the supervisors have the need for feedback on their performance and 26,1 % would like the school to support them during their final rating procedure. Further needs for improvement focus on adjusting observational diaries (38,4%) and improving the directions on how to use the performance criteria (37,7%). According to 68,7 % of the supervisors more frequent student selfassessment would improve the effectiveness of ITE.

The number of significant differences between the identified groups of supervisors was very low, so there was no indication that differences should be taken into account when adjusting ITE.

*Conclusion:* Acceptance and effectiveness of ITE can be improved when some crucial conditions are taken into account. It is reasonable that besides adjusting the ITE model also training the supervisors in the use of ITE is essential.

# INHOUDSOPGAVE

**Voorwoord**  
**Samenvatting**  
**Abstract**

**Hoofdstuk 1 Inleiding**..... 9

## **Hoofdstuk 2 Competentiegericht opleiden**

2.1	Inleiding.....	11
2.2	Theorieën over leren en instructie .....	11
2.2.1	Behaviorisme .....	11
2.2.2	Cognitieve theorieën.....	11
2.2.3	Handelingspsychologische theorie .....	12
2.2.4	Metacognitieve theorie .....	13
2.3	Constructivisme.....	14
2.4	Traditioneel onderwijs versus competentiegericht onderwijs .....	14

## **Hoofdstuk 3 De consequenties van competentiegericht opleiden** ..... 16

3.1	Inleiding.....	16
3.2	De leeromgeving .....	16
3.3	Competentiegericht toetsen .....	17
3.4	Competentiegerichte toetsvormen .....	18
3.5	De bekwaamheidseisen en deskundigheidsbevordering van de stagebegeleider .....	19
3.6	Beschouwing .....	20

## **Hoofdstuk 4 De effectiviteit van toetsen en beoordelen** ..... 21

4.1	Inleiding.....	21
4.2	De kwaliteit van toetsing en beoordeling .....	21
4.2.1	Het toetsbeleid .....	22
4.2.2	De toetsprocedure .....	22
4.2.3	De toetsvorm .....	23
4.3	De validiteit en betrouwbaarheid van toetsing op de stageplek .....	23
4.3.1	De validiteit .....	23
4.3.2	De betrouwbaarheid.....	24
4.4	De acceptatie van toetsing .....	27
4.4.1	De toetstraditie.....	27
4.4.2	De gebruiksvriendelijkheid.....	28
4.4.3	De bruikbaarheid .....	28
4.4.4	De consequenties .....	29
4.5	Relevante achtergrondkenmerken .....	29
4.6	Beschouwing .....	30

## **Hoofdstuk 5 Huidige toetsing van de stagelopende student van de VVS**..... 31

5.1	Inleiding.....	31
5.2	Curriculumopbouw.....	31
5.3	De uitgangspunten voor de beoordeling.....	31
5.4	De instrumenten.....	31
5.4.1	De observatieformulieren .....	32
5.4.2	De evaluatiecriteria.....	32
5.5	De evaluatieprocedure .....	33
5.5.1	De procedure inhoud .....	33
5.5.2	De rol van de stagebegeleider.....	34

5.6	Door de VVS aangeboden deskundigheidsbevordering voor stagebegeleiders .....	34
5.7	De mening van studenten over de huidige toetsing .....	34
5.8	Beschouwing .....	35

## **Hoofdstuk 6 Onderzoeksopzet** .....

6.1	Inleiding.....	36
6.2	Vraagstelling van het onderzoek .....	36
6.3	Doel van het onderzoek.....	36
6.4	Opzet van het onderzoek .....	37
6.4.1	Constructie van de vragenlijst .....	37
6.4.2	De focusgroepen.....	38
6.4.3	Opzet van de vragenlijst .....	38
6.4.4	De vijfpuntsschaal .....	38
6.4.5	Data invoer .....	39
6.5	Dataverzameling.....	39
6.5.1	De doelgroep .....	39
6.5.2	De steekproef.....	39
6.6	Analyse van de onderzoeksgegevens .....	40

## **Hoofdstuk 7 De resultaten van het onderzoek**.....

7.1	Inleiding.....	41
7.2	Respons .....	41
7.3	Achtergrondkenmerken .....	42
7.3.1	Inleiding .....	42
7.3.2	Globale frequentieverdeling van achtergrondkenmerken.....	42
7.3.3	Specifieke frequentieverdeling van achtergrondkenmerken.....	44
7.4	Analyse van de clusters .....	45
7.4.1	Cluster observatieformulieren .....	45
7.4.2	Cluster evaluatiecriteria.....	50
7.4.3	Cluster evaluatieprocedure .....	52
7.4.4	Cluster bekwaamheid en deskundigheidsbevordering.....	54
7.4.5	Cluster meest relevante behoeften.....	56
7.5	Analyse van de verschillen tussen groepen op basis van hun achtergrondkenmerken.....	57
7.5.1	De werkplek.....	57
7.5.2	De relatie met de opleiding.....	57
7.5.3	Ervaring met het opleiden van studenten .....	58
7.5.4	De scholing van de stagebegeleiders .....	59
7.5.5	De dagelijkse tijdsbesteding .....	60
7.6	Samenvatting van de onderzoeksresultaten .....	61

## **Hoofdstuk 8 Conclusie en aanbevelingen**.....

8.1	Inleiding.....	62
8.2	Kanttekeningen bij het onderzoek .....	62
8.2.1	Validiteit.....	62
8.2.2	Betrouwbaarheid.....	62
8.2.3	Generaliseerbaarheid .....	63
8.3	Conclusie en discussie .....	63
8.4	Aanbevelingen.....	65

## **Literatuur**

Bijlage I:	voorbeeld gesloten observatieformulier .....	73
Bijlage II:	voorbeeld open observatieformulier .....	74
Bijlage III:	vragen voor de focusgroepen .....	75
Bijlage IV:	begeleidende brief + vragenlijst .....	76



## Hoofdstuk 1 Inleiding

De Vroedvrouwenschool (VVS) Maastricht, heeft in het studiejaar 2000-2001 een herschikt curriculum ingevoerd. Onderdeel van deze herschikking was een andere verdeling van de stages over de diverse leerjaren. In het oude H-vormige curriculum bestonden leerjaar 1 en 2 grotendeels uit theoretisch onderwijs en leerjaar 3 en 4 bestonden voornamelijk uit praktijkonderwijs in de vorm van stages. In het herschikte Z-vormige curriculum bevat elk leerjaar theorie- en praktijkblokken en het aantal stageweken neemt geleidelijk toe per leerjaar. Tegelijk met deze herschikking werd ook overgegaan op een ander observatieformulier. De stagebegeleider, die de student tijdens haar stageactiviteiten vrijwel continu begeleidt en observeert, vult dagelijks een observatieformulier in, waarop het functioneren van de student van die dag wordt weergegeven. Er werd overgegaan van een 'gesloten' op een 'open' formulier (bijlage I en II).

De observatieformulieren hebben een formatief en een summatief doel. Formatief, omdat de student door middel van de dagelijkse feedback haar leerproces kan sturen (primair doel). Summatief, omdat alle formulieren samen worden gebruikt om de eindevaluatie en het adviesoordeel van de stagebegeleiders te ondersteunen.

De belangrijkste doelen van het herschikken van de stages en de overgang op open observatieformulieren, waren het vroegtijdig selecteren van studenten die ongeschikt zijn en/of onvoldoende functioneren en bevorderen dat de studenten bij aanvang van leerjaar 4 een hoger competentieniveau hadden bereikt. In de praktijk blijken beide doelen onvoldoende behaald te worden.

Wolfhagen (1993) beschrijft in haar proefschrift vele factoren die de kwaliteit van een stage bepalen. Eén van deze factoren is: "een stage moet gekenmerkt worden door een heldere afsluiting in de vorm van een stagebeoordeling, die adequaat besproken wordt met de student". Uit gesprekken met stagebegeleiders is gebleken dat een aantal van hen er moeite mee heeft om het niveau van de student correct te beoordelen. Hierdoor krijgen studenten vooral in leerjaar 1 tot en met 3 regelmatig het voordeel van de twijfel. Als het niveau niet correct beoordeeld wordt, is het aannemelijk dat er tevens onvoldoende sprake is van een heldere afsluiting en passende feedback door de stagebegeleider die de student stimuleren om haar leerproces adequaat bij te stellen.

Wanneer onvoldoende aan deze kwaliteitskenmerken wordt voldaan kan dit ertoe leiden dat een deel van de studenten in leerjaar 4 start, terwijl ze daar onvoldoende bekwaam voor zijn. Er bestaat behoefte aan een evaluatie- en beoordelingssysteem waarmee bovenstaande doelen wel worden bereikt.

Op dit moment wordt op de Vroedvrouwenschool opnieuw het curriculum herzien. Uitgangspunt vormt de ontwikkeling van een competentiegericht curriculum. Binnen deze herziening wordt ook het huidige toetsbeleid geanalyseerd en aangepast. Onderdeel van het toetsbeleid vormt de evaluatie en beoordeling van de stage lopende student.

De stagebegeleider heeft een belangrijke rol tijdens de stage van de student. Naast hun superviserende en begeleidende taak tijdens de dagelijkse werkzaamheden hebben zij het evalueren en beoordelen van de student als taak. Aan het einde van de stage geven zij een adviesoordeel aan de stagebeoordelingscommissie van de opleiding over het functioneren van de student. De stagebeoordelingscommissie van de VVS geeft het uiteindelijke oordeel, waarbij het adviesoordeel van de stagebegeleider het uitgangspunt vormt.

Het doel van het verbeteren of vernieuwen van evaluatie- en toetsbeleid is het ontwikkelen van een methode die het leerproces van de student stimuleert en de stagebegeleider in staat stelt het bereikte competentieniveau te beoordelen.

Hieruit volgt de volgende probleemstelling:

*Hoe kunnen stagebegeleiders op een effectieve wijze de stage lopende studenten evalueren en beoordelen in het competentiegerichte curriculum van de Vroedvrouwschool Maastricht?*

Het uiteindelijke doel van dit onderzoek is een bijdrage leveren aan de constructie van een adequate methode van evaluatie en beoordeling van de stage lopende student in het competentiegericht curriculum van de Vroedvrouwschool Maastricht.

Om het mogelijk maken om met behulp van de uitkomsten van het onderzoek tot een aanbeveling te komen die bijdraagt aan dit doel, worden in hoofdstuk 2 de uitgangspunten van competentiegericht opleiden beschreven. In hoofdstuk 3 volgen de consequenties van competentiegericht opleiden voor de leeromgeving, de toetsing en de rol en deskundigheidsbevordering van de docenten en stagebegeleiders.

In hoofdstuk 4 komen de voorwaarden voor een effectieve toetsing op de stageplek aan bod. Er wordt ingegaan op de kwaliteitsaspecten van een competentiegerichte toetsing en beoordeling. Daarnaast worden de aspecten die invloed hebben op de acceptatie van de toetsing door de stagebegeleider beschreven. In hoofdstuk 5 wordt de toetsing van de stagelopende student van de Vroedvrouwschool Maastricht zoals die op dit moment plaatsvindt beschreven. De toetsing wordt beschreven aan de hand van de volgende onderdelen; de uitgangspunten, de middelen, de procedure, de deskundigheidsbevordering van de stagebegeleiders en de uitkomsten van een onderzoek naar de mening van studenten over de huidige toetsing. In hoofdstuk 6 en 7 worden achtereenvolgens de onderzoeksopzet en de onderzoeksresultaten beschreven en in hoofdstuk 8 volgen de conclusie en de aanbevelingen.

## Hoofdstuk 2 Competentiegericht opleiden

### 2.1 Inleiding

De VVS Maastricht is in studiejaar 2004-2005 een project gestart om het huidige curriculum te optimaliseren. Uitgangspunt is het ontwikkelen van een competentiegericht curriculum. Twee kernvragen die beantwoord moeten worden zijn:

*Wat is competentiegericht opleiden?*

*Wat zijn de consequenties van competentiegericht opleiden?*

Om deze vragen te kunnen beantwoorden worden in dit hoofdstuk in paragraaf 2.2 de historische opvattingen over leren en instructie weergegeven, gevolgd door een aparte bespreking van het constructivisme in paragraaf 2.3. Het constructivisme ligt namelijk aan de basis van competentiegericht opleiden en toetsen (Dochy, Segers & De Rijdt, 2002). In paragraaf 2.4 wordt ingegaan op competentiegericht opleiden en de verschillen met traditioneel opleiden. In hoofdstuk 3 worden de consequenties van competentiegericht opleiden toegelicht, oftewel de voorwaarden waaraan moet worden voldaan om competentiegericht opleiden mogelijk te maken.

### 2.2 Theorieën over leren en instructie.

In deze paragraaf komen achtereenvolgens de belangrijkste theorieën over leerprocessen uit de vorige eeuw aan bod. De drie belangrijkste leertheorieën uit de vorige eeuw zijn: de behavioristische theorie, de cognitieve theorie en de handelingspsychologie. Tot slot wordt een variant op de cognitieve theorie behandeld: de metacognitieve theorie.

#### 2.2.1 Behaviorisme.

De behavioristische theorie is gebaseerd op de stimulus-responstheorie. Deze theorie stelt dat leren plaatsvindt wanneer een prikkel uit de leeromgeving (stimulus) een reactie in de vorm van een bepaald gedrag (respons) teweegbrengt. Een positieve stimulus leidt tot een sneller en beter resultaat leerresultaat en door een negatieve stimulus kan iets worden afgeleerd (Kallenberg e.a., 2003).

Consistent met deze visie op de lerende is een leeromgeving waar informatie en kennis door de leerkracht wordt aangebracht en waar de student deze overgedragen kennis memoriseert en oefent (Grover, 1991). Hierbij vertrekt men vanuit de aanname dat observatie, het luisteren naar uitleg van de leerkracht of het betrokken worden in ervaringen en activiteiten gevolgd door feedback, zal resulteren in een leerproces (Dochy, Segers & de Rijdt, 2002). Een tweede aanname is dat vaardigheden die men beheerst, zullen bijdragen tot het vervolledigen van het eindproduct. Hierdoor zullen leerkrachten die zich baseren op behavioristische principes hun leerinhouden opdelen in stukken die specifieke vaardigheden vereisen (Fosnot, 1996). De verschillende leereenheden worden hiërarchisch (van gemakkelijk naar moeilijk) aangeboden, omdat men ervan uitgaat dat studenten niet in staat zijn tot complexe probleemoplossingen, zolang zij de basisvaardigheden niet beheersen.

De toepassingen van de behavioristische theorie zijn nog altijd waardevol, vooral als het gaat om het leren van automatismen en motorische vaardigheden (Kallenberg e.a., 2003).

#### 2.2.2 Cognitieve theorieën.

De cognitieve theorieën gaan ervan uit dat de opname van informatie uit de omgeving op een actieve en doelgerichte wijze plaatsvindt en niet op een passieve manier onder controle van uitlokkende stimuli.

De kenniselementen die de lerende verwerft worden op een bepaalde manier opgenomen en geordend in het kennisbestand van een individu. Onderwijs moet daarom aansluiten bij de

beginsituatie van studenten en hen bovendien in staat stellen zelf actief informatie te verwerven en te verwerken. Geleidelijk verwerft de student inzicht in de relaties tussen de verschillende kenniselementen en bouwt eigen cognitieve structuren op (Good & Brophy, 1995). Leerstof die studenten niet kunnen koppelen aan al bestaande kennis, vindt geen referentiepunt en zal snel worden vergeten (Kallenberg e.a., 2003).

Omdat de student zelf met de leerstof bezig is, heeft dit als voordeel dat begrippen, regels, principes en oplossingsmethoden beter worden onthouden, doordat de kennis in de cognitieve structuur ordelijk is opgeslagen in het geheugen (Van der Veen & Van der Wal, 2003).

Leren wordt in deze benadering opgevat als een actief, constructief proces waarbij de lerende betekenissen opbouwt. Dit in tegenstelling tot leren als een passieve respons van de lerende op de omgeving (Grover, 1991).

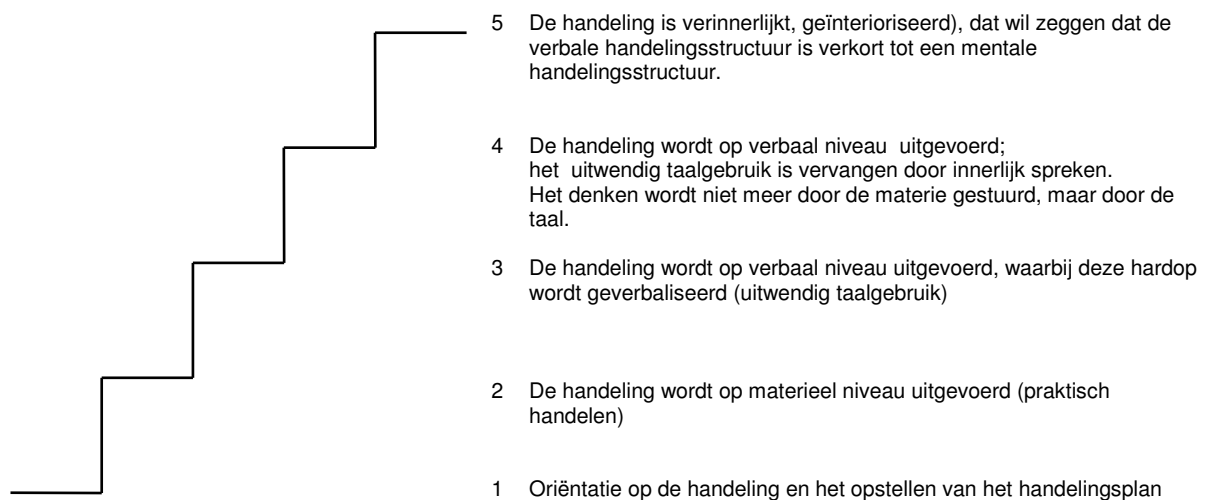
### 2.2.3 Handelingspsychologische theorie.

De handelingspsychologie is gebaseerd op de theorieën van ontwikkeling- en leerpsychologen (o.a. Vygotsky en Galjperin) in de voormalige Sovjetunie, die omstreeks 1920 al belangstelling hadden voor het leren als mentaal proces. De handelingspsychologische theorie is gebaseerd op de gedachte dat leren zich voltrekt door handelen. Niet alleen het leerresultaat is van belang, maar juist ook het proces dat tot het leerresultaat leidt moet aandacht krijgen. Bij een cognitieve handelingsstructuur legt een student relaties tussen begrippen, regels en principes. Hierdoor vindt inzichtelijk handelen plaats. (Kallenberg e.a., 2003).

Kenmerkend voor het leren door handelen is dat het onderwijs een stap vooruit moet lopen op de ontwikkeling van de student. Het onderwijs kan de ontwikkeling van de student alleen stimuleren als de student wordt aangesproken in de zone van naaste ontwikkeling. Het richt zich niet op wat het kind al zelfstandig kan, maar op wat het zou kunnen met hulp van anderen. Op deze wijze is het onderwijs grensverleggend en dus ontwikkelend bezig. (Van der Veen & Van der Wal, 2003).

Galjperin (leerling van Vygotsky) heeft de theorie van het trapsgewijs leren ontwikkeld. Het accent ligt op het begrip oriëntering. De oriëntering kan betrekking hebben op het doel van handeling, de deelhandelingen waaruit een handeling is samengesteld, de volgorde waarin de deelhandelingen uitgevoerd moeten worden, de materialen en werktuigen die nodig zijn voor de uitvoeringen en dergelijke. Door het volgen van het stappenplan van Galjperin worden nieuwe mentale handelingen geleerd en bestaande handelingen geoptimaliseerd.

Schematisch ziet dat er als volgt uit:



Binnen deze verschillende fasen heeft de docent een vooral een stimulerende taak (Boekaerts & Simons, 1995).

De tegenwoordige handelingspsychologische benadering wijst erop, dat er ook van fouten geleerd kan worden en dat met name voor creatieve leerprocessen het opstellen van een volledige oriënteringsbasis meestal onmogelijk en onwenselijk is (Van der Veen & Van der Wal, 2003). In plaats daarvan wordt gestreefd naar een oriënteringsbasis die niet alleen in het begin, maar gedurende het gehele leerproces tot stand komt. Naast aandacht voor oriënterende handelingen wordt vooral ook gewezen op de noodzaak om de handelingen te controleren. In dit kader wordt veel aandacht besteed aan reflectie (Boekaerts & Simons, 1995).

Goed onderwijs is dus zowel gericht op oriëntering vooraf als op reflectie achteraf en goed onderwijs richt zich op de handeling en niet op het toevallige resultaat (Kallenberg e.a., 2003).

#### 2.2.4 Metacognitieve theorie.

Recent zijn er in de (onderwijs)psychologie nieuwe cognitieve theorieën ontstaan. De metacognitieve theorie legt de nadruk op het situatie- of contextgebonden karakter van menselijke kennis.

In de metacognitieve theorie staat het begrip metacognitie centraal. Dit begrip omvat de kennis en opvattingen die iemand heeft over zijn cognitief functioneren (denken, redeneren, leren, onthouden en dergelijke) en over de wijze waarop het eigen cognitieve functioneren gestuurd kan worden (Kallenberg e.a., 2003). Kennis over het cognitief functioneren en het kunnen sturen houden nauw verband met elkaar. Toch worden er verschillende termen voor gebruikt. Wanneer de kennis over het cognitief functioneren bedoeld wordt, wordt de term metacognitieve kennis gebruikt en als de kennis over actieve sturing bedoeld wordt, wordt de term metacognitieve vaardigheden of zelfregulatie gebruikt (Boekaerts & Simons, 1995).

Mensen beschikken in meer of mindere mate over kennis over hun eigen cognitieve systeem.

Vrij algemeen wordt verondersteld dat mensen die relatief veel metacognitieve kennis bezitten beter in staat zijn hun cognities te sturen (Boekaerts & Simons, 1995).

Metacognitieve vaardigheden of regulatieactiviteiten zijn de beslissingen die mensen nemen voorafgaande aan, tijdens en na afloop van het leren en denken. Voorbeelden van regulatieactiviteiten zijn; oriënteren, plannen, bewaken, toetsen, herstellen, evalueren en reflecteren.

Leerlingen verwerven metacognitieve kennis en vaardigheden door middel van reflectie op het eigen leren en dat van anderen. Nadenken over het achterwege blijven van leren of juist over de oorzaken van onverwacht goede prestaties kunnen leiden tot nieuwe metacognitieve kennis en vaardigheden.

Metacognitieve kennis en vaardigheden moeten geleerd worden in kleinschalige interacties met experts, waar gereflecteerd wordt op het verloop van leer- en denkprocessen.

Het is waarschijnlijk dat domeinspecifieke kennis en vaardigheden, cognitieve strategieën en metacognitieve kennis en vaardigheden even belangrijk zijn voor de leerprestaties (Boekaerts & Simons, 1995).

Het constructivisme is een actuele variant op de metacognitieve theorie. Het constructivisme ligt aan de basis van competentiegericht opleiden en wordt daarom in de volgende paragraaf apart besproken.

### 2.3 Constructivisme

Het constructivisme benadrukt nog sterker dan aanhangers van de cognitieve en de metacognitieve theorie dat leren een actief en constructief proces is. Leren is eigenlijk alleen maar goed mogelijk wanneer de student zelf construerend bezig is met de leerstof (Boekaerts & Simons, 1995).

Hoewel er geen sprake is van een afgeronde, samenhangende leertheorie, hebben alle constructivistisch georiënteerde benaderingswijzen van het leer- en instructieproces één kenmerk gemeen: leren wordt gezien als een constructieproces, waarin ieder individu (inter)actief en op basis van zijn voorkennis betekenis toekent aan informatie en ervaringen. Omdat elke student allerlei eigen soorten van voorkennis betreft bij het construeren van een nieuw kennisniveau is het niet mogelijk het proces van kennisconstructie van iemand over te nemen of te structureren (Kallenberg e.a., 2003).

#### *De context en transfer*

Kennisconstructie vindt alleen in een bepaalde context plaats. In het kader van het constructivisme wordt vooral gezocht naar mogelijkheden om door middel van inschakeling van moderne technologieën het actieve, constructieve leren in de context te faciliteren. Na ervaringen in verschillende contexten te hebben opgedaan kan de leerling via reflectie verschillen en overeenkomsten bepalen die kunnen leiden tot het formuleren van algemene principes. Het constructivisme gaat er van uit dat er niet vanzelf transfer optreedt van de ene context naar de andere. Pas nadat kennis verankerd is aan een veelheid van toepassingscontexten kan via het proces van decontextualisering voor transfer en voor het overbruggen van domeinen worden gezorgd. Met andere woorden; kennis wordt flexibel door concrete problemen en ‘cases’ vanuit verschillende perspectieven te bekijken (Boekaerts & Simons, 1995).

#### *De onderwijstaken*

Dit alles heeft ook invloed op het soort taken dat men in het onderwijs gaat gebruiken. Taken die niet aansluiten bij de leefwereld van de student, waarin de student geen kapstokken vindt om nieuwe kenniselementen aan op te hangen, zullen niet leiden tot kennisconstructie. Taken buiten de leefwereld van de student zullen eerder aanzetten tot mechanisch uitvoeren van bewerkingen die via ‘indrillen’ verworven zijn (Dochy, Segers & de Rijdt, 2002).

### 2.4 Traditioneel onderwijs versus competentiegericht onderwijs

Op dit moment creëren we een hoogtechnologische maatschappij die steeds meer wordt gekenmerkt door informatie en innovatie. Dat maakt onze samenleving tot een complex geheel. Onderwijs dat gebaseerd is op constructivistische leerprincipes bereidt de student voor op de zich snel ontwikkelende complexe maatschappij door niet alleen aandacht te besteden aan beroepskennis en –kunde, maar ook aan het verantwoord (ethisch) denken en handelen (De Corte e.a., 1993). Daarnaast moeten werknemers tegenwoordig onder andere kritisch kunnen denken en kennis kunnen toepassen in nieuwe situaties, goed kunnen samenwerken en voortdurend blijven leren (Gulikers, Bastiaens & Kirschner, 2005). Om aan te sluiten bij deze nieuwe behoeften, moet het onderwijs zich richten op het ontwikkelen van beroepscompetenties. Het doel van competentiegericht opleiden is betekenisvolle leerprocessen op gang brengen, waarbij samenhang in kennis, kunde en attitude wordt gerealiseerd (Van der Sanden, 2003). Competentie kan het best opgevat worden als de persoonlijke bekwaamheid tot handelen en leren in relevante situaties. Onder competentiegericht onderwijs wordt verstaan onderwijs dat gericht is op het verwerven van bepaalde competenties door een persoon, uitgaande van bepaalde startcompetenties bij die persoon, zodat deze persoon in staat is om professioneel te handelen in bepaalde probleem- en/of beroepssituaties.

Centraal in het onderwijs staan de taken die afgestudeerden moeten kunnen uitvoeren en waarmee ze in het beroepsleven geconfronteerd worden. Daarnaast wordt meer aandacht besteed aan het persoonlijk functioneren en de persoonlijke effectiviteit van studenten (Schlusmans e.a., 1999).

Het verschil tussen traditioneel onderwijs en competentiegericht onderwijs kan worden samengevat in onderstaande tabel, waarin beide uitersten van een continuüm worden weergegeven.

<b>Traditioneel onderwijs</b>	<b>Competentiegericht onderwijs</b>
Kennisinhouden en disciplinegerichte vaardigheden vormen uitgangspunt voor het curriculum	Hoofdtaken van beroep en praktijk- of probleemsituaties vormen het uitgangspunt van het curriculum
De student bestudeert vooraf bepaalde (kennis)inhouden	De student voert studietaken uit, al dan niet samen met andere studenten
Studenten zijn vooral op het eigen leerproces en resultaat gericht	Studenten werken veel samen met elkaar en zijn verantwoordelijk voor ieders leerproces
Alle studenten doorlopen min of meer hetzelfde curriculum (aanbodgericht)	Afhankelijk van het ingangsniveau wordt een curriculum op maat samengesteld (vraaggestuurd)
Vooraf toetsing van (algemene theorieën) kennis en vaardigheden	Vooraf toetsing van competenties (de specifieke situatie)
Docentgestuurde toetsing	Zelfreflectie en zelftoetsing (selfassessment) spelen een fundamentele rol
Afzonderlijke vaardigheidsmodules	Algemene vaardigheden worden geïntegreerd in studietaken
Onderwijseenheden zijn afgeleid uit afzonderlijke disciplines	Onderwijseenheden zijn voor een belangrijk deel interdisciplinair en gericht op toepassing van kennis in de praktijk

Tabel 2.1 traditioneel versus competentiegericht onderwijs (Kallenberg & De Swart, 2001).

## Hoofdstuk 3 De consequenties van competentiegericht opleiden

### 3.1 Inleiding

Onderwijs waarin men uitgaat van constructivistisch leer- en instructieprincipes, zoals competentiegericht opleiden, heeft diverse consequenties onder andere wat betreft de leeromgeving en de toetsing. Een andere consequentie van competentiegericht opleiden is de noodzaak van een veranderde houding en rol van de betrokkenen (docenten, het werkveld en de studenten) (Jaspers & Heijmen-Versteegen, 2005).

In dit hoofdstuk wordt allereerst de leeromgeving die bij competentiegericht opleiden past beschreven. Daarna komt competentiegerichte toetsing aan bod, waarbij de verschillen met traditionele toetsen worden aangegeven. Vervolgens worden toetsvormen die passen binnen competentiegericht opleiden beschreven en wordt specifiek ingegaan op authentiek beoordelen. Tot slot worden de consequenties van competentiegericht beoordelen voor de docenten en in dit geval in het bijzonder voor de stagebegeleiders beschreven.

### 3.2 De leeromgeving

Bij competentiegericht onderwijs ligt de nadruk op taken en problemen die kenmerkend zijn voor toekomstige beroepssituaties. Toch worden competenties niet vanzelf in de beroepspraktijk of tijdens een stage verworven.

