Hoe huisartsen in opleiding voorbereiden op de rol van near peer teacher?

Implementatie en evaluatie van een opleiding

Kristof Schoeters, Universiteit Antwerpen

Promotor: Prof. Dr. Nele Michels, Universiteit Antwerpen

Master of Family Medicine

Masterproef Huisartsgeneeskunde

Academiejaren 2019-2022

Deze masterproef is een examendocument dat niet werd gecorrigeerd voor eventueel vastgestelde fouten. Zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van zowel de promotor(en) als de auteur(s) is overnemen, kopiëren, gebruiken of realiseren van deze uitgave of gedeelten ervan verboden. Voor aanvragen tot of informatie i.v.m. het overnemen en/of gebruik en/of realisatie van gedeelten uit deze publicatie, wendt u tot de universiteit waaraan de auteur is ingeschreven.

Voorafgaande schriftelijke toestemming van de promotor(en) is eveneens vereist voor het aanwenden van de in dit afstudeerwerk beschreven (originele) methoden, producten, schakelingen en programma's voor industrieel of commercieel nut en voor de inzending van deze publicatie ter deelname aan wetenschappelijke prijzen of wedstrijden.

Abstract

Inleiding: Huisartsen-in-opleiding (HAIO's) worden in de dagelijkse praktijk frequent ingezet voor meerdere vormen van near peer teaching. Denk hierbij aan het ondersteunen van stagemomenten in de huisartsenpraktijk of het ziekenhuis en anderzijds aan het aanleren van klinische vaardigheden in het onderwijs. Deze inschakelingen verlopen momenteel zonder opleiding en met weinig omkadering. Onderzoek van Vanhomwegen et al. (2019), aan de Universiteit Antwerpen, geeft aan dat 25% van de near peer teachers niet tevreden blijkt over de eigen aanpak en 84% van de bevraagden om meer ondersteuning vraagt. Een meer gestructureerde implementatie van near peer teaching aan de Vlaamse universiteiten en de daarbij horende opleidingspraktijken lijkt zich bijgevolg op te dringen.

Onderzoeksvraag: Vormt het inschakelen van HAIO's als near peer teacher een meerwaarde voor het medisch onderwijs aan de Vlaamse universiteiten? Vormt een uitrol van een opleidingsprogramma voor near peer teachers een meerwaarde voor de verschillende betrokken actoren? Aan welke voorwaarden dient zulk opleidingsprogramma te voldoen? Welke ondersteuningsnoden hebben opgeleide HAIO's, die als near peer teacher aan de slag gaan, in de uitvoering van hun taken?

Methode: In eerste instantie werd een literatuuronderzoek verricht naar studies die de voor- en nadelen van near peer teaching in het medisch onderwijs in kaart brachten. Ook werd in dit literatuuronderzoek nagegaan wat motiverende factoren voor een engagement als near peer teacher zijn, welke ondersteunings- en opleidingsnoden voor near peer teachers worden beschreven en wat voorwaarden zijn voor een kwalitatief opleidingsprogramma voor near peer teachers. In tweede instantie werd een kwalitatief onderzoek gevoerd aan de hand van interviews. Deze interviews werden georganiseerd na de uitrol van een opleidingssessie voor HAIO's die een taak als near peer teacher zouden opnemen. Er werd gebruik gemaakt van twee interviews per deelnemende near peer teacher. Het eerste interview, drie tot acht weken na de opleidingssessie, werd afgenomen ter evaluatie van de opleiding. Het tweede interview, vijf tot zeven maanden na de opleidingssessie, werd afgenomen met oog op zelf-evaluatie van de aangeleerde vaardigheden en ter inventarisatie van de ondersteuningsnoden in hun dagelijkse praktijk als near peer teacher.

Resultaten: Near peer teaching is een goed aanvaarde onderwijsmethode met hoge effectiviteit voor tutees en met belangrijke voordelen voor near peer teachers en onderwijsinstellingen. Uit de interviews (n=10) blijkt dat HAIO's nood hebben aan een gestructureerde implementatie van near peer teaching aan de hand van enerzijds opleiding en anderzijds ondersteuning om de rol van near peer teacher goed op te nemen. Bij het in kaart brengen van hun opleidingsnoden worden drie factoren aangetroffen: Het aanleren van essentiële pedagogische vaardigheden zoals handvaten rond het aanleren van technische vaardigheden en het geven van feedback; inzichten rond leerprocessen en affectieve ondersteuning van tutees; rolverduidelijking en kadering van hun professionele identiteit. Wanneer near peer teachers na hun opleiding aan de slag gaan, onderscheiden we drie belangrijke ondersteuningsnoden: ter beschikking krijgen van tijd om de rol van near peer teacher op te nemen, toegang tot de leerdoelstellingen van de stage of les die begeleid wordt en afspraken rond hun mandaat als opleider.

Conclusie: Het inschakelen van vrijwillige HAIO's als near peer teacher in het geneeskunde onderwijs betekent een grote meerwaarde voor alle betrokken partijen. Om deze meerwaarde maximaal te benutten is het essentieel om HAIO's op te leiden voor hun rol als near peer teacher en hen voldoende te ondersteunen bij het opnemen van hun taak. De aanbevelingen in deze masterproef hebben als doel hieraan bij te dragen.

Inhoudsopgave

Abstract **3**

1. Inleiding **5**

1.1. Huisartsen in opleiding als near peer teacher *5*

1.2. Doelstelling *5*

2. Literatuuronderzoek **6**

2.1. De onderzoeksvragen en zoekstrategie *6*

2.2. Resultaten literatuuronderzoek *7*

2.3. Discussie literatuuronderzoek *11*

2.4. Conclusie literatuuronderzoek *12*

3. Onderzoeksmethodiek **13**

3.1. Onderzoeksopzet *13*

3.2. Studiepopulatie *13*

3.3. Ontwikkeling en uitrol van een opleidingsprogramma voor near peer teachers *13*

3.4. Verloop van de interviews *14*

3.5. Analyse van de verzamelde data *15*

4. Resultaten **16**

4.1. Demografie *16*

4.2. Voorafgaande ervaringen met (near) peer teaching *16*

4.3. Motiverende factoren om een engagement als near peer teacher op te nemen *18*

4.4. Evaluatie van de opleidingssessie voor near peer teachers *19*

4.5. Near peer teaching in de praktijk: zelf-evaluatie en ondersteuningsnoden volgens het ExBL-model . *24*

4.6. Een (kwaliteitsvol) opleidingsprogramma voor near peer teachers *28*

5. Discussie **30**

6. Conclusie **35**

7. Bronnen **36**

8. Bijlagen **38**

8.1. Figuren en tabellen *38*

8.2. Gunstig advies Ethisch Comité, met inbegrip van goedgekeurd protocol *43*

8.3. Powerpoint gebruikt voor opleidingssessie NPT (verkorte versie) *46*

1. Inleiding

1.1. Huisartsen in opleiding als near peer teacher

Peer assisted learning (PAL) is een onderwijsvorm die al bestaat sinds de tijd van Socrates en Plato, toen men in kleine groepjes elkaars ideeën begon te bediscussiëren. Binnen de brede onderwijssector wordt PAL reeds wijdverspreid ingezet en ook binnen het geneeskunde onderwijs wordt dit toenemend geïntegreerd (1, 2). We spreken van PAL wanneer lerenden elkaar helpen om te leren maar ook bijleren door les te geven, waarbij de lerenden uit gelijkaardige sociale groepen komen en geen professioneel onderwijspersoneel zijn (3). Volgens Ten Cate en Durning (2007) kan men de verschillende vormen van PAL beschrijven in drie dimensies. De chronologische proximiteit geeft als eerste dimensie de grootte van het leeftijdsverschil tussen tutor en tutee weer. Daarnaast beschrijft men de groepsgrootte als aantal tutees per tutor en tot slot de formaliteit van de lesomgeving (4). Ook de gebruikte terminologie is afgestemd op deze verschillende dimensies zoals beschreven in Tabel 1 (in bijlage) (5).

Huisartsen-in-opleiding (HAIO's) worden in de dagdagelijkse praktijk toenemend ingezet voor meerdere vormen van *near peer assisted learning* (NPAL). Hierbij denken we enerzijds aan het ondersteunen van stagemomenten in de huisartsenpraktijk of het ziekenhuis en anderzijds aan het aanleren van klinische vaardigheden (6). Deze vormen van respectievelijk *near peer mentoring* en *near peer tutoring* overkoepelen we in deze masterproef door de *term near peer teaching* (NPT) zoals gebruikt door Herrmann-Werner et al. (2017) (7). Hierbij zijn *near peer teachers* noch professionele lesgevers, noch experten binnen een bepaald domein en bevinden ze zich in een nauw aansluitend leerstadium ten opzichte van hun *near peer tutees* (5, 7).

1.2. Doelstelling

Deze masterproef bestudeert of NPT, waarbij HAIO's actief worden ingeschakeld in het medisch onderwijs, een meerwaarde zou vormen wanneer het op een gestructureerde manier geïmplementeerd wordt aan de Vlaamse universiteiten. Momenteel worden HAIO's in Vlaanderen namelijk frequent ingeschakeld in een rol die omschreven zou kunnen worden als near peer teacher, echter met weinig rolverduidelijking of omkadering.

Daarnaast onderzoekt deze masterproef of een opleidingsprogramma voor HAIO's die als near peer teacher worden ingeschakeld wenselijk is en aan welke voorwaarden zulk opleidingsprogramma desgevallend best voldoet. Tevens biedt deze masterproef een opleidingsprogramma tot near peer teacher, in de vorm van een pilootproject, aan een groep HAIO's. Dit pilootproject wordt vervolgens geëvalueerd om aanbevelingen te kunnen doen naar een potentiële bredere implementatie van zulk opleidingsprogramma. Tot slot inventariseert deze masterproef de deelnemende HAIO's over ondersteuningsnoden uit de dagelijkse praktijk als near peer teacher die overblijven na het doorlopen van de opleiding.

2. Literatuuronderzoek

2.1. De onderzoeksvragen en zoekstrategie

Bij de start van deze masterproef werd een literatuuronderzoek uitgevoerd met als doel de voor- en nadelen van NPT in het medisch onderwijs goed in kaart te brengen. Dit literatuuronderzoek draagt bij in de inschatting van de meerwaarde van NPT in de dagelijkse praktijk en het belang van een gestructureerde implementatie hiervan aan de geneeskunde opleidingen van de Vlaamse universiteiten. Tevens werd dit literatuuronderzoek gebruikt om een beeld te krijgen van internationaal aangeboden ondersteuning en opleidingsprogramma's voor near peer teachers. Dit geeft enerzijds een antwoord op vragen rond een optimale vorm en inhoud voor zulke opleidingsprogramma's en geeft anderzijds een basis om vervolgens een eigen opleidingsprogramma hierop te enten.

Volgende onderzoeksvragen werden geformuleerd:

- Wat zijn de voor- en nadelen van near peer teaching in het medisch onderwijs?
- Wat zijn motiverende factoren voor near peer teachers om aan near peer teaching te doen?
- Welke ondersteunings- en opleidingsnoden voor near peer teachers worden beschreven?
- Wat zijn voorwaarden voor kwalitatieve opleidingsprogramma's voor near peer teachers?

Een PubMed zoektocht werd uitgevoerd met volgende combinaties van zoektermen in de zoekstrategie:

- (medical education[MeSH Terms]) AND (peer group[MeSH Terms]) AND (medical student[MeSH Terms]) AND (method, teaching[MeSH Terms])
- ('residents as teachers') AND (Education[MeSH Terms])
- 'peer tutoring' AND (education[MeSH Terms])
- 'peer teacher' AND ('program'[Title])

Er werd gekozen om een selectie te maken op datum van publicatie. Voor alle zoekresultaten werd geselecteerd op de periode van 01/01/2005 tot en met 31/12/2020. Tevens werd uitsluitend gebruik gemaakt van de artikels met beschikbaar abstract en full tekst in het Engels of Nederlands. Studies die zich specifiek toeleggen op (near) peer teaching binnen anatomie-onderwijs werden geëxcludeerd. Binnen het anatomie-onderwijs worden studenten geneeskunde namelijk in vele gevallen zelfstandig aan het werk gezet met een handleiding, waarbij (near) peers vaak eerder een begeleidende taak krijgen toebedeeld (3).

De gevonden artikels werden verder geselecteerd op basis van titel en abstract met bovenstaande onderzoeksvragen als focus. De literatuurzoektocht werd tot slot nog uitgebreid met enkele relevante referenties uit de reeds verzamelde artikels. Het aantal zoekresultaten in elk van bovenstaande fasen wordt afgebeeld in Figuur 1 (in bijlage).

2.2. Resultaten literatuuronderzoek

Voordelen van NPT voor near peer teachers

NPT heeft een rijk aanbod aan voordelen voor near peer teachers. Zo ondervindt men dat een individuele near peer teacher vaak een diepere en meer uitgesproken kennis verwerft over de concepten die hij onderwijst, zowel in de fase van het voorbereiden van de les als tijdens het lesgeven. Dit ontstaat ten eerste door de toegenomen motivatie om bij te leren, die vaak resulteert in extra tijdsinvestering. Eveneens ziet men dat near peer teachers streven naar meer begrip van het onderwerp door zichzelf kritisch te bevragen over de inhoud. Zulke reflectieve kennisopbouw blijkt een zeer sterk mechanisme om leren te bevorderen. Een ander aspect hierbij is dat een beter inzicht in onderliggende leerprincipes ervoor zorgt dat deze near peer teachers groeien in hun rol als tutor. Tot slot zorgt het contact met hun tutees voor een betere verankering van de kennis, gezien het reproduceren van opgedane kennis het leereffect doet toenemen (3, 4, 7-11).

Het lesgeven resulteert daarnaast ook in een toename van het zelfvertrouwen van de near peer teacher en wakkert het enthousiasme aan voor het werk als arts. Hierbij wordt een zelfversterkend effect beschreven in meerdere onderzoeken. Men zal zich namelijk eerder vrijwillig opgeven als near peer teacher voor onderwerpen waar reeds interesse voor bestaat of waarmee men zich vertrouwd voelt. Door inschakeling als near peer teacher wordt vervolgens het zelfvertrouwen en enthousiasme verder aangewakkerd (4, 7-11).

Elke arts heeft tevens een rol in het begeleiden, motiveren en informeren van collega's, patiënten en de algemene bevolking. Near peer teachers groeien sterk in deze competenties, die beschreven worden onder de CanMEDS rol 'scholar' (4, 7, 8, 12, 13). Onderzoek van Hall et al. (2018) wees uit dat het versterken van deze competenties, door een engagement als near peer teacher, een belangrijke meerwaarde vormt op de arbeidsmarkt (8).

Tot slot beschrijven meerdere studies de positieve impact van een engagement als near peer teacher op de verdere ontwikkeling van communicatievaardigheden, coachingsvaardigheden, spreken voor grote groepen, leiderschap en het ondersteunen van groepsprocessen (4, 9-11, 14).

Motiverende factoren voor near peer teachers om aan NPT te doen

In onderzoek van De Menezes et al. (2016) beschrijven near peer teachers de dankbaarheid van peer tutees en plezier tijdens lesmomenten als belangrijkste motiverende factoren. Daarnaast wordt ook de impact op de ontwikkeling van tutees en de voldoening die dit met zich meebrengt beschreven als reden om zich in te zetten als near peer teacher. Een laatste motiverende factor zijn de eigen groeimogelijkheden tijdens dit engagement (4, 9).

Voordelen van NPT voor near peer tutees

PAL heeft een gelijkwaardig tot groter leereffect ten opzichte van klassieke colleges. Dat is de conclusie van verschillende vergelijkende studies en de meta-analyse van Rees et al. (2016) (15-17). Opvallend hierbij is de selectie van onderwerpen en onderwijsvormen waarop deze studies betrekking hebben. Er kan gesteld worden dat dit gelijkwaardig tot toegenomen leereffect uitsluitend aangetoond werd

voor het aanleren van communicatievaardigheden, klinische vaardigheden, anatomie onderwijs en probleemgericht onderwijs (3, 9, 15-19).

Veruit de belangrijkste troef voor near peer tutees is de cognitieve en sociale congruentie die ze ondervinden bij near peer teachers (4, 20, 21).

Cognitieve congruentie ontstaat omdat near peer teachers het niveau van hun tutees goed kunnen inschatten. Near peer teachers kennen de algemene studiesituatie van hun tutees en zijn zich bewust van hun voorkennis. Bijgevolg beschrijven tutees dat hun near peer teachers zich beter kunnen aanpassen op vlak van didactiek, taalgebruik en moeilijkheidsgraad van oefenmomenten dan ervaren artsen. Daarnaast is er een beter begrip van de moeilijkheden bij het leren van een nieuw concept. Soms is het ook van meerwaarde dat near peer teachers zich herinneren hoe ze zichzelf een concept hebben eigen gemaakt (7, 9, 11, 20, 21).

Sociale congruentie tussen near peer teachers en neer peer tutees ontstaat door hun gelijkaardige sociale rol. Near peer teachers zijn beter in staat om de noden en bezorgdheden van hun tutees in te schatten aangezien ze beter aansluiten bij hun eigen sociaal en academisch leven. Bijgevolg kunnen near peer teachers makkelijker een veilige leeromgeving creeëren welke resulteert in een vrijere uitwisseling van ideeën. Vanuit het oogpunt van hun tutees worden near peer teachers in meerdere studies als meer ondersteunend en aanmoedigend ervaren dan ervaren artsen. Ook vermindert sociale congruentie de angst die studenten ervaren om vragen te stellen of fouten te maken, waardoor de motivatie en het zelfvertrouwen van de tutees aangewakkerd kan worden (7, 9, 11, 20).

Eveneens dragen near peer teachers sterk bij in de ontwikkeling van de professionele identiteit van hun tutees en de keuze van hun vervolgopleiding. In de literatuur wordt dit beschreven als een “hidden curriculum” waarbij de near peer teacher als rolmodel fungeert en de tutees ondersteunt in de vorming van hun professionele identiteit in de voor hen nieuwe medische omgeving (4, 9, 22, 23).