Competentiegericht onderwijs vraagt om een krachtige leeromgeving. Het alleen maar leren van kennis en vaardigheden in specifieke contexten is onvoldoende. Er dienen ook momenten van decontextualisatie te zijn, waarbij kennis en vaardigheden worden geabstraheerd en er reflectie op de (eigen) competentie plaatsvindt. Het gaat om afwisseling in (leer- en oefen) situaties en tijd voor veralgemenisering en reflectie (Vermetten & Van Elk, 1999). Dit betekent dat leermiddelen en leersituaties zorgvuldig gekozen moeten zijn en dat professionele begeleiding het leerproces moet ondersteunen.

#### *Krachtige leeromgeving*

Twee belangrijke elementen uit het constructivisme, namelijk de constructieve aard van het leren en de noodzaak om het leren in te passen in een realistische context, leiden tot veranderingen van het onderwijs. Veranderingen die zich in toenemende mate richten op wat men noemt krachtige leeromgevingen (Dochy, Segers & De Rijdt, 2002).

Krachtige leeromgevingen zijn leeromgevingen waarin studenten uitgedaagd worden om samen met elkaar actief te leren, met een duidelijk zicht op de functionaliteit van het leren en het geleerde, waarin het leren wordt gesitueerd in een concrete context en waarin de authenticiteit van die context zo hoog mogelijk is (Simons, 1999).

Krachtige leeromgevingen worden gekenmerkt door de goede balans tussen ontdekkend leren en een persoonlijke exploratie aan de ene kant en systematische instructie en begeleiding aan de andere kant. Daarnaast heeft men ook aandacht voor de individuele verschillen qua mogelijkheden, behoeften en motivaties van studenten.

In het algemeen geldt dat een krachtige leeromgeving een leeromgeving is, waarin alle leeractiviteiten evenwichtig ontwikkeld worden en waarin getracht wordt studenten geleidelijk aan steeds beter in staat te stellen het leren zelfstandig vorm te geven.

#### *Zelfregulatie*

Dat er een relatie is tussen de manier waarop leeromgevingen ingericht worden en de motivatie, strategie en de regulatie van het leren door de student is algemeen geaccepteerd.

Een krachtige leeromgeving is een effectief stimulerende leeromgeving voor studenten, waar zij kennis en zelfregulatievaardigheden verwerven die ze productief kunnen gebruiken, ook in situaties van verre transfer,



Helaas is het niet zo dat studenten automatisch zelfregulatie ontwikkelen als de docent er maar de ruimte voor geeft. Leerlingen verschillen in de mate waarin zij in staat zijn om zelfregulatie te ontwikkelen en hebben dus in verschillende mate instructie nodig om zelfregulatie te ontwikkelen. Vermunt gebruikt de term “constructieve frictie”: onderwijs moet net iets meer zelfsturing vragen van de leerling dan deze al heeft ontwikkeld. Destructieve frictie ontstaat als de opdracht en/of de docent meer stuurt dan nodig is, maar ook als de opdracht en/ of de docent te weinig stuurt.

### *Onderwijsvorm*

Van Grinsven (2003) gaat ervan uit dat het noodzakelijk is leeromgevingen een dusdanige vorm te geven, waarbij leerlingen het leren zoveel mogelijk zelf regelen/reguleren.

Haar onderzoek toont verband aan tussen de gekozen onderwijsvorm, de motivatie voor zelfregulerend leren en de uitvoering van het leren.

De onderwijsvorm die het zelfregulerend leren het sterkst bevordert, blijkt de vorm te zijn met de volgende kenmerken:

- Werkvormen waarin studenten de mogelijkheid hebben zelf sturing te geven aan het leerproces
- Thematische taken.
- Groepswerk (kleinere groepen i.p.v. klassikaal).
- Beoordeling op zowel het product als het proces.
- Opdrachten met aandacht voor het proces van leren d.m.v. toenemende complexiteit, toenemende omvang en toenemende zelfstandigheid.
- Gedegen begeleidingssysteem.
- Geschoolde docenten die bekwaam zijn om de studenten de vaardigheden van zelfstandig leren te leren.

Naast deze aspecten is een (vaak verwaarloosd) aspect van competentiegericht opleiden, de kwaliteit van de toetsing en het toetsprogramma.

### **3.3 Competentiegericht toetsen**

Omdat de wijze waarop de toetsing plaatsvindt in grote mate bepalend is voor het leerproces en leergedrag van de student, hoort bij een overschakeling naar een krachtige leeromgeving een aangepaste wijze van toetsing.

De traditionele toetsen, die hoofdzakelijk gericht zijn reproductieve kennis en waarbij toetsing van relevante competenties zoals probleemoplossen, schrijven, spreken en leidinggeven, op het tweede plan komen sluiten daarom niet goed aan bij dit soort onderwijs (Frederiksen, 1984).

Tevens wordt bij de traditionele toetsing vooral het product beoordeeld, zonder echt oog te hebben voor het proces (Birenbaum, 1996). Bij competentiegericht opleiden komt de focus te liggen op een ontwikkelingsgerichte benadering van leren en toetsen waarin de steekwoorden zijn: het leerproces van de student centraal, integratie, contextrijke omgeving, zelfsturing en reflectie. Begeleiden en beoordelen staan in dienst van het leren en niet omgekeerd. Dus bij de ontwikkelingsgerichte benadering treedt een verschuiving op ten gunste van de ontwikkelingen in het leerproces in plaats van het leerproduct. Dit ontwikkelingsproces verloopt circulair: toetsen ondersteunt het leren en leren ondersteunt het toetsen (Nieweg, 2002).

In tabel 3.1 is deze omslag van een traditionele lineaire opvatting over toetsen naar een competentiegerichte circulaire opvatting over toetsen weergegeven.

Tabel 3.1: Lineaire en circulaire opvattingen over toetsen (Nieweg, 2002)

<b>Traditionele lineaire opvatting over toetsen</b>	<b>Competentiegerichte circulaire opvatting over toetsen</b>
Eerst leren, dan ter controle toetsen	Toetsen en leren wisselen elkaar steeds af
Docent is primair verantwoordelijk	Student heeft de meeste verantwoordelijkheid
Student laat zien wat gevraagd wordt	Student bewijst de eigen competentie
Primaat bij correctie, reproductie, nabootsing	Primaat bij bruikbare, betekenisvolle kennis
Normen liggen vast voordat het leren start	Student specificeert normen tijdens het leren
Metavaardigheden impliciet onderdeel	Metavaardigheden integraal onderdeel
Feedback is voornamelijk het cijfer achteraf	Feedback is structureel tijdens het leerproces

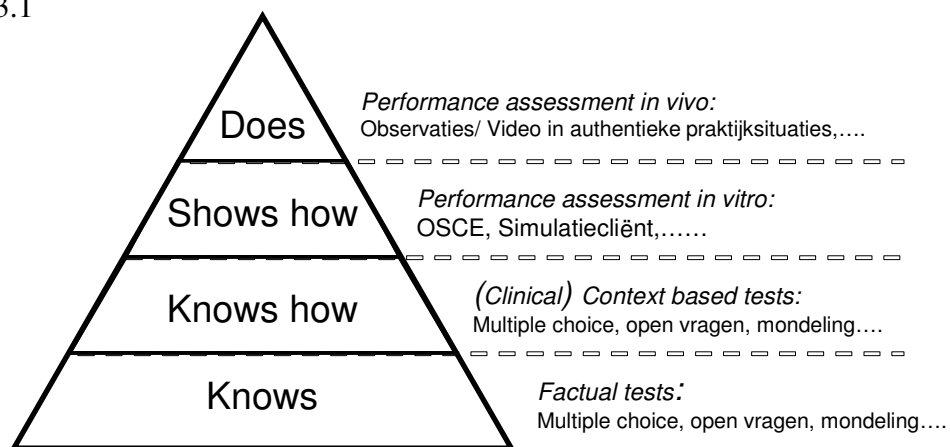
### 3.4 Competentiegerichte toetsvormen

Segers, Dochy en Cascaller (2003) beschrijven dat één van de belangrijkste kenmerken van competentiegerichte toetsen is dat studenten geconfronteerd worden met realistische situaties, waarin zij hun kennis moeten toepassen op realistische problemen. Dat betekent dat kennis, vaardigheden en attitude niet afzonderlijk getoetst en beoordeeld worden, maar geïntegreerd.

Een competentiegerichte toetsvorm dient ervoor te zorgen dat de door de wetenschap en het werkveld gewenste kennis, vaardigheden, attitudes en competenties effectief gemeten worden. Bij het beoordelen van beroepscompetenties staat de vraag centraal of een student adequaat kan functioneren in de beroepspraktijk.

Volgens Miller (1990) zijn er 4 niveaus waarop de student getoetst en beoordeeld kan worden. Bij elke laag horen “typische” toetsvormen. In de piramide van Miller (figuur 3.1) vormen de onderliggende lagen het fundament voor de laag erboven. De onderste laag wordt gevormd door de kennis die een student nodig heeft om zijn/haar toekomstige beroep uit te oefenen. In de volgende laag gaat het erom dat een student weet hoe hij/zij die kennis moet gebruiken bij het oplossen van probleemtaken. In de derde laag moet de student laten zien dat hij/zij kan handelen in een gesimuleerde situatie. De bovenste laag heeft de student bereikt wanneer hij/zij in de opleiding verworven kennis, vaardigheden en houdingen kan toepassen in een echte complexe praktijksituatie.

Figuur 3.1



Om de student competentiegericht op te leiden en op het ‘does’-niveau te toetsen is de beroepspraktijk (stageplek) de meest geschikte toetsomgeving. Er is namelijk sprake van een authentieke context en relevante beroepsproblematiek, waarbij de student moet laten zien dat ze in staat is om een combinatie van taken (‘whole task’) zoals planning, uitvoering, probleemoplossing en reflectie, uit te voeren (Straetmans & Van Diggele, 2001). Daarnaast wordt van authentieke toetsen verwacht dat ze het leren van studenten op twee manieren positief beïnvloeden. Ten eerste wordt verwacht dat authentieke toetsen die gericht zijn op het toetsen van beroepscompetenties, studenten ook daadwerkelijk aansporen om deze beroepscompetenties te ontwikkelen. Ten tweede zal een authentieke toets de motivatie om te leren verhogen, omdat studenten meteen de relevantie voor hun latere beroep kunnen zien (Gulikers, Bastiaens & Kirschner, 2005).

Van de toetsmethoden die tegenwoordig gehanteerd worden, is de evaluatie en beoordeling van ‘clinical performance’ (het functioneren van de student tijdens de stage), de methode die het dichtst komt bij het meten van de werkelijke bekwaamheid van de student (Turnbull & Van Barneveld, 2002), maar de authenticiteit van de toetsvorm alleen is geen garantie voor een effectieve toetsing. Procedures, waarin het praktische handelen van kandidaten het beoordelingsobject vormt, geven de studenten meer ruimte in het interpreteren en plannen van taken. Dit resulteert in een toename van het aantal onbeheersbare variabelen, die elk voor zich weer complex van aard zijn. Beoordelaarsdeskundigheid, gekoppeld aan vakdeskundigheid, vormt daarom de belangrijkste voorwaarde voor de kwaliteit van authentiek beoordelen (Klarus, 2002).

### **3.5 De bekwaamheidseisen en de deskundigheidsbevordering van de stagebegeleider**

De huidige stagebegeleider vervult een actieve rol in de begeleiding en de toetsing, zowel op het faciliterende als op het uitvoerende niveau. Hij of zij draagt hierbij verantwoordelijkheid voor het bewaken en bevorderen van het leerproces van de stagelopende student. Tot de uitvoerende taken horen het observeren en begeleiden van de student tijdens haar werkzaamheden en het voeren van evaluatie- en beoordelingsgesprekken (Bakker, 2003).

Omdat kwalitatief goede feedback de leerwaarde van de beoordelingen verhoogt en het studiegedrag kan beïnvloeden (Van der Vleuten, 1995) is het ook de (complexe taak) van de stagebegeleider om op basis van de observatie tijdens de dagelijkse werkzaamheden, de student frequente en realistische feedback te geven (Schiereck e.a., 1995).

#### *Training*

Variatie in de nauwkeurigheid van het oordeel van de observator is een bron van meetfouten. De resultaten van een onderzoek van Woehr en Huffcutt (1994) suggereren dat trainingsprogramma’s van beoordelaars een bijdrage kunnen leveren aan het verbeteren van de prestatie van de beoordelaars. Vooral programma’s die de beoordelaars inzicht gaven in de diverse aspecten van een ‘performance’ en de verschillende niveaus waarop een ‘performance’ uitgevoerd kan worden hadden een positief effect op de nauwkeurigheid van de observatie en de beoordeling. Ook programma’s die focussen op het verbeteren van het observeren van gedrag hebben een positief effect op de nauwkeurigheid van de observatie en beoordeling. Voorwaarden voor dit resultaat zijn programmakaracteristieken zoals voldoende tijdsduur, oefening en feedback. Trainingen die zich richten op de aanpak van andere oorzaken van onnauwkeurigheid, zoals, mildheid en halo-effect (=beoordelaars laten hun oordeel mede afhangen van een voor de beoordeling irrelevant aspect/kenmerk) hebben veel minder effect. Het effect van de training hangt ook samen met de ervaring van de observator; bij ervaren observatoren is het effect lager (Van der Vleuten e.a., 1989). De benadering waarbij de inconsistente beoordelaars geschikt worden lijkt een kosteneffectievere methode om interbeoordelaarsbetrouwbaarheid aan te pakken (Noel e.a., 1992).

Ook van Berkel, Hofman en Kinkhorst (2003) gaan in op de rol van de stagebegeleider en het bevorderen van de betrouwbaarheid van de beoordeling. Zij pleiten voor het aanbieden van individuele maatwerktrajecten voor beoordelaars voor hun competentieontwikkeling. Hiervoor is een competentieprofiel voor beoordelaars nodig en moeten er valide en betrouwbare toetsinstrumenten beschikbaar zijn. Tevens moeten er mogelijkheden zijn voor een persoonlijk ontwikkelingsplan en gerichte bijscholing.

### **3.6 Beschouwing**

De Vroedvrouwenschool Maastricht verwacht door middel van competentiegericht opleiden de studenten beter voor te kunnen bereiden op de ontwikkelingen die zich in het werkveld en de maatschappij voordoen.

Om goed te kunnen functioneren in de praktijk moeten werknemers tegenwoordig onder andere kritisch kunnen denken en kennis kunnen toepassen in nieuwe situaties, goed kunnen samenwerken en voortdurend blijven leren (Gulikers, Bastiaens & Kirschner, 2005). Om aan te sluiten bij deze nieuwe behoeften, moet het onderwijs zich richten op het ontwikkelen van deze beroepscompetenties.

Competentiegericht onderwijs (onderwijs dat leerlingen voorbereidt op de toekomstige beroepspraktijk) heeft consequenties voor onder andere de leeromgeving, de toetsing en de rol en van de docenten en de stagebegeleiders. Het onderwijs moet plaatsvinden binnen een krachtige leeromgeving en de toetsing moet competentiegericht zijn. Daarnaast moeten de docenten en stagebegeleiders bekwaam zijn om hun taak binnen competentiegericht opleiden adequaat uit te kunnen voeren. Hoewel de stageplek aan een aantal kenmerken van een krachtige leeromgeving voldoet en beoordeling tijdens de stage een geschikte competentiegerichte toetsvorm kan zijn, spelen nog diverse andere factoren een rol die de effectiviteit van de toetsing van de student verloskunde beïnvloeden.

Omdat deze afstudeeropdracht wil bijdragen aan de ontwikkeling van effectieve competentiegerichte toetsing van de student verloskunde tijdens de stage volgt hieruit de volgende vraag

*Welke factoren beïnvloeden de effectiviteit van de toetsing en beoordeling van de stagelopende student?*

In het volgende hoofdstuk worden de diverse factoren die de effectiviteit van de toetsing tijdens de stage bepalen beschreven en welke invloed dat heeft op de keuzes rondom toetsing.

## Hoofdstuk 4 De effectiviteit van toetsen en beoordelen

### 4.1 Inleiding

De Vroedvrouwenschool Maastricht wil door middel van het wijzigen van het toetsstelsel de effectiviteit van de toetsing verhogen. Met effectiviteit wordt in dit geval bedoeld, de mate waarin de toets doet wat beoogd wordt; namelijk zowel als formatief en summatief instrument fungeren. Met andere woorden; wordt het leerproces van de studenten door de toetsing gestimuleerd en worden de studenten die onder het vereiste niveau functioneren tijdig gesignaleerd/geselecteerd?

In dit hoofdstuk worden de verschillende factoren beschreven die invloed hebben op de effectiviteit van de toetsing van de stage lopende student.

Volgens de wet van Maier is de effectiviteit van een interventie het product van de kwaliteit van de acties en de acceptatie van de interventie door de deelnemers ( $E = K \times A$ ). Deze formule is ook toepasbaar op toetsing, als de toetsing als interventie wordt beschouwd.

De kwaliteit van de toetsing wordt onder andere bepaald door de validiteit en de betrouwbaarheid. De betrouwbaarheid van een toets is onlosmakelijk verbonden is met de term meetfout (Dochy, Segers & De Rijdt, 2002). De stagebegeleider is naast de begeleider van de student ook degene die een adviesoordeel aan de opleiding geeft over het functioneren van de student tijdens de stage. Omdat beoordelen bestaat uit meten en waarderen (Van der Vleuten, 1995) is de bekwaamheid van de stagebegeleider een belangrijke voorwaarde om tot een betrouwbare evaluatie en beoordeling van de student te komen.

Acceptatie, de andere component die de effectiviteit van de toetsing bepaald, hangt af van de toetstraditie, gebruiksvriendelijkheid en bruikbaarheid van de middelen (de formulieren, de criteria en de procedure) en van de onderwijsconsequenties van de beoordeling (Van der Vleuten, 1995).

In paragraaf 4.2 wordt het kwaliteitsaspect toegelicht waarbij achtereenvolgens wordt ingegaan op de kwaliteit van het toetsbeleid, de toetsprocedure en de toetsing op de stageplek. In paragraaf 4.3 wordt specifiek ingegaan op de validiteit en de betrouwbaarheid van de toetsing op de stageplek. In paragraaf 4.4 komt de acceptatie van de toetsing aan bod. Hierbij zal vooral ingegaan worden op de acceptatie van de toetsing door de stagebegeleiders.

In de subparagrafen worden de invloed van de toetstraditie, de gebruiksvriendelijkheid, de bruikbaarheid en de consequenties van de toetsing op de acceptatie en de effectiviteit beschreven. Het hoofdstuk wordt afgesloten met aanbevelingen om effectieve toetsing binnen een competentiegericht curriculum te bevorderen.

### 4.2 De kwaliteit van toetsing en beoordeling

Wanneer er getoetst en beoordeeld wordt, doet zich onvermijdelijk de vraag voor of dit oordeel valide en betrouwbaar is. De validiteit van een toets is afhankelijk van de mate waarin de toets meet wat men beoogt te meten. De precisie van de meting bepaalt de mate van betrouwbaarheid van de toetsing. Daarnaast is het een belangrijke vraag, of de evaluatie het leerproces van de student voldoende stimuleert. Dergelijke vragen zijn essentieel voor de kwaliteit van een beoordeling.

Het is de taak van een commissie binnen de opleiding om zorg te dragen voor de kwaliteit van toetsing. Uitgangspunt is dat kwalitatief goede toetsing bestaat uit (Nieweg, 2002):

- Kwalitatief goed toetsbeleid..
- Kwalitatief goede toetsprocedures.
- Kwalitatief goede toetsinstrumenten, voor zowel formatieve als summatieve toetsing.

#### 4.2.1 Het toetsbeleid

Het toetsbeleid dient een logisch, consistent en op de competenties afgestemd geheel te zijn. Afzonderlijke toetsen dienen onderling op elkaar te zijn afgestemd om over- of ondervraging van competent gedrag te voorkomen. Het toetsbeleid valt buiten het doel van dit onderzoek en komt verder niet meer aan bod.

Het is wel vanzelfsprekend dat de VVS bij het wijzigen van het toetssysteem niet alleen aandacht moet besteden aan de procedures en de toetsinstrumenten van de toetsing op de stageplek, maar aandacht moet besteden aan het geheel om zodoende een zo optimaal mogelijk resultaat te kunnen bereiken.

#### 4.2.2 De toetsprocedure

Naast het summatieve doel heeft evalueren en beoordelen van de student ook een formatief doel, namelijk stimuleren van het leerproces van de student.

Om dit doel te bereiken moeten selfassessment en adequate feedback deel uit maken van de toetsprocedure.

##### *Selfassessment*

Selfassessment is in principe geen nieuwe evaluatievorm maar een manier om studenten de rol van actieve deelnemer in hun eigen leerproces te laten opnemen (Boud, 1995). Meestal wordt deze vorm van evaluatie gebruikt bij de formatieve evaluatie om zo de reflectie op het eigen leerproces en de resultaten te bevorderen (Dochy e.a., 1999).

Er zijn verschillende redenen waarom het belangrijk is dat studenten betrokken worden bij de beoordeling van hun eigen werk. In de eerste plaats wordt van studenten verwacht dat ze op verschillende domeinen in hun leven aan zelfbeoordeling doen. Daarnaast zorgt selfassessment voor een groter betrokkenheid van de lerende bij het eigen leerproces.

Het ultieme doel van selfassessment is het stimuleren van de reflectieve student die over een bepaalde mate van zelfsturende onafhankelijkheid beschikt en daardoor in staat is om levenslang te leren.

De betrouwbaarheid en validiteit van selfassessment is iets lager en variabelere dan de beoordeling door professionele docenten. Toch kan selfassessment een waardevolle bijdrage leveren aan het beoordelingsproces en kan een meetbaar formatief effect hebben op leren. (Topping, 2003)

##### *Feedback*

Door middel van feedback geven docenten studenten informatie over de kwaliteit van hun 'performance' en ze ondersteunen studenten bij het reflecteren op hun leerproces en op de prestaties waarop hun beoordeling is gebaseerd.

Feedback is altijd het hart geweest van formatieve toetsing. Voorwaarde voor een evaluatie om formatief te zijn is dat de informatie die de feedback bevat van een hoge kwaliteit moet zijn, waardoor de student zich bewust wordt van het verschil tussen het gewenste niveau en haar huidige niveau van presteren. Als de student inzicht heeft gekregen in het niveauverschil kan de student op zoek gaan naar de oorzaken voor dit verschil en is daarna mogelijk in staat om het niveauverschil op te heffen.

In de eerste plaats moet de evaluatie zeer gedetailleerd zijn en specifieke informatie geven voor verbetering, in plaats van één enkel cijfer. Het is voor de student niet alleen van belang inzicht te krijgen in de relatieve positie in de totale groep van studenten maar ook in zijn eigen tekorten. Daarnaast mag de evaluatie niet bedreigend zijn voor de student (of voor de docent), waardoor verdediging of verwerping wordt gestimuleerd. Enkelvoudige cijfers of letters zijn naast het feit dat zij weinig informatief zijn, ook meer bedreigend dan meervoudige scores of beschrijvende opmerkingen.

Waar punten noodzakelijk zijn voor summatieve evaluatie kunnen zij evengoed weggelaten worden bij formatieve evaluatie (Nevo, 1995). Bij formatieve evaluatie is het ook belangrijk dat de feedback tijdig wordt gegeven. Door snel en regelmatig over de stand van zaken met betrekking tot de vorderingen terug te koppelen, kan de student eerder bijsturen. Feedback moet gegeven worden op het moment dat het nog relevant is. In de meeste gevallen betekent dit dat de feedback direct na het beëindigen van de taak gegeven moet worden en dat de student de gelegenheid moet krijgen om te laten zien dat ze van de feedback heeft geleerd. Studenten moeten al vroeg tijdens de stage inzicht krijgen in de wijze waarop ze functioneren. Het is van belang dat de beoordeling vergezeld gaat van duidelijke aanbevelingen aan de student, zodat de student weet waaraan zij moet werken (Schiereck e.a., 1995).

Samenvattend betekent dit voor de toetsprocedure dat regelmatig selfassessment bijdraagt aan de effectiviteit van de toetsing, waarbij adequate feedback van de begeleider het effect versterkt. Adequate feedback is beschrijvend en wordt aansluitend aan de afsluiting van een taak gegeven. Deskundigheid van de begeleider draagt bij aan de kwaliteit van de feedback.

#### 4.2.3 De toetsvorm

Een beoordeling van 'clinical performance' kan pas plaatsvinden, nadat een meting heeft plaatsgevonden en daaraan een waardering wordt toegekend.

Om ervoor te zorgen dat beslissingen die op basis van deze beoordelingen worden genomen verdedigbaar zijn, is validiteit en betrouwbaarheid van de toetsvorm en de toetsinstrumenten een voorwaarde.

### 4.3 De validiteit en betrouwbaarheid van toetsing op de stageplek

In de deze paragraaf worden achtereenvolgens de voorwaarden voor een valide en voor een betrouwbare toetsing op de stageplek beschreven. Vooral op de betrouwbaarheid wordt uitgebreid ingegaan, omdat deze achtergrondinformatie heeft bijgedragen aan het formuleren van stellingen voor de vragenlijst die gebruikt is bij het onderzoek.

#### 4.3.1 De validiteit

Een valide toets, is een toets die meet wat men wil meten. Men onderscheidt onder andere inhouds-, criterium- en begripsvaliditeit.

Om te beoordelen of en in welke mate een student een bepaalde beroepscompetentie beheerst, kan het beste in een authentieke praktijksituatie getoetst worden. Bij een goede beoordeling kan dan voorzichtig geconcludeerd worden dat de student later in de beroepspraktijk in vergelijkbare situaties ook goed zal kunnen functioneren (Zutven e.a., 2004).

Naast authenticiteit bepalen andere inhoudsaspecten de validiteit van een beoordeling. Een toets is inhoudsvalide als de inhoud van wat gemeten wordt een goede afspiegeling vormt van datgene wat de student in het onderwijs heeft aangeboden gekregen. De student mag niet beoordeeld worden op (deel)aspecten van een competentie die nog niet aan bod zijn geweest.

Naast inhoudsvaliditeit van de toetsvorm is criteriumvaliditeit van het meetinstrument (de evaluatiecriteria) van belang.

Om de criteriumvaliditeit van een toets te bepalen wordt nagegaan of de scores van studenten op de toets samenhangen met de scores op een ander instrument en/of met de toekomstige prestaties van de student (predictieve validiteit). In het ideale geval is er een gouden standaard beschikbaar die als extern criterium dienst kan doen. Indien een extern beoordelingscriterium ontbreekt, is het vaak toch mogelijk een zekere indruk te krijgen van de validiteit van een toets. Men kan bijvoorbeeld toetsen of een scoringslijst (meetinstrument) op het oog meet wat deze geacht wordt te meten ('face-validity'), bijvoorbeeld door het instrument voor te leggen aan een of meerdere externe deskundigen.

Begripsvaliditeit hangt af van de mate waarin de moeilijk te definiëren en te operationaliseren begrippen, zoals ‘empathie’ correct gemeten worden. De mate waarin het begrip dat de toets beoogt te meten ook daadwerkelijk wordt gemeten.

Een goede toets is een toets waarbij de validiteit is gewaarborgd. De toets als geheel moet een representatieve steekproef uit het gehele beroepsdomein vormen, zowel qua vraaghoud als vraagniveau, van alle onderwerpen uit de te toetsen leerstof (Van de Watering & Dierikx, 2002). Hierbij spelen naast de toetsvorm, de toetscriteria een belangrijke rol.

#### 4.3.2 De betrouwbaarheid.

Een toets is betrouwbaar als bij herhaalde meting onder gelijke condities dezelfde resultaten worden gevonden. Bij betrouwbare toetsen is de invloed van toevallige factoren op de resultaten gering en benadert de gevonden toetsscore de werkelijke prestatie van de student (Düsman en Dolmans, 1995). De observaties moeten leiden tot een beoordeling die gebaseerd is op het geobserveerde en vastgelegde gedrag en niets anders (Williams, Klamen & McGaghie, 2003). In Een belangrijk punt van kritiek op de beoordelaars op de stageplek, is dat ze onvoldoende in staat zijn om de verschillende niveaus in performance van de student nauwkeurig en consistent te beoordelen (Turnbull & Van Barneveld, 2002).

Naast de *consistentie* en de *nauwkeurigheid van de beoordelaar* hebben de volgende factoren ook invloed op de mate van betrouwbaarheid van de beoordeling:

- de inhoudsspecificiteit van de praktijksituatie
- het observatiemoment
- het documentatietijdstip
- de kunstmatigheid door de toetssituatie
- de dubbelrol van de stagebegeleider
- het documentatieformulier
- het tijdstip van de beoordeling

Onderstaand treft u een toelichting aan op deze factoren.

#### *Consistentie*

De consistentie kan twee observatoren betreffen die dezelfde handeling beoordelen (interbeoordelaar-betrouwbaarheid), twee beoordelingen betreffen van een identieke handeling door dezelfde beoordelaar op verschillende tijdstippen (intrabeoordelaar-betrouwbaarheid). Verschillen in de beoordelingen tussen beoordelaars die dezelfde ‘performance’ hebben geobserveerd zijn waarschijnlijk het gevolg van twee factoren. Allereerst, verschillende beoordelaars focussen op verschillende aspecten van de ‘performance’ en ten tweede verschillende beoordelaars hebben verschillende verwachtingen wat betreft het niveau waarop de student moet presteren (Williams, Klamen & McGaghie, 2003). Uit diverse onderzoeken (Noel e.a., 1992, MacRae, e.a., 1995, Viswesvaran e.a., 1996) blijkt dat de variantie in beoordelingen vooral veroorzaakt wordt door onderling verschillende opvattingen van de beoordelaars. Deze resultaten vormen een aanwijzing dat beoordelaars eigen criteria en maatstaven hanteren om ‘performance’ te beoordelen. Daarom is het noodzakelijk dat multiple beoordelingen worden verzameld en gecombineerd om een eerlijk en representatief totaaloordeel te geven. Tevens is een duidelijk protocol met heldere criteria nodig om te bewerkstelligen dat verschillende begeleiders gelijkwaardige ‘performance’ van verschillende studenten op dezelfde wijze beoordelen (Schierck e.a., 1995).