Tot slot beschrijft onderzoek van Brown et al. (2017) dat het inschakelen van near peer teachers gunstig kan zijn om het aantal oefenkansen en de hoeveelheid feedback die studenten geneeskunde tijdens praktijkmomenten en stages krijgen, te verhogen. Uit hun onderzoek bleek namelijk dat tijdens praktijkmomenten onder begeleiding van opgeleide near peer teachers meer oefenkansen en feedbackmomenten gecreeërd werden dan wanneer de begeleiding gebeurde door ervaren artsen (24).

Voordelen van NPT voor onderwijsinstellingen

Een uitgebouwd near peer teaching programma kan de inzet van professioneel onderwijspersoneel gedeeltelijk reduceren. Ook in een systeem waarbij parallel gewerkt wordt door near peer teachers naast ervaren onderwijspersoneel ziet men vaak een toegenomen efficiëntie (4, 7, 11). Het is echter onduidelijk of de workload voor het professioneel onderwijspersoneel door zulk peer teaching programma kan gereduceerd worden. Dit gezien de training en ondersteuning van near peer teachers ook tijdsinvestering van ervaren docenten vraagt (7).

Nadelen van NPT voor de verschillende actoren

Het inschakelen van near peer teachers kan ervoor zorgen dat de contacttijd van near peer tutees met ervaren artsen vermindert. Tot nog toe konden hier geen nadelige effecten van geobjectiveerd

worden, zo blijkt uit meta-analyse van Rees et al. (2016) (15). Echter, het theoretische kwaliteitsverlies dat kan verondersteld worden door vermindering van contacttijd met ervaren artsen, is een aandachtspunt dat niet uit het oog verloren mag worden in elk PAL programma (7).

Daarnaast is het engagement voor de near peer teachers zelf een extra belasting bovenop hun eigen curriculum. Onderzoek van Hundertmark et al. (2019) wees uit dat deze extra belasting rond tijdsdruk, leiderschap en lesvoorbereiding niet te onderschatten valt. Binnen de groep near peer teachers die zich vrijwillig engageert ziet men echter een zeer succesvolle coping. In hun onderzoek kon men bij vrijwillige near peer teachers een hoger dan gemiddelde veerkracht objectiveren. Vrijwillige near peer teachers die goed worden voorbereid op hun taak en voelen dat ze ondersteund worden waar nodig, beschrijven hun taak bijgevolg eerder als stimulerend met positieve effecten op het algemeen functioneren (25). Yedidia et al. (1995) beschreef echter wel een forse afname van deze positieve effecten wanneer near peer teaching verwacht werd van reeds overvraagde artsen-specialisten in opleiding (ASO's). In afweging met hun eigen opleiding en zorg voor hun patiënten classificeerde een groep overvraagde ASO's elke vorm van NPAL als laagst mogelijke prioriteit in hun takenpakket (26).

Nood aan opleiding en ondersteuning voor near peer teachers?

De medische opleiding in Vlaanderen voorziet momenteel niet in het aanleren van onderwijsvaardigheden. Desondanks dienen studenten regelmatig te kunnen vertrouwen op de kennis en (educatieve) vaardigheden van o.a. HAIO's. Vele internationale bevragingen van near peer teachers concluderen dat er een duidelijke vraag is naar (pedagogische) ondersteuning om deze taak uit te oefenen (3, 11, 21, 22, 24, 27). Onderzoek van Van Homwegen et al. (2019), aan de Universiteit Antwerpen, geeft aan dat 37,5% van de near peer teachers zich onvoldoende organisatorisch ondersteund voelt. Ook geeft 40% van de bevraagde near peer teachers aan zich onvoldoende pedagogisch voorbereid te voelen. Dit leidt ertoe dat 25% van de near peer teachers niet tevreden blijkt over de eigen aanpak en dat 84% van de bevraagden om meer ondersteuning vraagt (6).

Er werden reeds verschillende studies over de impact van een opleidingsprogramma voor near peer teachers gepubliceerd. In deze studies concludeert men dat het vormen van near peer teachers kan zorgen voor het toenemen van hun zelfvertrouwen, het stijgen van hun plezier in het lesgeven, het verbeteren van hun teaching- en communicatieve- vaardigheden verbeteren en bovendien dat het leereffect bij de studenten waaraan ze lesgeven significant toeneemt (14, 28-32). Ook de richtlijn van de Association of Medical Education Europe (AMEE) uit 2016 geeft duidelijk aan dat goede voorbereiding, training en continue begeleiding van peer tutoren onontbeerlijk is om bovenvernoemde redenen (2).

Factoren die de organisatie van een opleidingsprogramma voor near peer teachers bemoeilijken

Amerikaans onderzoek van Al Achkar et al. (2015) suggereert dat zowel voor de faculteiten als voor near peer teachers de tijdsinvestering de grootste horde is om een opleidingsprogramma op te zetten. In een uitgebreide bevraging bleek een gebrek aan docentenuren om near peer teachers te trainen een veelvoorkomend argument te zijn om zulk opleidingsprogramma niet op te starten (29).

De organisatie van een opleidingsprogramma voor near peer teachers

De richtlijn van de Association of Medical Education Europe (AMEE) uit 2016 geeft een mooi kader mee om de ontwikkeling van een opleidingsprogramma voor near peer teachers vorm te geven (2). Daarnaast zijn er in de literatuur nog meerdere uiteenlopende programma's beschreven.

Deze opleidingsprogramma's verschillen wat betreft tijdsbesteding, gaande van een eenmalige sessie die enkele uren duurt tot longitudinale trajecten over enkele maanden (14, 29). Fakhouri et al. (2018) beschreven eveneens dat de duur van een opleidingsprogramma zeker niet hoeft te correleren met de impact die het heeft. Zo bleek een goed opgezet opleidingsmoment van één uur reeds impact te vertonen (28).

Het is eveneens belangrijk om rekening te houden met een al dan niet verplichte opleiding tot near peer teacher. Zowel De Menezes et al. (2016) als Burgess et al. (2014) beschrijven in hun onderzoek dat een altruïstische motivatie voor een engagement als near peer teacher samenhangt met een groter leereffect voor hun tutees dan in de situatie waarbij een engagement als near peer teacher verplicht wordt (9, 10).

De meeste beschreven opleidingsprogramma's voorzien in een eenmalige opleiding. Een follow-up monitoring, bijvoorbeeld in de vorm van regelmatige intervisies, komt weinig aan bod in de literatuur. In aanbevelingen van Mann et al. (2007) en Messman et al. (2018) veronderstelt men desondanks dat het effect van de initiële training bevorderd kan worden door longitudinale ondersteuning van near peer teachers. Onderzoek hiernaar ontbreekt echter momenteel (33, 34).

Ook de vorm van de vele trainingen die beschreven worden in de internationale literatuur verschilt sterk. Zo beschrijft men het gebruik van interviews met professionele lesgevers over hun strategieën, het bespreken van literatuurstudies over efficiënte lesmethoden, interactieve (online) lessen, additionele opleidingen tot simulatiepatiënt, eLearnings, oefenmomenten met observatoren, het gebruik van zelfstudiepakketten of enkel het voorzien van een handleiding (7, 10, 28-30, 34, 35).

Tot slot zien we ook dat de inhoud van een opleidingsprogramma voor near peer teachers sterk verschilt. In de meeste gepubliceerde trajecten kiest men voor het aanleren van onderwijskundige basisvaardigheden, al dan niet aangevuld met inhoudelijke versterking van de leerstof die onderwezen zal worden door de near peer teachers (3, 7, 10, 15, 36). Tabel 2 (in bijlage) inventariseert de onderwerpen die voorkwamen in verschillende opleidingstrajecten die aangetroffen werden in deze literatuurzoektocht. De AMEE guide raadt echter aan om de inhoud vooral te baseren op de noden die bestaan bij de near peer teachers (2). Om deze noden in kaart te brengen, kan het Experience Based Learning (ExBL) model gebruikt worden. In dit model identificeert men drie belangrijke ondersteuningsdomeinen die bijdragen aan de optimalisatie van leerprocessen (23):

- Organisatorische ondersteuning: plaats van de les in het curriculum, doelen en inhoud, mogelijkheden om actief te participeren in de werkcontext en daaruit te leren.
- Pedagogische ondersteuning: zowel didactische als onderwerp-specifieke vaardigheden.
- Affectieve ondersteuning: streven naar een warme en inclusieve leeromgeving.

2.3. Discussie literatuuronderzoek

Onderwijs van studenten geneeskunde en informeren van patiënten zijn belangrijke aspecten binnen de geneeskunde. Dit valt enerzijds etymologisch reeds op, gezien het woord “dokter” afkomstig is van het latijn “docere” wat “onderwijzen” betekent (7). Anderzijds wijst het CanMEDS framework ons binnen de rol “scholar” op het belang van onderwijs-gerelateerde vaardigheden voor zich ontwikkelende artsen (13).

NPT blijkt uit dit literatuuronderzoek een wijdverspreid en goed aanvaard concept met hoge effectiviteit (2). Het kan dus een belangrijke meerwaarde vormen voor zowel near peer teachers als hun tutees. In ruil voor hun tijdinvestering kunnen near peer teachers versterkt worden in hun kennis en vaardigheden zoals beschreven in Tabel 3 (in bijlage). Zolang near peer teaching geen onderdelen uit het gebruikelijke opleidingscurriculum vervangt kunnen we stellen dat er voor near peer tutees uitsluitend voordelen zijn aan de implementatie van een NPT programma. Dit voornamelijk door de grote cognitieve en sociale congruentie en het “hidden curriculum” dat ontstaat door hun contact met rolmodellen. Voor beide partijen kan de implementatie van een NPT programma tevens bijdragen aan de cultuur van levenslang leren, multi-directioneel leren en de efficiëntie van het onderwijs (7, 9, 37).

Het is geweten dat studenten geneeskunde wereldwijd tijdens hun stages meer dan de helft van hun tijd spenderen bij HAIO’s en ASO’s. Omgekeerd zien we dat ASO’s wereldwijd gemiddeld 25% van hun tijd besteden aan teaching (2). Ook Belgische HAIO’s worden regelmatig gevraagd om stagiairs te begeleiden of les te willen geven aan kleine groepen studenten, bijvoorbeeld in het kader van lessen klinische vaardigheden voor studenten geneeskunde (6). Gezien de aangetoonde meerwaarde van zulk engagement van HAIO’s, kunnen we het verder structureel implementeren van een NPT programma ten sterkste aanmoedigen.

Daarnaast leren we dat het om meerdere redenen belangrijk is om tegemoet te komen aan de vraag naar (pedagogische) ondersteuning van HAIO’s die een taak als near peer teacher openemen. Ten eerste worden momenteel geen onderwijsvaardigheden aangeboden in het basiscuriculum geneeskunde, waardoor pedagogische ondersteuning essentieel is om kwaliteitsvol onderwijs te garanderen. Ook het belang van stressreductie door goede voorbereiding van de ingeschakelde near peer teachers is niet te onderschatten. Verder weten we dat goed ondersteunde near peer teachers meer plezier vinden tijdens het lesgeven en meer persoonlijke groei doormaken op vlak van zelfvertrouwen en onderwijs-gerelateerde vaardigheden. Tot slot draagt een goede voorbereiding van near peer teachers rechtstreeks bij aan de outcome van de studenten waarmee ze in contact komen (14, 28-32).

In de literatuur is weinig consensus over vorm, inhoud en duur van een opleidingsprogramma voor near peer teachers. De grote variatie aan taken waarvoor near peer teachers worden ingezet zorgt er namelijk voor dat opleidingsnoden tussen de beschreven programma’s zeer wisselend zijn. Het is bijgevolg belangrijk om de opleidingsnoden goed in kaart te brengen, bijvoorbeeld middels het ExBL model. Naast de opstart van een eerste opleidingsprogramma voor Vlaamse HAIO’s als near peer teacher is het eveneens gewenst om dit vervolgens grondig te evalueren om in de toekomst bij te sturen en de gewenste ondersteuning van near peer teachers te bereiken (2).

Bij het verder uitrollen van een near peer teaching programma en bijhorend opleidingsprogramma dienen we rekening te houden met tijdgebrek van HAIO’s als belangrijkste drempel. Tevens weten we

dat het maximale rendement voor zowel near peer teachers, hun tutees en de betrokken onderwijsorganisaties uitsluitend gehaald kan worden wanneer gemotiveerde near peer teachers gerekruteerd worden. Daarnaast zal een verplicht engagement als near peer teacher eerder zorgen voor negatieve persoonlijke effecten bij reeds overvraagde HAIO's. Het lijkt bijgevolg niet wenselijk om peer teaching als een verplicht onderdeel in de huisartsenopleiding op te nemen. Een inbedding als mogelijk keuze-onderdeel in de opleiding maakt het potentieel toegankelijker voor de geïnteresseerde HAIO's. Echter, verder onderzoek naar mogelijke stimulansen voor HAIO's om een engagement als near peer teacher aan te gaan is wenselijk. Ook onderzoek naar de effecten van langdurige ondersteuning van near peer teachers doorheen hun engagement zou zeker kunnen bijdragen in dit onderzoeksdomein.

2.4. Conclusie literatuuronderzoek

Uit deze literatuurstudie blijkt dat het inschakelen van HAIO's als near peer teacher in het geneeskunde onderwijs een grote meerwaarde kan betekenen voor alle betrokken partijen op voorwaarde dat het de contacttijd met ervaren artsen niet fundamenteel vermindert. Om de voordelen voor zowel near peer teachers als near peer tutees te maximaliseren is het wenselijk om ook in Vlaanderen een gestructureerd opleidingsprogramma voor near peer teachers aan te bieden. Zulk opleidingsprogramma dient voornamelijk in te zetten op het versterken van de pedagogische vaardigheden van de HAIO's die zich wensen te engageren als near peer teacher.

3. Onderzoeksmethodiek

3.1. Onderzoeksopzet

Deze masterproef omvat een actieonderzoek waarbij een opleidingsmoment voor neer peer teachers ontwikkeld, geimplementeerd en geëvalueerd werd. Tevens werden de resterende ondersteuningsnoden van de deelnemende near peer teachers nadien in kaart gebracht volgens het Experience Based Learning model (ExBL-model). De evaluatie van het opleidingsmoment en het in kaart brengen van de resterende ondersteuningsnoden gebeurde aan de hand van twee telefonische interviews die na het doorlopen van het opleidingsmoment werden gehouden. Dit onderzoek werd gunstig geadviseerd door het Ethisch Comité van het UZA en UA met dossiernummer 20/47/627 (zie bijlage).

3.2. Studiepopulatie

De deelnemers dienden op moment van kandidaatstelling HAIO te zijn en interesse te hebben in het opnemen van een rol als near peer teacher.

Een initiële recrutering gebeurde aan de hand van een open oproep via *ICHO Actua,* de nieuwsbrief van het interuniversitair centrum voor huisartsenopleiding (ICHO). Daarnaast werden de vakgroepen huisartsgeneeskunde van alle Vlaamse universiteiten gecontacteerd om een actievere vorm van persoonlijke recrutering op te starten bij HAIO's die reeds actief betrokken waren in het ondersteunen van onderwijsactiviteiten. Hieruit volgde een rechtstreekse oproep per mail aan de HAIO's die ingeschakeld waren binnen het vaardighedenonderwijs van de Universiteit Antwerpen en een recruteringsoproep via Toledo aan stagemeesters en HAIO's verbonden aan de KULeuven.

Er reageerden 28 geïnteresseerde HAIO's welke geïnformeerd werden aan de hand van een informatiebrief. Op basis hiervan besloten 12 HAIO's deel te nemen. Twee HAIO's haakten af nog voor ze deelnamen aan de voorziene opleidingssessie gezien toenemende drukte in de opleidingspraktijk door de COVID-19-pandemie. De resterende tien deelnemers ondertekenden voorafgaand aan het onderzoek een informed consent en doorliepen de volledige studie.

3.3. Ontwikkeling en uitrol van een opleidingsprogramma voor near peer teachers

Na een eerste literatuurstudie werd een expertenpanel samengebracht om input omtrent de noden van near peer teachers te verzamelen. Dit expertenpanel bestond uit volgende deelnemers: Severine Thonnon (stafmedewerker didactiek, KUL), Guy Gielis (directeur ICHO), Roy Remmen (hoogleraar huisartsgeneeskunde, UA), Marc Van Nuland (hoogleraar huisartsgeneeskunde, KUL), Glenn Boulanger (vakgroep huisartsgeneeskunde, VUB), Nele Michels (hoofddocent huisartsgeneeskunde, UA).

Op basis van de beschikbare literatuur en de input van de verschillende experten werd een opleidingsagenda samengesteld. Deze werd uitgewerkt tot een eenmalige opleidingsessie van anderhalf uur die focust op essentiële pedagogische vaardigheden voor HAIO's die de rol van near peer teacher opnemen. Om de praktische toepasbaarheid van de aangeleerde vaardigheden te vergroten werd zoveel als mogelijk vertrokken vanuit reeds bestaande ervaringen van deelnemers aan de sessie of werd gebruik gemaakt van ervaringsgerichte methodieken tijdens de sessie.

De opleidingsessie focuste op:

- de situering van near peer teaching met bewustwording van voordelen en nadelen.
- het verkrijgen van inzicht in leerprocessen, aan de hand van het leerfasemodel dat toegeschreven wordt aan Maslow (38).
- het aanleren van technische vaardigheden met o.a. meerwaarde van silent run en het aanreiken van een mogelijke structuur om het aanleren van vaardigheden op te bouwen.
- het aanleren van handvaten om het geven van feedback op zowel inhoudelijk als vormelijk vlak te optimaliseren.
- de organisatie van feedbackgesprekken met een mogelijk script voor een formeel feedbackgesprek.
- het belang van een veilige leeromgeving en hoe deze te creëren.
- het optimaliseren van strategieën bij bedside teaching.