### *Nauwkeurigheid*

Een nauwkeurige beoordeling is gebaseerd op de daadwerkelijk geobserveerde en gedocumenteerde 'performance' van de student.

Uit een RCT van Noel e.a. (1992) bleek dat de accuratesse van beoordelaars met minimaal 60 % toeneemt als er gebruik wordt gemaakt van gestructureerde formulieren die de aandacht vestigen op alle specifieke aspecten van de 'performance'. Uit een onderzoek van Pangaro uit 1997 bleek dat het grootste verschil qua accuratesse optreedt bij het beoordelen van communicatieve vaardigheden.

Littlefield e.a. (1991), voerden een onderzoek uit naar de neiging van beoordelaars om mild of streng te beoordelen. Uit dit onderzoek bleek dat 13 % van de beoordelaars significant toegeeflijker was en 14 % significant strenger was in vergelijking met hun collega's. Dit kan wijzen op een grote variëteit in gehanteerde normen en verwachtingen.

Uit het onderzoek van Williams, Klamen en McGaghie (2003) volgt de volgende conclusie met betrekking tot de hoogte van de score van de student tijdens de stage: de beoordelaars hebben in de meerderheid der gevallen de neiging om de performance van de student te overschatten. De uitkomsten van meer objectieve toetsen van performance, zoals de Objective Structured Clinical Examination (OSCE) correleerden niet met de (hogere) beoordelingen van de stage. De student krijgt regelmatig het voordeel van de twijfel. Williams, Klamen en McGaghie (2003) adviseren een objectieve groepsreview, waarbij de beoordeling wordt gebaseerd op de scores van de begeleiders, die hiervoor het waargenomen gedrag aan de hand van gedefinieerde gedragsbeschrijvingen scoorden. Door middel van de groepsreview verbeterde vooral het detecteren van onprofessioneel gedrag significant. Het voordeel van de methode waarbij het eindoordeel door middel van een groepsdiscussie tot stand komt is dat iedere beoordelaar veel invalshoeken over het presteren van de student te horen krijgt en dat de totale groep zich meer herinnert over het presteren van de student (Martell & Borg, 1993). Dit zou tot een objectiever en nauwkeuriger oordeel over de student kunnen leiden. Speer e.a. (1996) vonden in hun studie dat de beoordelingen die door groepsdiscussies tot stand kwamen lager uitvielen en meer overeenkwamen met de gemiddelde beoordelingen van de faculteit.

Volgens Williams, Klamen & McGaghie is er voldoende bewijs dat de hoeveelheid observaties en de observatieduur de reproduceerbaarheid en nauwkeurigheid van de beoordelingen beïnvloeden. De kwaliteit en bruikbaarheid van beoordelingsgegevens vermindert bij een laag aantal, kortdurende observaties. Het is duidelijk dat multipale observaties van studenten nodig zijn om tot een betrouwbare schatting van hun competentie te komen. Een minimum van 7 tot 10 beoordelingen is nodig om de cognitieve aspecten te beoordelen, terwijl voor de beoordeling van professioneel gedrag de meeste beoordelingen (tot aan 30) nodig zijn. De nauwkeurigheid van de beoordeling hangt ook af van de inhoudsspecificiteit, het observatiemoment en het tijdstip van de documentatie.

### *Inhoudsspecificiteit*

Volgens van der Vleuten (1995) is de prestatie van de student afhankelijk van het aangeboden probleem en de situatie. Een waardering voor de prestatie van een student wordt hierdoor afhankelijk van de specifieke inhoud van het aangeboden probleem. Om betrouwbare reproduceerbare conclusies te kunnen trekken, onafhankelijk van de toevallig aangeboden casuïstiek, moet een toets dus uit veel casussen bestaan. Als de student meerdere patiënten aangeboden krijgt, zullen moeilijke en makkelijke patiënten elkaar uitmiddelen. De betrouwbaarheid zou volgens Zwierstra & Scherpbier (1995) verder verhoogd worden wanneer niet alleen de patiënt wisselt, maar ook de beoordelaar.

### *Observatiemoment*

Als directe observatie van de performance van de student onregelmatig is, kan toeval een grote invloed uitoefenen op de beoordelingen van een student (Turnbull & Van Barneveld, 2002). Het kan voorkomen dat de beoordelaar slechts beschikt over een beperkt en fragmentarisch beeld van de prestatie van de student ten gevolge van een beperkt aantal persoonlijke observaties. Dit kan leiden tot een nog sterkere invloed van inhoudsspecificiteit op de beoordeling. Naast het beperkte aantal observaties kunnen de tijdsdruk en andere verplichtingen ook invloed hebben op de hoeveelheid tijd die de beoordelaar besteed aan reflectie en de kwaliteit van de informatie waarop de beoordeling wordt gebaseerd (Williams, Klamen & McGaghie, 2003).

### *Documentatietijdstip*

Onderzoek wat verricht is binnen de cognitieve psychologie naar de nauwkeurigheid van het geheugen, suggereert dat we niet mogen vertrouwen op het geheugen van de beoordelaar. Belangrijke individuele verschillen tussen studenten herinnert de beoordelaar zich niet, wanneer de beoordeling niet aansluitend op de performance plaatsvindt (Turnbull & Van Barneveld, 2002).

Beoordelaars hebben de neiging om performance aan de hand van één of twee dimensies van een vaardigheid te beoordelen (halo-effect), vooral als de beoordeling niet direct gegeven wordt na afloop van de performance (Williams, Klamen & McGaghie, 2003).

Documentatie van de prestatie van de student dient daarom snel na de performance plaats te vinden (liefst meteen), waarbij gebruik gemaakt wordt van observatieformulieren die alle specifieke details van clinical performance bevatten.

### *Kunstmatigheid*

Een factor die het toetsen door middel van 'clinical performance' kunstmatig maakt is het feit dat de studenten weten wanneer ze geobserveerd worden. Het is aannemelijk dat we de beste prestaties van de student zien, wanneer ze weten dat ze worden geobserveerd. Hoewel het ook mogelijk is dat het feit dat de student weet dat hij/zij wordt geobserveerd druk veroorzaakt, waardoor de 'performance' afneemt. In beide gevallen zou de beoordeling geen accurate weergave zijn van de werkelijke competentie van de student. Williams, Klamen & McGaghie (2003) constateren dat het aannemelijk is dat het observeren van de student tijdens klinische 'performance' geen goede indicator van het normale prestatieniveau van de student. De correlatie tussen de prestatie terwijl de student werd geobserveerd en de prestatie als de student niet op de hoogte was van observatie was erg laag en de gemiddelde prestatie van de student was hoger als hij/zij wist dat er geobserveerd werd. Zij adviseren daarom om de beoordeling 'clinical performance' niet alleen te baseren op het oordeel van de formele observeerder. Zij geven het advies om cliënttevredenheid en het oordeel van de verpleegkundige bij het oordeel te betrekken, omdat dat mogelijk methoden zijn om informatie te verkrijgen over het 'normale' prestatieniveau van de student. Dit advies lijkt weinig effectief, omdat het in de praktijk niet mogelijk is dat de student niet op de hoogte is van deze indirecte vorm van observeren, waardoor de prestatie van de student toch beïnvloed wordt. Het lijkt aannemelijk dat de prestatie van de student ten gevolge een bepaalde mate van gewenning gedurende de stage minder door de directe observatie beïnvloed wordt. Dit pleit eveneens voor veelvuldige observatie van de student tijdens het uitvoeren van taken.

### *Dubbelrol stagebegeleider*

Het spanningsveld tussen de rol van begeleider en beoordelaar wordt regelmatig genoemd als potentiële bron van meetfouten. Een negatieve beoordeling van de student en onvoldoende functioneren van de stagebegeleider, kunnen de werkrelatie tussen de student en de begeleider nadelig beïnvloeden (Schierck e.a., 1995).

Bij kleinschalig onderwijs is de relatie tussen de begeleider en leerling van grote invloed op het onderwijskundige rendement. Voor de begeleider kan het op de werkvloer en tijdens de beoordeling lastig zijn om de rollen van begeleiden en beoordelen te scheiden. Het is daarom aan te bevelen om bij de eindbeoordeling ook een beoordelaar te betrekken die niet bij de begeleiding van de student betrokken was. Dit kan rolconflicten voor de begeleider/beoordelaar voorkomen en vergroot de betrouwbaarheid van het eindoordeel (Schiereck e.a., 1995). Omdat vermenging van begeleiders- en beoordelaarsrol problemen kan geven, is het van belang om te zorgen voor kwaliteitscontrole op de beoordeling (Van Berkel, Hofman & Kinkhorst, 2003).

#### *Tijdstip van beoordeling*

Beoordelingen kunnen het beste gedurende de hele stage op een aantal vaste tijdstippen plaatsvinden. Dat heeft het voordeel dat al in een vroeg stadium feedback aan de student kan worden gegeven over het functioneren en dat een eventuele toename van de kwaliteit van het functioneren, kan worden vastgesteld. Tevens wordt de betrouwbaarheid van het eindoordeel groter, doordat het eindoordeel de som van de tussenbeoordelingen kan zijn, eventueel na een zodanige weging dat de latere beoordelingen zwaarder wegen (Schiereck e.a., 1995).

Om de factoren die de betrouwbaarheid van de beoordeling van 'clinical performance' negatief kunnen beïnvloeden, zo veel mogelijk uit te schakelen komen de volgende aanbevelingen naar voren:

- Frequente observaties
- Combineren van observaties
- Veel casus
- Verschillende observatoren
- Groepsreview voor summatief oordeel
- Specifieke observatieformulieren
- Heldere criteria
- Documenteren aansluitend aan de 'performance'
- Maak naast observatie van 'clinical performance' gebruik van andere (meer gestandaardiseerde) toetsvormen zoals OSCE om een oordeel op te baseren.

Deze aanbevelingen hebben gevolgen voor de toetsprocedure en de middelen; onder andere de observatieformulieren en de beoordelingscriteria.

### **4.4 De acceptatie van toetsing**

De waarde van de toetsing wordt samen met de kwaliteit bepaald door de mate waarin de toetsing geaccepteerd wordt door de beoordelaars en de studenten (Van der Vleuten, 1995). De mate van acceptatie wordt bepaald door de toetstraditie, de gebruiksvriendelijkheid en de consequenties van de toetsing.

#### 4.4.1 Toetstraditie

Een reden voor het accepteren van beoordelingsvormen is het feit dat men er aan gewend is. Een docent kan gehecht zijn aan een bepaalde beoordelingvorm, omdat hij ervan overtuigd is dat deze werkt. Vaak blijken deze overtuigingen wat betreft validiteit en betrouwbaarheid van de gebruikte methode, niet overeen te komen met de werkelijkheid. Vaak worden uitkomsten van onderzoek die het tegenovergestelde van deze opvattingen aantonen niet geaccepteerd.

Onafhankelijk van het feit of het te rechtvaardigen is, bepalen opinies, gevoelens en tradities in welke mate een toetsmethode door de docenten en de studenten wordt geaccepteerd (Van der Vleuten, e.a., 2000). Dit betekent dat met deze factoren rekening moet worden gehouden als een toetsmethode wordt ontwikkeld en geïmplementeerd.

Scholing, training en ontwikkeling van de betrokkenen zijn vereisten voor een succesvolle verandering. Williams, Klamen & McGaghie geven het advies om beoordelingsformulieren en de procedure gedurende een langere periode niet te wijzigen, omdat langdurige bekendheid met het formulier en de procedure de observatoren in staat stelt 'outliers' (ondermaats scorende studenten) gemakkelijk en snel vast te stellen.

#### 4.4.2 De gebruiksvriendelijkheid

Een toetsmethode met een hoge betrouwbaarheid is in de meeste gevallen een toetsmethode die niet hoog scoort qua gebruiksvriendelijkheid.

Een gebruiksvriendelijke toets is een toets die niet teveel kosten (geld en tijd) met zich meebrengt. Deze kosten zijn onder te verdelen in kosten die door de opleiding, de stagebegeleiders en de studenten moeten worden gemaakt om een zo valide en betrouwbaar mogelijke toetsing te realiseren. De belangrijkste kosten voor een opleiding bestaan uit de ontwikkelkosten van de toets en de middelen, scholing van de stagebegeleiders en de declaraties van de stagebegeleiders en de tijdsinvestering voor het verzamelen en interpreteren van de verkregen gegevens. De kosten voor de student bestaan grotendeels uit reis- en verblijfkosten. Voor de stagebegeleiders zijn de kosten voornamelijk het investeren van tijd voor het begeleiden, evalueren en beoordelen van de student en voor het volgen van (bij)scholing. De stagebegeleider heeft belang bij een toetsmethode die qua tijdsinvestering acceptabel is. Het aantal observaties wat nodig is om een betrouwbaar oordeel te kunnen geven over de prestatie van de student beïnvloed de haalbaarheid/gebruiksvriendelijkheid van een toetsmethode (Turnbull & Van Barneveld, 2002).

#### 4.4.3 De bruikbaarheid

De bruikbaarheid van criterialijsten wordt, zoals blijkt uit commentaren van observatoren, ook bepaald door de interpretatievrijheid die een observator krijgt bij het beoordelen van studenten. Gedetailleerde criterialijsten geven de observatoren weinig vrijheid. De beoordelaar kan in die gevallen alleen aangeven of een vaardigheid goed dan wel fout verricht is. Globale beoordelingsschalen maken kwalitatieve oordelen van observatoren wel in zekere mate mogelijk. Van gedetailleerde criterialijsten is echter bekend dat deze tot een hogere interbeoordelaar-betrouwbaarheid leiden dan globale lijsten.

Door deskundige beoordelaars wordt de analytische beoordeling als een keurslijf ervaren en deze doet afbreuk aan de acceptatie. De door de observator gevoelde discrepanties tussen de criterialijst en een subjectieve indruk kunnen niet in een beoordeling tot uitdrukking komen (Van Luijk, 1994). Daarnaast wordt de inhoudsvaliditeit van deze criterialijsten in hogere jaargroepen aangetast omdat in praktische situaties (stages) niet op een dergelijke systematisch en gedetailleerde manier gewerkt wordt. In deze studie jaren moet ruimte zijn voor individuele variaties. De gesignaleerde problemen zouden voor een deel kunnen worden opgelost worden door het meer globaal maken van de beoordelingscriteria. Bovendien geeft globalisering van criterialijsten de observatoren een grotere vrijheid bij het beoordelen van studenten en wordt het keurslijf iets minder strak. Uiteraard bevat dit laatste ook een gevaar. Globale oordelen zijn subjectiever en kunnen leiden tot grotere verschillen in beoordeling en daarom tot verlaging van de betrouwbaarheid (Van Luijk, 1994). Toch is uit de weinige studies die een directe vergelijking maken tussen globale en analytische criterialijsten naar voren gekomen dat bij inhoudsdeskundige beoordelaars globale oordelen niet erg veel verschillen in betrouwbaarheid ten opzichte van gedetailleerde oordelen. Een nadeel van een globale beoordelingsmethode is dat de feedback veel algemener is en mogelijk daardoor in een aantal gevallen minder informatief.

#### 4.4.4 De consequenties

Williams, Klamen en Mc Gaghie (2003) beschreven in hun artikel het ‘Mum effect’, waarmee ze doelden op het feit dat begeleiders de neiging hebben om onplezierige mededelingen voor de student niet uit te spreken. Goed nieuws wordt vaker, sneller en completer gecommuniceerd dan slecht nieuws en dit is zowel bij mondelinge als schriftelijke communicatie het geval. Daarnaast zijn beoordelaars geneigd om de student positiever te beoordelen als er selectieve consequenties aan het oordeel verbonden zijn, dan wanneer de beoordeling een louter formatieve functie heeft. In het algemeen geldt dat de neiging bestaat om de student positiever te beoordelen als de student de beoordeling zelf te zien of te horen krijgt en als de beoordeling een selectieve functie heeft, dan wanneer dit niet het geval is.

#### 4.5 Relevante achtergrondkenmerken

Op basis van de genoemde factoren die de kwaliteit en de acceptatie van de toetsing beïnvloeden mag verwacht worden dat er een verband bestaat tussen de acceptatie en kwaliteit van de toetsing en de volgende achtergrondkenmerken van de stagebegeleider.

- de werkplek van de stagebegeleider.  
In de tweede lijn komt het vaker voor dan in de eerste lijn dat de stagebegeleider een fragmentarisch beeld heeft van het functioneren van de student, doordat de student regelmatig een begeleider heeft die niet direct betrokken is bij de eindbeoordeling, terwijl in de eerste lijn in de meeste gevallen alle begeleiders deelnemen aan het eindbeoordelingsgesprek. Daarnaast hebben stagebegeleiders in de tweede lijn vaak meer dan één student onder hun hoede, terwijl dat in de eerste lijn nauwelijks voorkomt. Nog een factor die mogelijk een rol speelt is het feit dat in de tweede lijn vaste werktijden gelden. Dit zou tijdsdruk kunnen veroorzaken, als de student geëvalueerd moet worden aan het einde van een dienst. Deze factoren zouden een verschil in meningen en behoeften tussen de eerste- en tweedelijns stagebegeleiders kunnen veroorzaken.
- de relatie met de opleiding (toetstraditie).  
Zoals in paragraaf 3.4 al werd beschreven heeft de toetstraditie van een docent invloed op de mate waarin een beoordelingsvorm geaccepteerd wordt. Het is dus interessant om te toetsen of stagebegeleiders die gewend zijn aan een bepaalde beoordelingsvorm positiever over deze beoordelingsvorm oordelen dan collega’s voor wie dat niet het geval is.
- de ervaring van de stagebegeleider.  
Uit diverse onderzoeken blijkt dat ervaren docenten/stagebegeleiders beter presteren dan hun collega’s met minder ervaring en dat zij minder behoefte hebben aan een gedetailleerd toetssysteem en aan specifieke training. Het is relevant om te onderzoeken of dit verschil bestaat, omdat dat mogelijk consequenties heeft voor de toekomstige aanpassingen en de deskundigheidsbevordering.
- de scholing van de stagebegeleider.  
Het lijkt aannemelijk dat er verschillen bestaan tussen stagebegeleiders die wel of niet een specifieke scholing gevolgd hebben en tussen stagebegeleiders die recent een scholing hebben gevolgd en degenen voor wie het al enige tijd geleden is. Tevens bestaat de mogelijkheid dat het invloed heeft op de acceptatie van het toetssysteem als de stagebegeleider een scholing heeft gevolgd, die inhoudsspecifiek was voor de opleiding waarvan studenten worden begeleid, omdat er dan sprake is van een bepaalde toetstraditie.

Het is dus de verwachting dat groepen stagebegeleiders die op basis van deze achtergrondkenmerken gedefinieerd kunnen worden, verschillen wat betreft bekwaamheid en acceptatie.

#### **4.6 Beschouwing**

Het lijkt duidelijk dat het onmogelijk is om een toets te ontwikkelen die op alle kenmerken perfect scoort, omdat het verbeteren van een bepaald kenmerk vaak ten koste gaat van de kwaliteit van een ander kenmerk.

Bij het nemen van beslissingen over toetsing is het aan te bevelen om de relevantie van de diverse kenmerken tegen elkaar af te wegen. Het gewicht van het kenmerk is afhankelijk van de specifieke situatie. Bijvoorbeeld, als de het testresultaat zwaarwegende selectieve consequenties heeft is betrouwbaarheid zwaarwegend (Van der Vleuten, e.a., 2000).

Om uiteindelijk een uitspraak te kunnen doen over de effectiviteit van het op de stageplek begeleiden en beoordelen van de student van de VVS en om aanbevelingen te kunnen doen, worden in het komende hoofdstuk de volgende vragen beantwoord:

*Hoe vindt de huidige begeleiding en beoordeling van de student van de VVS op de stageplek plaats?*

*Hoe wordt de deskundigheid van de stagebegeleiders door de VVS bewaakt en bevorderd?*

## Hoofdstuk 5 De huidige toetsing van de stagelopende student van de VVS

### 5.1 Inleiding

Om het mogelijk te maken een uitspraak te kunnen doen over de effectiviteit van de huidige stages van de VVS als leer- en toetsomgeving wordt in paragraaf 5.2 beschreven welke plaats de stages binnen het curriculum innemen. In paragraaf 5.3 komen de uitgangspunten die gehanteerd worden voor het beoordelen van de student aan bod, gevolgd door de gehanteerde toetsinstrumenten in paragraaf 5.4. Deze instrumenten zijn onderverdeeld in de observatieformulieren en de evaluatiecriteria. Paragraaf 5.5 gaat in op de evaluatieprocedure en de rol van de stagebegeleider binnen die procedure. De aangeboden scholing voor de stagebegeleiders wordt in paragraaf 5.6 beschreven. Om in de beschouwing op de mate van effectiviteit van de beoordeling tijdens de stage ook de percepties van studenten te kunnen betrekken, worden in paragraaf 5.7 de uitkomsten van een onderzoek onder studenten weergegeven.

### 5.2 Curriculumopbouw

Tijdens de 4-jarige opleiding aan de VVS Maastricht bestaat het programma voor 50% uit buitenschools leren. Deze stages vinden zowel in de eerste als in de tweede/derde lijn plaats. De stages in de eerstelijns verloskundigenpraktijk neemt het grootste deel in, namelijk 39 weken in totaal. In de tweede lijn bestaan de stages grotendeels uit stages op de verloskamer, gevolgd door stages op de kraam-zwangeren afdeling. Daarnaast maken nog diverse korte 2<sup>e</sup> lijnsstages onderdeel uit van het praktisch onderwijs.

De studenten worden tijdens de stages in de eerste lijn, op de verloskamers en de kraam-zwangerenafdeling, voornamelijk door verloskundigen en verpleegkundigen begeleid.

Deze stagebegeleiders hebben naast hun begeleidende taak, die erop gericht is de studenten in staat te stellen om te leren, ook een beoordelende taak.

### 5.3 De uitgangspunten voor de beoordeling

De volgende uitgangspunten vormen de basis voor het beoordelen tijdens de stages:

- Beoordelen moet volgens een vaste structuur verlopen
- De beoordeling moet aan de hand van directe observatie plaatsvinden
- Veel beoordelingsmomenten om frequente feedback en reflectie te stimuleren
- Alle relevante competenties moeten onderdeel uitmaken van de summatieve beoordeling
- De summatieve beoordeling moet op zoveel mogelijk gegevensbronnen worden gebaseerd. Met andere woorden; veel beoordelaars, veel beoordelingsmomenten en veel documentatie.
- Documentatie aan de hand van observatieformulieren en evaluatieformulieren

In de twee volgende paragrafen wordt de uitgelegd hoe deze uitgangspunten zijn vormgegeven.

### 5.4 De instrumenten

Tijdens de stages van de studenten is formatieve toetsing een voortdurend proces. De student en de stagebegeleider evalueren elke werkdag en iedere partus die de student heeft begeleid.

Iedere evaluatiesessie wordt op observatieformulieren schriftelijk vastgelegd en wordt door de student in haar stagewerkboek bewaard. Deze formulieren vormen een belangrijk onderdeel van de onderbouwing van het summatieve eindoordeel van de stage.

De stagebegeleider en de student zijn allebei in het bezit van het vijf-fasenmodel van de VVS. In dit document wordt het vereiste competentieniveau van de student en de doelstellingen voor elke fase beschreven. Daarnaast zijn specifieke beoordelingscriteria per fase opgenomen in het vijf-fasenmodel.

#### 5.4.1 De observatieformulieren

Om standaardisatie van de evaluatie van de student te bevorderen en om de betrouwbaarheid van het summatieve oordeel te bevorderen wordt er gebruik gemaakt van observatieformulieren. Het primaire doel van deze formulieren is het structureren van het leerproces van de student tijdens haar stage. Daarnaast biedt de dagelijkse feedback op student performance en de registratie van feedback de gelegenheid voor interactie tussen de begeleider en de student en voor reflectie. Tevens vormt de informatie op de observatieformulieren een kwalitatieve bewijslast voor het summatief oordeel aan het einde van de stage.

Het observatieformulier bevat een checklist met 'performance items'. Deze items zijn in categorieën gerangschikt en zijn per formulier aangepast aan de stage-inhoud en de doelstellingen. Hierdoor bevat bijvoorbeeld het formulier voor de postnatale zorg 26 items en bevat het formulier voor de natale zorg 58 items.

Bij de invoering van het herschikte curriculum in studiejaar 2000-2001 werd van gesloten formulieren overgegaan op open formulieren. De gesloten formulieren maakten gebruik van een driepuntsschaal. Per item werd gekozen tussen *onvoldoende-twijfelachtig-voldoende*. Het formulier werd afgesloten met een open ruimte voor aanvullende descriptieve toelichting en feedback.

De open formulieren zijn qua items nauwelijks gewijzigd. Wel werd de driepuntsschaal vervangen door een blanco ruimte, waarop de stagebegeleider per categorie haar oordeel beschrijvend kon weergeven.

Doordat het herschikte curriculum gefaseerd is ingevoerd, zijn tot en met studiejaar 2004-2005 beide formulieren nog in gebruik geweest. Omdat aan studiejaar 2005-2006 geen studenten uit het oude curriculum deelnemen, is nu alleen nog het open formulier in gebruik.

#### 5.4.2 De evaluatiecriteria

In het vijffasenmodel dat wordt gebruikt op de VVS worden vijf beheersingsniveaus als volgt beschreven:

- Fase 1: de verloskundige verricht het werk, de student observeert gericht en bespreekt haar observaties met de verloskundige.
- Fase 2: de verloskundige verricht het werk, de student voert deelhandelingen uit en observeert daarnaast gericht.
- Fase 3: de verloskundige en de student doen het werk samen, waarbij de verloskundige directe supervisie uitvoert. De student start met het ontwikkelen van een eigen verloskundige visie.
- Fase 4: De student verricht het grotendeels het werk waarbij de verloskundige fungeert als vangnet. De student is actief bezig met het ontwikkelen van een eigen verloskundige visie.
- Fase 5: De student kan, naast het zelfstandig uitvoeren van het werk, en eigen visie uitdragen. De verloskundige is op de achtergrond aanwezig.

Iedere fase vertegenwoordigt een bepaalde mate van onafhankelijkheid van de student.

Het vijffasenmodel richt de aandacht van de betrokkenen op de mate van zelfstandigheid bij het uitvoeren van patiëntgebonden taken. Dit model toetst de algemene houding van de student en de houding ten opzichte van het leerproces niet.

In het vijffasenmodel is per fase gedetailleerd beschreven op welk niveau de student (deel)handelingen op prenataal, nataal en postnataal gebied en wat betreft praktijkvoering en zelfstandigheid aan het einde van de specifieke fase moet beheersen.



## 5.5 De evaluatieprocedure

### 5.5.1 De procedure inhoud

De begeleiding en beoordeling van de student tijdens de stage verloopt volgens een vaste procedure.

- Allereerst schrijft de student een beginsituatie voor aanvang van de stage. Zij beschrijft hierin het competentieniveau voor aanvang van de stage. Verder formuleert zij haar persoonlijke leerdoelen en beschrijft zij hoe zij deze leerdoelen tijdens deze stage wil bereiken. Het doel van deze beginsituatie is het stimuleren van zelfreflectie bij de student en de stagebegeleider in staat stellen om specifieke begeleiding (op maat) voor deze student te bevorderen.
- De student maakt een afspraak voor een introductiegesprek met de stagebegeleider. Tijdens dit gesprek wordt de beginsituatie besproken en er worden wederzijdse werkafspraken over de begeleiding en beoordeling vastgelegd.
- Aan de basis van de evaluatieprocedure tijdens de stage, liggen de observatieformulieren. Deze formulieren moeten dagelijks en na iedere partus door de stagebegeleider ingevuld worden.
- Alle stages worden afgesloten met een eindevaluatie en in stages die minstens drie weken duren vindt halverwege de stage ook een tussenevaluatie plaats. De student moet voordat deze evaluatiegesprekken plaatsvinden een reflectieverslag inleveren bij haar begeleiders. Deze evaluaties resulteren in een kwalitatief oordeel. Uitgangspunt voor de tussen- en eindevaluaties is dat alle relevante betrokkenen bij het gesprek aanwezig zijn en dat alle relevante informatie gebruikt wordt.  
Bij de tussenevaluatie kan de beoordeling bestaan uit de kwalificatie *onvoldoende-twijfelachtig-voldoende*. De eindevaluatie wordt uitgedrukt in de kwalificatie *onvoldoende* of *voldoende*. De tussenevaluatie heeft een formatief doel, terwijl de eindevaluatie zowel formatief als summatief is.
- Het oordeel van de stagebegeleider aan het einde van de stage is een adviesoordeel aan de stagebeoordelingscommissie. Deze commissie bespreekt tijdens een vergadering het adviesoordeel en besluit al dan niet om het adviesoordeel over te nemen. Deze selectieve beslissing wordt voornamelijk gebaseerd op de informatie op het evaluatieformulier en de observatieformulieren van de student.
- Naast een selectieve beslissing wordt deze informatie door de binnenschoolse begeleider van de student gebruikt voor een adviesgesprek als de uitkomst daartoe aanleiding geeft of wanneer de student zelf een gesprek aanvraagt. Standaard vindt er twee maal per jaar een gesprek met de student plaats, waarin haar stagevoortgang wordt besproken.
- Voor alle studenten van leerjaar 4 en studenten uit andere leerjaren, die onvoldoende scores tijdens de huidige of voorafgaande stages geldt een aangepaste procedure. Door een docent van de opleiding wordt dan telefonisch of op locatie deelgenomen aan de evaluatiegesprekken, terwijl dit anders niet het geval is. Doel van deze aangepaste procedure is de betrouwbaarheid van het adviesoordeel verhogen en gedetailleerde informatie verzamelen over het functioneren van de student.