De opleidingssessies werden in overleg met de deelnemers ingepland en door de onderzoeker begeleid. Een verkorte versie van de presentatie die gebruikt werd tijdens de opleiding is beschikbaar in de bijlagen. De opleidingen gingen door in groepen van maximaal vier deelnemers zodat interactie heel veilig kon verlopen. In ieder onderdeel van de opleidingsessie werd vertrokken vanuit een ervaringsgerichte methodiek om een inhoudelijk kader op te bouwen of werd een inhoud gebracht vertrekkende vanuit de reeds bestaande ervaringen en verhalen van deelnemers.

3.4. Verloop van de interviews

Elke deelnemer werd tweemaal geïnterviewd. Een eerste interview vond plaats in de periode drie tot acht weken na de gevolgde opleidingssessie en een tweede interview in de periode vijf tot zeven maanden na de gevolgde opleidingssessie. De interviews werden telefonisch afgenomen.

Er werd gebruik gemaakt van een semi-gestructureerd interview volgens een topiclijst naast een inleidende korte bevraging van enkele demografische gegevens. De topiclijst (Tabel 4) werd opgebouwd volgens de eerste drie niveaus van het evaluatiemodel van Kirkpatrick voor het evalueren van leerinterventies uit 1994 (Figuur 2) (39). De vragen polsten naar (zelf)evaluatie. De inhoudelijke evaluatie van de opleidingsessie spitste zich bijgevolg vooral toe op de tevredenheid van de deelnemers (niveau 1), zelfevaluatie van datgene dat de deelnemers hebben bijgeleerd (niveau 2) en zelfevaluatie van hoe de deelnemers het geleerde hebben toegepast in de praktijk (niveau 3). Het vierde niveau uit dit model gaat over het effect van de leerinterventie op de prestaties van de deelnemers. Gezien de aard van dit onderzoek kon dit niet in kaart worden gebracht. Tot slot werd tijdens het tweede interview telkens ook gepolst naar resterende ondersteuningsnoden op het einde van het traject.

Figuur 2: Het evaluatiemodel van Kirkpatrick

(Figuur door Blankestijn & partners, www.bpopleidingen.nl)



Tijdens het eerste interview werd iedere deelnemer bevraagd rond eerdere ervaringen met near peer teaching en werd teruggeblikt op de doorlopen opleidingssessie met bijhorende evaluatie van inhoud en vorm.

Het tweede interview werd enkele maanden later georganiseerd zodat de deelnemers enkele nieuwe ervaringen als near peer teacher konden opdoen. De tweede bevraging vertrok vanuit deze ervaringen en bracht volgens het ExBL-model drie aspecten in kaart:

- Tevredenheid van de deelnemer over de steun die hij/zij bood naar tutees toe vanuit zijn rol als near peer teacher.
- Tevredenheid van de deelnemer over de ondersteuning die hij/zij kreeg binnen de taak als near peer teacher.
- Ondersteuningsnoden die, ondanks de aangeboden opleidingsessie, nog leven bij de deelnemer omtrent hun taak als near peer teacher.

3.5. Analyse van de verzamelde data

Van alle interviews werden audio-opnames gemaakt en vervolgens gepseudonimiseerd getranscribeerd. De transcripten werden in Nvivo inductief gecodeerd. Vervolgens werden categorieën gecombineerd zodat deze een antwoord op de onderzoeksvragen konden vormen. Tevens werden sessies samen met de promotor ingelast om de verzamelde categorieën kritisch te analyseren en verbanden hiertussen op te bouwen.

4. Resultaten

Dit hoofdstuk beschrijft de bevindingen doorheen de twee interviews die werden afgenomen van iedere HAIO die deelneemde aan de opleiding tot near peer teacher. Na een beschrijving van de belangrijkse demografische kenmerken van de groep en hun voorafgaande ervaringen met (near) peer teaching, volgt een inventarisatie van de motiverende factoren die hen brengen tot een engagement als near peer teacher. Vervolgens komt een evaluatie van de doorlopen opleidingsessie aan bod. Daarop volgt een bespreking van de ervaringen van de deelnemende near peer teachers in de praktijk, na de opleidingssessie, en brengen we aan de hand van een zelf-evaluatie hun ondersteuningsnoden in kaart volgens het ExBL-model. Tot slot beschrijven we nog enkele tips die de deelnemende HAIO's aanhalen voor de toekomstige implementatie van een opleidingstraject voor near peer teachers.

4.1. Demografie

De belangrijkste demografische kenmerken van de deelnemers worden weergegeven in Tabel 5.

Deelnemer	**P1**	**P2**	**P3**	**P4**	**P5**	**P6**	**P7**	**P8**	**P9**	**P10**
Fase Manama huisarts-geneeskunde bij aanvang	2	3	2	2	3	2	3	2	3	1
Man/vrouw (M/V)	M	V	V	V	V	V	V	V	V	M
Gemiddelde leeftijd (SD; range): 28,3 (4,13; 25-39)										

Tabel 5: Demografische kenmerken van deelnemers

4.2. Voorafgaande ervaringen met (near) peer teaching

Bijna alle deelnemende HAIO's gaven aan voorafgaande ervaringen te hebben met (near) peer teaching. Deze ervaringen worden overzichtelijk weergegeven in Tabel 6.

Deelnemer	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Fase ManaMa huisarts-geneeskunde bij aanvang	2	3	2	2	3	2	3	2	3	1
Ervaring begeleiden stagiairs in huisartsenpraktijk	✓	✓	✓	✗	✓	✗	✓	✓	✓	✗
Ervaring begeleiden stagiairs in andere discipline dan huisartsgeneeskunde	✗	✓	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✓
Ervaring met het geven van vaardigheidslessen	✗	✗	✓	✓	✓	✗	✗	✗	✗	✗
Ervaring tijdens basisopleiding als peer teacher	✗	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✓	✗
Relevante ervaring in andere sector dan geneeskunde	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✓	✗	✓

Tabel 6: Voorafgaande ervaringen met (near) peer teaching van de deelnemers

Het merendeel van de deelnemende HAIO's engageerde zich reeds bij het begeleiden van stagiairs in de huisartsenpraktijk. De intensiteit van de begeleiding, de toegekende verantwoordelijkheden en de periode was zeer wisselend tussen de verschillende deelnemers.

"Ik denk dat ik een achttal stagiairs heb begeleid die zo'n twee dagen per week bij mij volgden.' (P1)

"In de praktijk waar ik gestaan heb zijn er denk ik drie of vier geweest. Maar over het algemeen probeerde mijn PO er wel voor te zorgen dat ze bij een vaste collega volgden (….). Vaak was het dan maar voor enkele consultaties dat die bij mij hebben gevolgd.' (P3)

'In mijn eerste praktijk deelde ik dat samen met een collega en was dat dus de helft van de stageperiode van de stagiair (….). Dat gaan er een vijftal geweest zijn over die periode' (P5)

'Tijdens mijn eerste jaar werd ik als HAIO grotendeels met rust gelaten. Ik vond dat ook wel aangenaam (….). Het laatste jaar volgt de stagair wel bij mij mee. Nu zien ze me als een evenwaardige collega waar de stagiair kan meevolgen.' (P7)

'Ik heb er nu een zestal gezien. Er was een bachelorstagiair die ik helemaal alleen heb begeleid, want toen was mijn PO lang op vakantie. De andere stagiairs, dat wisselde een beetje. In principe was dat vooral samen met mijn PO, maar als die even op vakantie was dan kwamen die zeker voor een week of langer naar mij". (P8)

Enkele HAIO's begeleidden ook reeds vaardigheidslessen in de basisopleiding geneeskunde of waren zelf tijdens hun basisopleiding actief als (near) peer teacher voor andere studenten.

'Ik heb al redelijk wat klinische lessen mee begeleid. Bewegingsonderzoek, consultvoeren en vooral intiem onderzoek ook (…..) Dat waren meestal halve dagen (….) zo'n 10 tot 12 ongeveer.' (P4)

'Ik heb al een aantal keren van die communicatielessen met simulatiepatiënten meegedaan.' (P5)

'Je kon in je eerste bachelor solliciteren (….) en dan heb ik bloeddrukmeting gegeven en BLS. Dat was een studentenjob, die ook vergoed werd, om dat aan jongere- en ouderejaars te geven.' (P9)

Daarnaast participeerden ook HAIO's die binnen andere disciplines, passend bij voorgaande afstudeerrichtingen, stagiairs hebben begeleid.

'Voordat ik mijn huisartsenstage begon, deed ik eerst twee jaar pediatrie als assistent. Dan had je bijna altijd een stagiair of co-assistent bij je. Daar was dat dagelijkse praktijk, de positie van peer teacher.' (P2)

'Ik heb in Nederland gewerkt en daar is het zeker aan de orde om veel teaching te doen met de stagiairs die daar zijn. (…) Ik ben ANIOS geweest gedurende 2,5 jaar op de kindergeneeskunde.' (P10)

Tot slot vermeldden enkele deelnemers relevante ervaringen met peer teaching in andere sectoren zoals het jeugdwerk of een sportvereniging.

'Ik heb lang lesgegeven in de turnkring'. (P8)

'Ik ben instructeur bij Kazou. Daar geef ik dus les en begeleid ik mensen om kazou-monitor te worden" (P10)

4.3. Motiverende factoren om een engagement als near peer teacher op te nemen

Een eerste motiverende factor die aangehaald werd is de mogelijkheid om hetgene dat de desbetreffende HAIO zelf ooit gekregen heeft van een near-peer teacher, nu terug te kunnen geven aan andere studenten. Zo wordt verwezen naar assistenten die tijd namen om hen te begeleiden tijdens het stagejaar. Ook verwijst men naar de sociale en cognitieve congruentie wanneer men les kreeg van jonge artsen aan de universiteit.

'Omdat ik als student tijdens mijn stagejaar gemerkt hebt dat ik veel geleerd heb van de assistenten en van mensen die heel dicht bij me stonden.' (P1)

'Mijn interesse daarin is vooral ontstaan doordat ik die lessen als student echt heel nuttig vond.' (P5)

'Ik heb het het zelf altijd fijn gevonden dat "niet-proffen" lesgeven. De afstand is zo wat korter doordat het jongere mensen zijn en ze uit het werkveld komen.' (P4)

Daarnaast geven de deelnemers ook aan dat zulk engagement hun eigen groei bevordert op vlak van medische kennis en didactische vaardigheden. Ook wordt verwacht dat ervaringen als near peer teacher zelfreflectie over het eigen functioneren zullen stimuleren.

'Vooral om zelf ook up-to-date te blijven' (P6)

'Ik vind het echt heel leuk kom samen dingen te ontdekken, uit te leggen, kennis door te geven of omgekeerd, van hen bij te leren.' (P8)

'Het is zeker ook een verrijking voor jezelf. Om bij de pinken te blijven.' (P9)

'Zeker als er een stagiair meevolgt is het vaak nog wat zoeken. Hoe doen we dat nu? Hoe zien zij dat? Hoe geef ik uitleg? Op welke manier? Dus dat is zeer interessant.' (P7)

'Het houdt je zelf scherp (….). Het stelt je eigen functioneren in vraag.' (P1)

'Ik zag het voor mezelf ook wel echt als leerkans om mijn eigen communicatie ook wat onder de loep te nemen. Je staat daar niet altijd even hard bij stil tot je studenten bepaalde dingen ziet doen en waar je zelf, al dan niet, ook een werkpunt van kan maken.' (P5)

Tevens werd veelvuldig aangehaald dat near peer teaching leuk is. Men kan voldoening en energie krijgen door deze rol op te nemen.

'Ik vind het ook leuk om te doen. Dat je mensen nieuwe dingen kan leren, dat geeft voldoening.' (P1)

'Als die mailtjes komen, met de vraag of HAIO's mee les willen gaan geven, lijkt me dat altijd tof. Ik wil dat altijd graag doen, want ik vind dat leuk om studenten dingen bij te brengen.' (P3)

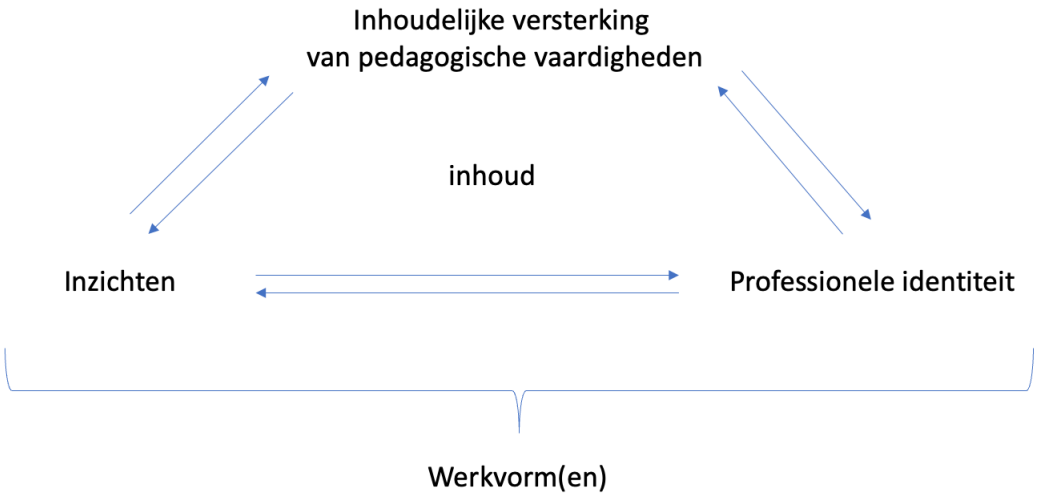
'Ik vind het ook heel leuk om mensen te begeleiden en inzichten te geven.' (P10)

Tot slot werd nog aangehaald dat het doorgeven van kennis ook zorgt voor het vergroten van hun maatschappelijke impact als arts.

'Als je kennis doorgeeft heb ik het gevoel dat je meer impact hebt, nog meer mensen helpt.' (P10)

4.4. Evaluatie van de opleidingssessie voor near peer teachers

Wanneer HAIO's opgeleid worden om de rol van near peer teacher op te nemen, kunnen we de verschillende aspecten die onderdeel zijn van hun groeiproces opdelen in drie categorieën: inhoudelijke versterking van pedagogische vaardigheden, inzichten in mechanismen (al dan niet) eigen aan de rol van een near peer teacher en werken aan een professionele identiteit als near peer teacher. Deze drie essentiële onderdelen van een opleiding tot near peer teacher staan in interactie met elkaar en worden via werkvormen aangeleerd, zoals afgebeeld op Figuur 3.



Figuur 3: Aspecten van een opleiding tot near peer teacher

De deelnemende HAIO's beschrijven doorheen de verschillende interviews positieve effecten van de doorlopen opleidingsessie op hun groei als near peer teacher. Deze effecten kunnen we in de drie eerste niveaus van het evaluatiemodel van Kirckpatrick onderverdelen, met name: deelnemers zijn tevreden over de vorming (niveau 1), deelnemers hebben (volgens zelf-evaluatie) bijgeleerd (niveau 2) en deelnemers passen het geleerde (volgens zelf-evaluatie) toe in de dagelijkse praktijk als near peer teacher (niveau 3). Gezien de aard van het onderzoek is evaluatie op het vierde niveau van dit evaluatiemodel niet mogelijk. Deze niveaus worden eveneens geïllustreerd op Figuur 2.

Inhoudelijke versterking van pedagogische vaardigheden

Een eerste pedagogische vaardigheid waarin deelnemers groei beschrijven betreft het geven van feedback. Deelnemers geven aan dat handvaten om hier concreet mee aan de slag te gaan, versterkend werkten. Daarnaast zet de aandacht die hieraan tijdens de opleidingssessie werd gegeven het belang van kwalitatieve feedback opnieuw hoog op de agenda bij de deelnemende HAIO's.

'Ik had ook veel opgeschreven rond feedback. Vooral de focus om te vertrekken vanuit het gedrag en de gevolgen op uzelf daarvan mee te geven. Want onbewust probeerde ik dat misschien al wel, maar nu ik dit duidelijker in mijn hoofd heb, ga ik er volgende keer toch extra aandacht aan geven.' (P5, niveau 1)

'Ik vond de tips voor geslaagde feedback ook echt heel interessant. Ik merk dat ik nadien ook veel meer aan de slag ben gegaan met feedback geven vertrekkende vanuit gedrag en mijn ervaringen daarbij. Dat maakt ook dat ik me er zelf beter bij voel, gezien het dan vertrekt vanuit iets objectief.' (P2, niveau 2/3)

'De 4 G's rond feedback heb ik ook wel vaak toegepast en ik moet toegeven dat ik daar heel positieve ervaringen mee heb. Ik had dat nog nooit eerder zo gedaan en dat was echt positief, dus ik ga dat zeker zo blijven doen.' (P9, niveau 3)

De deelnemers waren positief omtrent hun groei rond het geven van feedback aan tutees. Desondanks geven sommige deelnemers ook aan dat ze concrete oefenmomenten met betrekking rond deze vaardigheid missen. Zeker rond het geven van negatieve feedback kan nog wat handelingsverlegenheid opgemerkt worden doorheen de verschillende interviews. Het praktisch inoefenen van het geven van zulke negatieve feedback aan tutees zou het gevoel van competentie kunnen doen toenemen en zo de drempel om feedback te geven kunnen verkleinen.

'Soms vind ik omgaan met minder kwaliteitsvolle stagiairs heel moeilijk. (…) Dan vind ik het moeilijk om die boodschap te brengen. Ik weet nooit goed hoe te reageren wanneer die dan een casus brengt en iets zegt waarvan ik denk "allee, dat doe je toch echt niet". Dan merk ik vaak bij mezelf dat ik die soms opgeef. (….) Ik weet vaak niet goed hoe het aan te brengen.' (P3, niveau 3)

'Misschien toch het feedback geven nog iets uitgebreider. Bijvoorbeeld over hoe je zaken dan concreet formuleert als er zaken niet goed gaan. Zonder dat je gevoelige snaren raakt bij studenten. Hoe je zaken dan verwoord eigenlijk meer.' (P4, niveau 2)

Een tweede belangrijke vaardigheid waarbij door de deelnemers groei wordt aangehaald betreft het aanleren van technische vaardigheden.

'Rond het aanleren van die technische vaardigheden heb ik zeker opgepikt dat ik eens ga experimenteren met het luidop uitspreken van de verschillende stappen die je doorloopt. Eigenlijk heel dat mogelijke stappenplan lijkt me zeer zinvol' (P8, niveau 1)

'Ik weet dat ik dat altijd zo deed bij het aanleren van BLS, maar eigenlijk heb ik daar nooit bij nagedacht waarom dat zo werkte en heb ik dat ook nooit toegepast bij andere technische handelingen. (P9, niveau 1)

'Ik heb de technieken uit de infosessie bij jou kunnen toepassen. Bijvoorbeeld die silent run en andere technieken om vaardigheden aan te leren'. (P9, niveau 2/3)

Inzichten die de near peer teacher versterkt

De deelenemende HAIO's beschrijven dat het onderdeel rond leerprocessen, gebaseerd op het model toegeschreven aan Maslow (38), voor hen belangrijke inzichten heeft gegeven die ze in de dagelijkse praktijk als near peer teacher nuttig kunnen inzetten.

'De cirkel rond het leerproces met de concepten bewust/onbewust en bekwaam/onbekwaam vond ik een heel goed ondersteunend theoretisch concept. Je staat daar zelf niet zo bij stil, maar ik vond dat heel

zinvol om de overgangen tussen die verschillende stadia van korter bij te bekijken. Ik heb veel meer inzicht nu in hoe je in welke fase het best tewerk gaat.' (P5, niveau 1)

'(…). Dat was voor mij een inzicht. Ik herkende het nadien ook echt vaak in de praktijk en besefte dat het een meerwaarde is omdat te herkennen. Een ervaren spoedarts die je iets ziet doen, omdat hij het zo doet, dat onbewust bekwame. Waarbij ik of een stagiair die meekijkt dat in vraag stelt en dat niet beantwoord kan worden. Terwijl, als je dan overlegt met een assistent spoed, wat mijn near peer teacher is, dat je dan veel meer de bewuste bekwaamheid ziet, en dat soms wel echt een meerwaarde is.' (P1, niveau 2)

'Die cirkel rond bekwaamheid maakt dat je daar beter over nadenkt. Je schat beter in hoe dat werkt en je bent daar bewuster mee bezig in de praktijk.' (P4, niveau 2)

'Ik heb wel ervaren dat het werken met een stagiair die nog maar in het tweede jaar zit, vaak wel moeilijk is. Vooral om de connectie goed te vinden en iets bij te brengen op hun niveau. Dat zijn vaak studenten die nog niets van pathologie geleerd hebben. (…). Er is weinig achtergrond van waaruit ze vertrekken. Ik heb dan ook heel duidelijk dat model gemerkt. Bijvoorbeeld bij een babytje dat doorgestuurd werd door kind en gezin. (…) Ik was er vrij gerust in, maar had toch doorgestuurd voor een echo voor de zekerheid. En die stagiair vroeg dan op het einde "hoe maak je nu het onderscheid tussen een heupdysplasie en een artritis van de heup". Terwijl dat voor mij zo obvious was, dat was nog niet eens in mij opgekomen. Dat was echt een moment waarop ik onbewust bekwaam was en het wat tijd kostte om te ontrafelen waarom ik niet aan artritis heb gedacht. (…) Je ontzettend bewust zijn van die verschillende niveau's blijkt echt zeer belangrijk.' (P2, niveau 3)

Het onderdeel rond het belang van een veilige leeromgeving, waarin zowel teacher als tutee zichzelf kunnen zijn, blijkt ook de aandacht getrokken te hebben van de deelnemende HAIO's. De deelnemers bevestigen het belang van het aan bod komen tijdens de vorming (niveau 1). Daarentegen geeft de bevraging geen uitsluitsel of de deelnemers hier echt iets over hebben bijgeleerd (niveau 2) of het geleerde actief toepassen in de praktijk (niveau 3).

'Ik denk dat die veilige leeromgeving ook echt vaak onderschat wordt. Ik denk dat iedereen als stagiair wel eens die ervaring heeft gehad dat je in een leeromgeving komt die niet zo veilig aanvoelt (…). Ik leerde dat we soms het belang daarvan onderschatten. Dat we een groot stuk van het leerpotentieel ondergraven door daar onvoldoende aandacht voor te hebben. Dus ik denk dat dat zeker iets is wat mijn aandacht heeft getrokken.' (P2, niveau 1)

'Bij mij zijn die tips om een veilige leeromgeving te creëren wel blijven hangen. Dat lijkt zo vanzelfsprekend als dat gezegd wordt, maar…. Ja. Toch vergeet je het snel, vind ik, hoeveel stress je soms kan hebben en hoe weinig je soms durft zeggen. Zeker als ze je dan in het begin van het stagejaar dan nog eens zeggen dat je "niets" bent en helemaal vanonder aan de ladder staat. Daar word je dan mega-onzeker van en dan durf je niet te veel vragen. En om dat dan in het begin van een stage nog eens goed uit te spreken, dat je aan mij wel dingen mag vragen. Het is niet erg. Je mag alles vragen en zeggen. Het is hier oké om dat te doen. Dan, ja. Dat lijkt zo vanzelfsprekend, maar toch is het goed dat dat nog eens op een rijtje wordt gezet.' (P3, niveau 1)

Versterken van de professionele identiteit als near peer teacher

Een belangrijk positief effect van de opleidingssessie blijkt het vormen van een professionele identiteit als near peer teacher. De deelnemers beschrijven dit als het herkennen en erkennen van een rol die men actief kan opnemen. Door het bewustzijn van een actief engagement als near peer teacher gelooft men deze rol met meer kwaliteit te kunnen invullen en de meerwaarde van deze rol bewuster in te kunnen zetten.

'(…) het besef dat ik een near peer teacher ben, meer dan een assistent waar een stagiair vragen aan kan stellen. Dat dat ook echt een rol is binnen de opleiding van stagiairs en binnen de opleiding van een huisarts. Door het feit dat je dat bent en je daar bewust van bent, je het serieuzer gaat nemen en dat dat ook echt een meerwaarde heeft. (….) ik identificeer me sindsdien meer als near peer teacher. (…) Ik denk dat wanneer we assistenten en HAIO's meer het gevoel geven dat we near peer teachers zijn, dat echt al een enorme meerwaarde is.' (P1, niveau 3)

'Ik zou veel vlugger een rol als peer teacher opnemen nu. Omdat ik me veel bewuster ben van de impact die ik kan hebben.' (P7, niveau 2)

De deelnemers beschrijven daarnaast dat de kennis van de voor- en nadelen van near peer teaching en de afbakening van de rol ervoor zorgen dat ze meer houvast hebben bij het opnemen van deze rol.

'Het is ook zeker een geruststelling voor het opnemen van dat soort rol. Je hoeft niet alles te kennen en te weten. Daarvoor dienen andere onderwijsvormen.' (P7, niveau 3)

'Wat mij zeker is bijgebleven zijn de voordelen van peer teaching voor de tutee. Die sociale en cognitieve congruentie, die ervoor zorgen dat je veel makkelijker een toegankelijke leeromgeving creeërt en je makkelijk in verbinding komt met elkaar.' (P2, niveau 2)

Vormelijke evaluatie van de opleidingsessie voor near peer teachers

De COVID-19 pandemie maakte het noodzakelijk om de geplande opleidingssessies te digitaliseren naar een online meeting. De deelnemers evalueren dit zeker niet per definitie als een negatief punt. De bevraagden geven aan dat deelname aan de sessie hierdoor minder hoogdrempelig werd omdat men geen verplaatsing moest ondernemen. Daartegenover wordt geplaatst dat in een niet-digitale omgeving de interacties vaak makkelijker verlopen. Echter, de deelnemers vermelden dat ook in de online sessies de interactie zeer vlot verliep omdat er bewust gekozen werd voor zeer kleine groepen.

'Als je met allen in een lokaal zit is er makkelijk meer interactie. Maar voor mij was er nu al zeker voldoende interactie. En het digitaal doen, maakt het veel laagdrempeliger. Er is geen reistijd. Als je iedereen samen wil krijgen op een fysieke locatie, wordt het veel meer een investering om eraan deel te nemen' (P1)

'Het online-gegeven heeft altijd zijn beperkingen. Je voelt ook dat dat een manier van samenkomen is die wat anders is (….). Ik geloof ook wel dat als we dat fysiek gedaan hadden dat het dan misschien toch nog anders zou zijn gelopen. Vaak stimuleert fysiek samenkomen ook wel de interactiviteit. (…) Maar ik herinner me dat je daar ook een aantal opdrachten had ingestoken die we in kleine breakoutrooms deden en dat we ook over bepaalde zaken konden discussiëren. Dus je hebt dat goed opgevangen vind ik, om

dat interactieve ook in te brengen in de vorming. Dus ik denk buiten COVID dat fysiek samenkomen gunstiger is dan online, maar gezien de omstandigheden vind ik toch dat het goed gelopen is online.' (P2)

'Het is zo ontzettend gemakkelijk in het drukke schema dat het zo online is' (P3)

'Goed dat het online is, dat het niet fysiek is. Dan ga je minder respons hebben. Het is anders een paar uur achter je computer te zitten of ergens naartoe te moeten gaan'. (P10)

De deelnemende HAIO's gaven aan de interactieve methodieken tijdens het opleidingsmoment als een meerwaarde te ervaren.

'Ik vond het ook goed dat er gepeild werd naar eigen ervaringen en veel input van ons uit mocht komen. Je bent er dan ook goed in gelukt om aan die input de concepten die je wilde brengen vast te knopen.' (P5)

'Ik denk dat de tijd die er gegeven is aan de onderwerpen ook altijd wel goed was. We konden aanvullingen doen en zelf zaken ter sprake brengen, bijvoorbeeld veilig incident melden.' (P7)

'Ik vond het echt wel goed nu. Vooral omdat we met een kleine groep waren, waardoor er veel interactie kon zijn en de drempel heel laag was. We konden met elkaar in discussie gaan.' (P9)

'Ik vond het echt goede methodieken.' (P10)

Resterende verwachtingen na de opleidingssessie

De bevraagde HAIO's gaven, in de eerste bevraging kort na het opleidingsmoment, aan dat de opleidingssessie hun verwachtingen hebben ingelost. Ze vonden het de juiste elementen omvatten om hen nadien als near peer teacher beter ondersteund aan de slag te laten gaan. Daarnaast gaven de deelnemers ook aan dat er geen overbodige zaken werden besproken. Ze vermelden daarbij dat zeker niet alles nieuw of innoverend was, maar vonden het desgevallend dan bondig genoeg waardoor het als een goede opfrissing gepercipieerd werd.

'Ik had niet heel veel verwachtingen. Niet negatief, maar ik wist gewoon niet wat er ging gebeuren. Ik vond het onderwerp interessant genoeg om me in te schrijven, maar het was ook de eerste keer dat ik informatie kreeg over near peer teaching dus dan is je referentiekader nog niet zo gevuld.' (P1)

'Ik kan me niet herinneren dat ik echt zoiets had dat ik niet interessant vond of mijn aandacht deed afdwalen. Ik had wel het gevoel dat ik alles wat je bracht interessant vond.' (P2)

'Ik denk dat die opleiding relatief bondig de juiste elementen omvat. Ik zou persoonlijk niet direct iets schrappen.' (P5)

'Ik vond datgene wat er besproken was zeer toegepast. Het is zeker niet allemaal compleet nieuw. Maar het is wel interessant om dat in een overzichtje te zien' (P8)

4.5. Near peer teaching in de praktijk: zelf-evaluatie en ondersteuningsnoden volgens het ExBL-model

In een tweede bevraging, zo'n vijf tot zeven maanden na de opleiding, reflecteerden de deelnemende HAIO's over hun eigen competenties als near peer teacher en resterende ondersteuningsnoden daaromtrent. Zeven van de tien deelnemende near peer teachers namen tijdens de periode tussen de opleiding en de tweede bevraging nog minstens eenmaal de rol als near peer teacher op zich.

We rangschikken de zelf-evalauatie en ondersteuningsnoden die aan bod kwamen doorheen de interviews volgens het ExBL-model.

Affectieve ondersteuning van tutees

Alle deelnemende HAIO's maken een zeer gunstige zelfevaluatie betreffende hun rol als near peer teacher op het gebied van affectieve ondersteuning van hun tutees. Men is unaniem tevreden over de warme leeromgeving die ze hun tutees kunnen bieden.

'Ik heb nog nooit gemerkt dat ik op dat vlak ergens tegenaan loop. Dat gaat wel goed.' (P4)

'Ik denk wel echt dat we een heel open cultuur hebben waarin wij ons ook zeker kwetsbaar durven opstellen en dat dat veel doet. Als ik hen ondersteun in de vragen die ze hebben durf ik ook wel echt aangeven dat het voor mij niet altijd duidelijk is. Om maar aan te geven dat het heel oké is dat er issues zijn, dat je het kan uitspreken en dat we het altijd over zaken kunnen hebben.'(P7)

'We hebben een aantal keer samen kunnen eten tijdens de middag. Ik heb ze ook wel wat beter leren kennen, we hebben zo wat kunnen babbelen over vanalles. Ze heeft vertelt over haar familie en over haar grootvader, die ging naar een rusthuis en dat had bij haar wat herinneringen losgemaakt. (….). Dus ik had echt het gevoel dat het klikte ja.' (P8)

'Ik heb daar van hen ook wel veel positieve feedback over gekregen. Dat ze bij mij sneller met vragen durfden komen en dat ze meer op hun gemak waren omdat ik daarvoor veel ruimte liet. (P9)

Een belangrijke bedreiging om deze affectieve ondersteuning goed te kunnen uitvoeren is gebrek aan tijd of toegenomen drukte in de huisartsenpraktijk. De bevraagden geven aan in drukke periodes een veel grotere alertheid voor de warme en veilige leeromgeving aan de dag te moeten leggen. Wanneer het begeleiden van een stagiair of het geven van klinisch onderwijs in het takenpakket van een HAIO terecht komt, blijkt het een belangrijke ondersteuningsnood voor de near peer teacher om hiervoor voldoende tijd te krijgen.

'Tijd. Dat is een hele belangrijke factor. Want als je zo in de winterperiode zit en je hebt maar een kwartiertje per patiënt en amper buffers ertussen, dan vind ik dat heel erg moeilijk. Als je er dan nog iemand moet bijnemen….. Je doet zelf al minder goede geneeskunde, als je minder tijd hebt, vind ik. En om het dan nog eens over te brengen naar een student, dat vind ik dan helemaal moeilijk (….) Uhm, bijvoorbeeld zou je PO je kunnen toelaten dat je een extra buffer inplant. Eentje meer dan normaal bijvoorbeeld. Dat je tussendoor ook nog wat tijd hebt om te kunnen overleggen.' (P3)

'Ik denk dat het daarin vooral heel belangrijk is om tijd te maken voor je stagiair. Zorgen dat je tijd hebt om tussen je consultaties door met je stagiair terug te koppelen en de eerste dag dat die toekomt ook samen te kunnen zitten voordat de consultatie begint.' (P6)

'Wat ik ook wel heb gemerkt is dat tijdens drukke weken iedereen echt aan het doorperen is en dat dan snel heel weinig ruimte is voor onzekerheden, vragen of groei. Dat waren dan wel momenten waarbij ik achteraf dacht van "oei, daar had ik alerter voor moeten zijn". Want ik vind het echt wel belangrijk dat ik het gevoel kan geven dat ik er ben voor hen. Dus dat is zeker niet altijd goed gegaan, maar ik probeer me altijd wel te herpakken.' (P7)

Organisatorische ondersteuning van tutees

Het valt de bevraagde HAIO's op dat ze weinig toegang hebben tot de leerdoelstellingen van de stagiairs, die ze verwacht worden te begeleiden. In de meeste gevallen gaan ze aan de slag met de doelstellingen die de student zelf aangeeft nadat de near peer teacher zelf initiatief neemt deze te bevragen. Ook tijdens vaardigheidslessen blijken de focussen of doelstellingen van de les niet altijd even duidelijk te zijn voor de near peer teachers die deze les dienen te begeleiden.

'*De stagiair had denk ik wel een openings- en sluitingsgesprek met een van de stafleden. Maar daar waren wij als HAIO niet in betrokken. Dus wij waren niet op de hoogte van wat de leerdoelstellingen waren.' (P1)*

'Ik heb geen formele informatie gekregen. Ik vroeg aan de stagiair zelf ook wel naar eventuele opdrachten, maar hij had die opdrachten dan ook niet bij. Dus ik wist het niet echt concreet.' (P5)

'Bij de stagiairs van de UGent is er een aankondigingsmail over waarvoor ze komen en briefen we elkaar onderling in de praktijk. Dan doen we daarnaast nog een praatje met de stagiair zelf rond "wat wil je leren?" en "waar sta je al?" en "waar moeten we op letten?". Ik vind dat ook wel echt belangrijk. (P7)

'Omdat dat eigenlijk vooral met mijn PO werd besproken en minder met mij gaat het doel van de stage wel verloren. Maar ik vraag wel aan de stagiair zelf wat zij willen leren, wat hun eigen doelen zijn.' (P8)

'Voor lessen vind ik begeleidende documentatie over hoe de les eruit ziet en wat er juist verwacht wordt dat er aangeleerd wordt wel heel essentieel. Spits je bijvoorbeeld echt toe op technische vaardigheden? Of communicatieve aspecten? Of nog iets anders? Want soms merk ik, als dat niet duidelijk is, dat je dan wat inzet op verschillende zaken en dan wordt het vaak wat chaotisch.' (P4)

Bijgevolg is er een concrete ondersteuningsvraag vanuit de near peer teachers om duidelijke leerdoelen voor handen te hebben wanneer ze stagiairs begeleiden of vaardigheidslessen in het onderwijs ondersteunen. Hiervoor is duidelijke communicatie noodzakelijk vanuit de onderwijsinstelling, maar eveneens een goede interne communicatie binnen de huisartsenpraktijken.