### 5.5.2 De rol van de stagebegeleider.

In de meeste gevallen hebben de stagebegeleiders in de eerste lijn een dubbelrol; zij begeleiden de student tijdens haar leerproces en zijn tevens degenen die (samen met collega's) de student beoordelen. Vooral in de tweede lijn waar de student meestal te maken heeft met een groot team, is het gebruikelijk dat degenen die begeleiding op de werkvloer voor hun rekening nemen (stagewerkbegeleiders) voor het merendeel niet deelnemen aan de evaluatiegesprekken.

Officieel hebben de stagewerkbegeleiders geen dubbelrol, maar het lijkt aannemelijk dat de studenten dat niet zo ervaren. De observatieformulieren die de stagewerkbegeleiders dagelijks invullen vormen namelijk het uitgangspunt voor de beoordeling.

De opleiding is zich bewust van deze mogelijk conflicterende dubbelrol van de begeleiders. Om de druk die hiermee gepaard kan gaan te verlichten en om de objectiviteit van het eindoordeel te bevorderen is het eindoordeel van de stagebegeleiders een adviesoordeel aan de stagebeoordelingscommissie. De formele eindverantwoordelijkheid voor de beoordeling ligt bij de opleiding.

### **5.6 Door de VVS aangeboden deskundigheidsbevordering voor stagebegeleiders.**

Voorwaarde voor een praktijk of ziekenhuisafdeling om studenten van de VVS te begeleiden is, dat minimaal één van de medewerkers de cursus stage-werkbegeleiding (CSWB) heeft gevolgd. Deze cursus wordt door de gezamenlijke opleidingen tot verloskundige als bijscholing kosteloos aangeboden en bestaat uit een gemeenschappelijk deel en een opleidingsspecifiek deel.

De 5-daagse CSWB is gericht op het verwerven van de benodigde competenties om studentverloskundigen in de praktijksituatie adequaat te begeleiden. De nadruk ligt op communicatieve vaardigheden, evalueren en beoordelen, en inzicht verkrijgen in persoonlijk functioneren in begeleidingssituaties. Er wordt gewerkt met opdrachten en rollenspellen, afgewisseld met theorie en literatuurbesprekingen.

Daarnaast wordt voor alle stagebegeleiders ieder jaar een contactdag georganiseerd. Tijdens deze dag worden diverse actuele thema's rondom begeleiden en beoordelen behandeld. Het jaarlijkse aantal deelnemers is ongeveer negentig, wat overeenkomt met 20 % van het totale aantal stagebegeleiders.

Informele scholing van de stagebegeleiders vindt soms plaats als een docent van de opleiding deelneemt aan evaluatiegesprekken, hoewel dit geen expliciet doel is van de gesprekken.

### **5.7 De mening van studenten over de huidige toetsing**

Toetsing roept sterke reacties op bij de betrokkenen. Deze reacties zijn meestal gebaseerd op meningen, gevoelens en traditie in zelden op onderzoeksuitkomsten. Daarom is dit een factor waar aandacht aan moet worden besteed bij het ontwerpen en implementeren van toetsvormen of toetsprogramma's (Van der Vleuten e.a., 2000).

Om in het advies aan de projectgroep ook de opinie van studenten mee te nemen, worden in deze paragraaf de uitkomsten van een onderzoek van Govaerts (2005) weergegeven. Govaerts verrichtte in 2003 onderzoek naar de percepties van studenten over het gebruik van de observatieformulieren tijdens de stages. Drie onderwerpen werden specifiek besproken tijdens drie achtereenvolgende focusgroep sessies:

- De effecten van observatieformulieren op het leerproces en het gedrag van de student
- De effecten van de observatieformulieren op het begeleidende en beoordelende gedrag van de stagebegeleider
- De bruikbaarheid van de observatieformulieren als bewijs voor de beoordeling.

De resultaten van dit onderzoek lijken erop te wijzen dat de studenten de stage als een belangrijk instrument beschouwen om het leren te stimuleren en om een beoordeling op te baseren. De belangrijkste adviezen die om de acceptatie en effectiviteit van de stagebeoordeling te verhogen waren:

- Er moet dagelijks tijd worden besteed aan evalueren, waardoor de student haar leerproces kan bijsturen en de summatieve beoordeling beter geaccepteerd wordt.
- Zorg voor een balans tussen standaardisatie (om betrouwbaarheid te verhogen) en flexibiliteit (om het persoonlijke leerproces te stimuleren). De studenten geven aan dat ze naarmate de studie vordert meer behoefte hebben aan globalere observatieformulieren die gericht zijn op het omschrijven van competenties. Terwijl zij het aan het begin van de

- studie zinvol vinden om met gedetailleerde observatieformulieren te werken om de student te focussen op het aanleren van routinematige vaardigheden.
- Stimuleer complete en specifieke feedback bijvoorbeeld door middel van het beschrijvend vastleggen van zwakke en sterke kanten van de ‘performance’ van de student.
  - Kwalitatieve, beschrijvende feedback wordt als een belangrijke factor gezien in het leerproces van de student en zorgt tevens voor transparantie van de summatieve beoordeling.
  - Selfassessment opnemen in het evaluatieproces, waardoor zelfreflectie en discussie met de stagebegeleider worden gestimuleerd. Naast complete en beschrijvende feedback, zal interactie over de beoordeling van de performance van de student bijdragen aan wederzijds begrip en overeenstemming tussen alle betrokken partijen.
  - Normatieve uitspraken over de ‘performance’ van de student moeten met tussenpozen gegeven worden en niet dagelijks (wat vooral het geval is bij het gebruik van de gesloten observatieformulieren), waardoor het mogelijk is dat de groei van de student zichtbaar wordt.
  - Goed geïnformeerde studenten en goed geïnformeerde en getrainde stagebegeleiders zijn de belangrijkste basiseisen voor een effectieve integratie van formatieve en summatieve functies van stage-evaluaties.

### **5.8 Beschouwing**

De huidige toetsing van de performance van de studenten lijkt aan belangrijke voorwaarden voor een kwalitatieve toetsing te voldoen. Er is sprake van continue observatie, dagelijkse feedback wordt gestimuleerd, doordat gebruik wordt gemaakt van observatieformulieren die dagelijks moeten worden ingevuld. Er is overgegaan van gesloten (normatieve) formulieren op open (beschrijvende) formulieren en de informatie op deze formulieren wordt gebruikt om het eindoordeel te onderbouwen. Daarnaast wordt er gebruik gemaakt van procedures die communicatie tussen de betrokken partijen waarborgt en een correct eindoordeel bevordert. Toch voldoet de toetsing volgens de opleiding en studenten onvoldoende aan alle eisen, waardoor formatieve en summatieve doelen onvoldoende bereikt worden en de acceptatie niet optimaal is. Naast de factoren die een directe relatie hebben met de kwaliteit en de acceptatie van de toetsmethode lijkt uit de analyse van de door de VVS aangeboden deskundigheidsbevordering voor stagebegeleiders naar voren te komen dat deze tekort schiet. Er is namelijk geen structureel vervolg op de CSWB en er worden geen eisen gesteld aan de stagebegeleiders om handhaving c.q. optimalisatie van hun kwaliteit te garanderen.

Naast de acceptatie door de opleiding en studenten, vormt de acceptatie van de toetsing door de stagebegeleiders een factor die het uiteindelijke effect bepaald. Om tot een advies aan de projectgroep te komen waarbij rekening is gehouden met de factoren die bepalend zijn voor de mate van acceptatie door de stagebegeleiders, is nader onderzoek naar deze factoren geïndiceerd.

De hoofdvragen uit dit onderzoek richten zich op de gebruiksvriendelijkheid en bruikbaarheid van gesloten en open observatieformulieren, van de evaluatiecriteria en van de evaluatieprocedure. Tevens wordt de behoefte aan deskundigheidsbevordering onderzocht. Daarnaast wordt onderzocht of de achtergrondkenmerken waarvan verwacht wordt dat ze verband houden met de meningen en behoeften van stagebegeleiders aantoonbaar zijn. Mochten er op basis van achtergrondkenmerken verschillen bestaan tussen diverse groepen stagebegeleiders, dan kan daar met de aanbevelingen rekening mee worden gehouden, bijvoorbeeld via aangepaste formulieren of specifieke scholing per groep.

## Hoofdstuk 6      Onderzoeksopzet

### 6.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de vragen voor het onderzoek geformuleerd, gevolgd door het doel en de opzet van het onderzoek, waarbij de constructie van de vragenlijst en de invoer van de data toegelicht worden. Vervolgens wordt de wijze waarop de data zijn verzameld uiteengezet. Tot slot wordt in paragraaf 6.6 de analyse van de onderzoeksgegevens toegelicht.

### 6.2 Vraagstelling van het onderzoek

In hoofdstuk 1 is de algemene probleemstelling geformuleerd:

*Hoe kunnen stagebegeleiders op een effectieve wijze de stage lopende studenten evalueren en beoordelen in het competentiegerichte curriculum van de Vroedvrouwschool Maastricht?*

In hoofdstuk 2 en 3 zijn op basis van bevindingen literatuur de diverse factoren beschreven die de mate van effectiviteit van het evalueren en beoordelen van de stagelopende student binnen een competentiegericht curriculum bepalen. Hieruit blijkt, dat naast de kwaliteit van de toetsing, acceptatie van het toetssysteem door de stagebegeleiders een belangrijke invloed uitoefent op de effectiviteit. Daarnaast is de deskundigheid van de stagebegeleider bepalend voor de effectiviteit van de stage.

De vraag voor het onderzoek luidt als volgt:

*Aan welke voorwaarden moeten het toetssysteem van de stagelopende student en de deskundigheidsbevordering van de stagebegeleider voldoen, om de hoogst mogelijke acceptatie door de stagebegeleiders te bereiken?*

### 6.3 Doel van het onderzoek

Het is allereerst de bedoeling dat de antwoorden op deze vraag inzicht geven in de succesfactoren die de kans op acceptatie door de stagebegeleiders van het toekomstige competentiegerichte toetssysteem verhogen. Daarnaast is het de bedoeling om deze antwoorden te vergelijken met de verwachtingen die op basis van de theorie voorafgaand aan dit onderzoek bestonden.

Op basis van de theorie is de verwachting dat stagebegeleiders die verschillen qua werkwijze, toetstraditie, ervaring en scholing afwijkende meningen hebben over de bruikbaarheid van het huidige toetssysteem en hun persoonlijke bekwaamheid als stagebegeleider. Daarnaast is het de verwachting dat ze uiteenlopende behoeften hebben om tot een optimalisering van hun functioneren als stagebegeleider te komen.

Het is van belang om aan de hand van de verkregen resultaten tot een aanbeveling te komen die zoveel mogelijk rekening houdt met de meningen en tegemoet komt aan de behoeften van alle betrokkenen. Hierdoor wordt de kans op een breed draagvlak voor de vernieuwingen vergroot.

Om de mogelijke succesfactoren te inventariseren is een onderzoek opgezet om de meningen en behoeften van de stagebegeleiders met betrekking tot het toetssysteem en hun deskundigheidsbevordering te achterhalen.

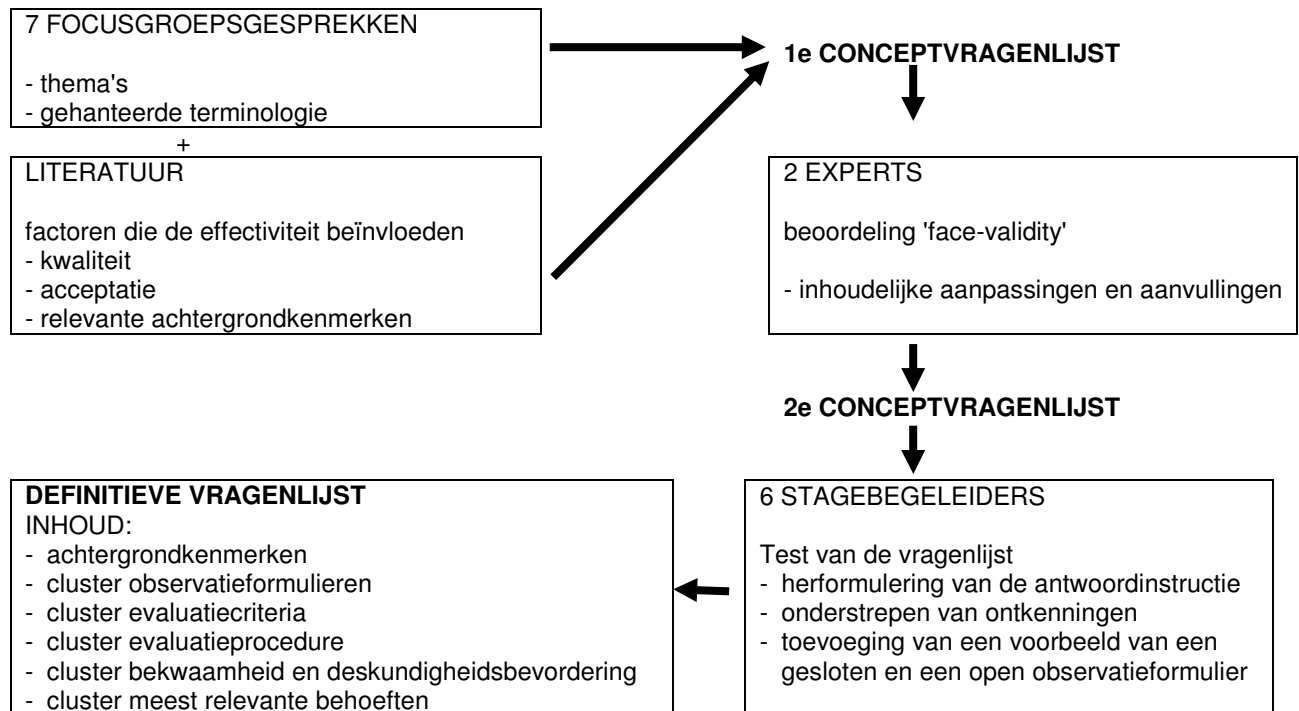
De hoofdvragen uit dit onderzoek richten zich op:

- de bruikbaarheid van gesloten en open observatieformulieren
- de bruikbaarheid van de evaluatiecriteria en de evaluatieprocedure
- de behoefte aan deskundigheidsbevordering
- de meest relevante persoonlijke behoeftes om het functioneren als stagebegeleider te optimaliseren

Daarnaast wordt getracht om factoren die verband houden met verschillen in meningen en behoeften van stagebegeleiders te traceren.

#### 6.4 Opzet van het onderzoek

Om de meningen en behoeften van de stagebegeleiders te onderzoeken werd een cross-sectioneel onderzoek opgezet. Hierbij werd gebruik gemaakt van een enquête door middel van een vragenlijst. In onderstaand schema is de procedure, waarmee de vragenlijst tot stand is gekomen, weergegeven. In de subparagrafen volgt een nadere toelichting op de diverse aspecten van deze procedure.



##### 6.4.1 Constructie van de vragenlijst

Omdat acceptatie een complexe, heterogene variabele is (d.w.z. er zijn meerdere vragen nodig voor een bruikbare meting en de variabele bestaat uit meerdere aspecten), moet er voordat deze variabele gemeten kan worden, bepaald worden welke aspecten en/of onderwerpen aan de orde zijn (Brinkman, 2000).

Voordat de vragenlijst werd ontworpen werd door middel van focusgroeps gesprekken gepeild welke meningen en behoeften er bij de stagebegeleiders bestonden. Daarnaast werd met hetzelfde doel een focusgroeps gesprek gevoerd met docenten van de VVS, die rechtstreeks bij het praktijkonderwijs betrokken zijn. Naast dit primaire doel was een ander doel van deze gesprekken: de gehanteerde terminologie binnen de betrokken groepen achterhalen.

Voordat de definitieve vragenlijst vastgesteld werd, hebben 2 experts de face-validity van de vragenlijst beoordeeld. Dit resulteerde in inhoudelijke aanpassingen en aanvullingen. Daarna hebben 6 stagebegeleiders de vragenlijst getest. Dit resulteerde in aanpassingen wat betreft formulering van de antwoordinstructie, toevoeging van een voorbeeld van de open en gesloten observatieformulieren als bijlage en het onderstrepen van ontkenningen.

#### 6.4.2 De focusgroepen

Zes focusgroeps gesprekken met 10-20 stagebegeleiders vonden plaats tijdens de contactdagen van de VVS (maart 2005). De focusgroepen werden willekeurig samengesteld uit de deelnemers van de contactdagen. Er waren vertegenwoordigers uit de eerste en tweede lijn en de werkervaring varieerde sterk. De focusgroeps gesprekken duurden 50 minuten. Deze gesprekken werden gevoerd aan de hand van een aantal vaste vraagcategorieën (zie bijlage III).

De laatste twee gesprekken leverden nauwelijks nog nieuwe informatie op, waaruit de conclusie getrokken mag worden dat het verzadigingspunt was bereikt (Swanborn, 2002).

Het focusgroeps gesprek met alle docenten (n=9) van team praktijk van de VVS vond plaats op de opleiding. Deze docenten zijn allen betrokken bij het (telefonisch en op locatie) voeren van evaluatie- en beoordelingsgesprekken. Daarnaast voeren ze twee maal per jaar en op indicatie individuele stagevoortgangsgesprekken met de student. Hierdoor zijn deze docenten goed op de hoogte van de gang van zaken rondom de stages.

Uit deze zeven focusgroeps gesprekken kwamen thema's naar voren die binnen vier clusters te groeperen waren, namelijk: de observatieformulieren, de evaluatiecriteria, de evaluatieprocedure en de bekwaamheid van de stagebegeleider. Aan de hand van de diverse thema's werden per cluster stellingen geformuleerd. Deze stellingen vormen de basis van de vragenlijst. Aan de hand van deze stellingen wordt getracht inzicht te krijgen in de mening van de stagebegeleiders over een bepaald aspect van de toetsing op de stageplek.

#### 6.4.3 Opzet van de vragenlijst

De vragenlijst bevatte als eerste tien vragen die betrekking hebben op de persoonlijke kenmerken van de stagebegeleider met als doel de achtergrondkenmerken van de onderzoeksgroep in kaart te brengen.

Het tweede deel van de vragenlijst bestond grotendeels uit stellingen over de observatieformulieren, de evaluatiecriteria, de evaluatieprocedure en de bekwaamheid en deskundigheidsbevordering, waarbij de stagebegeleider haar antwoord op een vijfpuntsschaal kon aangeven. Daarnaast was de optie niet van toepassing/geen mening opgenomen. De stellingen met betrekking tot de gesloten en de open observatieformulieren werden gevolgd door een vraag waarin de stagebegeleider het formulier wat haar voorkeur heeft kon aangeven. Tevens werden er vragen opgenomen waarin de stagebegeleider de voor haar meest relevante aanpassingen ten aanzien van de observatieformulieren, de evaluatiecriteria, de evaluatieprocedure kon aangeven door middel van het kiezen uit diverse geformuleerde opties. Hierbij waren meerdere antwoorden toegestaan. De stagebegeleider had hier tevens de mogelijkheid om haar keuze beschrijvend toe te lichten. De vragenlijst werd afgesloten met een vraag waarin de stagebegeleider kon aankruisen (maximaal drie van elf opties), waar zij vooral behoefte aan heeft om haar taak als stagebegeleider zo optimaal mogelijk uit te kunnen voeren.

#### 6.4.4 De vijfpuntsschaal

Uit diverse studies blijkt dat het werken met stellingen die voorzien zijn van schaalpunten betrouwbare informatie geeft (Wolfhagen, 1993). Op basis van een studie van Lissitz (1975) naar schaalpunten kan geconcludeerd worden dat een vijfpuntsschaal het meest effectief is en de grootste bruikbaarheid heeft in termen van constructie en interpreteerbaarheid. Het blijkt dat een toename van het aantal schaalpunten vergezeld gaat met een toename van schaalbetrouwbaarheid. Echter de betrouwbaarheid stijgt niet meer vanaf vijf schaalpunten. Hieruit volgt dat maximalisering van het aantal schaalpunten op statistische gronden niet nodig is. Daarom is gekozen voor een vragenlijst die zoveel mogelijk geformuleerd is in stellingen, voorzien van een vijfpuntsschaal.

De stellingen per cluster kregen een vijfpuntsschaal, lopend van 'helemaal oneens' (score=1) tot 'helemaal eens' (score=5).

#### 6.4.5 Data invoer

Bij een ontkennende vraagstelling in de clusters over de observatieformulieren is de codering gespiegeld. Hierdoor is het mogelijk om voor de clusters over de bruikbaarheid van de gesloten en open observatieformulieren een totaalscore en gemiddelde te berekenen, zodat deze vergeleken kunnen worden.

De antwoordcategorie niet oneens/niet eens wordt niet beschouwd als ‘geen mening’, maar krijgt score 3. Niet van toepassing/geen mening worden als ‘99’ gecodeerd, waarna deze code als ‘user missing value’ is gedefinieerd. Bij ontbrekende waarnemingen wordt geen waarde ingevoerd; de cel blijft leeg. Door deze aanpak wordt in een frequentieverdeling een onderscheid gemaakt tussen ‘geen antwoord’ en ‘niet van toepassing/geen mening’.

Tijdens het invoeren van de vragenlijsten bleek dat respondenten bij bepaalde vragen niet aan de invulinstructie voldeden.

Bij de vraag 6: Hoeveel studenten van de Vroedvrouwschool Maastricht begeleidt u gemiddeld per jaar hebben acht respondenten twee antwoorden aangekruist. Wanneer het aantal 1 én 2 of 2 én 3 werd aangekruist is dit als 2 ingevoerd, wanneer het aantal 3 én 4 werd aangekruist is dit als 4 ingevoerd. Bij deze keuze is uitgegaan van de aanname dat bij minder dan 3 studenten per jaar sprake is van een gering aantal/ weinig ervaring en dat bij een aantal  $\geq 3$  sprake is van een aantal studenten wat zorgt voor voldoende ervaring.

Bij de vijfpuntsschaal werd door vijf respondenten geen eenduidig antwoord gegeven. In alle situaties bestond er twijfel tussen de categorie niet oneens/niet eens en de naastliggende categorie. Bij invoer is gekozen voor de naastliggende categorie.

Bij vraag 51: ‘Om mijn taak als stagebegeleider zo goed mogelijk te kunnen uitoefenen heb ik vooral behoefte aan:’ was de instructie toegevoegd om maximaal drie antwoorden te geven. Het aantal antwoorden per respondent varieerde tussen één en zes antwoorden. In totaal vulden tien respondenten meer dan drie antwoorden in. In deze gevallen zijn alle gegeven antwoorden ingevoerd.

### 6.5 Dataverzameling

#### 6.5.1 De doelgroep

De totale doelgroep bestaat naar schatting uit 450 eerstelijns verloskundigen en 40 tweedelijns begeleiders. Begeleiders uit de tweedelijns zijn in de meerderheid der gevallen verloskundigen en verpleegkundigen. De stagebegeleiders die kortdurende (één week) stages begeleiden zijn niet benaderd, omdat deze stages zowel formatief als summatief een ondergeschikte rol spelen en omdat de functie van deze stages binnen het (toekomstige) competentiegerichte curriculum heroverwogen wordt.

Er is sprake van een selecte steekproef uit de hele groep stagebegeleiders wat betreft recente ervaring met het begeleiden van studenten en wat betreft de stageplek. Alleen stagebegeleiders werkzaam in de eerstelijns praktijk en stagebegeleiders die in de tweedelijns werkzaam zijn op de verloskamers of de kraam-zwangerenafdeling zijn benaderd.

#### 6.5.2 De steekproef

De vragenlijst is verstuurd naar stagebegeleiders die in het afgelopen studiejaar (2004-2005) studenten van de VVS hebben begeleid. Deze keuze is gemaakt, omdat van deze groep stagebegeleiders werd aangenomen dat zij over voldoende recente ervaring met het toetsysteem beschikken om betrouwbare antwoorden te geven. Daarnaast werd aangenomen dat deze groep een voldoende hoge mate van betrokkenheid/belang heeft, waardoor de grootte van de respons positief beïnvloed wordt (Swanborn, 2002). Selectie van de deelnemers is uitgevoerd aan de hand van beoordelingsformulieren uit het studentendossier van studiejaar 2004-2005. Op deze formulieren staan de namen van de stagebegeleiders die het beoordelingsgesprek hebben gevoerd

vermeld. Door van deze namen gebruik te maken werd gegarandeerd, dat de stagebegeleider die een vragenlijst ontving in het afgelopen jaar daadwerkelijk studenten heeft begeleid en beoordeeld. Uiteindelijk leverde dit de namen van 262 stagebegeleiders op. Het betrof 232 eerstelijns verloskundigen en 30 stagebegeleiders werkzaam in de tweede lijn.

De gehele groep is schriftelijk benaderd. Hiervoor is gebruik gemaakt van het adressenbestand van de VVS. De stagebegeleiders die werkzaam waren in een ziekenhuis, werden via het adres van het ziekenhuis aangeschreven. Van de 232 eerstelijns verloskundigen was van 7 verloskundigen het privé-adres niet bij de VVS bekend. Hun vragenlijst werd naar het adres van hun praktijk gestuurd.

In een begeleidende brief werden het doel en de opzet van het onderzoek toegelicht (zie bijlage IV).

## 6.6 Analyse van de onderzoeksgegevens

De verdeling van de antwoorden wordt uitgedrukt in ‘valid’ percentages.

Om een vergelijking tussen de meningen over de gesloten en open observatieformulieren te maken is het gemiddelde als centrummaat gebruikt. Hierbij is het uitgangspunt dat met de antwoorden op de vijfpuntsschaal gerekend mag worden, hoewel de items van de vragenlijst een puntenschaal op ordinaal niveau hebben. Voor het ordinale meetniveau is berekenen van het gemiddelde normaal gesproken niet toegestaan. Omdat uit onderzoek is gebleken dat respondenten aan de afstanden tussen de antwoordcategorieën ongeveer dezelfde waarde toekennen (Swanborn, 2002), is het toch toegestaan om voor de verwerking van de gegevens per respondent de betreffende scores bij elkaar op te tellen tot een totaalscore. Er wordt dan vanuit gegaan dat ze op intervalniveau meten.

Verschillen tussen groepen respondenten worden getoetst met de Chi-kwadraat statistiek.

Om een Chi-kwadraat toets te kunnen uitvoeren moet aan twee voorwaarden ten aanzien van de verwachte celfrequenties zijn voldaan (De Vocht, 2002);

1. Alle verwachte celfrequenties moeten groter of gelijk zijn aan 1.
2. Maximaal 20 % van de verwachte celfrequenties mag tussen 1 en 5 liggen.

Om aan deze voorwaarden te voldoen kan door middel van hercodering het aantal groepen(cellen) worden gereduceerd.

Als de vijf antwoordcategorieën te kleine groepen opleverden zijn de volgende antwoordcategorieën samengevoegd: hemaal eens/ eens werd één categorie en helemaal oneens/oneens werd ook één categorie. Zo werden vijf categorieën teruggebracht tot 3 categorieën.

Omdat voor het item ‘voorkeursformulier’ naast twee grote groepen die de voorkeur hadden voor een open of voor een combinatieformulier, twee kleine groepen ontstonden (open formulier, anders) zijn deze twee groepen bij analyse samengevoegd.

Om verschillen tussen groepen met verschillende achtergrondkenmerken vast te stellen bleek het ook frequent noodzakelijk om groepen tot grotere groepen te coderen. In paragraaf 7.5 is per groep aangegeven hoe deze hercodering heeft plaatsgevonden.



## Hoofdstuk 7 De resultaten van het onderzoek

### 7.1 Inleiding

In het vorige hoofdstuk zijn de onderzoeksopzet en de uitvoering van het onderzoek beschreven. In dit hoofdstuk komt de verwerking van de verkregen data aan bod. De statistische analyse van de data is uitgevoerd met behulp van SPSS 12.0.

Er is gebruik gemaakt van beschrijvende statistische procedures.

Met behulp van de uiteindelijk verkregen informatie en uitkomsten worden in hoofdstuk 8 conclusies en aanbevelingen aan de projectgroep 'optimalisering curriculum' geformuleerd.

In paragraaf 7.2 wordt ingegaan op de uiteindelijke respons op de vragenlijst. De achtergrondkenmerken van de gehele onderzoeksgroep worden in paragraaf 7.3 weergegeven. Specifiek wordt ingegaan op de werksituatie, de relatie met de VVS, de mate van ervaring, de scholing en de hoeveelheid die dagelijks wordt besteed aan evaluatie van de student.

In paragraaf 7.4 worden de afzonderlijke clusters geanalyseerd, deze clusters zijn gebaseerd op meningen en behoeften die betrekking hebben op de observatieformulieren, de evaluatiecriteria, de evaluatieprocedure, bekwaamheid en deskundigheidsbevordering en de meeste relevante behoeften van de stagebegeleiders. In sommige gevallen wordt door de onderzoeker een persoonlijke mogelijke verklaring gegeven voor de gevonden uitkomsten.

Tot slot wordt in paragraaf 7.5 ingegaan op verschillen tussen diverse groepen gebaseerd op hun achtergrondkenmerken en wordt aangegeven in hoeverre de uitkomsten overeenkomen met de verwachtingen die voorafgaand aan het onderzoek bestonden.

Het hoofdstuk wordt afgesloten met een samenvatting van de onderzoeksresultaten.

### 7.2 Respons

De vragenlijsten werden op 3 juni 2005 verstuurd. De verwachte respons bedroeg 60 % of meer, omdat de stagebegeleiders zelf belang hadden bij de uitkomst van het onderzoek. Op 11 juli bedroeg het aantal geretourneerde vragenlijsten 127 (49%). In verband met de tegenvallende respons is op 14 juli een herinneringsbrief verstuurd. De dataverzameling werd op 1 september 2005 afgesloten, met een totaal van 138 (53 %) geretourneerde vragenlijsten. Doordat de vragenlijsten anoniem waren is het niet duidelijk of de non-respons samenhangt met een specifieke groep stagebegeleiders.