'Ik denk dat als er duidelijke leerdoelen zijn vanuit de universiteit dat ze dat best communiceren natuurlijk. Dat zou het wel wat makkelijker maken om die mensen te begeleiden.' (P10)

'Heel vaak is het niet de bedoeling dat die stagiair met mij komt meelopen, maar uiteraard gebeurt dat dan wel vaak. Maar inderdaad. Ik vind dat soms ook wel moelijk om dat te overlopen. Weet je, de stagiair staat dan een keer wel bij u en een keer niet bij u. (….) Als daar tijd voor is, dan kan je dat wel uitgebreid bevragen: "wat wil je gezien hebben en wat niet?". Maar als het dan zo super druk is, vond ik dat wel

echt moeilijk om daarachter te komen. (…). Ik vind het nodig dat als een praktijk beslist om dat breder te trekken en dat je bij collega's gaat volgen ook, dat de stagiair dan wel uitgebreid wordt voorgesteld en dat heel de praktijk op de hoogte is van de leerdoelen. Elke praktijk zal wel vaste overlegmomenten hebben en die vijf minuten dat dat duurt, denk ik nu zeker niet dat er te veel aan zal zijn. (P3)

'Duidelijke doelen van de les lijken me belangrijk.' (P4)

'Ik denk dat het altijd nuttig zou zijn dat als er een stagiair komt, de universiteit ook duidelijk de informatie over wat de stage moet inhouden en de opdrachten doorstuurt. Ik heb daar echt nog nooit documenten over gezien en dus tast ik altijd een beetje in het duister. Ik zou daar echt graag tijd voor willen maken om dat na te kijken zodat ik meer op de hoogte zou zijn' (P9).

Verder geven de deelnemende HAIO's aan dat er soms weinig afspraken waren rond het begeleiden van stagiairs en hun mandaat als opleider onduidelijk was. Dit kan leiden tot verminderde betrokkenheid van de near peer teacher. Deze onduidelijkheden verhinderen tevens de goede doorstroming van feedback, rechtstreeks tussen near peer teacher en tutee of via een stagemeester. Rolverduidelijking over de plaats van een near peer teacher in de opleiding van studenten geneeskunde en goede afspraken worden dus aangegeven als organisatorische ondersteuningsnoden voor de bevraagde near peer teachers.

'Er waren geen afspraken over. Er was denk ik geen mandaat om stagiairs op te leiden. Waardoor dat allemaal naar eigen goedvoelen en heel individueel gedaan werd. Er waren eigenlijk geen afspraken, kader, verantwoordelijkheden of wat dan ook rond. (…) Ik denk dat het prima verlopen is. Maar ik denk dat als er meer concrete afspraken en leerdoelen geboden worden dat zowel de stagiair als de HAIO daar meer aan heeft.' (P1)

'Ik denk naar de algemene attitude als stagiair in een kijkstage dat er misschien ook wel meer terugkoppeling had mogen zijn naar hen toe. Nu ik erover nadenk zeker ook naar de eerste stagiair, omdat zij naar mijn aanvoelen zeker te weinig intiatief nam. Ja…. Ik denk…. Er is zeker wel terugkoppeling gebeurt door de stagemeester van onze praktijk, maar de vraag is of al mijn bedenkingen ook door hem opgepikt zijn. Daar heb ik zeker zelf wel een kans gemist. (….) Ik was niet pro-actief genoeg om mezelf het mandaat toe te kennen, wat eigenlijk wel had gekunnen. En dat wordt wat gestimuleerd door hoe het georganiseerd is. Het voelde aan alsof ik de rol had van "arts bij wie de stagiair meevolgt", zonder meer.' (P2)

Pedagogische ondersteuning van tutees

Een veelbesproken vaardigheid in de pedagogische ondersteuning van tutees door near peer teachers is het geven van feedback. De deelnemende HAIO's geven aan dat het nuttig was dat dit tijdens de opleidingssesssie werd aangehaald, dat het bij sommigen vlot verloopt en het bij anderen nog een uitdaging is om het eigen te maken. Een ondersteuningsnood die wordt aangehaald is het inoefenen van feedback in rollenspelen of oefenmogelijkheden met de nodige coaching in de praktijk. De vraag naar veilige groei in deze vaardigheid, met de nodige ondersteuning op moeilijke momenten, komt meermaals aan bod tijdens de interviews.

'Ik denk dat feedback geven wel goed gaat' (P1)

'Met mijn eigen uitgebreide achtergrond daarin denk ik niet dat ik nog specifieke noden heb voor ik dat zou kunnen' (P10)

'Ik had een stagiair die het communicatief wat moeilijker deed met patiënten. Dat was een stagiair die vaak dingen zei die ik ongepast vond. En ik vond dat heel moelijk om daar mee om te gaan, want ik denk dat het eerste consult dat ik die bij me had dat al gebeurde. Dus dat was redelijk snel, ik kende die ook nog niet zo goed en wist ik ook niet zo goed of ik het best nog wat tijd gaf of ik er beter al direct op inging. Dus dat vond ik zeker een moeilijke. Dus daar nog wat extra tips omtrent, zou wel fijn zijn. Ik heb proberen feedbacken aan de hand van die 4 G's, maar dat is toch nog iets wat wat gevoeliger ligt dan bijvoorbeeld iets technisch.' (P9)

'Op zich vind ik dat die les die we kregen echt veel mooie kapstokken bevat die je aanbracht. Ik denk dat als dat nog wat meer geautomatiseerd zou zijn bij mezelf dat ook het geven van feedback bijvoorbeeld nog zou vergemakkelijken. (…). De ondersteuning die ontbreekt is eigenlijk vooral het regelmatig oefenen.' (P2)

'Dat je toch ook wat feedback of begeleiding krijgt in supervisie geven. Dat je daardoor kan groeien in je skills als supervisor. Nu was er een mogelijkheid die je zelf aan kan grijpen, maar je krijgt er geen extra begeleiding in. (….) stagiairs van de toekomst opleiden en dat niet alleen doen op basis van je eigen inschattingen en goodwill maar wel vanuit strategieën en good practices. Ik denk dat het ICHO daar echt een grote rol in kan spelen. Ik denk bijvoorbeeld interactief in kleine groepjes van 10 HAIO's met een ervaren PO. En dan aan de hand van ervaringen van HAIO's die al dan niet zijn gelopen. (…)Een stagiair maakt een communicatiefout of zegt iets wat foutief is, waar de patiënt bij is, hoe ga je daarmee om? En dan wat verschillende manieren zoeken en daarover praten wat een goede manier is om te handelen. Want er zijn wel wat voorwaarden: de stagiair moet in zijn waarde blijven, moet mogelijkheden krijgen om te leren en het moet kunnen zonder daarbij patiënten ongemakken te laten ondervinden' (P1)

Verder geven HAIO's aan tijd te willen investeren om de nodige zaken samen met hun tutee te bespreken. Het ter beschikking krijgen van deze tijd wordt aangegeven als een explicitiete ondersteuningsnood voor near peer teachers.

'Ik denk ook wel, maar dat is dan eerder structureel organisatorisch, dat de workload van de mensen die zelf nog in opleiding zijn bewaakt moet worden. Enkel zo kan de rol van peer teacher volwaardig opgenomen worden. Ja, zoals we besproken hebben, als je zelf verwacht wordt peer teacher te zijn, maar je bent overbevraagd, dan mag je nog zo goed gevormd zijn, dan ga je dat niet kunnen toepassen. Dus als we willen dat die peer teaching echt in de praktijk wordt gebracht, dan hebben we niet enkel het onderwijs daarvoor nodig, maar ook de omstandigheden die het mogelijk maken om die peer teaching te realiseren.' (P2)

Ook wordt gesuggereerd dat het interessant zou kunnen zijn om studenten te bevragen over hun vorige opleidingsplaatsen. Op op die manier kan men leren uit positieve en negatieve ervaringen van de student in andere contexten.

'Ik zou het dan vooral nuttig vinden om constructieve feedback te horen van studenten over andere stageplaatsen. Dus niet alleen feedback op jezelf, maar ook op andere plekken. Dan hoor je "dat was een

goede of slechte opleidingsplaats want daar heb ik dat en dat meegemaakt', en dan kan je zelf ook meenemen naar je eigen ervaringen. (….) Want anders leer je alleen maar achteraf en uit ervaringen die ze bij jou hebben he.' (P6)

Tot slot wordt nog vermeld dat het soms uitdagend is om manieren te zoeken om stagiairs actief te betrekken bij consultaties.

'Manieren zoeken om hen te betrekken bij die consultatie vind ik niet altijd makkelijk. In het kader van vaardigheidslessen begeleiden vind ik dat wel heel oké. Maar als het gaat over stagiairs begeleiden vind ik dat veel minder evident.' (P4)

4.6. Een (kwaliteitsvol) opleidingsprogramma voor near peer teachers

Zonder dit expliciet te bevragen, haalden sommige deelnemers nog enkele suggesties aan betreffende het aanbod van een opleidingsprogramma voor near peer teachers.

Een eerste aspect dat werd aangehaald is de plaats van zulke vorming binnen het curriculum. Hierbij wordt aangegeven dat men dit liever al vroeger geintegreerd zou zien in de opleiding tot arts. Bijvoorbeeld (als keuze) op het einde van het basiscurriculum of als keuzeles in het aanbod van het ICHO.

'Het zou interessant zijn om aan iedereen algemeen wat handvaten aan te reiken. Een vorming over peer teaching te integreren in het basiscurriculum. Zeker naar het einde van het basiscurriculum toe, want je komt alsmaar meer in die positie van peer teacher.' (P2)

'Wat ik heel jammer vind is dat ik deze boodschappen niet eerder heb gehoord. Dat het zaken zijn die ik pas nu, na een aantal communicatielessen te begeleiden, gehoord heb. Hoe is dat bij mij gegaan, de eerste anderhalf uur heeft er iemand van het vaardighedenteam naast mij gezeten. Die liet mij doen en zei op het einde "je doet dat heel goed". En dat was het dan. Dat is mijn, tussen aanhalingstekens, opleiding als peer teacher geweest. Ik denk dat als je deze concepten allemaal op voorhand al eens gehoord hebt je eigenlijk nog betere feedback kunt geven. Dan is het voor iedereen ook uniform. Want nu hang je zo hard af van welke docent je de eerste keer naast je hebt zitten.'(P5)

'Ik denk eigenlijk dat daar nog wel veel mensen voor zouden kiezen als keuzevak. Ik denk dat dat zou aanslaan. (….) Of het zou goed zijn als dat in de basisopleiding geneeskunde zou zitten.' (P6)

Ja, ik zou het wel echt interessant vinden dat het ICHO hierover een lesmoment aanbiedt. Want je gaat later als huisarts waarschijnlijk toch ook stagiairs krijgen, als je daar een beetje voor openstaat. Dat dat misschien een keuzeles wordt ofzo? Voor mensen die daar geinteresseerd in zijn kan dat toch echt interessant zijn. En dat kan qua inhoud dan wel heel praktijkgericht zijn, zoals jij hebt gedaan voor ons he. Dat was heel goede ondersteuning. (P9)

Verder werden nog enkele suggesties meegegeven om de aangehaalde boodschappen op een meer diverse manier te kunnen verspreiden, zoals bijvoorbeeld een e-learning of een info-folder voor startende near peer teachers.

'Ik was vorige week mijn contract gaan tekenen op mijn volgende dienst in het ziekenhuis. De sfeer zat daar duidelijk onmiddellijk goed en die hadden al meteen een boekje klaar om ons te onthalen met informatie over de dienst. Ik weet niet of dat een optie is, een standaard boekje, met wat info en tips voor peer teachers. Ik denk dat dat voor heel wat studenten echt een meerwaarde is. (…) dat geeft wel een houvast.' (P8)

Als je het echt in een les gaat gieten denk ik dat e-learnings ook nog wel een leuke tool zijn.' (P9)

Tot slot wordt nog aangehaald dat een intervisie voor near peer teachers ook interessant kan zijn. Zo kan, na de theorie en de eerste confrontatie met de praktijk, samen geleerd worden uit concrete ervaringen.

'Ik denk dat het goed is, wanneer je near peer teachers opleidt, dat je eerst een moment hebt zoals we nu hadden waarbij je in theorie een aantal zaken leert en dat er nadien nog een tweede moment komt, waarbij je kan terugkijken naar je ervaringen en kan bespreken waar je tegenaan loopt. Is er misschien een situatie geweest waar het niet goed ging? Of een situatie waar je heel bewust een tool hebt ingezet en welk effect dat had?' (P1)

5. Discussie

Deze masterproef bestudeert of NPT door HAIO's in het medisch onderwijs een meerwaarde vormt voor het onderwijs aan de Vlaamse universiteiten, of een opleidingsprogramma voor near peer teachers uitgerold dient te worden en aan welke voorwaarden zulk opleidingsprogramma dan best voldoet. Tot slot heeft deze masterproef ook als doel de ondersteuningsnoden te inventariseren die zich opwerpen wanneer opgeleide HAIO's aan de slag gaan als near peer teacher.

Het inschakelen van HAIO's als near peer teacher in het geneeskunde ondewijs betekent een grote meerwaarde voor alle betrokken partijen op voorwaarde dat het de contacttijd met ervaren artsen niet fundamenteel verminderd. Uit de literatuurstudie blijkt near peer teaching in deze context een goed aanvaarde onderwijsmethode te zijn met hoge effectiviteit voor de tutees (2, 15) die ook voor near peer teachers belangrijke voordelen kan hebben. De bevraagde HAIO's geven aan hierdoor te groeien als arts en in hun didactische vaardigheden, een bevinding die ook in verschillende studies reeds werd aangetoond (7, 8, 10, 11). Daarnaast vinden de vrijwillig deelnemende HAIO's near peer teaching ook een leuke afwisseling in hun takenpakket die hen voldoening en energie geeft. Deze motiverende factoren zijn ook terug te vinden in onderzoek van De Menezes et al. (2016) (9).

Echter, HAIO's blijken een nood te ervaren aan een gestructureerde implementatie van near peer teaching aan de Vlaamse universiteiten en de daarbij horende opleidingspraktijken. Dit valt te concluderen uit de expliciete vraag van HAIO's naar enerzijds opleiding en anderzijds ondersteuning en ruimte om de rol van near peer teacher goed op te nemen. Deze tweeledige vraag zien we niet alleen in deze studie naar voor komen, maar wordt ook bevestigd door onderzoek van Vanhomwegen et al. (2019) aan de Universiteit Antwerpen (6). Meerdere internationale bronnen, waaronder de AMEE-guideline rond neer pear teaching, bevestigen het belang van goede ondersteuning van near peer teachers gezien de belangrijke effecten hiervan op onderwijskwaliteit, stressreductie bij near peer teachers, groei van near peer teachers en hun plezier bij het ondersteunen van tutees (2, 14, 28, 30).

Opleidingsnoden voor near peer teachers

De opleidingsnoden van HAIO's die ingeschakeld zullen worden als near peer teacher zijn terug te brengen tot volgende categorieën: inhoudelijke versterking van pedagogische vaardigheden, inzichten die versterkend zijn voor hun rol en werken aan een professionele identiteit als near peer teacher (Figuur 3).

Tijdens de aangeboden opleidingssessie werd groei bereikt op enkele **essentiële pedagogische vaardigheden** zoals het aanleren van technische vaardigheden en het geven van feedback. Deze laatste vaardigheid wordt door enkele HAIO's in de praktijk nog als uitdagend ervaren. Enerzijds door het gebrek aan inoefening van de aangeleerde handvaten, anderzijds zien we ook een belangrijke factor handelingsverlegenheid door een gebrek aan mandaat als opleider en rolverduidelijking over de plaats van een near peer teacher in de context waar men aan de slag was. Ook in de literatuur is de belangrijke plaats voor onderwijs over het geven van feedback aan beginnende near peer teachers opvallend. Geen enkel opleidingsprogramma voor near peer teachers dat inhoudelijk beschreven werd in de doorgenomen literatuur, liet een onderdeel rond het geven van feedback aan zich voorbij gaan (10, 14, 24, 28, 29, 31, 33, 36, 40).

De bevraagde HAIO's gaven aan dat er verder geen ondersteuningsnoden leefden op pedagogisch vlak. In de internationale literatuur merken we op dat soms de keuze gemaakt wordt om ook in te zetten op het versterken van vaardigheden als het leiden van groepsdiscussies (14, 29, 31, 33) of het evalueren van studenten (14, 40) (Tabel 2 in bijlage). In dit Vlaamse onderzoek worden deze opleidingsnoden niet aangegeven door de deelnemende HAIO's.

Daarnaast zorgden de opleidingsessie voor **inzichten** die de near peer teacher in staat stellen om betere afwegingen en beslissingen te maken. Zo heeft toegenomen inzicht in leerprocessen er o.a. voor gezorgd dat een betere aansluiting bij de beginsituatie van de tutee mogelijk werd. Dit vormt een belangrijke uitbreiding op de reeds bestaande cognitieve congruentie tussen near peer teacher en tutee. Ook rond het belang van een veilige leeromgeving blijkt het belangrijk om near peer teachers te informeren om hier sensitief genoeg mee aan de slag te gaan. Deze bevinding ligt daarmee in lijn van eerder onderzoek door van der Zwet et al. (2011) (41). De deelnemende HAIO's, die zich allen vrijwillig engageerden voor dit onderzoek, maakten opvallend positieve zelf-evaluaties rond de affectieve ondersteuning van tutees vanuit hun rol als near peer teacher. Dezelfde positieve zelf-evaluaties treffen we aan bij het onderzoek van dr. Vanhomwegen et al. (2019) (6). Deze bevinding kan enerzijds verklaard worden door de sociale congruentie tussen tutee en near peer teacher (20, 21). Anderzijds draagt de vrijwilligheid en bijhorende intrinsieke motivatie van het engagement tot near peer teacher hier bij aan een sterke affectieve ondersteuning van tutees, wat tevens bevestigd wordt in onderzoek van De Menezes et al. (2016) en Burgess et al. (2014) (9, 10). Desondanks geven de deelnemende HAIO's aan dat een onderwerp rond de waarde van goede affectieve ondersteuning van tutees niet mag ontbreken in een opleiding tot near peer teacher om het belang hiervan op de voorgrond te zetten.