De steekproef had een omvang van 262 personen, waarvan 232 personen in de eerste lijn werkzaam waren en 30 personen in de tweede lijn.

De uiteindelijke respons bedroeg 138 geretourneerde en ingevulde vragenlijsten (53 %). Er werden geen vragenlijsten geretourneerd in verband met onbestelbaarheid. De non-respons bedroeg 124 vragenlijsten. Mogelijke verklaring voor de tegenvallende respons zijn het tijdstip en de lengte van de vragenlijst. De vragenlijst is vlak voor de start van de zomervakantie verzonden en de vragenlijst bestond in totaal uit 51 vragen, waarvan het invullen ongeveer een half uur in beslag nam.

In tabel 7.1 worden respons en non-respons weergegeven en uitgesplitst naar werkplek (eerste – tweede lijn). Uit deze tabel blijkt dat het percentage respondenten per werkplek nauwelijks verschilt namelijk 52,6 % (122 van 232) uit de eerste lijn en 53,3 % (16 van 30) uit de tweede lijn. Een verdere analyse van de non-respons groep kon niet worden uitgevoerd bij gebrek aan gegevens over die groep.

De VVS beschikt niet over specifieke kenmerken van de totale groep stagebegeleiders, behalve de werkplek, zodat onderzoek naar significante verschillen tussen de respondenten en de totale onderzoekspopulatie niet mogelijk is. Het enige verschil waarvan met een redelijke zekerheid

aangenomen kan worden dat het aanwezig is, is de recente ervaring met het begeleiden van studenten, omdat recente ervaring een belangrijk selectie criterium vormde.

<b>Totale steekproef</b>	<b>Eerste lijn</b>	<b>tweede lijn</b>	<b>Totaal</b>
<b>Respondenten (%)</b>	122 (46,6)	16 (6,1)	138 (52,7)
<b>Non-respondenten (%)</b>	110 (42,0)	14 (5,3)	124 (47,3)
<b>Totaal (%)</b>	232 (88,6)	30 (11,4)	262 (100)

Tabel 7.1: respons verdeeld naar werkplek

### 7.3 Achtergrondkenmerken

#### 7.3.1 Inleiding

In deze paragraaf worden de achtergrondkenmerken van de respondenten weergegeven. Naast inzicht in de achtergrondkenmerken van de respondenten, kunnen aan de hand van deze achtergrondkenmerken groepen samengesteld worden waarvan op basis van de theorie verwacht mag worden dat er verschillen bestaan qua meningen en behoeften.

De paragraaf wordt afgesloten met een overzicht van de dagelijkse hoeveelheid tijd die de stagebegeleider besteedt aan de evaluatie van de student, omdat volgens de theorie de hoeveelheid tijd die de stagebegeleider dagelijks moet besteden aan de evaluatie van de student een factor is die de acceptatie van de toetsing beïnvloedt.

#### 7.3.2 Globale frequentieverdeling van achtergrondkenmerken

In tabel 7.2 wordt een overzicht gegeven van de absolute aantallen en de percentages die voor de diverse losstaande achtergrondkenmerken uit de vragenlijst naar voren kwamen. Hieruit blijkt dat op 2,9 % (n=4) na alle respondenten verloskundige zijn. Dit is een uitkomst die overeenkomt met de verwachting, want de doelgroep bestaat, op enkele stagebegeleiders in ziekenhuizen na, alleen uit verloskundigen.

De stagebegeleiders zijn in de tabel onderverdeeld in stagebegeleiders die werkzaam zijn in een solopraktijk, duo-praktijk of een groepspraktijk in de eerste lijn of op de verloskamers of de kraam-zwangerenafdeling in de tweede lijn. In vergelijking met de NIVEL registratie van 2003 zijn de verkregen percentages niet sterk afwijkend van de landelijke cijfers. Van de praktiserende verloskundigen was in 2003 17,6 % klinisch werkzaam en van de verloskundigen die in de eerste lijn werkzaam waren, was 9,3 % werkzaam in een solopraktijk, 17,8 % in een duo-praktijk en 72,9 % in een groepspraktijk. Het percentage verloskundigen dat werkzaam is in de tweede lijn is in de onderzochte groep (11,6 %) iets ondervertegenwoordigd in vergelijking met de NIVEL cijfers. Een mogelijke verklaring is het feit dat niet alle ziekenhuizen waar verloskundigen werkzaam zijn stage verlenen aan studenten verloskunde.

De overige items uit de tabel en hun frequenties en verschillen worden in de volgende subparagraaf toegelicht.

	n	%
<b>Beroep</b>		
• Verloskundige	134	97,1
• Verpleegkundige	3	2,2
• anders	1	0,7
<b>Werkplek</b>		
• 1 <sup>e</sup> lijn solopraktijk	8	5,8
• 1 <sup>e</sup> lijn duopraktijk	21	15,2
• 1 <sup>e</sup> lijn groepspraktijk	93	67,4
• 2 <sup>e</sup> lijn verloskamers	13	9,4
• 2 <sup>e</sup> lijn kraamzangerenafd.	3	2,2
<b>Opleidingslocatie</b>		
• Heerlen/Kerkrade	87	63
• Amsterdam	9	6,5
• Rotterdam	20	14,5
• Elders	18	13
• N.v.t.	4	2,9
<b>Herkomst studenten</b>		
• Alleen Maastricht	81	58,7
• Maastricht + andere opleidingen	57	41,3
<b>Aantal jaren ervaring</b>		
• < 1 jaar	6	4,3
• 1 – 2 jaar	25	18,1
• 3 -5 jaar	40	29,0
• 5 – 10 jaar	34	24,6
• > 10 jaar	33	23,9
<b>Aantal studenten per jaar</b>		
• 1	18	13
• 2	52	37,7
• 3	31	22,5
• 4	15	10,9
• 5 -10	10	7,2
• meer dan 10	11	8,0
• missing value	1	0,7
<b>CSWB</b>		
• ja	101	73,2
• nee	37	26,8
<b>Aanbieder CSWB</b>		
• Heerlen/Kerkrade/Maastricht	84	60,9
• Amsterdam/Groningen	11	8,0
• Rotterdam	5	3,6
• N.v.t.	37	26,8
• Missing value	1	0,7
<b>Tijdstip CSWB</b>		
• ≤ 3 jaar	51	37,0
• 4 -6 jaar	24	17,4
• 7-9 jaar	20	14,5
• ≥ 10 jaar	6	4,3
• N.v.t.	37	26,8
<b>Dagelijkse tijdsbesteding</b>		
• 0 - 15 minuten	34	24,6
• 16 - 30 minuten	85	61,6
• 31 - 45 minuten	13	9,4
• 46 - 60 minuten	2	1,4
• > 60 minuten	1	0,7
• missing value	3	2,2

Tabel 7.2: Achtergrondkenmerken van de onderzoeksgroep.

### 7.3.3 Specifieke frequentieverdeling van achtergrondkenmerken.

In deze subparagraaf wordt de frequentieverdeling van achtergrondkenmerken aan de hand van de in de inleiding gedefinieerde groepen weergegeven. In paragraaf 7.5 vormen deze groepen de basis voor een analyse van de onderlinge verschillen qua meningen en behoeften tussen de diverse groepen.

#### *De Werkplek*

Uit tabel 7.2 blijkt dat van de respondenten 11,6 % (n=16) werkzaam is in de tweede lijn en 88,4 % (n=122) in de eerste lijn. Deze verhouding komt overeen met de verhouding in de onderzoekspopulatie (zie paragraaf 6.2)

#### *De relatie met de opleiding.*

Volgens de theorie is de toetstraditie van invloed op de acceptatie van de toetsing.

De relatie met de opleiding zou uitgedrukt kunnen worden aan de hand van de locatie waar de respondent de opleiding tot verloskundige heeft gevolgd en in hoeverre de respondent ook studenten van andere opleidingen begeleidt. Uit tabel 7.2 kunnen deze factoren afgeleid worden.

Van de respondenten heeft het merendeel (63 %) (n= 87) de opleiding tot verloskundige in Heerlen of Kerkrade gevolgd. De meest waarschijnlijke oorzaken hiervoor zijn de verbondenheid met de VVS, waardoor het voor de hand ligt om studenten van de VVS te gaan begeleiden. Daarnaast lijkt het aannemelijk dat verloskundigen die hun opleiding aan de VVS hebben gevolgd, vaker werkzaam zijn in Noord-Brabant en Limburg; de regio waar de meeste praktijken en ziekenhuizen waar de VVS mee samenwerkt gevestigd zijn.

Iets meer dan de helft van de stagebegeleiders begeleidt alleen studenten van de VVS.

#### *De ervaring van de stagebegeleiders*

Volgens van der Vleuten (1989) bepaalt de ervaring van stagebegeleiders de kwaliteit van de begeleiding en beoordeling. Voor de bepaling van de mate van ervaring kan in dit onderzoek gebruik gemaakt worden van twee variabelen, namelijk het aantal jaren dat men ervaring heeft met het begeleiden van studenten en het aantal studenten dat men per jaar begeleidt. Uit tabel 7.2 blijkt dat 51,4 % (n=71) van de stagebegeleiders minder dan 5 jaar ervaring heeft met het begeleiden van studenten. Van de stagebegeleiders begeleidt 50,7 % (n=70) minder dan drie studenten per jaar

#### *De scholing van de stagebegeleiders*

Het begeleiden en beoordelen van studenten is een complexe taak. Scholing kan een bijdrage leveren aan het verbeteren van de prestatie van de stagebegeleiders (Woehr & Huffcutt, 1994).

De scholing van de respondenten is uitgedrukt in het al dan niet volgen van de cursus stagewerkbegeleiding (CWSB). Omdat deze cursus grotendeels opleidingsspecifiek wordt aangeboden is onderzocht door welke opleiding de gevolgde cursus werd aangeboden. Het andere aspect van de scholing wat is onderzocht, is het tijdstip van de gevolgde cursus.

Van alle respondenten heeft 73,2 % (n = 101) de CSWB gevolgd. Van deze 101 respondenten heeft 83,2% (n=84) de cursus gevolgd die door de VVS werd aangeboden. De helft van degenen die de cursus hebben gevolgd hebben de cursus in de afgelopen drie jaar gevolgd. Uit tabel 7.2 blijkt dat het voor slechts 5,9 % (n = 6) meer dan 10 jaar geleden is dat ze de CSWB hebben gevolgd.

*De dagelijkse tijdsinvestering voor evaluatie van de student*

De stagebegeleider heeft belang bij een toetsstelsel dat qua tijdsinvestering acceptabel is. Uit tabel 7.2 blijkt dat het merendeel (61,6 %) (n=85) van de stagebegeleiders dagelijks 16 – 30 minuten besteedt aan de evaluatie van de student. Slechts 11,5 % besteedt meer dan 30 minuten per dag aan de evaluatie van de student. Het is niet duidelijk of de onderlinge verschillen verklaard kunnen worden door een andere interpretatie van de vraag. Het is mogelijk dat de stagebegeleiders die minder dan 30 minuten per dag hebben aangegeven alleen de tijd hebben meegerekend die ze aan het einde van de dag besteden aan het invullen van het observatieformulier en het geven van feedback, terwijl andere stagebegeleiders ook de tijd die ze tussentijds aan feedback besteden hebben meegerekend.

De gemiddelde dagelijkse tijdsbesteding voor de evaluatie van een student is in de groep van de 2<sup>e</sup> lijns werkers maximaal 16-30 minuten per dag, terwijl in de groep 1<sup>e</sup> lijns werkers 14 respondenten (12,4%) meer dan 30 minuten per dag aan de evaluatie besteden. Eén respondent gaf aan dagelijks meer dan 60 minuten aan de evaluatie te besteden.

**7.4 Analyse van de clusters**

In deze paragraaf worden de volgende clusters beschreven en geanalyseerd:

- gesloten en open observatieformulieren
- evaluatiecriteria
- evaluatieprocedure
- bekwaamheid en deskundigheidsbevordering
- meest relevante behoeften

**7.4.1 Cluster observatieformulieren**

Het cluster over de gesloten en open observatieformulieren bestond allereerst uit acht stellingen over de gesloten formulieren, gevolgd door dezelfde stellingen over de open formulieren. Daarna werd gevraagd naar welk formulier de voorkeur uitging; gesloten, open, of een ander formulier. Omdat het merendeel van de respondenten die voor een ander formulier kozen aangaven dat ze een combinatie van een gesloten en open formulier wilden, is deze categorie tijdens de dataverwerking toegevoegd.

In de afsluitende vraag van dit cluster kon de stagebegeleider aangeven welke aanpassingen zij nodig achtte om haar voorkeursformulier te optimaliseren.

In tabel 7.3 zijn de meningen van de respondenten over de stellingen over de gesloten en de open observatieformulieren weergegeven. Het aantal respondenten dat de vragen over de gesloten formulieren heeft beantwoord (n = 104-109) is aanzienlijk lager dan het aantal respondenten op de vragen over de open formulieren heeft beantwoord (n =133-138). Voor 14 van de respondenten geldt dat zij waarschijnlijk niet met de gesloten formulieren hebben gewerkt, doordat zij minder dan 2 jaar als stagebegeleider werkzaam zijn. Voor de resterende stagebegeleiders is niet duidelijk waarom zij geen mening over de gesloten formulieren hebben gegeven.

In het algemeen valt op dat de meningen over de open formulieren eenduidiger zijn dan de meningen over de gesloten formulieren. De enige vraag waarvoor dat niet geldt, is de vraag over de tijd die het kost om de formulieren in te vullen. Voor deze vraag geldt dat het merendeel van de stagebegeleiders het ermee eens is dat het invullen van de gesloten formulieren niet teveel tijd kost, terwijl voor de open formulieren geldt dat exact evenveel respondenten het met deze stelling eens dan wel oneens zijn.

Uit tabel 7.3 blijkt dat voor 7 van de 8 stellingen geldt dat de waardering voor de open formulieren hoger is. Alleen de stelling met betrekking tot de tijdsinvestering laat zien dat een grotere groep van de respondenten vindt dat het invullen van de open formulieren teveel tijd kost in vergelijking met de gesloten formulieren. Verder is uit de tabel op te maken dat voor de volgende stellingen de grootste verschillen bestaan:

- *De observatieformulieren stimuleren mij om het functioneren van de student genuanceerd weer te geven.*
- *De observatieformulieren stimuleren het leerproces van de student onvoldoende*
- *De observatieformulieren stimuleren mij voldoende tot het geven van feedback aan de student*
- *Het invullen van de observatieformulieren kost mij teveel tijd*

Deze verschillen kunnen allemaal voortkomen uit het feit dat de stagebegeleider op het open formulier functioneren van de student beschrijvend moet weergeven, terwijl op de gesloten formulieren volstaan kan worden met het aankruisen van de kwalificatie *onvoldoende-twijfelachtig-voldoende*.

In tabel 7.4 is de gemiddelde somscore per stelling weergegeven. Als de gemiddelde somscore per stelling van de respondenten die zowel de stellingen over de gesloten als over de open formulieren hebben gegeven (n=104-109) met elkaar vergeleken worden met behulp van de gepaarde t-toets, dan blijkt dat voor 7 van de 8 stellingen geldt dat het gevonden verschil significant is ( $p \leq 0,002$ ). Voor 6 van deze 7 stellingen geldt dat de somscore voor de open formulieren significant hoger is dan voor de gesloten formulieren. Alleen voor de stelling over de tijdsinvestering die het invullen van de formulieren vraagt, is de somscore voor de gesloten formulieren hoger dan voor de open formulieren.

Het verschil is het kleinst en niet significant ( $p=0,075$ ) voor de stelling:

- *De observatieformulieren bevorderen de objectiviteit van mijn oordeel.*

Uit de frequentietabel over deze stelling blijkt dat voor deze stelling bij beide formulieren het hoogste percentage respondenten de antwoordcategorie niet oneens/niet eens heeft ingevuld. Mogelijk vinden de stagebegeleiders dat het feit dat de formulieren gesloten dan wel open zijn weinig bijdrage levert aan de objectiviteit van hun oordeel, maar gaat het meer om de items op de formulieren en hun omschrijving, waardoor ze in staat zijn om tot een objectief oordeel te komen.

De totale gemiddelde somscore voor de open formulieren is 0,43 hoger dan voor de gesloten formulieren. Dit is een significant verschil ( $p=0,000$ ). Verder is de totale somscore voor de open formulieren hoger in de groep die ook de stellingen over de gesloten formulieren hebben beantwoord (n=109) dan in de hele groep (n=138).

	Gesloten observatieformulieren		Open observatieformulieren	
	n = 138	Valid %	n = 138	Valid %
De items op de observatieformulieren sluiten voldoende aan op de stage-inhoud				
• Helemaal eens/eens	52	47,7	91	66,4
• Niet oneens/niet eens	21	19,3	22	16,1
• Helemaal oneens/ oneens	36	33,1	24	17,5
• Niet van toepassing/geen mening	14		1	
• Missing value	15		-	
De items op de observatieformulieren sluiten voldoende aan bij de evaluatiecriteria zoals deze door de opleiding zijn opgesteld				
• Helemaal eens/eens	55	50,4	86	64,6
• Niet oneens/niet eens	29	26,6	37	27,8
• Helemaal oneens/ oneens	25	22,9	10	7,5
• Niet van toepassing/geen mening	14		4	
• Missing value	15		1	
De observatieformulieren bieden mij voldoende houvast om mijn oordeel over het niveau van de student vast te leggen				
• Helemaal eens/eens	50	46,3	85	61,6
• Niet oneens/niet eens	15	13,9	29	21,0
• Helemaal oneens/ oneens	43	39,8	24	17,4
• Niet van toepassing/geen mening	14		-	
• Missing value	16		-	
De observatieformulieren stimuleren mij om het functioneren van de student genuanceerd weer te geven				
• Helemaal eens/eens	35	32,4	101	73,2
• Niet oneens/niet eens	17	15,7	20	14,5
• Helemaal oneens/ oneens	56	51,8	17	12,3
• Niet van toepassing/geen mening	15		-	
• Missing value	15		-	
De observatieformulieren bevorderen de objectiviteit van mijn oordeel				
• Helemaal eens/eens	41	37,6	67	50,0
• Niet oneens/niet eens	39	35,8	50	37,3
• Helemaal oneens/ oneens	29	26,6	17	12,8
• Niet van toepassing/geen mening	14		4	
• Missing value	15		-	
De observatieformulieren stimuleren mij voldoende tot het geven van feedback aan de student				
• Helemaal eens/eens	50	37,2	114	82,6
• Niet oneens/niet eens	20	18,9	14	10,1
• Helemaal oneens/ oneens	36	34,0	10	7,3
• Niet van toepassing/geen mening	16		-	
• Missing value	16		-	
De observatieformulieren stimuleren het leerproces van de student onvoldoende				
• Helemaal eens/eens	45	43,2	15	11,1
• Niet oneens/niet eens	22	21,2	20	14,8
• Helemaal oneens/ oneens	37	35,5	100	74,1
• Niet van toepassing/geen mening	19		3	
• Missing value	15		-	
Het invullen van de observatieformulieren kost mij teveel tijd				
• Helemaal eens/eens	9	7,5	53	38,4
• Niet oneens/niet eens	14	13,0	32	23,3
• Helemaal oneens/ oneens	85	79,7	53	38,4
• Niet van toepassing/geen mening	15		-	
• Missing value	15		-	

Tabel 7.3: de meningen over de bruikbaarheid van de gesloten en open observatieformulieren

	Gesloten formulier		Open formulier			
	Gem. n=104-109	SD	Gem. n=104-109	SD	Gem. n=138	SD
De items op de observatieformulieren sluiten voldoende aan op de stage-inhoud	3,19	1,041	3,58	0,864	3,54	0,866
De items op de observatieformulieren sluiten voldoende aan bij de evaluatiecriteria zoals deze door de opleiding zijn opgesteld	3,32	0,942	3,70	0,730	3,65	0,730
De observatieformulieren bieden mij voldoende houvast om mijn oordeel over het niveau van de student vast te leggen	3,06	1,134	3,60	0,976	3,54	0,960
De observatieformulieren stimuleren mij om het functioneren van de student genuanceerd weer te geven	2,76	1,151	3,90	0,956	3,80	0,988
De observatieformulieren bevorderen de objectiviteit van mijn oordeel	3,16	1,020	3,41	0,702	3,42	0,798
De observatieformulieren stimuleren mij voldoende tot het geven van feedback aan de student	3,20	1,150	4,08	0,825	4,01	0,884
De observatieformulieren stimuleren het leerproces van de student onvoldoende*	2,97	1,161	3,93	0,895	3,85	0,943
Het invullen van de observatieformulieren kost mij teveel tijd*	4,12	0,964	3,01	1,123	3,04	1,149
Totale Somscore	3,22	0,736	3,65	0,550	3,60	0,591

Tabel 7.4: gemiddelde somscores gesloten en open observatieformulieren

\* gespiegelde codering

### *Voorkeursformulier*

Uit de frequentieverdeling (tabel is niet opgenomen) van de voorkeur voor een bepaald observatieformulier zoals door de respondenten is aangegeven, blijkt dat 45,7 % (n=63) van de respondenten de voorkeur geeft aan een open observatieformulier en dat 34,8 % (n=48) de voorkeur geeft aan een combinatie van een gesloten en een open formulier. Het percentage respondenten dat voor een gesloten observatieformulier kiest is 8,7 % (n=12). 3,6 % (n=5) wil een ander formulier dan de drie hierboven genoemde formulieren en 7,2 % (n=10) heeft voor de optie niet van toepassing/geen mening gekozen. Voor deze laatste groep geldt dat het voornamelijk stagebegeleiders zijn die nooit met de gesloten formulieren hebben gewerkt, waardoor deze vraag voor hen niet van toepassing is.

### *Aanpassingen van het voorkeursformulier*

Tabel 7.5 bevat een overzicht van de antwoorden zoals die door de stagebegeleiders zijn gegeven op de vraag naar de aanpassingen die zij nodig hebben om de bruikbaarheid van hun voorkeursformulier te optimaliseren.



Om het voorkeursformulier te optimaliseren is in alle groepen de grootste behoefte: *meer schrijfruimte op het formulier*. De daarop volgende behoefte is: *een specifiekere omschrijving van de items op het formulier*.

Het gesloten formulier:

Door 9 van de 12 respondenten, die voor een gesloten formulier kiezen, werd aangegeven dat ze behoefte hebben aan meer schrijfruimte op het gesloten formulier. Deze aanpassing maakt van een gesloten formulier een combinatieformulier. Daarmee zou het percentage respondenten wat voor een combinatieformulier kiest stijgen tot 41,2 %.

Het combinatieformulier:

Het totale aantal gewenste aanpassingen per voorkeursformulier is verhoudingsgewijs het hoogst voor het combinatieformulier. De meest vaak gewenste aanpassingen voor dit formulier zijn: *meer schrijfruimte*, *toevoeging van items* en *specifiekere omschrijving van de items*.

De aanpassing die bij de open formulieren het hoogst scoort is eveneens *meer schrijfruimte*.

<b>Om de bruikbaarheid van het observatieformulier dat mijn voorkeur heeft te optimaliseren, moet het formulier op de volgende punten aangepast worden:</b>	n = 138	%	gesloten form.	open form.	combi	anders	geen mening
Het formulier hoeft niet aangepast te worden	17	12,3	1	12	1	0	3
De items moeten beter aansluiten op de stage-inhoud	34	24,6	3	9	18	2	2
De items moeten beter aansluiten op de evaluatiecriteria	28	20,3	2	10	12	2	2
De items op de formulieren moeten globaler omschreven worden	14	10,1	1	4	7	1	1
De items op de formulieren moeten specifiekere omschreven worden	44	31,9	2	14	24	1	3
Er moeten items toegevoegd worden	45	23,6	2	15	22	4	2
Er moeten items verwijderd worden	5	3,6	0	4	0	1	0
Er moet meer schrijfruimte komen op het formulier	68	49,3	9	24	27	4	4
anders	17	12,3	2	5	8	1	1

Tabel 7.5: gewenste aanpassingen van het voorkeursformulier

Het cluster over de observatieformulieren werd afgesloten met de mogelijkheid voor de stagebegeleider om hun keuze en behoeften beschrijvend toe te lichten. Door 38,4 % van de respondenten is hiervan gebruik gemaakt. Uit deze toelichting kwamen de volgende opmerking herhaaldelijk naar voren:

- De items op de observatieformulieren zijn incompleet en niet specifiek genoeg om een oordeel over de sociale vaardigheden/professioneel gedrag van de student correct te kunnen beschrijven en beoordelen.

Daarnaast werd door een aantal respondenten toegelicht wat men onder een combinatieformulier verstond. Daaruit bleek dat door een deel van de respondenten bedoeld werd dat de afzonderlijke items op de gesloten formulieren gevolgd worden door schrijfruimte voor een beschrijvende toelichting. Door anderen werd bedoeld dat het formulier voor verloskundige vaardigheden gesloten'' moet zijn en voor sociale vaardigheden 'open.

#### 7.4.2 Cluster evaluatiecriteria

Het cluster over de evaluatiecriteria bestond allereerst uit vijf stellingen, waarin naar de mening van de stagebegeleider werd gevraagd over de evaluatiecriteria die deel uitmaken van het toetsstelsel van de VVS. Deze stellingen werden gevolgd door een vraag naar de aanpassingen waar de stagebegeleiders behoefte aan hadden om de bruikbaarheid van de evaluatiecriteria te optimaliseren.

##### *De stellingen*

In tabel 7.6 wordt de frequentieverdeling per stelling over de evaluatiecriteria van de opleiding weergegeven. Deze tabel laat zien dat de bruikbaarheid van de evaluatiecriteria positief beïnvloed wordt doordat ze voldoende duidelijk beschreven zijn om een correct oordeel op te baseren (65,7%) en doordat de evaluatiecriteria van de opleiding door 74,9 % als relevant gezien worden om het niveau van de student te beoordelen.

Uit de verdeling komt verder naar voren dat voor 56,2 % (n=74) van de respondenten onduidelijk is welk gewicht de afzonderlijke criteria hebben bij het bepalen van het eindoordeel over de student. Er is sprake van enige inconsistentie, omdat voor 27,6 % (n=36) van de respondenten dit wel duidelijk is (SD 1,102). De gemiddelde score voor dit item (3,38) ligt hoger dan de gemiddelde score wanneer er geen verschil zou bestaan (gemiddelde = 3). Dit wijst erop dat de onduidelijkheid van het gewicht van de evaluatiecriteria een negatieve invloed heeft op de bruikbaarheid van de evaluatiecriteria. Uit dit antwoord kan niet afgeleid hoe die onduidelijkheid veroorzaakt wordt. Het is mogelijk dat de evaluatiecriteria onduidelijk omschreven zijn, dat de richtlijnen voor het toepassen van de criteria onduidelijk zijn of dat de stagebegeleiders onvoldoende bekwaam zijn om de evaluatiecriteria toe te passen. In de volgende paragrafen volgt hierop mogelijk een antwoord, omdat dan de behoeften van de stagebegeleiders worden geïnventariseerd.

Alle andere items hebben geen duidelijke positieve of negatieve invloed op de bruikbaarheid van de evaluatieformulieren.

<b>Bruikbaarheid van de evaluatiecriteria</b>	n = 138	Valid %	Gem.	SD
De evaluatiecriteria van de opleiding zijn voldoende duidelijk beschreven om een correct oordeel op te kunnen baseren <ul style="list-style-type: none"> <li>• Helemaal eens/eens</li> <li>• Niet oneens/niet eens</li> <li>• Helemaal oneens/ oneens</li> <li>• Niet van toepassing/geen mening</li> <li>• Missing value</li> </ul>	90 26 19 3 -	65,7 19,3 14,1	3,61	0,938
Het is <u>onduidelijk</u> welk gewicht de afzonderlijke evaluatiecriteria hebben, bij het bepalen van het eindoordeel over de student <ul style="list-style-type: none"> <li>• Helemaal eens/eens</li> <li>• Niet oneens/niet eens</li> <li>• Helemaal oneens/ oneens</li> <li>• Niet van toepassing/geen mening</li> <li>• Missing value</li> </ul>	73 21 36 7 1	56,2 16,2 27,6	3,38	1,102
De evaluatiecriteria van de opleiding zijn relevant om het niveau van de student te beoordelen <ul style="list-style-type: none"> <li>• Helemaal eens/eens</li> <li>• Niet oneens/niet eens</li> <li>• Helemaal oneens/ oneens</li> <li>• Niet van toepassing/geen mening</li> <li>• Missing value</li> </ul>	101 27 7 3 -	74,9 20,0 5,1	3,92	1,102
Voor de bepaling van het eindoordeel mis ik relevante criteria <ul style="list-style-type: none"> <li>• Helemaal eens/eens</li> <li>• Niet oneens/niet eens</li> <li>• Helemaal oneens/ oneens</li> <li>• Niet van toepassing/geen mening</li> <li>• Missing value</li> </ul>	40 33 60 5 -	30,1 24,8 45,1	2,83	1,149
De richtlijnen van de opleiding voor het toepassen van de evaluatiecriteria zijn voldoende duidelijk <ul style="list-style-type: none"> <li>• Helemaal eens/eens</li> <li>• Niet oneens/niet eens</li> <li>• Helemaal oneens/ oneens</li> <li>• Niet van toepassing/geen mening</li> <li>• Missing value</li> </ul>	63 42 29 4 -	47,0 31,3 21,6	3,31	0,905

Tabel 7.6: de meningen over de bruikbaarheid van de evaluatiecriteria

### *De gewenste aanpassingen van de evaluatiecriteria*

In tabel 7.7 is aangegeven aan welke aanpassingen de respondenten behoefte hebben om de bruikbaarheid van de evaluatiecriteria te optimaliseren. Voor 32,6 % (n=45) van de stagebegeleiders hoeven de criteria niet aangepast te worden. Voor de stagebegeleiders die wel aanpassingen willen zijn een duidelijkere omschrijving van de criteria en verbetering van de richtlijnen voor het toepassen van de criteria het meest relevant. Mogelijk wordt het door deze aanpassingen voor de stagebegeleiders eveneens duidelijker welk gewicht ze aan de afzonderlijke criteria moeten toekennen bij het bepalen van het eindoordeel over de student. Het is niet aannemelijk dat de invoering van beide aanpassingen tot een daling van de bruikbaarheid en acceptatie zal leiden bij de stagebegeleider die geen aanpassingen nodig hebben, tenzij dat betekent dat het veel meer tijdsinvestering gaat vragen van de stagebegeleider om de criteria en de richtlijnen te bestuderen.

Door 11,6% van de respondenten is een toelichting gegeven op hun mening en behoeften met betrekking tot de evaluatiecriteria. Dit leverde geen nieuwe relevante informatie op.

Om de bruikbaarheid van de evaluatiecriteria te optimaliseren	n = 135	%
Hoeven de huidige criteria niet aangepast te worden	45	32,6
Moeten de huidige criteria duidelijker omschreven worden	54	39,1
Moeten de huidige criteria aangevuld worden	23	16,7
Moeten de huidige criteria vervangen worden	6	4,3
Moeten de richtlijnen voor het toepassen van de criteria verbeterd worden	43	31,2
Anders	4	2,9

Tabel 7.7: gewenste aanpassingen van de evaluatiecriteria

#### 7.4.3 Cluster evaluatieprocedure

Het cluster over de evaluatieprocedure bevatte allereerst zeven stellingen en werd afgesloten met een vraag waarin de respondent aan kon geven aan welke vorm van aanpassing ze behoefte had om de evaluatieprocedure te optimaliseren.

##### *De stellingen*

De meningen van de stagebegeleiders over de bruikbaarheid van de evaluatieprocedure staan in tabel 7.8.

De eerste drie stellingen hebben betrekking op aspecten van de evaluatieprocedure die op dit moment al deel uitmaken van de door de VVS gehanteerde evaluatieprocedure. Uit de tabel kan opgemaakt worden dat door een aanzienlijk deel van de respondenten positief geoordeeld wordt over deze stellingen (SD 3,78-3,88).

Binnen de huidige procedure is het niet gebruikelijk dat de student zelf een observatieformulier invult, voordat de stagebegeleider dit doet. Ook een dagelijks samenvattend kwalitatief oordeel maakt geen deel uit van de evaluatieprocedure van de VVS. De stelling die betrekking heeft op de zelfreflectie van de student op basis van de feedback van de stagebegeleider, is een stelling die uit de focusgroepsgesprekken naar voren is gekomen. De laatste stelling is gebaseerd op informatie uit het onderzoek wat onder de studenten is gevoerd, waar dit fenomeen werd benoemd.

De stelling die betrekking heeft op een situatie die op dit moment geen deel uitmaakt van de procedure en waar uit de verdeling bij 68,7 % (n=92) van de stagebegeleiders wel behoefte aan bestaat is: *de student vult zelf een observatieformulier in voordat dit door de stagebegeleider wordt gedaan*. Hoewel 47,8% (n=63) van de stagebegeleiders aangeeft dat ze vinden dat de student haar zelfreflectie meer op de feedback van de stagebegeleider baseren dan op hun eigen mening over hun functioneren, is dit blijkbaar niet de enige reden dat de stagebegeleiders het eens zijn met deze stelling.

Van de respondenten heeft 35,5 % toelichting gegeven op hun mening en behoeften met betrekking tot de evaluatieprocedure. Naast het belang van zelfreflectie/selfassessment werd regelmatig genoemd dat dagelijks evalueren te frequent is. Eén van de stagebegeleiders motiveerde dit als volgt:

*‘Adviezen van de begeleider kunnen niet altijd meteen de volgende keer in de praktijk gebracht worden. Persoonlijke situatie van de cliënt, evt. tijdsdruk, persoonlijke situatie van de student spelen daarbij allemaal een rol. Om de 2 of 3 spreekuren of partus of visitedagen lijkt mij beter voor de student om met de adviezen van de begeleider te kunnen “spelen”, deze op eigen initiatief toe te passen, zonder al te krampachtig deze adviezen ook persé de volgende keer in praktijk te moeten brengen.’*

<b>Bruikbaarheid van de evaluatieprocedure</b>	n = 138	Valid %	Gem.	SD
Het dagelijks invullen van observatieformulieren bevordert een betrouwbare eindbeoordeling <ul style="list-style-type: none"> <li>• Helemaal eens/eens</li> <li>• Niet oneens/niet eens</li> <li>• Helemaal oneens/ oneens</li> <li>• Niet van toepassing/geen mening</li> <li>• Missing value</li> </ul>	98 13 27 - -	71,0 9,4 19,6 - -	3,88	1,241
De observatieformulieren bevorderen consensus tussen de begeleiders over het niveau van de student <ul style="list-style-type: none"> <li>• Helemaal eens/eens</li> <li>• Niet oneens/niet eens</li> <li>• Helemaal oneens/ oneens</li> <li>• Niet van toepassing/geen mening</li> <li>• Missing value</li> </ul>	92 27 16 3 -	68,2 20,0 11,9 - -	3,78	0,967
Het dagelijks invullen van observatieformulieren stimuleert mij om dagelijks feedback te geven aan de student <ul style="list-style-type: none"> <li>• Helemaal eens/eens</li> <li>• Niet oneens/niet eens</li> <li>• Helemaal oneens/ oneens</li> <li>• Niet van toepassing/geen mening</li> <li>• Missing value</li> </ul>	98 10 30 - -	71,0 7,2 21,7 - -	3,83	1,236
De kwaliteit van mijn dagelijkse evaluatie zou toenemen als de student zelf een observatieformulier zou invullen, voordat ik het invul <ul style="list-style-type: none"> <li>• Helemaal eens/eens</li> <li>• Niet oneens/niet eens</li> <li>• Helemaal oneens/ oneens</li> <li>• Niet van toepassing/geen mening</li> <li>• Missing value</li> </ul>	92 16 26 3 1	68,7 11,9 19,4 - -	3,75	1,128
De student baseert haar zelfreflectie meer op mijn feedback, dan op haar eigen mening over haar prestaties. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Helemaal eens/eens</li> <li>• Niet oneens/niet eens</li> <li>• Helemaal oneens/ oneens</li> <li>• Niet van toepassing/geen mening</li> <li>• Missing value</li> </ul>	63 32 37 6 -	47,8 42,2 28,0 - -	3,28	1,161
Een dagelijks samenvattend kwalitatief oordeel over het niveau van de student stimuleert het leerproces van de student <ul style="list-style-type: none"> <li>• Helemaal eens/eens</li> <li>• Niet oneens/niet eens</li> <li>• Helemaal oneens/ oneens</li> <li>• Niet van toepassing/geen mening</li> <li>• Missing value</li> </ul>	66 26 40 6 -	50,0 19,7 30,3 - -	3,22	1,174
Omdat ik zowel de begeleider als de beoordelaar ben van de student, wordt de student belemmerd om te laten zien wat ze kan. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Helemaal eens/eens</li> <li>• Niet oneens/niet eens</li> <li>• Helemaal oneens/ oneens</li> <li>• Niet van toepassing/geen mening</li> <li>• Missing value</li> </ul>	14 22 98 4 -	10,5 17,9 71,7 - -	2,16	0,934

Tabel 7.8: de meningen over de bruikbaarheid van de evaluatieprocedure

*Aanpassing van de evaluatieprocedure*

Het percentage stagebegeleiders dat aanpassing van de procedure (48,1%, n=64) wenst is gelijk aan het percentage stagebegeleiders dat geen aanpassing wenst. Slechts 3,6 % (n=5) heeft behoefte aan een totaal andere procedure. (tabel niet opgenomen). Op basis van deze uitkomst is het niet duidelijk om welke aanpassing het gaat, omdat hier niet specifiek naar is gevraagd. Nadere analyse van de beschikbare cijfers uit het cluster van de evaluatieprocedure, levert wel de volgende informatie op: als de verdeling tussen de groep 'geen aanpassing evaluatieprocedure' en de groep 'wel aanpassing evaluatieprocedure' wordt vergeleken, dan zijn binnen de eerste groep 41 personen het met de stelling eens dat de student eerst zelf een observatieformulier moet invullen en dit aantal is in de tweede groep 46. Hierdoor is het aannemelijk dat deze aanpassing van de evaluatieprocedure bij de groep die geen behoefte heeft aan een aanpassing niet op veel weerstand zal stuiten.

#### 7.4.4 Cluster bekwaamheid en deskundigheidsbevordering

Dit cluster bestond uit acht stellingen die betrekking hebben op de bekwaamheid van de stagebegeleider en de behoefte aan deskundigheidsbevordering.

Uit tabel 7.9 blijkt dat de stagebegeleiders over het algemeen positief oordelen over hun bekwaamheid als stagebegeleider en de behoefte aan scholing (naast de cursus stagewerkbegeleiding en de jaarlijkse contactdagen) is niet hoog. Het is opvallend dat ondanks dat de stagebegeleiders hun bekwaamheid als stagebegeleider over het algemeen positief beoordelen en ze het feit dat ze zowel begeleider als beoordelaar zijn, niet als een belemmering ervaren, dat toch 60 % (n=75) van de stagebegeleiders aangeeft dat de aanwezigheid van een docent van de opleiding tijdens het evaluatiegesprek hen ondersteunt om tot een correct oordeel te komen. In de volgende paragraaf wordt hier nader op ingegaan.

<b>Meningen met betrekking tot bekwaamheid en deskundigheidsbevordering</b>	<b>n = 138</b>	<b>Valid %</b>
Ik ben in staat om de evaluatiecriteria van de opleiding correct toe te passen <ul style="list-style-type: none"> <li>• Helemaal eens/eens</li> <li>• Niet oneens/niet eens</li> <li>• Helemaal oneens/ oneens</li> <li>• Niet van toepassing/geen mening</li> <li>• Missing value</li> </ul>	94 32 9 3 -	69,7 23,7 6,6
Ik ben onzeker over de mate waarin ik in staat ben een objectief oordeel te geven <ul style="list-style-type: none"> <li>• Helemaal eens/eens</li> <li>• Niet oneens/niet eens</li> <li>• Helemaal oneens/ oneens</li> <li>• Niet van toepassing/geen mening</li> <li>• Missing value</li> </ul>	21 20 97 - -	15,9 14,5 70,3 - -
Ik ben onvoldoende in staat om mijn feedback op een dusdanige manier te beschrijven dat misinterpretatie wordt voorkomen <ul style="list-style-type: none"> <li>• Helemaal eens/eens</li> <li>• Niet oneens/niet eens</li> <li>• Helemaal oneens/ oneens</li> <li>• Niet van toepassing/geen mening</li> <li>• Missing value</li> </ul>	23 20 94 1 -	16,7 14,6 68,6
Ik heb behoefte aan extra scholing, naast de jaarlijkse contactdagen, om mijn bekwaamheid als stagebegeleider te bevorderen <ul style="list-style-type: none"> <li>• Helemaal eens/eens</li> <li>• Niet oneens/niet eens</li> <li>• Helemaal oneens/ oneens</li> <li>• Niet van toepassing/geen mening</li> <li>• Missing value</li> </ul>	25 25 81 7 -	19,1 19,1 61,8
Ik ervaar het feit dat ik zowel begeleider als beoordelaar ben niet als een belemmering om een oordeel uit te spreken over het niveau van de student <ul style="list-style-type: none"> <li>• Helemaal eens/eens</li> <li>• Niet oneens/niet eens</li> <li>• Helemaal oneens/ oneens</li> <li>• Niet van toepassing/geen mening</li> <li>• Missing value</li> </ul>	113 17 6 2 -	83,1 12,5 4,4
Het feit dat mijn onvoldoende adviesoordeel de consequentie kan hebben dat een student een heel jaar moet overdoen, belemmert mij om een onvoldoende adviesoordeel te geven <ul style="list-style-type: none"> <li>• Helemaal eens/eens</li> <li>• Niet oneens/niet eens</li> <li>• Helemaal oneens/ oneens</li> <li>• Niet van toepassing/geen mening</li> <li>• Missing value</li> </ul>	22 15 99 2 -	16,1 11,0 72,8
De aanwezigheid van een docent van de opleiding bij het evaluatiegesprek ondersteunt mij om tot een correct oordeel te komen <ul style="list-style-type: none"> <li>• Helemaal eens/eens</li> <li>• Niet oneens/niet eens</li> <li>• Helemaal oneens/ oneens</li> <li>• Niet van toepassing/geen mening</li> <li>• Missing value</li> </ul>	75 28 22 13 -	60,0 22,4 17,6
De cursus stagewerkbegeleiding biedt mij voldoende houvast om mijn taak als stagebegeleider goed uit te kunnen oefenen <ul style="list-style-type: none"> <li>• Helemaal eens/eens</li> <li>• Niet oneens/niet eens</li> <li>• Helemaal oneens/ oneens</li> <li>• Niet van toepassing/geen mening</li> <li>• Missing value</li> </ul>	81 16 7 33 -	77,9 15,4 6,8

Tabel 7.9: De meningen over de bekwaamheid en deskundigheidsbevordering

#### 7.4.5 Cluster meest relevante behoeften

In dit cluster konden de stagebegeleiders binnen elf opties aangeven, welke meest relevante behoeften ze hebben om hun taak als stagebegeleider zo goed mogelijk uit te kunnen oefenen. Uit de inventarisatie in tabel 7.10 komen de volgende behoeften van de stagebegeleiders als meest relevant naar voren:

- Persoonlijke feedback van de opleiding op mijn functioneren als stagebegeleider (44,9%)
- Aanpassing van de observatieformulieren (38,4 %)
- Duidelijkere richtlijnen voor het toepassen van de evaluatiecriteria (37,7%)

Aanpassing van de evaluatieprocedure wordt als minst relevant aangegeven.

Wat betreft scholing is de behoefte aan scholing met betrekking tot het beschrijven van feedback het grootst (20,3%). Voor ruim een kwart (26,1 %) van de respondenten is ondersteuning door de opleiding tijdens een evaluatiegesprek een belangrijke behoefte. Deze behoefte en de behoefte aan feedback door de opleiding lijken eveneens in tegenspraak met de overwegend positieve beoordeling van de eigen bekwaamheid en de relatief lage behoefte aan scholing. Vooral omdat een groot deel van de respondenten die als meest relevante behoeften de items rond de diverse vormen van scholing hebben ingevuld, de stagebegeleiders zijn die de CSWB nog niet hebben gevolgd.

Wat betreft de duidelijkere richtlijnen voor het toepassen van de criteria is het de vraag of de criteria werkelijk onduidelijk zijn of dat scholing met betrekking tot het interpreteren van de criteria de behoefte (gedeeltelijk) zou doen verdwijnen.

Evenals voor het cluster bekwaamheid en deskundigheidsbevordering lijkt soms sociale wenselijkheid een rol te hebben gespeeld bij het invullen. Dat zou een mogelijke verklaring kunnen zijn voor gevonden ogenschijnlijke contradicties.

<b>Om mijn taak als stagebegeleider zo goed mogelijk uit te kunnen oefenen heb ik vooral behoefte aan:</b>	n = 138	%
Aanpassing van de observatieformulieren	53	38,4
Geschiktere evaluatiecriteria	28	20,3
Duidelijkere richtlijnen voor het toepassen van de evaluatiecriteria	52	37,7
Aangepaste evaluatieprocedure	14	10,1
Scholing m.b.t. het beschrijven van feedback	28	20,3
Scholing m.b.t. het begeleiden van studenten	18	13,0
Scholing m.b.t. het interpreteren van de evaluatiecriteria	19	13,8
Scholing m.b.t. het voeren van een evaluatiegesprek	18	13,0
Ondersteuning door de opleiding tijdens een evaluatiegesprek	36	26,1
Persoonlijke feedback van de opleiding op mijn functioneren als stagebegeleider	62	44,9
anders	7	5,1

Tabel 7.10: de meest relevante behoeften

Ook dit cluster werd afgesloten met de mogelijkheid om beschrijvende toelichting te geven op het voorafgaande. 18,8 % van de respondenten heeft hiervan gebruik gemaakt. In de meeste gevallen werd nogmaals het belang van feedback op hun functioneren aangegeven. De volgende opmerking van een van de respondenten is een mogelijke verklaring voor de behoefte die de stagebegeleiders hebben aan ondersteuning door de opleiding tijdens een evaluatiegesprek: *‘Een onvoldoende beoordeling blijft mijn inziens altijd moeilijk, onafhankelijk van wat voor een observatie/evaluatieformulier dan ook!!’*



### 7.5 Analyse van de verschillen tussen groepen op basis van hun achtergrondkenmerken

In deze paragraaf worden de mogelijke verschillen die vooraf verwacht werden tussen de al eerder omschreven groepen onderzocht. Deze groepen werden onderscheiden op grond van hun achtergrondkenmerken. Het betrof een onderscheid qua werkplek, relatie met de opleiding, ervaring, scholing en dagelijkse tijdsbesteding.

Het doel van deze analyse is nagaan in hoeverre de verwachtingen bevestigd worden. Als er relevante verschillen worden aangetoond kan er bij het uitbrengen van een advies rekening mee worden gehouden, bijvoorbeeld een aangepast scholingstraject voor verschillende groepen.

Binnen iedere te onderscheiden groep is onderzocht of er verschillen zijn wat betreft:

- Het voorkeursformulier
- De gewenste aanpassingen van het voorkeursformulier, de evaluatiecriteria en de evaluatieprocedure
- De meest relevante behoeften om de taak als stagebegeleider zo optimaal mogelijk uit te kunnen voeren.

Als de uitkomsten hiertoe aanleiding gaven is voor sommige groepen binnen de achtergrondkenmerken en stellingen gezocht naar een verklaring voor het gevonden verschil. Indien er geen significant verschil tussen de groepen werd gevonden is deze uitkomst in de meeste gevallen niet opgenomen in de hierna volgende beschrijving.

#### 7.5.1 De werkplek

De stagebegeleiders zijn onderverdeeld in twee groepen op grond van hun werkplek; eerste lijn of tweede lijn.

Het enige verschil tussen beide groepen wat significant naar voren komt uit de data, is het aantal studenten dat de tweedelijns werker gemiddeld per jaar begeleidt in vergelijking met de eerstelijns werker. Het merendeel (81,9%) van de stagebegeleiders in de 1<sup>e</sup> lijn begeleidt per jaar minder dan 4 studenten, terwijl van de stagebegeleiders in de 2<sup>e</sup> lijn 12,5 % (n=2) vier of meer studenten per jaar begeleidt. Van de 2e lijnswerkers begeleidt 56,3 % (n=9) meer dan 10 studenten per jaar, terwijl dat percentage bij de 1<sup>e</sup> lijnswerkers 1,7 % (n=2) is. Deze uitkomst is niet verrassend. De VVS heeft de beschikking over 13 stagebiedende ziekenhuizen en ongeveer 150 stagebiedende praktijken en de studenten hebben in ieder leerjaar stages in de eerste en de tweede lijn. Hieruit volgt dat het aantal studenten per ziekenhuis (en per stagebegeleider) per jaar veel hoger ligt dan in de afzonderlijke praktijken.

#### 7.5.2 De relatie met de opleiding

##### De opleidingsplaats

Van de respondenten die verloskundige zijn (n=134), heeft 64,9 % de opleiding in Heerlen of Kerkrade gevolgd. De overige 35,1 % heeft de opleiding tot verloskundige elders gevolgd.

##### *Het voorkeursformulier*

Wat betreft de observatieformulieren bestaat er iets meer voorkeur voor open observatieformulieren bij de verloskundigen die elders zijn opgeleid ten opzichte van de verloskundige die hun opleiding aan de VVS hebben gevolgd (56,8% versus 43,8 %). Dit verschil is niet significant. De verloskundigen die in Heerlen/Kerkrade zijn opgeleid hebben iets vaker een voorkeur voor combinatieformulieren in vergelijking met de verloskundigen van elders (42,5% versus 29,5 %), maar dit verschil is niet significant. Een verklaring voor dit verschil heeft mogelijk toch verband met de opleidingsplaats. Het is mogelijk dat het gebruik van items als onderdeel van een combinatieformulier voor personen die niet met gesloten formulieren zijn opgeleid (en er dus minder bekend mee zijn) op meer weerstand stuit dan een open formulier, waarbij men zich minder in een keurslijf gedrukt zou kunnen voelen.

*Meest relevante behoeften*

Het enige significante verschil ( $p=0,031$ ) in het cluster van de meest relevante behoeften gaat over het item: 'scholing met betrekking tot het voeren van een evaluatiegesprek'. In de groep verloskundigen die opgeleid zijn in Heerlen/Kerkrade heeft 17,2 % ( $n=15$ ) behoefte aan deze scholing, terwijl bij de elders opgeleide verloskundige die behoefte 4,3 % ( $n=2$ ) bedraagt.

Herkomst studenten

De relatie met de opleiding kan ook uitgedrukt worden in het al dan niet begeleiden van studenten van andere opleidingen dan de opleiding Maastricht. Om een onderscheid te kunnen maken tussen deze groepen zijn twee groepen gevormd namelijk de groep die alleen studenten van de VVS begeleidt (58,7 %) en de groep die naast studenten van de VVS ook studenten van elders begeleidt (41,3 %).

*Het voorkeursformulier*

Er is sprake van een significant verschil ( $p=0,036$ ) wat betreft de voorkeur voor een bepaald observatieformulier. De stagebegeleiders die alleen studenten van de VVS begeleiden hebben geen duidelijke voorkeur voor een open of een combinatieformulier, terwijl de begeleiders die ook studenten van elders begeleiden vaker een voorkeur hebben voor open formulieren.

Nadere analyse van de stellingen met betrekking tot de gesloten en open observatieformulieren levert de volgende informatie op:

Het cluster 'gesloten formulieren' geeft een significant ( $p=0,009$ ) verschil te zien op het item: 'Het invullen van de gesloten observatieformulieren kost mij teveel tijd'. De groep stagebegeleiders die ook studenten van elders begeleidt is het relatief en absoluut vaker eens met deze stelling. Dezelfde stelling over open formulieren laat een significant ( $p=0,030$ ) omgekeerd beeld zien. De stagebegeleiders die alleen studenten van de VVS begeleiden zijn het relatief en absoluut vaker eens met deze stelling. Dit zou een verklaring kunnen zijn voor het verschil qua voorkeursformulier. Aangezien een combinatieformulier een combinatie vormt van een gesloten en open formulier, is de mogelijke verwachting van de stagebegeleiders die alleen studenten van de VVS begeleidt, dat het invullen van dit formulier tijdswinst oplevert ten opzichte van een compleet open formulier.

Daarnaast is het percentage respondenten dat het eens is met de stelling 'de items op mijn voorkeursformulier moeten beter aansluiten op de stage-inhoud begeleidt significant ( $p=0,005$ ) lager in de groep stagebegeleiders die alleen studenten van de VVS begeleidt (66,7 %) dan het percentage in de andere groep (87,7 %).

## 7.5.3 Ervaring met het opleiden van studenten

Aantal jaren ervaring

Voordat er tot analyse op basis van het aantal jaren ervaring werd overgegaan werden er drie groepen gevormd te weten: *minder dan 3 jaar ervaring*, *3-5 jaar ervaring* en *> 5 jaar ervaring*.

*Het voorkeursformulier*

Ondanks samenvoegen van de diverse groepen kon niet aan de voorwaarden voor de chi-kwadraat toets worden voldaan, want 22,2 % van de cellen hebben een 'expected count'  $< 5$ . Uit de frequentieverdeling als er geen groepen werden samengevoegd, kwam wel naar voren dat van degenen die een voorkeur aangaven voor een gesloten formulier 75 % ( $n=9$ ) bestond uit stagebegeleiders die 5-10 jaar ervaring hebben met het begeleiden van studenten. Ervaring met het formulier is geen redelijke verklaring voor deze uitkomst, want dan zou de groep die meer dan 10 jaar ervaring heeft het hoogst moeten 'scoren'.

*De meningen*

Er bleek een significant verschil ( $p=0,023$ ) te bestaan tussen de jaren ervaring en een stelling uit het cluster 'bekwaamheid en deskundigheidsbevordering'. Van de stagebegeleiders die minder dan 3 jaar ervaring hebben met het begeleiden van student is een hoger percentage (87,1% t.o.v. 57,5% en 66,7%) het vaker oneens/helemaal oneens met de stelling: *Ik ben onvoldoende in staat om mijn feedback op een dusdanige manier te omschrijven dat misinterpretatie wordt voorkomen.*

Vanuit de gedachtegang dat ervaring een positieve invloed heeft op de bekwaamheid als stagebegeleider lijkt dit een contradictie. Een mogelijke verklaring voor dit verschil komt voort uit het dat de stagebegeleiders die minder dan 3 jaar ervaring hebben in de meeste gevallen kortgeleden zijn afgestudeerd. Mogelijk is het feit dat zij onderwijs in een mogelijk toepassingsgerichte onderwijsvorm hebben genoten een verklaring. Daarnaast weten zij zich waarschijnlijk uit eigen ervaring nog goed te herinneren op welke manier zij graag feedback wilden ontvangen.

Gemiddeld aantal studenten per jaar

Voordat de analyse van de invloed van het aantal studenten dat men per jaar begeleidt op de meningen en behoeften uitgevoerd kon worden, is om voldoende celvulling te bereiken door middel van hercodering de volgende groepsindeling bewerkstelligd; *<3 studenten per jaar, 3-4 studenten per jaar en >4 studenten per jaar.*

*Aanpassingen*

Bij de aanpassingen van de evaluatiecriteria valt op dat er een significant verschil ( $p=0,016$ ) bestaat tussen het aantal studenten per jaar en de behoefte aan aanpassing van de richtlijnen voor het toepassen van de criteria van de opleiding. Deze behoefte is het hoogst in de groep die 3-4 studenten per jaar begeleid. Deze behoefte is het laagst in de groep die meer dan 4 studenten per jaar begeleid. Een aannemelijke verklaring voor dit verschil is niet voorhanden, omdat de groep die minder dan 3 studenten per jaar begeleid minder behoefte heeft aan deze aanpassing, dan de groep die 3-4 studenten per jaar begeleid.

*De meest relevante behoeften*

Wat betreft de meest relevante behoeften zijn er geen significante verschillen per groep aangetoond, wel was de behoefte aan aanpassing van de observatieformulieren het hoogst bij de begeleiders met minder dan 3 studenten per jaar en deze behoefte was het laagst bij de begeleiders met meer dan 4 studenten per jaar. Het lijkt aannemelijk dat stagebegeleiders die meer dan 4 studenten per jaar begeleiden, minder afhankelijk zijn van de inhoud en vorm van het formulier om goed te kunnen functioneren.

Na hercodering in 2 groepen;  $\leq 4$  studenten per jaar en  $> 4$  studenten per jaar was dit verschil verdwenen. Blijkbaar is minder dan 3 studenten per jaar het aantal waarbij aanpassing van het observatieformulier relevant is om goed te kunnen functioneren.

Wel bleek dat er bij deze indeling sprake was van een verschil wat betreft behoefte aan ondersteuning door de opleiding tijdens een evaluatiegesprek, namelijk 29,3 % in de groep met minder dan 5 studenten per jaar en 9,5 % in de andere groep (geen significant verschil  $p=0,058$ ).

## 7.5.4 De scholing van de stagebegeleiders.

Van de totale groep respondenten heeft 26,8 % de CSWB niet gevolgd, 60,9 % heeft de cursus van de VVS gevolgd en 11,6 % heeft de cursus elders gevolgd. Er was sprake van 1 missing value.

*Aanpassingen*

Wat betreft de aanpassing van de evaluatieprocedure kon geen significant verschil aangetoond worden tussen de drie groepen omdat in 33,3 % van de cellen de expected count minder was

dan 5. Uit de frequentieverdeling kon wel afgeleid worden dat tamelijk grote verschillen bestonden tussen en binnen de groepen. In de groep die de CSWB elders had gevolgd heeft het hoogste percentage (62,5 %) geen behoefte aan aanpassing van de evaluatieprocedure, maar deze groep heeft tegelijkertijd ook het hoogste percentage (18,8 %) wat behoefte heeft aan een totaal andere procedure. In de beide andere groepen is de behoefte aan een totaal andere procedure nihil. De behoefte aan aanpassing en geen aanpassing van de procedure is ongeveer gelijk in de groep die CSWB in Heerlen/ Kerkrade heeft gevolgd. In de groep die geen CSWB heeft gevolgd gaat de voorkeur uit naar aanpassing van de procedure.

Om dit verschil nader te onderzoeken is een analyse uitgevoerd met de items die onder het cluster 'bruikbaarheid van de evaluatieprocedure' gerangschikt waren. Voor deze items werden geen significante verschillen tussen de groepen geconstateerd.

Een verklaring kan op basis van deze uitkomsten niet gegeven worden.

#### *Meest relevante behoeften*

Wat betreft de meest relevante behoeften werd een significant verschil ( $p=0,002$ ) gezien met betrekking tot het item: 'ik heb vooral behoefte aan ondersteuning door de opleiding tijdens een evaluatiegesprek'. Van de groep die de CSWB volgde van de VVS had 15,5 % hier behoefte aan tegenover 50 % van de groep die elders de cursus had gevolgd en 37,8 % van de groep die geen CSWB had gevolgd. Er bleken geen significante verschillen tussen de groepen te bestaan wat betreft behoefte aan scholing.

Het lijkt aannemelijk dat de stagebegeleiders die de CSWB van de VVS hebben gevolgd beter op de hoogte zijn van de specifieke eisen van de VVS om tot een eindoordeel over het functioneren van de student te komen, waardoor zij minder behoefte hebben aan ondersteuning door iemand van de VVS tijdens een beoordelingsgesprek.