Ook werd in de opleidingssessie gewerkt aan hun **professionele identiteit** als near peer teacher. Heden is geen formele rol als "near peer teacher" omschreven, zoals bijvoorbeeld wel gekend is voor "HAIO", 'stagebegeleider" of "praktijkopleider". Rolverduidelijking ontstond in de aangeboden opleidingssessie door het informeren over de rol van near peer teachers en de bijhorende voor- en nadelen van deze rol binnen het onderwijsveld. Hierdoor zien we het bewust opnemen van een actief engagement als near peer teacher stijgen waardoor men ervaart deze rol met meer kwaliteit te kunnen invullen. Deze laatste conclusie wordt tevens bevestigd in de AMEE-guideline rond near peer teaching door Ramani et al. (2016) (2).

Wanneer een **werkvorm** voor een opleidingsessie voor near peer teachers wordt bepaald zijn meerdere vormen geschikt, elk met zijn eigen voor- en nadelen. Een digitale sessie in kleine groep wordt gezien als laagdrempelig. Anderzijds zou een sessie met fysieke aanwezigheid ervoor kunnen zorgen dat de uitwisseling nog verder bevorderd wordt. Interactieve en ervaringsgerichte werkwijzen werden geapprecieerd, maar ook minder interactieve vormen zoals e-learnings zouden mogelijk hun plaats kunnen verwerven in toekomstige opleidingen voor near peer teachers. Ook in de literatuur zien we bovenstaande werkvormen, die de deelnemende HAIO's zelf als mogelijkheden aanhalen, aan bod komen. Daarnaast komen er in de literatuur nog alternatieven aan bod zoals oefenmomenten met observatoren, zelfstudiepaketten of handleidingen (7, 10, 28-30, 34, 35). De deelnemende HAIO's geven aan de ervaringsgerichte methodieken en grote mate van eigen inbreng in de vorming als meerwaarde te zien, waardoor het evenwicht met eventueel aanvullende niet-participatieve methodieken in de toekomst best goed bewaakt wordt.

Verder zou het van meerwaarde kunnen zijn om een intervisie-moment in te plannen nadat de deelnemers van een opleidingsessie aan de slag konden met de aangeleerde vaardigheden en opgedane inzichten. Ook Mann et al. (2007) en Messman et al. (2018) geven in hun aanbevelingen aan dat longitudinale ondersteuning van near peer teachers het effect van de initiële training zou kunnen bevorderen (33, 34).

Ondersteuningsnoden voor near peer teachers in de praktijk

Wanneer near peer teachers na hun opleiding aan de slag gaan, kunnen we enkele belangrijke ondersteuningsnoden identificeren om hun taak kwalitatief op te kunnen nemen.

Een eerste belangrijke ondersteuningsnood die wordt aangegeven is het krijgen van voldoende tijd om hun rol als near peer teacher op te nemen. Near peer teachers ervaren tijdsdruk als een belangrijke bedreiging voor de pedagogische en affectieve ondersteuning van tutees. Dit is in overeenstemming met onderzoek van Yedidia et al. (1995), waar een forse afname van de positieve effecten van near peer teaching werd opgemerkt bij overvraagde artsen (26). Omgekeerd wees onderzoek van Hundermark et al. (2019) uit dat een groep near peer teachers die zich vrijwillig engageeert, voldoende voorbereid wordt op hun taak en voelen dat ze ondersteund worden waar nodig, hun taak als stimulerend percipiëren met positieve effecten op het algemene functioneren (25).

Een tweede ondersteuningsnood betreft de toegang tot leerdoelstellingen van stages of lessen die begeleid worden. Deze blijken niet altijd geformuleerd te zijn of niet door te stromen naar de desbetreffende near peer teachers. Hiervoor is duidelijke communicatie vanuit de onderwijsinstellingen en een goede interne communicatie binnen de opleidingspraktijken noodzakelijk. Sommige, in de literatuur beschreven, opleidingsprogramma's voor near peer teachers in het buitenland bieden ook onderwijs rond specifieke leerdoelstelingen aan (23, 40). Uiteraard is dit uitsluitend van meerwaarde wanneer near peer teachers in het kader van één specifieke lesopdracht of begeleiding worden voorbereid.

Een laatste ondersteuningsnood die wordt aangehaald door HAIO's die de rol van near peer teacher opnemen is een rolverduidelijking met bijhorende mandaat als opleider. Grote verschillen in de rol van een near peer teacher tussen opleidingsplaatsen, onuitgesproken verwachtingen en een onuitgesproken mandaat bemoeilijken een betrokken engagement als near peer teacher. Een duidelijk mandaat als near peer teacher en duidelijke afspraken tussen de verschillende opleiders zal bij near peer teachers hun handelingsverlegenheid voor het geven van feedback doen afnemen en hun ondernemingszin ten opzichte van de opleiding van tutees bevorderen.

Aanbevelingen voor de praktijk

Vanuit de bevindingen in deze masterproef moedigen we de verdere uitrol van projecten rond near peer teaching waarbij HAIO's worden betrokken sterk aan. Dit gezien de grote meerwaarde voor zowel near peer teachers als tutees.

In deze paragraaf maken we een samenvatting van de verschillende concrete aanbevelingen voor een verdere uitrol van een gestructureerde implementatie van near peer teaching aan de Vlaamse universiteiten.

Aanbevelingen voor het opzetten van een opleidingsprogramma voor near peer teachers

Bij het opnemen van een engagement als near peer teacher speelt vrijwilligheid en intrinsieke motivatie een belangrijke rol.

Er is vraag naar een opleidingsprogramma voor HAIO's die de rol van near peer teacher willen opnemen. Een keuzeles in het aanbod van het ICHO zou hierop een mogelijk antwoord kunnen bieden.

HAIO's die opgeleid worden tot near peer teacher hebben nood aan het aanleren van pedagogische vaardigheden, inzichten die versterkend zijn voor hun rol en aan kadering van hun professionele identiteit als near peer teacher:

- Pedagogische vaardigheden zoals kaders en methodieken rond het aanleren van technische vaardigheden en het geven van feedback blijken gunstig te zijn om aan te bieden. Bij het geven van feedback is voldoende inoefening van deze vaardigheid, ook met casussen rond negatieve feedback, gewenst.
- Inzicht in leerprocessen en kadering van het belang van een veilige leeromgeving zijn tevens een meerwaarde om te verwerken in de opleiding.
- Het verduidelijken en afbakenen van de rol van near peer teacher is essentieel voor de rolverduidelijking. Begrip van de voor- en nadelen van NPT voor tutor en tutee kan een belangrijke helpende factor hierin zijn.

Wat betreft de werkvorm valt op te merken dat de mogelijkheid tot eigen inbreng van deelnemers en het gebruik van ervaringsgerichte methodieken een belangrijke meerwaarde kan hebben. De keuze voor een fysiek of digitale bijeenkomst van deelnemers blijkt ondergeschikt aan voorgaande factoren en aan de emotionele veiligheid die gecreeërd kan worden tijdens de opleiding.

Aanbevelingen voor de ondersteuning van near peer teachers in de uitvoering van hun taak

Het is essentieel om een near peer teacher voldoende tijd ter beschikking te geven om zijn rol op te nemen.

De near peer teacher dient toegang te hebben tot de leerdoelstellingen van stages of lessen die begeleid worden. Om aan deze voorwaarde te voldoen is het belangrijk dat universtiteiten deze informatie beschikbaar hebben, maar ook dat deze informatie binnen opleidingspraktijken gedeeld wordt.

In de uitvoering van een taak als near peer teacher is rolverduidelijking en bijhorende mandaat als opleider essentieel om handelingsverlegenheid bij near peer teachers te vermijden en het maximale positieve effect van een inschakeling te bekomen.

Sterktes en beperkingen van het onderzoek

Dit kwalitatieve onderzoek geeft ons inzicht in een brede waaier van aspecten gerelateerd aan near peer teaching bij HAIO's: de voor- en nadelen van de implementatie van near peer teaching, de motiverende factoren om zich te engageren als near peer teacher, een beschrijving van een piloot-opleidingssessie voor near peer teachers, een evaluatie van die piloot-opleidingssessie voor near peer

teachers en tot slot een analyse van resterende ondersteuningsnoden van deze near-peer teachers na vijf tot zeven maanden in het werkveld.

Deze brede waaier werd vervolgens vertaald naar enkele concrete handvaten waarmee men aan de slag kan om HAIO's die een rol opnemen als near peer teacher te ondersteunen. Gaande van een kader voor inhoud en vorm voor een opleiding voor near peer teachers tot adviezen om de taak van near peer teachers in de praktijk beter te faciliteren.

Een belangrijke beperking van het onderzoek is het kleine aantal deelnemers. Er werd initieel beoogd om 24 near peer teachers op te leiden en te bevragen. De deelnemers dienden HAIO's te zijn uit fase 1, 2 of 3 van hun opleiding en dienden interesse te hebben in het opnemen van een vrijwillige rol als near peer teacher met bijhorende opleiding. De voorwaarde rond vrijwilligheid was een bewuste keuze, gezien de voorafgaande literatuurstudie duidelijk maakt dat vrijwillig engagement gebaseerd op intrinsieke motivatie leidt tot een meer kwalitatieve outcome voor zowel near peer teacher als near peer tutee. Ondanks 28 geïnteresseerde HAIO's hun contactgegevens bezorgden, bleken uiteindelijk slechts 10 HAIO's kandidaat om zich vrij te maken om zich te engageren voor de opleidingsessie, een engagement als near peer teacher en bijhorende interviews. Gezien het beperkte tijdsframe waarbinnen deze masterproef afgewerkt diende te worden en de reeds extra georganiseerde opleidingssessies om het aantal van 10 deelnemers te bereiken, was het onmogelijk om extra opleidingssessies in te lassen om extra deelnemers te verwerven en het streefcijfer te behalen.

De 18 afhakende respondenten werden niet bevraagd naar de redenen waarom ze zich uiteindelijk niet geëngageerd hebben. Dit zou mogelijk nuttige informatie kunnen opleveren om de motiverende factoren en drempels voor een engagement tot near peer teacher verder in kaart te brengen.

Gezien met vrijwillige en altruïstische kandidaten gewerkt werd, zijn de resultaten van dit onderzoek ook enkel van toepassing op een vergelijkbare groep. Ook in de literatuur lezen we namelijk dat deze groep als de meest waardevolle near peer teachers wordt beschouwd en niet te vergelijken is met een groep die bijvoorbeeld vergoed zou worden of verplicht zou worden om zulk engagement op te nemen (25, 26). Zo merken we bijvoorbeeld op dat de huidige groep deelnemende HAIO's een zeer gunstige zelf-evaluatie rond affectieve ondersteuning van hun tutees maakt. Dit maakt dat een opleidingssessie uitsluitend inzicht dient te bieden in de meerwaarde en het belang hiervan, maar hier geen intensieve training rond nodig is. Echter, er valt te verwachten dat in de setting van een verplicht engagement heel andere noden zouden bovenkomen.

Aanbevelingen voor verder onderzoek

Deze masterproef toont dat er nog heel veel mogelijkheden zijn om near peer teaching door HAIO's beter te ondersteunen. Een engagement vanuit vrijwillige HAIO's zou ondersteund moeten kunnen worden door een goed uitgewerkte opleiding en ondersteuning in de praktijk. Deze pilootstudie identificeert enkele belangrijke noden voor zowel opleiding als ondersteuning en brengt kenmerken van zulke vrijwillige near peer teachers in kaart.

Daarnaast zou het nuttig kunnen zijn om een soortgelijke opleiding te verankeren en aan te bieden aan een grotere groep vrijwillige HAIO's om de bevindingen uit deze pilootstudie te verifiëren. Een aanbod in het keuze-onderwijs van het ICHO zou hiertoe een mogelijkheid zijn.

Verder zou het interessant kunnen zijn om onderzoek uit te voeren over het effect van longitudinale ondersteuning van near peer teachers in de vorm van intervisiemomenten. In sommige aanbevelingen, zoals die van Mann et al. (2007) en Messman et al. (2018) veronderstelt men dat zulke longitudinale ondersteuning het effect van de initiële training kan bevorderen (33, 34). Echter onderzoek dat deze stelling in deze context kan staven lijkt momenteel te ontbreken.

Tot slot zou het interessant zijn om het effect van een opleidingsprogramma voor startende near peer teachers te objectiveren op basis van de prestaties van hun tutees. Onderzoek dat de outcome van near peer teaching vergelijkt met faculty teaching is reeds beschikbaar (15). Een vergelijking van de prestaties van tutees opgeleid door near peer teachers die al dan niet een opleidingsprogramma voor het opnemen van deze rol doorlopen hebben, blijkt heden nog niet beschikbaar. Dit zou de nood aan bewijs voor niveau 4 van het evaluatiemodel van Kirckpatrick voor het evalueren van leerinterventies lenigen (39).

6. Conclusie

Near peer teaching is een goed aanvaarde onderwijsmethode met hoge effectiviteit voor de tutees en vele voordelen voor near peer teachers die zich hiertoe vrijwillig engageren. HAIO's worden regelmatig gevraagd om als near peer teacher teacher stagiairs te begeleiden of kleine groepen les te willen geven, maar voelen hierin een gebrek aan ondersteuning. Desondanks wijst onderzoek uit dat een gestructureerde implementatie van near peer teaching met enerzijds opleiding en anderzijds ondersteuning voor near peer teachers een sterke invloed heeft op de kwaliteit van een pear assisted learning project. Deze masterproef brengt deze aspecten verder in kaart in de hedendaagse Vlaamse context.

Deze masterproef bevestigt de nood aan opleiding voor HAIO's die een rol als near peer teachers willen opnemen. Deze opleiding dient hen te vormen in zowel pedagogische vaardigheden, inzichten in mechanismen eigen aan de rol van een near peer teacher en te werken aan een professionele identiteit als near peer teacher. Deze masterproef bevat de uitrol van een opleidingsessie voor near peer teachers die positief geëvalueerd werd en enkele inzichten voor toekomstige opleidingsmomenten verwierf. Hiertoe behoren o.a. het belang van kennis rond het aanleren van technische vaardigheden, een uitgebreide training rond het geven van feedback, een toegenomen inzicht in leerprocessen en het werken aan rolverduidelijking rond de nog onderbelichte rol van near peer teacher.

Daarnaast identificeert deze masterproef drie essentiële ondersteuningsnoden voor near peer teachers om hun taak op te kunnen nemen: het ter beschikking krijgen van voldoende tijd om kwalitatief hun tutees pedagogisch en affectief te ondersteunen; het ter beschikking krijgen van leerdoelstellingen van stages of lessen die begeleid worden; een rolverduidelijking met bijhorende mandaat als opleider toegespitst op de desbetreffende opleidingsplaats.

7. Bronnen

1. Topping K. Peer-assisted learning: a planning and implementation framework. Guide supplement 30.1--viewpoint. Med Teach. 2008;30(4):440.
2. Ramani S, Mann K, Taylor D, Thampy H. Residents as teachers: Near peer learning in clinical work settings: AMEE Guide No. 106. Med Teach. 2016;38(7):642-55.
3. Bene KL, Bergus G. When learners become teachers: a review of peer teaching in medical student education. Fam Med. 2014;46(10):783-7.
4. Ten Cate O, Durning S. Peer teaching in medical education: twelve reasons to move from theory to practice. Med Teach. 2007;29(6):591-9.
5. Olaussen A, Reddy P, Irvine S, Williams B. Peer-assisted learning: time for nomenclature clarification. Med Educ Online. 2016;21:30974.
6. Vanhomwegen E MN. 'Peer teaching': huisarsten in opleiding in de rol van lesgever en/of coach. 2019.
7. Herrmann-Werner A, Gramer R, Erschens R, Nikendei C, Wosnik A, Griewatz J, et al. Peer-assisted learning (PAL) in undergraduate medical education: An overview. Z Evid Fortbild Qual Gesundhwes. 2017;121:74-81.
8. Hall S, Harrison CH, Stephens J, Andrade MG, Seaby EG, Parton W, et al. The benefits of being a near-peer teacher. Clin Teach. 2018;15(5):403-7.
9. de Menezes S, Premnath D. Near-peer education: a novel teaching program. Int J Med Educ. 2016;7:160-7.
10. Burgess A, McGregor D, Mellis C. Medical students as peer tutors: a systematic review. BMC Med Educ. 2014;14:115.
11. Khaw C, Raw L. The outcomes and acceptability of near-peer teaching among medical students in clinical skills. Int J Med Educ. 2016;7:188-94.
12. Aba Alkhail B. Near-peer-assisted learning (NPAL) in undergraduate medical students and their perception of having medical interns as their near peer teacher. Med Teach. 2015;37 Suppl 1:S33-9.
13. Frank J SL, Sherbino J, editors. CanMEDS 2015 Physician Competency Framework. Ottawa: Royal College of Physicians and Surgeons of Canada. 2015.
14. Erlich DR, Shaughnessy AF. Student-teacher education programme (STEP) by step: transforming medical students into competent, confident teachers. Med Teach. 2014;36(4):322-32.
15. Rees EL, Quinn PJ, Davies B, Fotheringham V. How does peer teaching compare to faculty teaching? A systematic review and meta-analysis (.). Med Teach. 2016;38(8):829-37.
16. Widyahening IS, Findyartini A, Ranakusuma RW, Dewiasty E, Harimurti K. Evaluation of the role of near-peer teaching in critical appraisal skills learning: a randomized crossover trial. Int J Med Educ. 2019;10:9-15.
17. Weyrich P, Celebi N, Schrauth M, Moltner A, Lammerding-Koppel M, Nikendei C. Peer-assisted versus faculty staff-led skills laboratory training: a randomised controlled trial. Med Educ. 2009;43(2):113-20.
18. Harrison CH, Elmansouri A, Parton W, Myers MA, Hall S, Stephens JR, et al. The Efficacy of Frontline Near-Peer Teaching in a Modern Medical Curriculum. Anat Sci Educ. 2019;12(3):236-44.
19. Liew SC, Sow CF, Sidhu J, Nadarajah VD. The near-peer tutoring programme: embracing the 'doctors-to-teach' philosophy--a comparison of the effects of participation between the senior and junior near-peer tutors. Med Educ Online. 2015;20:27959.
20. Lockspeiser TM, O'Sullivan P, Teherani A, Muller J. Understanding the experience of being taught by peers: the value of social and cognitive congruence. Adv Health Sci Educ Theory Pract. 2008;13(3):361-72.
21. Loda T, Erschens R, Nikendei C, Zipfel S, Herrmann-Werner A. Qualitative analysis of cognitive and social congruence in peer-assisted learning - The perspectives of medical students, student tutors and lecturers. Med Educ Online. 2020;25(1):1801306.

22. Ng VK, Burke CA, Narula A. Residents as teachers: survey of Canadian family medicine residents. Can Fam Physician. 2013;59(9):e421-7.
23. Burgess A, Dornan T, Clarke AJ, Menezes A, Mellis C. Peer tutoring in a medical school: perceptions of tutors and tutees. BMC Med Educ. 2016;16:85.
24. Brown LE, Rangachari D, Melia M. Beyond the Sandwich: From Feedback to Clinical Coaching for Residents as Teachers. MedEdPORTAL. 2017;13:10627.
25. Hundertmark J, Alvarez S, Loukanova S, Schultz JH. Stress and stressors of medical student near-peer tutors during courses: a psychophysiological mixed methods study. BMC Med Educ. 2019;19(1):95.
26. Yedidia MJ, Schwartz MD, Hirschkorn C, Lipkin M, Jr. Learners as teachers: the conflicting roles of medical residents. J Gen Intern Med. 1995;10(11):615-23.
27. Burgess A, van Diggele C, Roberts C, Mellis C. Introduction to the Peer Teacher Training in health professional education supplement series. BMC Med Educ. 2020;20(Suppl 2):454.
28. Fakhouri Filho SA, Feijo LP, Augusto KL, Nunes M. Teaching skills for medical residents: are these important? A narrative review of the literature. Sao Paulo Med J. 2018;136(6):571-8.
29. Al Achkar M, Davies MK, Busha ME, Oh RC. Resident-as-teacher in family medicine: a CERA survey. Fam Med. 2015;47(6):452-8.
30. Hill AG, Yu TC, Barrow M, Hattie J. A systematic review of resident-as-teacher programmes. Med Educ. 2009;43(12):1129-40.
31. Burgess A, Roberts C, van Diggele C, Mellis C. Peer teacher training (PTT) program for health professional students: interprofessional and flipped learning. BMC Med Educ. 2017;17(1):239.
32. van Diggele C, Burgess A, Mellis C. Teacher training program for medical students: improvements needed. Adv Med Educ Pract. 2015;6:265-70.
33. Messman A, Kryzaniak SM, Alden S, Pasirstein MJ, Chan TM. Recommendations for the Development and Implementation of a Residents as Teachers Curriculum. Cureus. 2018;10(7):e3053.
34. Mann KV, Sutton E, Frank B. Twelve tips for preparing residents as teachers. Med Teach. 2007;29(4):301-6.
35. Nestel D, Kidd J. Peer assisted learning in patient-centred interviewing: the impact on student tutors. Med Teach. 2005;27(5):439-44.
36. McKeon BA, Ricciotti HA, Sandora TJ, Ramani S, Pels R, Miloslavsky EM, et al. A Consensus Guideline to Support Resident-as-Teacher Programs and Enhance the Culture of Teaching and Learning. J Grad Med Educ. 2019;11(3):313-8.
37. van de Mortel TF, Silberberg PL, Ahern CM, Pit SW. Supporting near-peer teaching in general practice: a national survey. BMC Med Educ. 2016;16:143.
38. Curtiss PR, Warren PW. The dynamics of life skills coaching. Prince Albert, Sask.: Training Research and Development Station, Dept. of Manpower and Immigration; 1973. 239 p. p.
39. Kirkpatrick DL. Evaluating training programs : the four levels. 1st ed. San Francisco

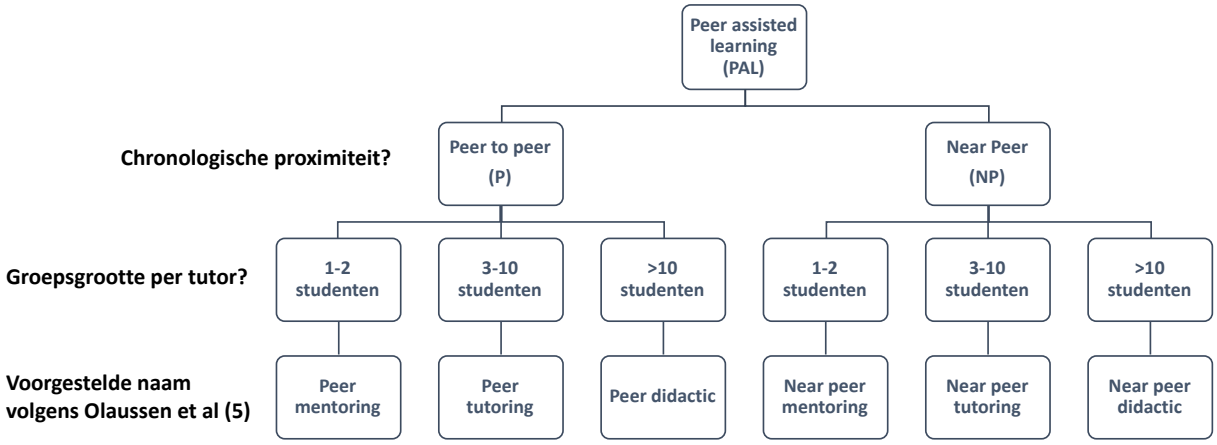
Emeryville, CA: Berrett-Koehler ;

Publishers Group West distributor; 1994. xv, 229 p. p.
40. Niaz HF, Mistry JR. Twelve tips for being an effective clinical skills peer teacher. Med Teach. 2020:1-6.
41. van der Zwet J, Zwietering PJ, Teunissen PW, van der Vleuten CP, Scherpbier AJ. Workplace learning from a socio-cultural perspective: creating developmental space during the general practice clerkship. Adv Health Sci Educ Theory Pract. 2011;16(3):359-73.

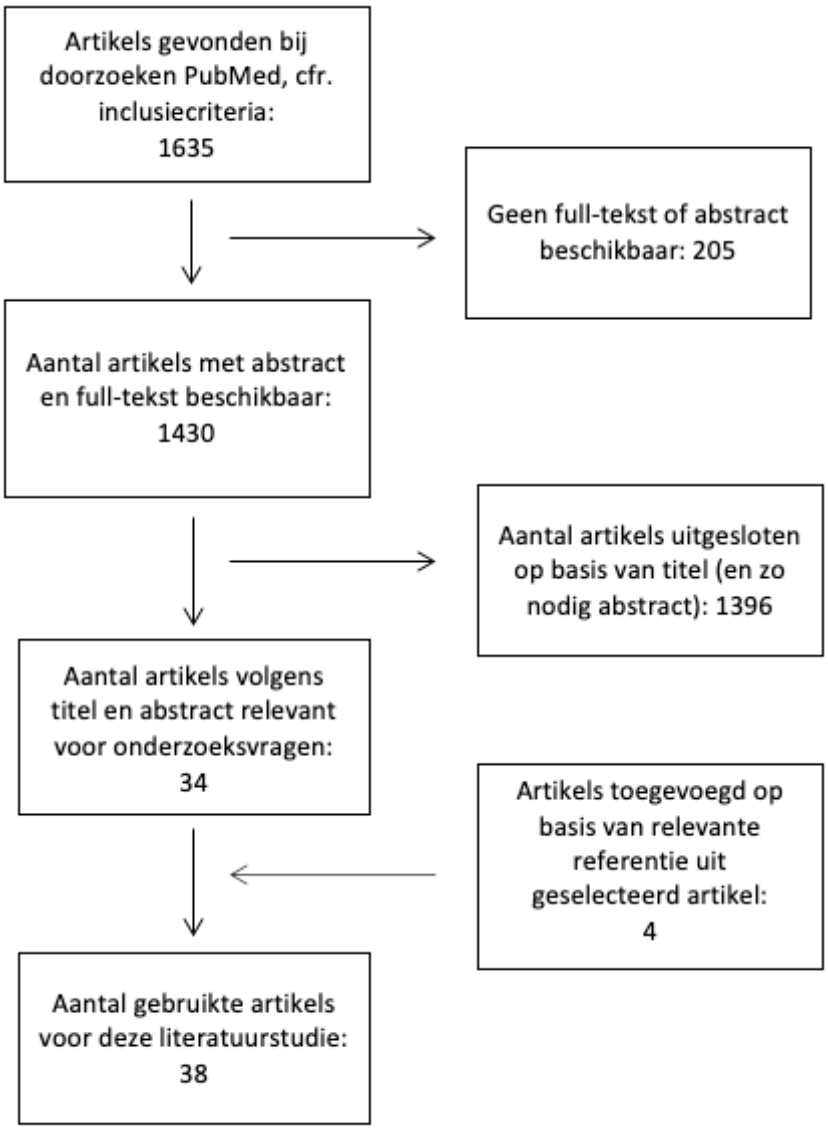
8. Bijlagen

8.1. Figuren en tabellen

Tabel 1: Terminologie

<table>
<tr><td>Peer learning</td><td>Samen en van elkaar leren met voordeel voor beide partijen. Hoeft niet noodzakelijk gestructureerd of geformaliseerd te zijn (3).</td></tr>
<tr><td>Peer assisted learning (PAL)</td><td>Didactisch concept gebaseerd op peer learning. Verloopt gestructureerd of geformalilseerd, meestal door een hoger instituut. Het is een overkoepelende term waaronder zaken als peer teaching, peer assessment, peer mentoring,… passen (3).</td></tr>
<tr><td>Near peer assisted learning (NPAL)</td><td>PAL waarbij de peer teacher enkele jaren verder in het opleidingsproces staat (5).</td></tr>
<tr><td colspan="2">
</td></tr>
<tr><td>Near peer teaching (NPT)</td><td>Overkoepelende term voor near peer mentoring en near peer tutoring (7).</td></tr>
</table>

Figuur 1: Zoekstrategie literatuur



Tabel 2: Onderwerpen die aan bod komen tijdens opleidingstraject voor near peer teachers in de literatuur (alfabetisch per ondersteuningsdomein)

Ondersteunings-domein	**Onderwerp**	**Bron**
Organisatorische ondersteuning	Duidelijke leerdoelen en lesinhoud	(23, 40)
	Situering van de inhoud in het curriculum	(23, 40)
Pedagogische ondersteuning	Aanleren van klinische vaardigheden	(10, 33, 40)
	Adult learning theorie	(33)
	Bedside teaching	(28, 29, 33, 36)
	Bewustzijn over verwachtingen die tutees hebben van hun tutoren: gedetailleerde kennis, professionele attitude, rolmodelschap	(10, 21, 34, 40)
	Feedback geven	(10, 14, 24, 28, 29, 31, 33, 36, 40)
	Leiden van een groepsdiscussie	(14, 29, 31, 33)
	Meerwaarde van near peer teaching voor zowel near peer teacher als tutee	(31, 33)
	Observeren en evalueren van studenten	(14, 40)
Affectieve ondersteuning	Behandelen van tutees als deel van de community, met gelijk doel (zorg voor patiënt)	(23, 31)
	Ontspannen leeromgeving creeëren	(14, 21, 36, 40)

Tabel 3: Effecten van NPT op near peer teachers en near peer tutees

Near peer teacher	Near peer tutee
Positieve effecten	
Leereffecten Toename kennisverwerving & kennisbehoud (4, 7-11) Verdieping van kennis over het onderwerp (4, 7, 9, 23) **Ontwikkelingseffecten** Toename zelfzekerheid en motivatie (4, 7-11) Stimuleert vaardigheden rond communicatie, leiderschap, coaching en ondersteuning van groepsprocessen (4, 9-11, 14). Verbetering van studiestrategie ten gevolge van toegenomen inzicht in leerprocessen (7, 10) **Outcome** Betere communicatie vaardigheden naar patiënten en collega's (4, 7, 8, 11) Verbeterde positie op de arbeidsmarkt (8)	**Leereffect** Ontspannen en toegangkelijke leeromgeving door sociale en cognitieve congruentie leidt rechtstreeks tot toegenomen kennisverwerving (4, 20, 21) Meer oefenkansen t.o.v. begeleiding door ervaren artsen (24). **Ontwikkelingseffect** Toename van zelfzekerheid (7, 9) Contact met rolmodel waardoor o.a. vormen van professionele identiteit wordt gestimuleerd (4, 9, 22, 23) **Outcome** Verbetering van scores op evaluatiemomenten (bvb. OSCE) (7, 9, 15)
Negatieve effecten	
Tijdsinvestering (25)	Mogelijke afname van contact met experten (7)

Tabel 4: Topiclijst interviews

Interview 1: evaluatie van opleidingssessie tot near peer teacher

Topics:

- Demografie
    - Man/vrouw + leeftijd
    - Fase van HAIO opleiding
- Motiverende factoren voor engagement near peer teacher
- Voorgaande ervaringen met (near) peer teaching
    - Tijdens basisopleiding geneeskunde?
    - Stages begeleid?
    - Lessen begeleid?
    - Andere?
- Opleidingsessie
    - Inhoud
        - Wat was relevant?
        - Wat was minder relevant?
        - Wat miste je nog?
    - Vorm
- Algemene bedenkingen

Interview 2: zelf-evaluatie, terugblik opleidingssessie en resterende ondersteuningsnoden

Topics:

- Onder welke vorm ingeschakeld als near peer teacher?
- Bieden van onderwijskundige ondersteuning/zelf onderwijskundig ondersteund gevoeld
- Bieden van organisatorische ondersteuning/zelf organisatorisch ondersteund gevoeld
- Bieden van affectieve ondersteuning/zelf affectief ondersteund gevoeld
- Ultieme tip voor verdere uitrol van een opleiding/ondersteuning voor near peer teacher

8.2. Gunstig advies Ethisch Comité, met inbegrip van goedgekeurd protocol

UZA / Wilrijkstraat 10 / 2650 Edegem
Parking via Drie Eikenstraat 655
Tel +32 3 821 30 00
www.uza.be / BE0874.619.603

Universiteit Antwerpen

ETHISCH COMITE

Prof. dr. N. Michels

Universiteit Antwerpen
ELIZA (Eerstelijns- en Interdisciplinaire Zorg Antwerpen)

Universiteitsplein 1
2610 Wilrijk

VOORZITTER
Prof. dr. Peter Michielsen

SECRETARIAAT
tel: 03 821 38 97

Implementatie en evaluatie van een opleiding voor peer teachers binnen een peer teaching programma in de opleiding geneeskunde (ManaMa HA geneeskunde Kr. Schoeters)

datum	ons kenmerk	contactpersoon
21/12/2020	20/47/627	Secretariaat Ethisch Comité ethisch.comite@uza.be

DEFINITIEF GUNSTIG ADVIES

Geachte Collega,

Het Ethisch Comité van het Universitair Ziekenhuis Antwerpen en de Universiteit Antwerpen heeft bovenvermelde studie besproken en geeft een gunstig advies dd. 21/12/2020.

De volgende bijlagen werden volgens de ICH-GCP richtlijnen door het Ethisch Comité goedgekeurd:

- CV onderzoeker
  Kr. Schoeters
- Informatie- en toestemmingsformulier NL aangepaste versie dd. 13/12/2020
  ICF peer teaching KS versie 1.1: clean en track changes
- Protocol aangepaste versie dd. 13/12/2020
  Versie 1.1: clean en track changes
- Vragenlijst(en) dd. 11/11/2020
  Versie 1.0

Implementatie en evaluatie van een opleiding voor peer teachers binnen een peer teaching programma in de opleiding geneeskunde

Achtergrond
(Near) peer teaching programma's, waarbij studenten geneeskunde begeleid worden door huisartsen in opleiding (HAIO) of arts-specialisten in opleiding (ASO) tijdens hun stage of klinisch onderwijs, worden internationaal sterk geapprecieerd. Zowel voor de tutor (HAIO/ASO) als tutee (student geneeskunde) brengen zulke programma's vele voordelen met zich mee De tutoren genieten van ervaring in teaching, doen meer aan zelfreflectie waardoor hun eigen leerdoelen scherper geformuleerd worden en ontwikkelen meer zelfvertrouwen in hun dagelijks klinisch werk. Daarnaast ervaren tutees een ontspannen en toegankelijke leeromgeving door sociale en cognitieve congruentie. Ook ziet men in deze setting meer oefenkansen voor de tutees en zijn de redeneringen van near peers vaak makkelijker te volgen. Internationaal onderzoek beschrijft geen nadelen bij de implementatie van zulk programma, met uitzondering van de tijdsbesteding voor tutoren. (1-3).