#### Tijdstip van de CSWB

Om een analyse te maken van de invloed van het tijdstip waarop door de respondenten de CSWB werd gevolgd is de groep onderverdeeld in drie groepen;  $\leq 3$  jaar, 4 -6 jaar en  $\geq 7$  jaar.

#### *Aanpassingen*

De groep die de CSWB in de afgelopen 3 jaar heeft gevolgd heeft significant ( $p=0,018$ ) minder behoefte aan het verbeteren van de richtlijnen voor het toepassen van de criteria (18 %) dan de andere 2 groepen (groep 4-6 jaar: 41,7% en in de groep  $\geq 7$  jaar: 46,2 %). Mogelijk speelt het feit dat zij tamelijk recent geschoold zijn hierbij een rol.

Er waren geen significante verschillen met betrekking tot de meest relevante behoeften, wel was er een trend zichtbaar dat de groep die de cursus 4-6 jaar geleden volgde meer behoefte hadden aan scholing dan de beide andere groepen. Mogelijk geldt voor deze groep dat de cursus te lang geleden is om voldoende baat bij te hebben in de dagelijkse praktijk en is hun ervaring onvoldoende om dit 'gemis' te compenseren.

#### 7.5.5 De dagelijkse tijdsbesteding

Analyse van dit item ten opzichte van andere variabelen is niet mogelijk zonder hercodering, omdat er sprake is van 3 extreem kleine groepen binnen de oorspronkelijk gedefinieerde groepen. De groepen werden gehercodeerd, zodat er 4 groepen ontstonden. Dit zijn de volgende groepen:

*0 - 15 minuten, 16 – 30 minuten, 31-45 minuten en > 45 minuten.*

#### *Stellingen*

Omdat er gevraagd is naar de huidige dagelijkse tijdsbesteding, wordt die tijdsbesteding voor een aanzienlijk deel ingenomen door het invullen van het open observatieformulier. Er blijkt geen

significant verschil te bestaan tussen de tijd die men per dag besteed aan de evaluatie en de score op het item: 'het invullen van de open observatieformulieren kost mij teveel tijd'.

Voor de meest relevante behoeften is geen significant verschil aantoonbaar voor de 4 groepen, maar uit de frequentieverdeling blijkt dat vooral de groep die 31- 45 minuten besteed aan de evaluatie van studenten behoefte heeft aan ondersteuning door de opleiding tijdens het evaluatiegesprek en dat die behoefte het laagst is bij de groep die 0 – 15 minuten aan de evaluatie besteed. Als de dagelijkse tijdsbesteding een relatie heeft met de mate van bekwaamheid is dit een mogelijke verklaring voor dit verschil

### 7.6 Samenvatting van de onderzoeksresultaten

In deze paragraaf wordt een samenvatting gegeven van de meningen en behoeften van de stagebegeleiders die uit het onderzoek naar voren zijn gekomen. Daarnaast wordt vastgesteld of er relevante verschillen bestaan tussen diverse groepen stagebegeleiders, die tot gevolg hebben dat de opleiding specifieke aanpassingen per groep moet invoeren.

#### *Meningen en behoeften*

Door de uitkomsten van het cluster met de meest relevante behoeften samen te voegen met de uitkomsten van de andere clusters lijken de volgende uitkomsten het meest relevant:

1. Er moet een keuze gemaakt worden tussen open observatieformulieren en combinatieformulieren, waarna ervoor gezorgd moet worden dat er meer schrijfruimte op de formulieren komt en dat de afzonderlijke items specifieker omschreven worden.
2. Om de bruikbaarheid van de evaluatiecriteria te verhogen is het vooral relevant om te zorgen voor voldoende duidelijke richtlijnen voor het toepassen van de evaluatiecriteria.
3. Uit de resultaten van het cluster over de evaluatieprocedure kan opgemaakt worden dat er behoefte bestaat aan selfassessment door de student. Echter op de rechtstreekse vraag naar de behoefte aan aanpassingen van de evaluatieprocedure is weinig bevestigend gereageerd. De kans bestaat dat de stagebegeleiders het invoeren van selfassessment niet als een aanpassing van de evaluatieprocedure hebben beschouwd.
4. Op basis van de behoefte aan ondersteuning tijdens het evaluatiegesprek en de problemen met het interpreteren van de criteria kan de conclusie getrokken worden, dat specifieke scholing zou kunnen bijdragen aan een significante verbetering van het functioneren van de stagebegeleider. Toch is scholing niet als een duidelijke behoefte naar voren is gekomen.
5. Specifieke scholing zou gebaseerd kunnen worden op de uitkomsten van een feedbackgesprek dat de opleiding jaarlijks en op aanvraag of indicatie met de stagebegeleider voert.

#### *De verschillen tussen groepen op basis van hun achtergrondkenmerken*

Uit de vergelijkingen van de verschillende groepen komen weinig verschillen naar voren die aanleiding geven om per groep andere formulieren of criteria aan te bevelen. Ook voor de evaluatieprocedure lijkt geen reden te bestaan, om voor verschillende groepen een onderscheid te maken.

Wanneer er sprake is van verschillen lijkt in de meeste gevallen de onbekendheid of onervarenheid met de toetsing de verklaring voor het onderlinge verschil. Het lijkt zinvol om de scholing af te stemmen op de specifieke behoefte van de individuele stagebegeleider. Het is dus relevant om een individueel maatwerktraject aan te bieden, zodat de stagebegeleider op basis van haar persoonlijke behoeften gerichte scholing kan volgen.

## Hoofdstuk 8 Conclusie en aanbevelingen

### 8.1 Inleiding

Nadat in het vorige hoofdstuk de resultaten van het onderzoek inzichtelijk zijn gemaakt, worden in dit laatste hoofdstuk de resultaten geïnterpreteerd en conclusies geformuleerd en bediscussieerd, gevolgd door de daarop gebaseerde aanbevelingen. Hierbij wordt gebruik gemaakt van de onderzoeksresultaten en de informatie uit hoofdstuk 2 tot en met 5. Allereerst worden de kanttekeningen die bij dit onderzoek geplaatst kunnen worden weergegeven.

### 8.2 Kanttekeningen bij het onderzoek

Bij de interpretatie van de conclusies moeten kanttekeningen bij dit onderzoek in acht worden genomen.

Belangrijke afwegingen bij de interpretatie van de gegeven antwoorden op een vragenlijst, zijn de mate van betrouwbaarheid en validiteit. Welke opinies en behoeften van de stagebegeleiders hebben werkelijk een verband met de effectiviteit van de toetsing van de student tijdens de stage en in hoeverre kunnen de resultaten generaliseerd worden naar alle stagebegeleiders?

#### 8.2.1 Validiteit

Validiteit hangt ondermeer af van de gekozen operationalisatie van de betreffende variabelen (Brinkman, 2000). Er is niet met een gevalideerde vragenlijst gewerkt, omdat een dergelijke lijst niet bestaat. Om de validiteit van de vragenlijst te bevorderen is gebruik gemaakt van focusgroeps gesprekken, zodat bij de constructie van de vragenlijsten de meningen die door de deelnemers werden ingebracht de basis vormden voor de stellingen op de vragenlijst.

De vragenlijst is, voordat de definitieve versie werd vastgesteld, getest. De face-validity werd door twee experts beoordeeld. Dit resulteerde in inhoudelijke aanpassingen en aanvullingen. Daarnaast hebben zes stagebegeleiders de vragenlijst getest. Dit resulteerde niet in aanpassingen die invloed hadden op de validiteit van de vragenlijst.

Door de gevolgde werkwijze is het aannemelijk dat de validiteit van de vragenlijst voldoende gegarandeerd is.

#### 8.2.2 Betrouwbaarheid

Wie vragenlijsten gebruikt om metingen te verrichten is afhankelijk van de respondenten. Het invullen van een vragenlijst is daardoor onderhevig aan toevalsfactoren (Brinkman, 2000).

Toeval heeft een rol gespeeld bij dit onderzoek, allereerst omdat er een cross-sectioneel onderzoek is verricht en er dus sprake is van een momentopname.

Ten tweede was er geen vragenlijst met een bekende betrouwbaarheid beschikbaar. Om de betrouwbaarheid van de geconstrueerde vragenlijst te bewaken moet zo precies mogelijk worden vastgesteld worden wat met een bepaald begrip of met een variabele wordt bedoeld. Dat betekent dat de betreffende variabelen zo duidelijk mogelijk moeten zijn geoperationaliseerd. Om dit te bereiken is gebruik gemaakt van onderzoeksliteratuur, de thema's uit de focusgroeps gesprekken en zijn de stellingen aan de hand van de tijdens de focusgroeps gesprekken gehanteerde terminologie geformuleerd en is de vragenlijst getest. Toch is de betrouwbaarheid van de verkregen antwoorden niet optimaal. Er lijkt sprake te zijn van inconsistentie in de antwoorden van de respondenten, waarbij sociale wenselijkheid mogelijk een rol heeft gespeeld. Met dit fenomeen moet rekening worden gehouden bij de interpretatie van de uitkomsten en het doen van aanbevelingen.

Ten derde was het niet mogelijk om statistisch onderzoek naar de betrouwbaarheid van de vragenlijst uit te voeren, omdat het voor deze vragenlijst niet zinvol was om de interne consistentie te berekenen.

Het berekenen van de interne consistentie van de stellingen per cluster is een maat voor de betrouwbaarheid van de vragenlijst, als de onderliggende stellingen hetzelfde construct meten. Aan deze voorwaarde werd niet voldaan, doordat de stellingen per cluster heterogeen zijn en doordat ze voor het grootste deel onafhankelijk van elkaar zijn.

### 8.2.3 Generaliseerbaarheid

De resultaten van het onderzoek zijn niet zonder meer te generaliseren naar de meningen en behoeften van alle stagebegeleiders die studenten van de VVS begeleiden. Er is sprake van een selecte steekproef uit de hele groep stagebegeleiders wat betreft recente ervaring met het begeleiden van studenten en wat betreft de stageplek (eerste lijnspraktijk, verloskamers en kraam-zwangerenafdeling). Van de stageplekken in het ziekenhuis waar de student korte stages lopen (< 2 weken) zijn de stagebegeleiders niet benaderd. Het belangrijkste motief voor deze keuze, is het feit dat de kans bestaat dat deze stages in de toekomst een nog kleinere rol gaan spelen binnen het curriculum. Door deze selectiemethode is het waarschijnlijk dat de gemiddelde ervaring met het begeleiden en beoordelen van studenten van de VVS in de steekproef hoger is dan in de totale doelgroep. Daarnaast was het niet duidelijk of de non-respons samenhang met een specifieke groep stagebegeleiders. Daardoor zijn de onderzoeksresultaten mogelijk niet representatief voor de totale doelgroep.

Daarnaast is het een onderzoek wat specifiek gericht is op toetsing van studenten van de VVS Maastricht. Doordat de opleidingen van Amsterdam/Groningen en Rotterdam een afwijkend toetssysteem hanteren, is het op basis van dit onderzoek niet mogelijk valide uitspraken te doen over de meningen en behoeften van stagebegeleiders met betrekking tot de toetsing van studenten van deze opleidingen.

## 8.3 Conclusies en discussie.

De resultaten van dit onderzoek lijken er op te wijzen dat de huidige toetsing van de stagelopende student geaccepteerd wordt door de stagebegeleiders. De stagebegeleiders oordelen gemiddeld positief over de kwaliteit en de bruikbaarheid van de gehanteerde open observatieformulieren, de evaluatiecriteria en de evaluatieprocedure. Daarnaast achten zij zichzelf voldoende bekwaam om goed te functioneren als stagebegeleider.

De stagebegeleiders vinden dat met de huidige toetsing op de stageplek zowel het summatieve en formatieve doel in voldoende mate bereikt worden en de behoefte aan scholing is niet hoog. Toch bestaat er behoefte aan aanpassingen, waarmee zij hun taak als stagebegeleider kunnen optimaliseren.

Om inzicht te krijgen in de mate van acceptatie van de huidige toetsing door de stagebegeleiders die studenten van de VVS begeleiden en beoordelen en om de factoren te achterhalen die bijdragen tot een effectieve beoordeling is dit onderzoek verricht. De centrale vraag in dit onderzoek was:

*Aan welke voorwaarden moet het toetssysteem van de stagelopende studente en de deskundigheidsbevordering van de stagebegeleiders voldoen, om de hoogst mogelijk acceptatie door de stagebegeleiders te bereiken?*

#### 1. *Observatieformulieren die een combinatie zijn van gesloten en open formulieren.*

Voor 38,4 % van de stagebegeleiders is aanpassing van het observatieformulier een behoefte. Er zal een keuze gemaakt moeten worden tussen een open observatieformulier en een combinatie van een gesloten en open formulier, omdat de voorkeur voor beide formulieren elkaar niet veel ontloopt, namelijk respectievelijk 45,7 % en 34,8 %. Uit de stellingen over de formulieren blijkt dat de open formulieren vooral beter scoren dan de gesloten formulieren als het gaat om aspecten

die het leerproces van de student stimuleren. Alleen qua tijdsinvestering voor het invullen van de observatieformulieren scoren de gesloten formulieren beter dan de open formulieren. Als belangrijkste behoefte om het voorkeursformulier te optimaliseren komt meer schrijfruimte op het formulier naar voren.

Om aan de behoeften qua tijdsinvestering en schrijfruimte te voldoen, lijkt de keuze voor een formulier met gesloten en open onderdelen (een combinatieformulier) het meest wenselijk.

## 2. *Heldere evaluatiecriteria*

Duidelijkere richtlijnen voor het toepassen van de evaluatiecriteria komt ook als een duidelijke behoefte naar voren. Ook bestaat er behoefte aan een duidelijker omschrijving van de evaluatiecriteria. Aanpassing van de evaluatiecriteria om aan deze behoeften te voldoen, zou tevens een oplossing kunnen zijn voor het feit dat het onduidelijk is voor de stagebegeleiders welk gewicht de afzonderlijke criteria hebben bij het bepalen van een eindoordeel over de student. De bruikbaarheid en daarmee de acceptatie van de evaluatiecriteria zou hiermee bevorderd kunnen worden. Het lijkt onwaarschijnlijk dat een duidelijker omschrijving en duidelijker richtlijnen op weerstand zullen stuiten bij de stagebegeleiders die geen behoefte hebben aan deze aanpassingen, tenzij het compleet andere criteria en richtlijnen worden, die extra tijdsinvestering vragen van de stagebegeleider om ze te kunnen toepassen.

## 3. *Aanpassingen van de evaluatieprocedure*

In het cluster waarin de meest relevante behoeften van de stagebegeleider zijn geïventariseerd, is door de stagebegeleiders niet aangegeven dat er een duidelijke behoefte bestaat aan aanpassing van de evaluatieprocedure. Als ondersteuning door de opleiding tijdens een evaluatiegesprek als een aanpassing van de procedure wordt beschouwd, dan vindt 26,1 % van de stagebegeleiders dat deze aanpassing van de evaluatieprocedure haar functioneren als stagebegeleider positief beïnvloedt. Uit het cluster wat specifiek over de evaluatieprocedure ging, bleek dat van de stagebegeleiders die in dit cluster aangaven dat ze geen aanpassing van de evaluatieprocedure wensten, 64 % het eens waren met de stelling dat de kwaliteit van de dagelijkse evaluatie zou toenemen als de student eerst zelf een observatieformulier zou invullen. In de groep die wel een aanpassing van de procedure wilde was dit percentage 75 %. Op basis van deze uitkomst en het feit dat de groep die wel en geen aanpassing wilden even groot waren, namelijk n=64, mag geconcludeerd worden dat deze aanpassing door het merendeel van de stagebegeleiders geaccepteerd zal worden.

## 4. *Het belang van deskundigheidsbevordering door scholing*

Ondanks het feit dat de respondenten positief oordelen over hun persoonlijke bekwaamheid als stagebegeleider, is hun grootste behoefte (44,9 %) persoonlijke feedback door de opleiding op het functioneren als stagebegeleider. Dit is een opvallende uitkomst evenals de behoefte aan ondersteuning door de opleiding tijdens een evaluatiegesprek. Het lijkt erop dat deskundigheidsbevordering en -bewaking door de opleiding een positieve bijdrage kan leveren aan de kwaliteit van de stagebegeleider als begeleider en beoordelaar. Het lijkt aannemelijk dat andere behoeften, zoals aanpassing van de formulieren, de criteria en de procedure dan minder hard nodig zijn. Als de stagebegeleider bekwaamer is om deze middelen te hanteren, zal de behoefte tot aanpassing van deze middelen afnemen.

## 5. *Weinig significante verschillen tussen diverse groepen*

De groepen die met elkaar zijn vergeleken laten weinig significante verschillen zien qua meningen en behoeften, waardoor er geen specifieke aanpassingen per groep geïndiceerd zijn. Het lijkt wel wenselijk om met een toekomstig scholingstraject rekening te houden met individuele verschillen qua bekwaamheid en behoeften.



*Beschouwing*

De acceptatie van de toetsing door de stagebegeleider en de deskundigheid van de stagebegeleider zijn niet de enige componenten die de effectiviteit van de beoordeling van de stagelopende student bepalen. In de aanbevelingen aan de projectgroep 'optimalisering curriculum' dient ook met andere factoren die de uiteindelijke effectiviteit en haalbaarheid bepalen rekening te worden gehouden. In de komende paragraaf wordt aan de hand van de verkregen uitkomsten en andere bepalende factoren een advies aan de projectgroep geformuleerd.

**8.4 Aanbevelingen**

Zoals al eerder werd beschreven is acceptatie van de toetsing door de stagebegeleiders niet de enige factor die een effectieve toetsing garandeert. Acceptatie door de studenten en de opleiding zijn eveneens van belang.

Als de uitkomsten van het onderzoek onder de stagebegeleiders worden vergeleken met de factoren die voor de studenten en de opleiding van belang zijn leidt dit tot de volgende aanbevelingen, waarbij o.a. als uitgangspunt is gehanteerd, dat teveel veranderingen weerstand veroorzaakt bij de betrokkenen:

1. *Observatieformulieren die aansluiten bij het competentieniveau van de studenten, die het leerproces voldoende stimuleren en die een beperkte invultijd vragen.*

De observatieformulieren moeten qua items goed aansluiten op de inhoud van de specifieke stage en het leerjaar waarvoor ze bedoeld zijn, waarbij gedetailleerd omschreven items vooral passen binnen leerjaar 1 en 2 en globalere, meer competentiegerichte omschrijvingen bij leerjaar 3 en 4 passen.

Een combinatie van een open en gesloten formulier lijkt een goede optie om de tijdsinvestering van de stagebegeleider te beperken en tegemoet te komen aan de wens van de studenten om kwalitatieve feedback in een beschrijvende vorm te ontvangen.

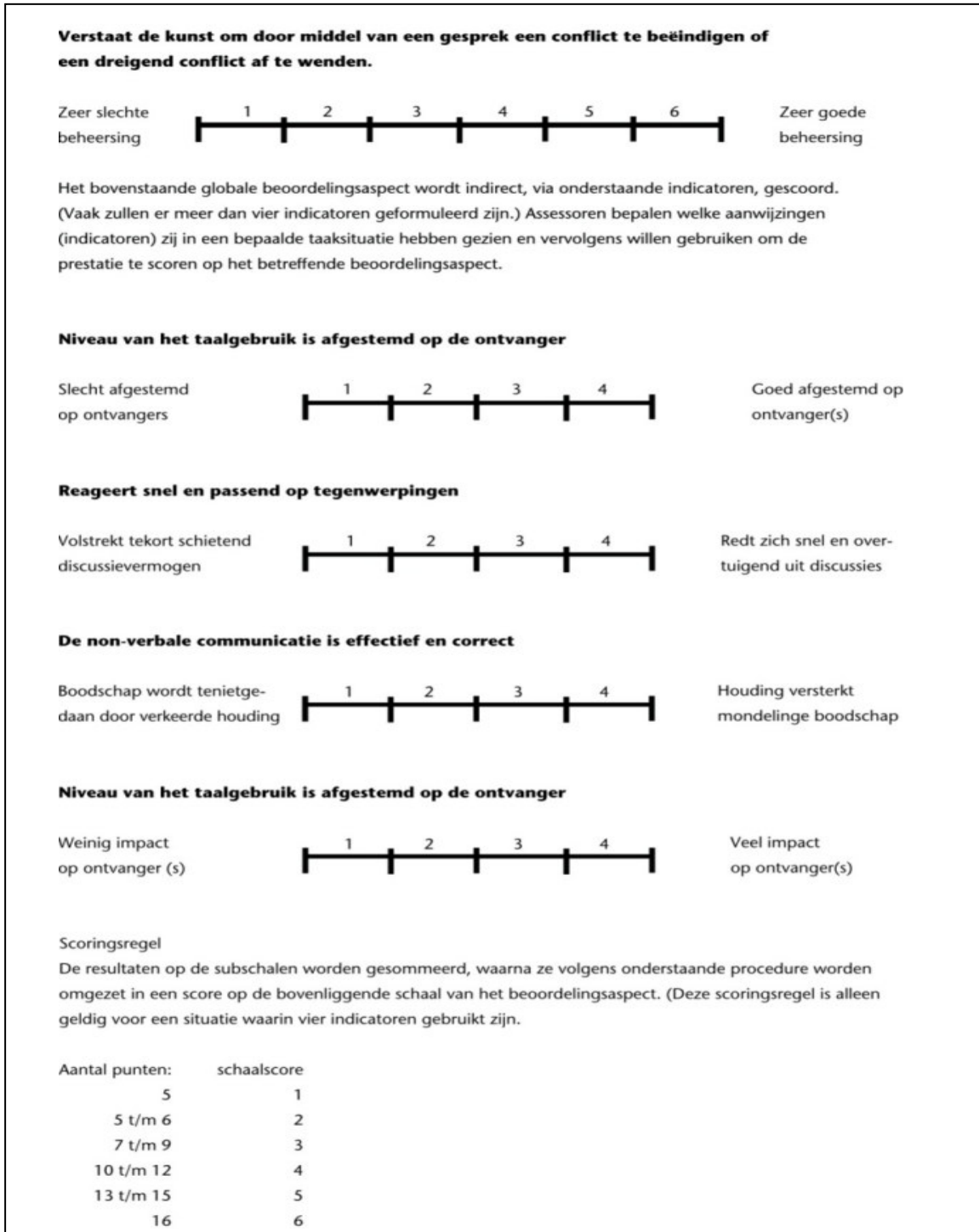
2. *Beoordeling en aanpassing van de huidige evaluatiecriteria en de richtlijnen om ze toe te passen.*

De huidige criteria moeten op hun duidelijkheid en objectiviteit beoordeeld worden en de richtlijnen om ze toe te passen moeten eveneens op hun bruikbaarheid beoordeeld worden. De criteria en richtlijnen waarvan duidelijk is dat ze niet voldoen, moeten aangepast worden. Ingrijpende aanpassingen moeten vermeden worden, omdat het van de stagebegeleiders extra tijdsinvestering vraagt om de nieuwe criteria en richtlijnen correct toe te kunnen passen. Daarnaast is het van belang om de afweging te maken in hoeverre andere criteria en richtlijnen de meest adequate oplossing vormen. Scholing in het toepassen van de huidige (geoptimaliseerde) criteria en richtlijnen levert meer winst op dan grootschalige veranderingen in de criteria en de richtlijnen.

3. *Combineren van de wensen met betrekking tot de observatieformulieren en de evaluatiecriteria.*

Om aan de behoeften van de stagebegeleiders met betrekking tot de observatieformulieren en evaluatiecriteria tegemoet te komen en om tevens de kwaliteit van de beoordeling te bevorderen lijkt de methode waarbij een globaal beoordelingsaspect aan de hand van indicatoren wordt beoordeeld een geschikte methode. De beoordelingsaspecten zijn enerzijds globaal geformuleerd, zodat ze in zoveel mogelijk situaties gebruikt kunnen worden en anderzijds toch zo eenduidig omschreven dat de beoordelaars de bedoeling begrijpen zonder verregaande interpretaties van hun kant. Om dit te bereiken worden bij elk beoordelingsaspect indicatoren gegeven. De observator/beoordelaar bepaalt welke indicatoren in een bepaalde taaksituatie 'aan

de orde waren' en beoordeelt de kandidaat daarop. Via een scoringsvoorschrift worden de scores op de indicatoren omgezet in een score op het bovenliggende beoordelingsaspect. In Figuur 8.1 is een voorbeeld van een globaal maar, dankzij de aanwezigheid van een reeks indicatoren, helder omschreven beoordelingsaspect weergegeven, dat gescoord wordt op een zespuntsschaal, zoals deze gehanteerd zou kunnen worden voor de beoordeling van een student aan de politieschool.



Figuur 8.1. Een beoordelingsaspect voor de competentie 'Toezicht houden in een publiek domein'. (Straetmans e.a., 2003)

#### 4. *Wekelijkse normatieve beoordeling*

Dagelijkse evaluatie van de student die een formatief doel heeft moet onderdeel uitmaken van de evaluatieprocedure. Deze evaluatie moet bestaan uit mondelinge feedback op basis van het die dag ingevulde observatieformulier. Naast deze formatieve evaluaties is een bij voorkeur wekelijkse beoordeling nodig, waarbij een normatief oordeel over het functioneren van de student wordt gegeven. Voorafgaand aan dit beoordelingsgesprek moeten alle betrokken begeleiders in een groepsgebesprek de beoordeling vaststellen. De beoordeling aan het einde van de stage vormt samen met alle andere toetsuitslagen de basis voor de opleiding om het totale competentieniveau van de student te beoordelen en een summatief oordeel te geven.

#### 5. *Selfassessment opnamen in de evaluatieprocedure*

Het verdient aanbeveling selfassessment als onderdeel in de evaluatieprocedure op te nemen. Het is de bedoeling dat de student vooral het behaalde competentieniveau en het persoonlijke leerproces beoordeeld. Daarom is dagelijks selfassessment niet wenselijk, omdat dan de kans groot is dat vooral specifieke (deel)handelingen beoordeeld worden.

Een zelfreflectieverslag aan de hand van de doelstellingen van de stage en de te behalen competenties kan de basis vormen van het selfassessment. Het selfassessment zou plaats moeten vinden voorafgaand aan de normatieve beoordelingsgesprekken, zodat de student zich baseert op haar persoonlijke mening en niet op de beoordeling van de stagebegeleiders.

#### 6. *Contact met de opleiding*

Ondersteuning door de opleiding tijdens alle evaluatiegesprekken is niet haalbaar, door het hoge aantal stages en de spreiding van de stageplekken over heel Nederland. De huidige procedure waarbij een docent van de opleiding aanwezig is bij het gesprek of deelneemt aan een telefonische vergadering als er sprake is van een 'probleemstudent' is ook in de toekomst een wenselijke procedure.

Omdat uit het onderzoek blijkt dat er meer contact en feedback van de opleiding verwacht wordt door de stagebegeleiders, blijft het wenselijk om in een bepaald studiejaar standaard bij de gesprekken aanwezig te zijn. De opleiding zal een keuze moeten maken, in welk leerjaar docenten van de opleiding standaard bij de gesprekken aanwezig zijn.

#### 7. *Aanbod van adequate feedback en scholing*

Op basis van de behoeften van de stagebegeleiders en de huidige deskundigheidsbevordering, zoals die door de VVS wordt aangeboden, kan de conclusie getrokken worden dat de scholing tekort schiet. Zowel qua inhoud als frequentie moet de scholing beter aangepast worden aan de behoeften van de stagebegeleiders, de studenten en de opleiding.

Complicerende factor is het feit dat door een gebrek aan stagebegeleiders het bijna niet mogelijk is om strenge kwaliteitseisen te stellen aan stagebegeleiders, waardoor de mogelijkheid bestaat dat stagebegeleiders die onvoldoende bekwaam zijn geen gebruik maken de aangeboden scholing. Om deze stagebegeleiders te motiveren voor scholing en om aan een belangrijke behoefte te voldoen, moet gerichte feedback door de opleiding ingevoerd worden. Als in de toekomst het kwaliteitsregister van de KNOV (beroepsvereniging van verloskundigen) van kracht is, waar het begeleiden van studenten wordt gezien als een kwaliteitskenmerk, kan de opleiding wel eisen gaan stellen wat betreft bekwaamheid en deelname aan scholing.

Om deelname aan de scholing te bevorderen is het van belang dat de tijdsinvestering door de stagebegeleiders zoveel mogelijk wordt beperkt. Scholing op meerdere centrale locaties en inzetten van een elektronische leeromgeving kunnen hiertoe bijdragen.

### *8. Een werkgroep aanstellen*

Er moet op korte termijn een werkgroep geformeerd worden met vertegenwoordigers van alle betrokkenen. Zij zorgen voor input vanuit meerdere invalshoeken, waardoor een breed draagvlak voor de verandering wordt bevorderd.

Deze werkgroep moet allereerst een tijdspad uitzetten, waarin alle activiteiten die tijdens de adoptie- implementatie en incorporatiefase aan bod moeten komen zijn opgenomen.

Voordat tot definitieve implementatie kan worden overgegaan is een pilotstudy aan te bevelen, waarbij de aangepaste formulieren, criteria en procedure getest en nadien geëvalueerd worden.

Naast de werkgroep zal een (andere) groep zich moeten verdiepen in het ontwikkelen en implementeren van een opleidingsplan voor de stagebegeleiders. Hun eerste opdracht zou moeten bestaan uit het formuleren van kwaliteitscriteria waaraan een competente stagebegeleider zou moeten voldoen. Daarnaast moet men valide en betrouwbare toetsinstrumenten ontwikkelen, waarmee het competentieniveau van de stagebegeleider vastgesteld kan worden. Het vastgestelde competentieniveau vormt de basis voor een passend scholingstraject.