In meerdere opleidingen geneeskunde in Vlaanderen wordt reeds met peer teaching aan de slag gegaan tussen studenten geneeskunde onderling en tussen HAIO's/ASO's en studenten geneeskunde. Echter valt op te merken dat bekwaamheid in lesgeven niet gerelateerd is aan klinische competenties, waardoor een degelijke onderwijskundige opleiding noodzakelijk is om effectieve lesmethodes aan te leren (2). Ook recente bevraging van peer tutoren aan de Universiteit Antwerpen onderstreepte de noodzaak tot betere ondersteuning en opleiding van peer teachers op pedagogisch, organisatorisch en affectief vlak. (4).

Doel
Doorheen deze masterproef huisartsgeneeskunde organiseren en implementeren we een opleidingsprogramma voor peer tutoren (HAIO's). Deze gaan aan de slag als begeleiders van klinisch (vaardigheden) onderwijs en als begeleiders op de werkplek zelf, namelijk het begeleiden van stagiairs geneeskunde. Enerzijds evalueren we dit opleidingsprogramma. Anderzijds bestuderen we de invloed van zulk opleidingsprogramma op de steun die peer tutoren (HAIO's) aan hun tutees kunnen bieden op pedagogisch, organisatorisch en affectief vlak. Tot slot bestuderen we de invloed van een opleidingsprogramma voor peer tutoren op de steun die peer tutoren zelf ervaren op voorgaande drie aspecten.

Methode
Om dit project te structureren volgen we een plan-do-check-act-cyclus (PDCA). Om elke fase in goede banen te leiden werken we met een experten panel, samengesteld vanuit de diensten huisartsgeneeskunde van KUL, UA, UGent, VUB en het Interuniversitair centrum voor huisartsenopleiding (ICHO). Dit panel zal doorheen het project zorgen voor de nodige expert-based input en evaluatie. Heden zetelen in dit panel prof. Marc Van Nuland (KUL), prof. Nele Michels (UA), dr. Tom Poelman (UGent), dr. Glenn Boulanger (VUB) en Guy Gielis (ICHO).

Plan
Literatuurstudie en ronde tafel sessies met het experten panel zullen georganiseerd worden.

Do
Implementatie van een opleidingstraject voor peer tutoren binnen een peer teaching programma in de opleiding geneeskunde. We zullen hierbij 24 peer tutoren opleiden met focus op de pedagogische, organisatorische en affectieve aspecten van hun taak als peer tutor. Dit opleidingstraject bestaat uit een eenmalige introductiesessie welke 2u zal duren en toegang tot een

digitaal platform waar verdere informatie ter ondersteuning van hun eigen leerproces beschikbaar zal zijn.

Check
Evaluatie van het geïmplementeerde traject aan de hand van dezelfde korte vragenlijst die op twee meetmomenten zal afgenomen worden, meerbepaald na de opleiding voor peer tutoren en na de peer-teachings momenten. Graag verwijzen we hiervoor naar vragenlijst A in bijlage. Daarnaast bestuderen we de invloed van een opleidingstraject voor peer tutoren aan de hand van een vragenlijst na het voltooien van de peer-teachings momenten. Deze vragenlijst is een post-interventiemeting, gebaseerd op het experience based learning model, die kan vergeleken worden met voorgaand onderzoek door Vanhomwegen et al welke we als pre-interventiemeting kunnen beschouwen (4). In deze vragenlijst wordt gebruik gemaakt van een 4-puntschaal en enkele open vragen. Graag verwijzen we hiervoor naar vragenlijst B in bijlage.

De vereiste steekproefgrootte, bij een foutenmarge van 5% en betrouwbaarheidsniveau van 95% bedraagt 23 respondenten.

Waar nodig zullen semi-gestructureerde interviews of focusgroepen voorzien worden om bepaalde deelaspecten uit te diepen. De antwoorden op gesloten vragen zullen beschrijvend statistisch geanalyseerd worden. De antwoorden op open vragen en de inhoud van interviews/focusgroepen zullen gegroepeerd worden en geanalyseerd volgens onderwerp.

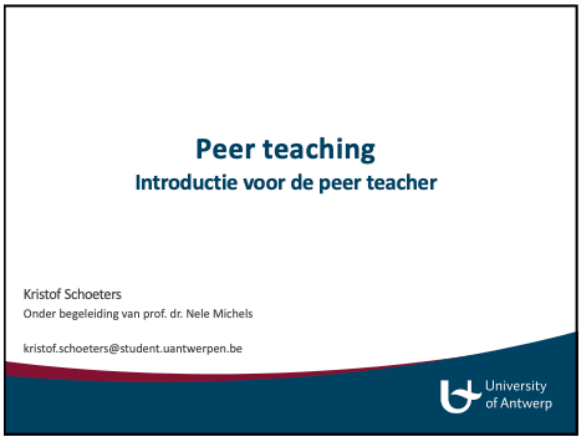
Act
Ronde tafel sessies met het experten panel om samen terug te kijken op de effecten van het implementeren van dit opleidingsprogramma voor peer tutoren en bij te sturen waar nodig.

Doorheen de sessies met het experten panel en de bevraging van stakeholders zullen er video- of audio-opnames gemaakt worden om later te coderen en te verwerken in de masterproef. De audio- en video-files zullen bewaard worden door de onderzoeker op één computer en met wachtwoord beveiligd. Wanneer de files gecodeerd zijn zullen de originele audio- en videobestanden verwijderd worden. Bijgevoegde informatiebrief en informed consent zal door elke deelnemer gelezen en ondertekend worden.

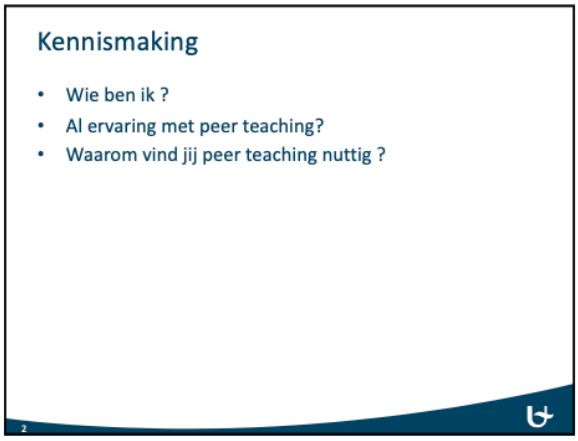
Outcome
De implementatie en evaluatie van een opleiding voor peer teachers binnen een peer teaching programma in de opleiding geneeskunde. Daarnaast beschrijven we tevens de meerwaarde van een opleiding voor peer teachers.

1. Burgess A, McGregor D, Mellis C. Medical students as peer tutors: a systematic review. BMC Med Educ. 2014;14:115.
2. Ramani S, Mann K, Taylor D, Thampy H. Residents as teachers: Near peer learning in clinical work settings: AMEE Guide No. 106. Med Teach. 2016;38(7):642-55.
3. Khaw C, Raw L. The outcomes and acceptability of near-peer teaching among medical students in clinical skills. Int J Med Educ. 2016;7:188-94.
4. Vanhomwegen E MN. 'Peer teaching': huisarsten in opleiding in de rol van lesgever en/of coach. 2019.

8.3. *Powerpoint gebruikt voor opleidingssessie NPT (verkorte versie)*



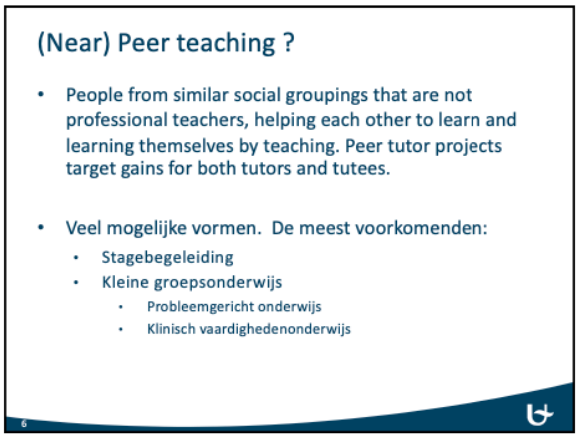
1



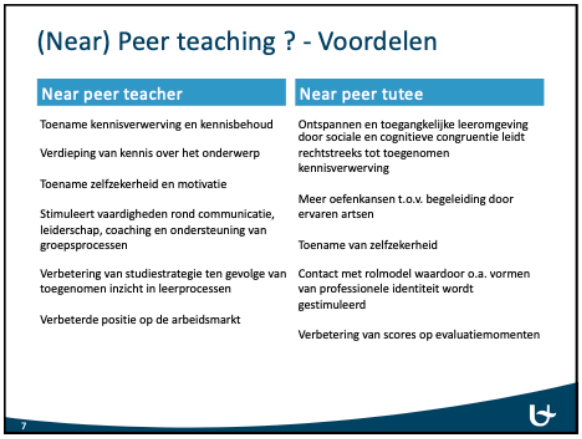
2



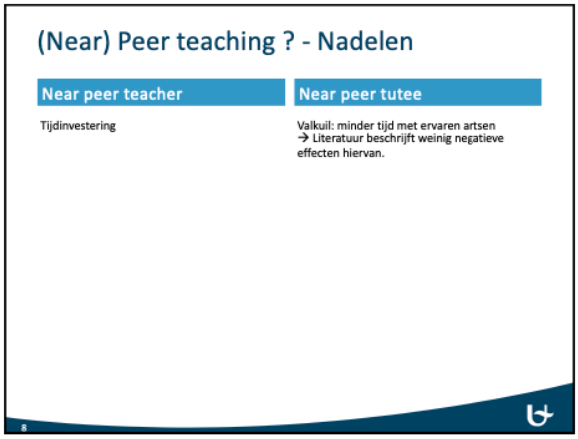
3



6



7



8

Aanleren van technische vaardigheden

Heel wat technische vaardigheden in de huisartsenpraktijk.

Enkele voorbeelden:

- Taping
- Kleine heelkunde
- Bloedname
- Slecht nieuwsgesprek
- Consultvoeren
- Communicatietechnieken
- …

10

10

Aanleren van technische vaardigheden

Oefening in duo

- Persoon A legt aan persoon B uit hoe je je veters strikt.
- 5 minuten

Indien tijd over: feedback van ontvanger

11

11

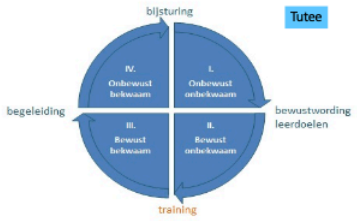
Aanleren van technische vaardigheden

Hoe liep dit?

12

12

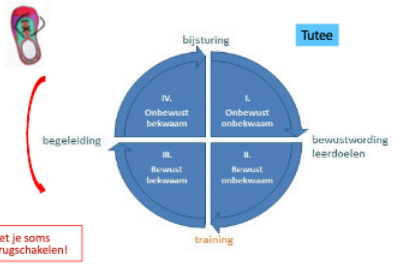
Aanleren van technische vaardigheden



13

13

Aanleren van technische vaardigheden



Als tutor moet je soms eers even terugschakelen!

14

14

Aanleren van technische vaardigheden

Mogelijke structuur om technische vaardigheden aan te leren:

- Silent run
- Tutor demonstreert, maar legt nu ook uit wat hij/zij doet
- Tutee vertelt stap voor stap wat de handelingen zijn en de tutor voert ondertussen uit
- Tutee voert nu volledig zelf uit, maar legt voor elke stap uit wat hij/zij gaat doen

15

15

Aanleren van technische vaardigheden

Voordelen van dit systeem

- Silent run
  - → een beeld krijgen van de grote lijnen
- Tutor demonstreert, maar legt nu ook uit wat hij/zij doet
  - → heldere en overzichtelijke stappen!
- Tutee vertelt stap voor stap wat de handelingen zijn en de tutor voert ondertussen uit
  - → activeren van de tutee versnelt het leren: zelf nadenken en zelf benoemen.
- Tutee voert nu volledig zelf uit, maar legt voor elke stap uit wat hij/zij gaat doen
  - → beter beredeneerd, zekerheid dat het plan gevolgd zal worden.

18

18

Feedback



NEVER BE AFRAID TO SAY WHAT YOU FEEL

20

20

Feedback

Ga naar **www.menti.com** en gebruik de code

21

21

Feedback

Waarom feedback geven?

- Gewenst gedrag aanmoedigen en waarderen
- Ongewenst gedrag veranderen of bijsturen

LET OP:

Feedback geven ≠ gedrag regisseren

Feedback geven = inzicht geven in effecten van gedrag

22

22

Feedback

Denk even na over:

- Laatste feedback die u echt vooruit geholpen heeft, iets dat u constructief deed nadenken.
  - Hoe werd deze boodschap overgebracht?
  - Wat maakte dat dit impact had?
- Laatste feedback waar u weinig aan had:
  - Hoe werd dit gezegd?
  - Wat maakte dat het niet effectief was?

23

23

Feedback

Tips voor geslaagde feedback

Inhoud:

- Gericht op gedrag en niet op persoon (vermijd interpretaties, oordelen en veralgemenen)
- Sluit aan bij wat de tutee zelf aanbrengt
- Je benoemt gedrag en welk gevolg dat dat geeft (en neemt nadien tijd om samen na te denken over bijsturingen) (zie 4G's)

Vorm:

- Specifiek en concreet (geïllustreerd met voorbeelden)
- Balanceer volgens de draagkracht (overlaad niet, kies de belangrijkste punten, feedback that matters)
- Kort op de bal
- Ik-boodschappen

24

24

Feedback

Mogelijke feedback-boodschap (de 4G's)

- **Gedrag**
  - Ik hoor je zeggen…
  - Ik zie je doen…
- **Gevoel en/of Gevolg**
  - Dat geeft me een gevoel van… Dat komt voor mij over als…
  - Dat heeft als gevolg dat … Daardoor…
- **Gewenste gedrag (aangeven en/of bevragen)**
  - Ik zou graag willen dat …
  - Hoe zouden we dit kunnen voorkomen? Hoe kan je in de toekomst zorgen dat je …?
- **Toetsen**
  - Wat denk je? Kun je je daar in vinden?

25

25

Feedback

Mogelijke script voor formeel feedbackgesprek
(De 5 stappen van Pendleton voor veilige en effectieve feedback)

1. Vraag de tutee: Wat ging er goed? Wat nog meer?
2. Vul aan als tutor: Wat ging er goed? Wat nog meer?
3. Vraag de tutee: Wat zal je de volgende keer anders doen? Wat nog meer? En hoe zou je dat aanpakken?
4. Vul aan als tutor: Wat kan er nog beter? En hoe?
5. Vraag de tutee: Wat neem je van dit gesprek mee?
   Vat samen en maak cocrete afspraken voor verdere leertraject

26

26

Veilige leeromgeving

Onderzoek van o.a. J. van der Zwet (Maastricht):

- Werkplekleren werd voornamelijk vanuit cognitief oogpunt bestudeerd → Leren door doen.
- Meer en meer onderzoek onderstreept de voorwaarde van ontwikkelingsruimte:
  - Context van de leeromgeving
    - Interacties met individuen in de leeromgeving
      bvb. Minder concurrentieel werken = betere resultaten
    - Op welke manier kan de student participeren? Hoeveel vrijheid wordt er gegeven?
  - Socio-emotionele ruimte
    - zich gerespecteerd voelen, zelfvertrouwen, relatie met collega's

→ Om iemands leren te faciliteren is niet enkel de inhoud belangrijk. Ook aandacht voor wat er leeft bij de tutee is essentieel!

28

28



29

29

Veilige en stimulerende leeromgeving

Hoe een veilige en stimulerende leeromgeving creeëren?

Hoe beleefde jij dat?

- Leeromgeving waar je je goed voelde? + Hoe werd dit gefaciliteerd?
- Leeromgeving waar je je niet goed voelde? + Hoe kwam dit? + Wat zou er nodig zijn om dat te verbeteren in die situatie?

30

30

Veilige en stimulerende leeromgeving

Hoe een veilige en stimulerende leeromgeving creeëren?

Tips van andere HAIO's:

- Interesse (zowel voor de arts als de persoon erachter)
- Drempel tot overleg zo laag mogelijk houden (bvb. Overleg zonder aanwezigheid van patiënt)
- "Overbevraagd" uitstralen werkt weinig stimulerend.
- Critical events bespreken

31

31

“Teaching on the fly” / Bedside teaching

Vertrekkende vanuit die veillige leeromgeving. Hoe pak jij de taakverdeling met studenten geneeskunde aan? Hoe zou je dat willen doen?
Hoe stimuleer je het leren terwijl je (samen) je werk doet?

33

33

“Teaching on the fly” / Bedside teaching

Voordelen:

- Goed voorbeeld van arts-patiëntrelatie en professionalisme in de praktijk (a.k.a. “hidden curriculum” in opleiding → role modeling)
- Anamnese in de praktijk
- Klinisch onderzoek in de praktijk
- Opportunitieit om pathologie te zien
- Directe observatie → directe feedback (= snel leren)

34

34

“Teaching on the fly” / Bedside teaching

Hoe maximaal benutten?

- Heb respect voor je tutee, moedig hem/haar aan
- Zorg voor een aangename en veilige leeromgeving
- Werken op maat → zoek leerpunten en zet daarop in
  - Beginsituatie in kaart brengen
  - Bvb. Leerdoel van de dag.
- Betrek zo actief mogelijk
- Denk luidop
- Zoek opportuniteiten
- Wees een rolmodel (“hidden curiculum”)
- Geef spontaan feedback en moedig dit omgekeerd ook aan.

35

35

Samengevat

- Situering van peer teaching
  - Veel voordelen voor beide partijen
  - Je hoeft geen pedagogische superheld te zijn, jezelf zijn heeft zelfs een veel grotere waarde en impact!
- Aanleren van technische vaardigheden
  - Stapje terug doen is soms belangrijk (bewust bekwaam)
  - Mogelijk schema/stappenplan om vaardigheden aan te leren

36

36

Samengevat

- Feedback
  - Algemene tips en trics
  - Mogelijke structuur voor formeel gesprek: 5 stappen van Pendleton)
- Veilige leeromgeving
  - Belangrijk! Eerst comfortabel voelen voordat je voluit kan beginnen leren.
- Teaching on the fly
  - Tips en trics

37

37