## LITERATUUR

- Bakker, A. (2003). Competenties van de praktijkopleider Nieuwe kwalificatiestructuur: rollen en kerntaken. *Onderwijs en gezondheidszorg*, 27, 28-31.
- Birenbaum, M. (2003). New Insights Into Learning and Teaching and Their Implications for Assessment. In: M. Segers, F. Dochy & E. Cascallar (eds), *Optimising New Modes of Assessment: In Search of Qualities and Standards*, 13-33. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Birenbaum, M. (1996). Assessment 2000: Towards a pluralistic approach to assessment. In: M. Birenbaum & F.J.R.C. Dochy (eds.). *Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge*. Boston: Kluwer.
- Boekaerts, M. & Simons, P.R.J. (1995, 2e druk). *Leren en instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Van Gorcum.
- Boud, D. (ed.) (1995). *Enhancing learning through self-assessment*. London & Philadelphia: Kogan Page.
- Brinkman, J. (2000). *De vragenlijst*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- De Corte, E. (1998). Vijfentwintig jaar onderzoek naar 'leren en instructie': een persoonlijk perspectief. *Tijdschrift voor Onderwijs Research*, 23(2), 143-158.
- De Vocht, A. (2002). *Basishandboek SPSS 11 voor Windows*. Utrecht: Bijleveld Press.
- Dochy, F., Segers, M. & Sluijsmans, D. (1999). The use of self- peer- and co-assessment in higher education education; A review. *Studies in Higher education*, 24(30), 331-350.
- Dochy, F., Segers, M. & De Rijdt, C. (2002). Nieuwe ontwikkelingen: de assessmentcultuur. In: F. Dochy, L. Heylen & H. Van De Mosselaer (eds), *Assessment in onderwijs. Nieuwe toetsvormen en examinering in studentgericht onderwijs en competentiegericht onderwijs*, 11-31. Utrecht: Lemma B.V.
- Düsmann, H. & Dolmans, D.H.J.M. (1995). Betrouwbaarheid en validiteit van toetsen. In: J.C.M. Metz, A.J.A.A. Scherpbier & C.P.M. van der Vleuten (eds), *Medisch onderwijs in de praktijk*, 265-274. Assen: van Gorcum.
- Fosnot, C.T. (1996). *Constructivism: Theory, perspectives and practice*. New York: Teacher College Press, Columbia University.
- Frederiksen, N. (1984). The real test bias, influences of testing on teaching and learning. *American Psychologist*, 39(3), 193-202.
- Good, T.L. & Brophy, J. (1995). *Contemporary educational psychology*. New York: Longman Publishers.
- Govaerts, M.J.B., (2005). 'Observational Diaries in ITE: student perceptions'. In: *Advances in Health Sciences Education*, 10, 171-188.

- Grover, B.W. (1991). The teacher assessment dilemma: What is versus What ought to be! *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 5, 103-119.
- Gulikers, J., Bastiaens, Th. & Kirschner, P. (2005). Authentieke toetsing, de beroepspraktijk in het vizier. *Onderwijsinnovatie*, 20(2), 17-24.
- Jaspers, M. & Heijmen-Versteegen, I. (2005). *Toetswijzer. Competentiegericht begeleiden en beoordelen in het Hoger Onderwijs*. Fontys Hogescholen, afdeling Onderwijs: Centrum voor Onderwijsinnovatie en Onderzoek.
- Kallenberg, A.J., Van der Grijspaarde, L., Ter Braak, A. & Van Horzen, C.J. (2003). *Leren (en) doceren in het hoger onderwijs*. Utrecht: Lemma B.V.
- Kallenberg, A.J. & De Swart, P.H. (2001). *Competenties tussen beleid en uitvoering: Onderwijswerkplan voor de opleiding MER*. Erasmusuniversiteit, Rotterdam.
- Klarus, R. (2002). Beoordeling en toetsing in het nieuwe onderwijsconcept. In: J. Onstenk (ed.). *Op zoek naar een krachtige beroepsgerichte leeromgeving. Fundamenten voor een onderwijsconcept voor de bve-sector*. Den Bosch: Cinop.
- Lissitz, R.W. & Green, S.B. (1975). Effect of the number of scale points on reliability; A Monte Carlo approach. *Journal of applied psychology*, 60, 10-13.
- Littlefield, J.H., DaRosa, D.A., Anderson, K.D., Bell, R.M., Nicholas, G.G. & Wolfson, P.J. (1991). Accuracy of surgery clerkship performance raters. *Academic Medicine*, 66, 16-18.
- MacRae, H.M., Vu, N.V., Graham, B., Word-Sims, M., Colliver, J.S. & Robbs, R.S. (1995). Comparing checklists and databases with physicians' ratings as measures of students' history and physical-examination skills. *Academic Medicine*, 70, 313-317.
- Martell, R.F. & Borg, M.R. (1993). A comparison of the behavioural rating accuracy of groups and individuals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 43-50.
- Miller, G.E. (1990). The assessment of clinical skills/competence/performance. *Academic Medicine* 65(9), 63-67.
- Nevo, D. (1995). *School-based evaluation: a dialogue for school improvement*. London, New York: Pergamon Press.
- Nieweg, M. R. (2002). Leren van toetsen; op weg naar een nieuw model. *Tijdschrift voor hoger onderwijs* 20(1), 42-59.
- Noel, G.L., Herbers, J.E.J., Caplow, M.P., Cooper, G.S., Pangaro & L.N., Harvey, J. (1992). How well do internal medicine faculty members evaluate the clinical skills of residents? *Annals of Internal Medicine*, 117, 757-765.
- Pangaro, L.N., Worth-Dickstein, H., Macmillan, K., Shatzer, J. & Klass, D. (1997). Performance of "standardized examinees" in a standardized patient examination of clinical skills. *Academic Medicine*, 72, 1008-1011.

- Schiereck, J.D., Cate ten, Th.J. & Gouma, D.J. (1995). Beoordeling tijdens de klinisch stage. In: J.C.M. Metz, A.J.A.A. Scherpbier & C.P.M. van der Vleuten (eds), *Medisch onderwijs in de praktijk*, 219 – 224. Assen: van Gorcum.
- Schlusmans, K., Slotman, R., Nagtegaal, C. & Kinkhorst, G. (eds.). (1999). *Competentiegerichte leeromgevingen*. Utrecht: Lemma B.V.
- Segers, M., Dochy, F. & Cascallar, E. (2003). The era of Assessment Engineering: Changing Perspectives on Teaching and Learning and the Role of New Modes of Assessment. In; M. Segers, F. Dochy & E. Cascallar (eds), *Optimising New Modes of Assessment: In Search of Qualities and Standards*, 1-12. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Simons, P.R.J. (1999) *Competentiegerichte leeromgevingen in organisaties en hoger beroepsonderwijs*. Utrecht: Lemma B.V.
- Speer, A.J., Solomon, D.J. & Ainsworth, M.A. (1996). An innovative evaluation method in an internal medicine clerkship. *Academic Medicine*, 71, 76-78.
- Straetmans, G.J.J. & Van Diggele, J.B.H.(2001). *Anders opleiden, anders toetsen*. BVE-brochurereeks: Perspectief op Assessment, deel 1. Citogroep Arnhem.
- Straetmans, G.J.J., Sluijsmans, D., Bolhuis, B. & Merrienboer, J. (2003). Integratie van instructie en assessment in competentiegericht onderwijs. In: *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 21(3), 171-197.
- Swanborn, P.G. (2002). *Basisboek sociaal onderzoek*. Amsterdam: Boom.
- Topping, K. (2003). Self and peerassessment. In: . In: M. Segers, F. Dochy & E. Cascallar (eds), *Optimising New Modes of Assessment: In Search of Qualities and Standards*, 55-78. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Turnbull, J. & Van Barneveld, C. (2002). Assessment of clinical performance: In-training Evaluation. In; G.R. Norman, C.P.M. van der Vleuten & D.I. Newble (eds), *International Handbook of Research in Medical Education*, 793-810. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Van Berkel, A., Hofman, K., Kinkhorst, G. (2003). Competentie-assessment. De ontwikkeling en toepassing van self-, peer- en expert-assessments in het HBO: een praktijkvoorbeeld. Utrecht: Lemma B.V.
- Van Grinsven, L. (2003). De invloed van leeromgevingen op motivatie en strategiegebruik voor zelfregulerend leren. Tilburg: Mesoconsult B.V.
- Van Luijk, S.J. (1994). *Al doende leert men: enkele studies naar aspecten van betrouwbaarheid en validiteit over de toetsing van vaardigheden*. Maastricht: Universitaire Pers Maastricht.
- Van der Sanden, J. (2003). Naar een competentiegerichte didactiek in het gezondheidszorgonderwijs. In: *Onderwijs en gezondheidszorg*, 27, 32-35.
- Van der Veen, T. & Van der Wal, J. (2003, 3<sup>e</sup> druk). *Van leertheorie naar onderwijspraktijk*. Groningen/Houten: Wolters Noordhoff.

- Van der Vleuten, C.P.M. (1995). Toetsing van medische competentie. In: J.C.M. Metz, A.J.A.A. Scherpbier & C.P.M. van der Vleuten (eds), *Medisch onderwijs in de praktijk*, 152-164. Assen: van Gorcum.
- Van der Vleuten, C.P.M., Scherpbier, A.J.J.A., Dolmans, D.H.j.M., Schuwirth, L.W.T., Verwijnen, G.M. & Wolfhagen, H.A.P. (2000). Clerkship assessment assessed. *Medical Teacher*, 22(6), 592-600.
- Van der Vleuten, C.P.M., Verwijnen, G.M., Wijnen, W.H.F.W. & Imbos, T. (1989). Assessment in problem-based learning: The case of Maastricht. In: C.P.M. van der Vleuten, *Naar een rationeel systeem voor toetsing van studieprestaties in probleemgestuurd medisch onderwijs*, 9-29. Maastricht.
- Van de Watering, G. & Dierikx, S. (2002). Kwaliteit van assessment: de bruikbaarheid van klassieke toetsen binnen studentgericht en competentiegericht onderwijs. In: F. Dochy, L. Heylen & H. Van De Mosselaer (eds), *Assessment in onderwijs. Nieuwe toetsvormen en examinering in studentgericht onderwijs en competentiegericht onderwijs*, 61-96. Utrecht: Lemma BV.
- Vermetten, Y. & Van Elk, L. (1999). Competenties. Rotterdam: OKKI, Ichthus Hogeschool.
- Viswesvaran, C., Ones, D. & Schmidt, F. (1996). Comparative analysis of the reliability of job performance ratings. *Journal of Applied Psychology*, 81, 557-574.
- Williams, R.G., Klamen, D.A. & McGaghie, W.C. (2003). Cognitive, Social and Environmental sources of Bias in Clinical Performances Ratings. *Teaching and learning in medicine*, 15(4), 270-292.
- Woehr, D.J. & Huffcutt, A.I. (1994). Rater training for performance appraisal: A quantitative review. *Journal of Occupational and organizational Psychology*, 67, 189-205.
- Wolfhagen, H.A.P. (1993). Kwaliteit van klinisch onderwijs. Academisch proefschrift. Maastricht: Universitaire Pers Maastricht.
- Zutven van, G., Polderdijk, M. & Volder de, M. (2004). Handboek. Toetsplanontwikkeling in competentiegericht onderwijs. Stichting Digitale Universiteit. Utrecht.
- Zwierstra, R.P. & Scherpbier, A.J.J.A. (1995). Patient gebonden toetsing. In: J.C.M. Metz, A.J.A.A. Scherpbier & C.P.M. van der Vleuten (eds), *Medisch onderwijs in de praktijk*, 208-212. Assen: van Gorcum.



Bijlage I: voorbeeld gesloten observatieformulier

**OBSERVATIEFORMULIER  
PRENATALE ZORG EN REVISIE POST PARTUM  
LEERJAAR 4**

Naam student : .....

Naam : .....

stagebegeleider

Stageperiode : I / II / III (doorhalen wat niet van toepassing is).

<u>Uitgangssituatie</u> : Aantal totale prenatale controles t/m leerjaar 3.				
1e lijn			2e lijn	
Aantal controles	B =	C =	B =	C =
Aantal intakes	B =	C =	B =	C =
Aantal revisies p.p.	B =	C =	B =	C =

Het is de bedoeling dat er per spreekuurdag geëvalueerd wordt en dat hiervoor steeds dit formulier wordt gebruikt en ondertekend.

Datum:                      Datum:                      Datum:

**Aantal controles** :  
**Aantal intakes** :  
**Aantal revisies p.p.** :

	v o l	o n v	t w ij	n v t	v o l	o n v	t w ij	n v t	v o l	o n v	t w ij	n v t
<b>Prenatale zorg</b>												
<b>Afnemen anamnese</b>												
- Algemeen	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
- Specifiek	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Verrichtingen zwangerenonderzoek</b>												
- Algemeen	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
- Uitwendig	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
- Inwendig	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Interpretatie van bovengenoemde onderzoeken	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Interpretatie onderzoek</b>												
- Aanvullend	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
- Laboratorium	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Diagnose en beleid</b>												
- Risicoselectie op de juiste wijze toepassen	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
- Beleid bepalen	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Voorlichting aan ouders</b>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Receptuur</b>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

**OBSERVATIEFORMULIER  
PRENATALE ZORG EN REVISIE POST PARTUM  
LEERJAAR 4**

Naam student : .....

Naam stagebegeleider : .....

Datum : .....

Het is de bedoeling dat er per spreekuur geëvalueerd wordt en dat hiervoor steeds dit formulier wordt gebruikt en ondertekend.

<b>Aantal contoles:</b>	<b>Aantal intakes:</b>	<u>Opmerkingen:</u>
<p><b><u>Afnemen anamnese</u></b></p> <p><b><i>Algemeen</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- persoonsgegevens</li> <li>- psychosociale</li> <li>- persoonlijke</li> <li>- familie</li> <li>- obstetrische</li> <li>- huidige zwangerschap</li> </ul> <p><b><i>Specifiek</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- klachtuitdieping</li> </ul>		
<p><b>Verrichtingen zwangerenonderzoek</b></p> <p><b><i>Algemeen</i></b></p> <p>Uitwendig Interpretatie van bovengenoemde onderzoeken</p>		
<p><b>Interpretatie onderzoek</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- aanvullend (echo-ctg)</li> <li>- laboratorium</li> </ul>		
<p><b>Diagnose en beleid</b></p> <p>toepassen van risicoselectie beleid kunnen beargumenteren</p>		
<p><u>Verslaglegging</u></p>		

**Bijlage III:** vragen voor de focusgroepen

1. Wat heb je als stagebegeleider nodig om je taak naar tevredenheid uit te oefenen?
2. In hoeverre helpt het observatieformulier jou bij je taak?
3. Wat vind je van de bruikbaarheid van de evaluatiecriteria in de dagelijkse praktijk?
4. Wat vind je van de gehanteerde evaluatieprocedure?
5. Welke rol speelt het feit dat je zowel begeleider als beoordelaar bent?
6. Heb je wensen voor de toekomst?
7. Heeft iemand nog iets in te brengen wat niet ter sprake is gekomen?

## Bijlage IV: begeleidend brief+ vragenlijst

Maastricht, 1 juni 2005

Beste stagebegeleider,

Op dit moment loopt op de Vroedvrouwschool Maastricht onder andere het project “optimalisering van het curriculum”. Doel van dit project is het ontwikkelen van een curriculum gebaseerd op de beroepscompetenties van de (toekomstige) verloskundige. Een belangrijk onderdeel van het curriculum wordt gevormd door de stage. Wijziging van het curriculum zal o.a. leiden tot aanpassingen van de buitenschoolse toetsing van de student.

Bij de begeleiding en beoordeling van de studenten op de stageplek hebben de stagebegeleiders een belangrijke taak, daarom is het van belang dat de middelen (formulieren en criteria) en de procedure van de toekomstige buitenschoolse toetsing geschikt zijn voor de stagebegeleiders.

Daarom probeer ik antwoord te krijgen op de volgende vragen:

- Wat is de mening van de stagebegeleiders over de huidige buitenschoolse toetsing?
- Wat zijn de wensen van de stagebegeleiders voor de toekomstige buitenschoolse toetsing?

Om deze antwoorden te verzamelen heb ik bijgevoegde vragenlijst samengesteld. Met behulp van uw antwoorden wil ik een advies uitbrengen aan de projectgroep, zodat bij de toetsontwikkeling gestreefd kan worden naar een toets met een hoge kwaliteit, die daarnaast geschikt (gebruiksvriendelijk) is voor toepassing in uw dagelijkse praktijk. Ik zit in het tweede jaar van de Masteropleiding Verloskunde (uitstroom Onderwijs) en ik voer dit onderzoek uit in het kader van mijn afstudeeropdracht voor deze opleiding. (Ik wil benadrukken dat dit onderzoek niet onder de verantwoording van de Vroedvrouwschool valt.)

Mijn onderzoeksgroep is een willekeurige selectie uit de stagebegeleiders die werkzaam zijn in eerstelijns praktijken of ziekenhuizen, waar de afgelopen twee jaar studenten van de Vroedvrouwschool zijn begeleid. Het is uitdrukkelijk niet de bedoeling dat u met collega's overlegt, maar dat u individueel de vragen beantwoordt. Mijn verzoek is om de bijgevoegde vragenlijst in te vullen en te retourneren in de gefrankeerde en geadresseerde enveloppe. U hoeft nergens uw naam in te vullen en uw informatie zal vertrouwelijk worden verwerkt. Ik wil in juli starten met het analyseren van de gegevens, dus ik verzoek u om de vragenlijst voor 1 juli te retourneren. Als dit verzoek u bereikt na uw vakantie dan is het altijd de moeite waard om alsnog de ingevulde vragenlijst te retourneren.

Hebt u over deze enquête misschien nog vragen? Mail me dan gerust.  
(i.bastiaans@vroedvrouwschool.nl )

Graag wil ik u alvast hartelijk bedanken voor de moeite om de vragenlijst in te vullen.

Met vriendelijke groet,

Ina Bastiaans

## Vragenlijst

### Persoonlijke gegevens:

1. Wat is uw beroep?
  - Verloskundige
  - Verpleegkundige (ga door naar vraag 3)
  - Anders, namelijk..... (ga door naar vraag 3)
2. Waar hebt u de opleiding tot verloskundige gevolgd?
  - Heerlen/Kerkrade
  - Amsterdam
  - Rotterdam
  - elders
3. Waar bent u werkzaam?
  - 1<sup>e</sup> lijnspraktijk, solopraktijk
  - 1<sup>e</sup> lijnspraktijk, duopraktijk
  - 1<sup>e</sup> lijnspraktijk,  $\geq 3$  verloskundigen
  - 2<sup>e</sup> lijn, verloskamers
  - 2<sup>e</sup> lijn kraam-zwangeren afdeling
4. Van welke opleiding begeleidt u studenten verloskunde? (meerdere antwoorden mogelijk)
  - Maastricht
  - Amsterdam/Groningen
  - Rotterdam
  - elders, namelijk.....
5. Hoeveel jaar ervaring heeft u met het begeleiden van studenten verloskunde?
  - Minder dan 1 jaar
  - 1 – 2 jaar
  - 3 - 5 jaar
  - 5 – 10 jaar
  - meer dan 10 jaar
6. Hoeveel studenten van de Vroedvrouwschool Maastricht begeleidt u gemiddeld per jaar?
  - 1
  - 2
  - 3
  - 4
  - 5 – 10
  - meer dan 10
7. Hebt u de cursus stagewerkbegeleiding gevolgd?
  - Ja
  - Nee (ga door naar vraag 10)
8. Door welke opleiding werd uw cursus stagewerkbegeleiding aangeboden?
  - Heerlen/Kerkrade/Maastricht
  - Amsterdam/Groningen
  - Rotterdam

9. Hoe lang is het geleden dat u de cursus stagewerkbegeleiding heeft gevolgd?
- ≤ 3 jaar
  - 4 - 6 jaar
  - 7 – 9 jaar
  - ≥ 10 jaar
10. Hoeveel tijd besteedt u gemiddeld per dag aan de evaluatie van de student?
- 0 – 15 minuten
  - 16 -30 minuten
  - 31 – 45 minuten
  - 46 – 60 minuten
  - meer dan 1 uur

**Beantwoord de volgende vragen door het gewenste antwoord aan te kruisen.**

00000 = **helemaal oneens** | 00000 = **oneens** | 00000 = **niet oneens/niet eens** | 00000 = **eens** | 00000 = **helemaal eens**

U kunt de optie **n.v.t.** aankruisen als de stelling voor u niet van toepassing is, of u als **geen mening** heeft over deze stelling.

Toelichting: Achtereenvolgens wordt uw mening gevraagd over:

- de bruikbaarheid van de gesloten observatieformulieren
- de bruikbaarheid van de open observatieformulieren
- de bruikbaarheid van de evaluatiecriteria van de opleiding
- de bruikbaarheid van de evaluatieprocedure.
- deskundighedsbevordering en uw eigen inschatting met betrekking tot uw bekwaamheid als stagebegeleider.

Met gesloten formulieren worden de formulieren bedoeld waarop u het niveau van de student weergaf door middel van het aankruisen van de kwalificatie *onvoldoende/twijfelachtig/goed* (zie bijlage 1). Als u geen ervaring heeft met deze formulieren kunt u starten bij vraag 19.

Met open observatieformulieren worden de formulieren bedoeld die nu in gebruik zijn en waarop u het niveau van de student beschrijvend moet weergeven (zie bijlage 2).

**Bruikbaarheid van gesloten observatieformulieren als evaluatie-instrument:**

	Helemaal oneens	0	0	0	0	0	helemaal eens	n.v.t. geen mening
11. De items op de gesloten observatieformulieren sluiten voldoende aan op de stage-inhoud.	0	0	0	0	0	0	0	0
12. De items op de gesloten observatieformulieren sluiten voldoende aan bij de evaluatiecriteria zoals deze door de opleiding zijn opgesteld.	0	0	0	0	0	0	0	0
13. De gesloten observatieformulieren bieden mij voldoende houvast om mijn oordeel over het niveau van de student te vast te leggen.	0	0	0	0	0	0	0	0
14. De gesloten observatieformulieren stimuleren mij om het functioneren van de student genuanceerd weer te geven.	0	0	0	0	0	0	0	0
15. De gesloten observatieformulieren bevorderen de objectiviteit van mijn oordeel.	0	0	0	0	0	0	0	0
16. De gesloten observatieformulieren stimuleren mij voldoende tot het geven van feedback aan de student.	0	0	0	0	0	0	0	0
17. De gesloten observatieformulieren stimuleren het leerproces van de student <u>onvoldoende</u> .	0	0	0	0	0	0	0	0
18. Het invullen van de gesloten observatieformulieren kost mij teveel tijd.	0	0	0	0	0	0	0	0

## Bruikbaarheid van open observatieformulieren als evaluatie-instrument:

	Helemaal Oneens		helemaal eens		n.v.t. geen mening
19. De items op de open observatieformulieren sluiten voldoende aan op de stage-inhoud van de student.	0	0	0	0	0
20. De items op de open observatieformulieren sluiten voldoende aan bij de evaluatiecriteria zoals deze door de opleiding zijn opgesteld.	0	0	0	0	0
21. De open observatieformulieren bieden mij voldoende houvast om mijn oordeel over het niveau van de student te vast te leggen.	0	0	0	0	0
22. De open observatieformulieren stimuleren mij om het functioneren van de student genuanceerd weer te geven.	0	0	0	0	0
23. De open observatieformulieren bevorderen de objectiviteit van mijn oordeel.	0	0	0	0	0
24. De open observatieformulieren stimuleren mij voldoende tot het geven van feedback aan de student.	0	0	0	0	0
25. De open observatieformulieren stimuleren het leerproces van de student <u>onvoldoende</u> .	0	0	0	0	0
26. Het invullen van de open observatieformulieren kost mij teveel tijd.	0	0	0	0	0
27. Ik geef de voorkeur aan:					
0 gesloten observatieformulieren					
0 open observatieformulieren					
0 n.v.t./geen mening					
0 anders, namelijk.....					
28. Om de bruikbaarheid van het observatieformulier dat mijn voorkeur heeft (zie vraag 27) te optimaliseren, moet het formulier op de volgende punten aangepast worden: (meerdere antwoorden mogelijk)					
0 hoeft het formulier niet aangepast te worden					
0 de items moeten beter aansluiten op de stage-inhoud					
0 de items moeten beter aansluiten op de evaluatiecriteria					
0 de items op de formulieren moeten globaler omschreven worden					
0 de items op de formulieren moeten specifiekere omschreven worden					
0 er moeten items toegevoegd worden					
0 er moeten items verwijderd worden					
0 er moet meer schrijfruimte komen op het formulier					
0 anders, namelijk.....					

Toelichting:

### Bruikbaarheid van de evaluatiecriteria<sup>1</sup>:

	Helemaal n.v.t. oneens	helemaal eens			geen mening
29. De evaluatiecriteria van de opleiding zijn voldoende duidelijk beschreven om een correct oordeel op te kunnen baseren.	0	0	0	0	0
30. Het is onduidelijk welk gewicht de afzonderlijke evaluatiecriteria hebben, bij het bepalen van het eindoordeel over de student.	0	0	0	0	0
31. De evaluatiecriteria van de opleiding zijn relevant om het niveau van de student te beoordelen	0	0	0	0	0
32. Voor de bepaling van het eindoordeel mis ik relevante evaluatiecriteria	0	0	0	0	0
33. De richtlijnen van de opleiding voor het toepassen van de evaluatiecriteria zijn voldoende duidelijk.	0	0	0	0	0
34. Om de bruikbaarheid van de evaluatiecriteria te optimaliseren (meerdere antwoorden mogelijk)					
0	hoeven de huidige criteria niet aangepast te worden				
0	moeten de huidige criteria duidelijker omschreven worden				
0	moeten de huidige criteria aangevuld worden				
0	moeten de huidige criteria vervangen worden				
0	moeten de richtlijnen voor het toepassen van de criteria verbeterd worden				
0	anders, namelijk.....				

Toelichting:

### Bruikbaarheid van de evaluatieprocedure:

	Helemaal oneens	helemaal eens			n.v.t. geen mening
35. Het <u>dagelijks</u> invullen van observatieformulieren bevordert een betrouwbare eindbeoordeling.	0	0	0	0	0
36. De observatieformulieren bevorderen consensus tussen de begeleiders over het niveau van de student.	0	0	0	0	0
37. Het <u>dagelijks</u> invullen van observatieformulieren stimuleert mij om dagelijks feedback te geven aan de student	0	0	0	0	0
38. De kwaliteit van mijn dagelijkse evaluatie zou toenemen als de student zelf een observatieformulier zou invullen, voordat ik het invul.	0	0	0	0	0
39. De student baseert haar zelfreflectie meer op mijn feedback, dan op haar eigen mening over haar prestaties.	0	0	0	0	0
40. Een dagelijks samenvattend kwalitatief oordeel <sup>2</sup> over het niveau van de student stimuleert het leerproces van de student.	0	0	0	0	0

<sup>1</sup> de evaluatiecriteria zoals vermeld in het vijfphasenmodel.

<sup>2</sup> met kwalitatief oordeel wordt de kwalificatie *onvoldoende/twijfelachtig/voldoende/goed* bedoeld.



	Helemaal oneens			helemaal eens	n.v.t. geen mening
41. Omdat ik zowel de begeleider als de beoordelaar ben van de student, wordt de student belemmerd om te laten zien wat ze kan.	0	0	0	0	0
42. Om de evaluatieprocedure te optimaliseren heb ik behoefte aan:					
0 geen aanpassingen					
0 aanpassing van de procedure					
0 totaal andere procedure					

Toelichting:

**Meningen met betrekking tot bekwaamheid en deskundigheidsbevordering:**

	Helemaal oneens			helemaal eens	n.v.t. geen mening
43. Ik ben in staat om de evaluatiecriteria van de opleiding correct toe te passen	0	0	0	0	0
44. Ik ben onzeker over de mate waarin ik in staat ben een objectief oordeel te geven.	0	0	0	0	0
45. Ik ben onvoldoende in staat om mijn feedback op een dusdanige manier te beschrijven dat misinterpretatie wordt voorkomen.	0	0	0	0	0
46. Ik heb behoefte aan extra scholing, naast de jaarlijkse contactdagen, om mijn bekwaamheid als stagebegeleider te bevorderen.	0	0	0	0	0
47. Ik ervaar het feit dat ik zowel begeleider als beoordelaar ben niet als een belemmering om een oordeel uit te spreken over het niveau van de student.	0	0	0	0	0
48. Het feit dat mijn onvoldoende adviesoordeel de consequentie kan hebben dat een student een heel jaar moet overdoen, belemmert mij om een onvoldoende adviesoordeel te geven.	0	0	0	0	0
49. De aanwezigheid van een docent van de opleiding bij het evaluatiegesprek ondersteunt mij om tot een correct oordeel te komen.	0	0	0	0	0
50. De cursus stagewerkbegeleiding biedt mij voldoende houvast om mijn taak als stagebegeleider goed uit te kunnen oefenen.	0	0	0	0	0

51. Om mijn taak als stagebegeleider zo goed mogelijk te kunnen uitoefenen heb ik vooral behoefte aan:  
(maximaal 3 antwoorden aankruisen).

- 0      aanpassing van de observatieformulieren
- 0      geschiktere evaluatiecriteria
- 0      duidelijkere richtlijnen voor het toepassen van de evaluatiecriteria
- 0      aangepaste evaluatieprocedure
- 0      scholing m.b.t. het beschrijven van feedback
- 0      scholing m.b.t. het begeleiden van studenten
- 0      scholing m.b.t. het interpreteren van de evaluatiecriteria
- 0      scholing m.b.t. het voeren van een evaluatiegesprek
- 0      ondersteuning door de opleiding tijdens een evaluatiegesprek
- 0      persoonlijke feedback van de opleiding op mijn functioneren als stagebegeleider.
- 0      anders, namelijk.....

Toelichting: