

*In het studiejaar 2018 - 2019 is de opleiding Vaktherapie van de Hogeschool Arnhem en Nijmegen (HAN) gestart met een curriculumherziening. Daarbij heeft de differentiatie Psychomotorische Therapie de keuze gemaakt om met programmatisch toetsen te gaan werken. Waarom deze keuze? Hoe verliep het ontwerpproces? en hoe ziet de praktijk er nu uit? Een tweeluik door Olivier Glas, hoofddocent van de opleiding.*

In dit eerste deel aandacht voor de aanleiding en het ontwerpproces. In deel 2 de didactische aanpak en dagelijkse lespraktijk.

## **Inleiding**

Sinds 2005 kent de opleiding Vaktherapie (voorheen creatieve therapie) aan de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (HAN) naast de differentiaties beeldende, muziek- en dramatherapie ook een differentiatie psychomotorische therapie. Bij psychomotorische therapie worden studenten in een bachelor programma opgeleid voor een beroep dat gaat over het behandelen van psychosociale problematiek, gebruikmakend van beweging en lichaamsbeleving.

Passend bij het beroep zijn studenten naast het opdoen van kennis ook veel bezig met doen en ervaren en het stapsgewijs eigen maken van de beroepsuitoefening. Net zoals er in het beroep veel waarde wordt gehecht aan de werkrelatie tussen therapeut en cliënt, wordt in de opleiding gewerkt vanuit de werkrelatie tussen docent en student. Met een groeiend studentenaantal komt dit wel wat onder druk te staan, maar docenten en studenten kennen elkaar over het algemeen goed.

Omdat het in het beroep (en dus ook in de opleiding) om de ervaring van het lijf, beweging en intermenselijk contact draait kan gesproken worden van [sociaal-constructivisme](#). Centraal uitgangspunt hierbij is dat er niet één absoluut geldende waarheid is, maar dat ieder mens elke situatie op zijn eigen specifieke manier ervaart en daar betekenis aan kan geven.

## **Sociaal-constructivisme**

Het sociaal-constructivisme is dus een belangrijk kenmerk van het beroep en daarmee ook een belangrijk uitgangspunt voor de visie op hoe tot het beroep psychomotorisch opgeleid zou moeten worden. Het beroep gaat niet over het vermogen om geprotocolleerde handelingen uit te kunnen voeren, maar over het tot stand brengen van een werkrelatie die cliënten voldoende veiligheid biedt om nieuwe vaardigheden te leren, ervaringen op te doen en deze een andere betekenis te kunnen geven.

In het HBO was de laatste jaren veel nadruk komen te liggen op toetsing. Dit leidde tot een situatie waarin studenten soms tot op detail moesten voldoen aan zo concreet mogelijk geformuleerde beoordelingscriteria in een veelheid aan toetsen die soms te veel overlap met elkaar hadden. Het onderwijs werd steeds meer gericht op de toetsen waar naartoe gewerkt werd. De lessen kwamen ten dienste te staan van de toetsen en zowel studenten als docenten gingen in wat we de 'haalstand' zijn gaan noemen. Het onderwijs was dusdanig gericht op het halen van studiepunten en uiteindelijk een diploma, dat het leren van een prachtig beroep vanuit [intrinsieke motivatie](#) (Schunk, 2011)

steeds meer onder druk kwam te staan.

## **Uitgangspunten nieuwe curriculum**

Het ontwerpen van nieuw curriculum bood de kans om af te rekenen met bovenstaande én de kans om het onderwijs in te richten op een manier die past bij de visie op het beroep en het leren daarin. Bovenal vonden we het belangrijk om studenten mee te nemen in deze ontwikkeling. Zij bevestigden het idee van de grote nadruk op toetsing en vertelden daardoor veel stress te ervaren en de lol in het leren steeds meer kwijt te raken. Hun wens was een curriculum met zo min mogelijk toetsing en ruimte om te experimenteren, uit te proberen en fouten te mogen maken.

Door de ideeën van studenten en het docententeam samen te brengen kwamen we tot de volgende uitgangspunten:

- Een toetsbouwwerk met een minimale hoeveelheid aan summatieve toetsen, zonder overlap.
- Meer formatieve toetsen en daarmee meer ruimte voor feedback en dus leren.
- Een minder scherpe scheidslijn tussen theoretisch en praktijkgerichte vakken.
- De mogelijkheid om (onderdelen van) het beroep zelf te ervaren, daarna deze te leren toepassen op specifieke doelgroepen voor het beroep en uiteindelijk het leren toepassen in de praktijk.

In het bouwen van een nieuw curriculum werden wij [onderwijskundig begeleid door Wessel Peeters](#) die goed begreep wat we wilden en het 'programmatisch toetsen' aandroeg als een leidend model in het ontwerp proces voor ons nieuwe curriculum, waarbij we ons in eerste instantie hebben gericht op de propedeuse. Door in de propedeuse te starten met een nieuw curriculum kan dit de komende schooljaar mee groeien met de nieuwe lichting. Zo ontstond een basiskader waarin beroepsbeeld en visie op leren verenigbaar werden.

## **Het ontwerpproces**

In het ontwerp zijn we uitgegaan van het zogenaamde '[backwards design](#)' (Tyler, 1949). Hierbij wordt uitgegaan van het eindniveau van de opleiding en wordt in stappen terug-geredeneerd tot en met de inhoud van de lessen. Los van de keuze voor programmatisch toetsen was al [de keuze gemaakt om leerdoelen te vervangen voor leeruitkomsten](#) (Lokhoff & Wagenaar, 2010). Leeruitkomsten beschrijven niet concreet wat een student moet kunnen of beheersen, maar beschrijven meer het niveau dat een student moet ontwikkelen met betrekking tot specifieke aspecten van het beroep waartoe opgeleid wordt.



Het 'backwards-design-proces', zoals toegepast voor het curriculum van de propedeuse

De stappen die genomen worden in het ontwerpproces zijn hierboven weergegeven. De eindkwalificaties zijn geoperationaliseerd naar indicatoren die tezamen het eindniveau beschrijven. Van de indicatoren zijn leeruitkomsten afgeleid die het niveau beschrijven voor het leerjaar waarvoor het curriculum is ontworpen; in dit geval de propedeuse. [Per leeruitkomsten zijn rubrics gemaakt](#) waarin concreet beschreven wordt wat een student moet laten zien voor één van de vier beoordelingsniveau's: onvoldoende/ voldoende/ goed/ excellent. Deze grote rubric wordt gehanteerd bij de uiteindelijke high stake-beoordeling. Vervolgens zijn de leeruitkomsten op verschillende manieren gecombineerd tot datapunten. Uitgangspunten hierbij zijn dat leeruitkomsten in verschillende datapunten terugkomen, zodat een student vanuit verschillende contexten kan werken aan de zelfde leeruitkomst. Doordat de leeruitkomsten op een handige manier aan elkaar gekoppeld zijn kunnen daar (datapunt)opdrachten aan gekoppeld worden die bij de leeruitkomsten passende contexten vormen. Als laatste stap is met feed up en andere "inhoudelijke voeding" het onderwijs verder vorm gegeven.

Vanuit de inhoud van het beroep psychomotorische therapie hebben we de uitgangspunten van het programmatisch toetsen uitgebreid met de keuze voor drie verschillende leerlijnen. We hebben zo een drietrapsraket geconstrueerd, waarbij de student eerst leert door zelf te ervaren hoe het is om met bewegen en lichamelijke bezig te zijn (leerlijn: zelfervaringsleren), vervolgens om met de nodige kennis dit te koppelen aan het leren toepassen van psychomotorische interventies bij specifieke doelgroepen (leerlijn: doelgroepeleren) en uiteindelijk het leren uitvoeren van het beroep in de praktijk (leerlijn: praktijkleren). Voor de verdere organisatie van het onderwijs hebben we gekozen voor dagdeelonderwijs, waarbij voor elke leerlijn een dagdeel is gereserveerd, aangevuld met onderwijs gericht op specifieke methoden in het beroep, bouwstenen genaamd. Het dagdeelonderwijs biedt veel rust en ruimte om studenten feedback te geven.

## Toetsconditionering

De kracht van programmatisch toetsen is dat het onderwijs zo georganiseerd wordt dat het ruimte biedt voor een [didactiek die gericht is op leren door herhaalde feedback](#), zonder de druk van "het moeten halen" en stress die veroorzaakt wordt door het mogelijk niet krijgen van studiepunten. De drive om te leren wordt op die manier minder extern bepaald en de intrinsieke motivatie voor de opleiding en het beroep wordt meer zichtbaar. Deze kracht van het programmatisch toetsen is ook meteen de eerste hindernis. Bij de invoering van een programmatisch curriculum zijn zowel studenten als docenten geconditioneerd op het halen van onderwijs en het toewerken naar een toetsmoment waarop studenten 'het' moeten laten zien. Het is dan goed of niet goed, met de

bekende consequenties van dien.

Aan het begin van het schooljaar kregen de studenten uitleg over programmatisch toetsen. Verstandelijk, begrepen ze deze uitleg wel, maar ze bleven vaak vragen stellen vanuit bovengenoemde conditionering. Voorbeelden hiervan zijn: “Komt er een herkansing voor het datapunt?”, “Heb ik dit datapunt gehaald?” en “Kunt u niet gewoon huiswerk opgeven, dan kan ik stampen en dan weet ik wat ik moet doen voor de toets?”. Geleidelijk doofde deze conditionering wel uit, maar dat deze jarenlang bekrachtigd is, was wel voelbaar. Na verloop van tijd gingen studenten de ruimte om te leren en de afwezigheid van toets stress ervaren. Wat hierbij ook hielp was dat we elke situatie goed aan ze konden uitleggen, ondanks dat goed voelbaar was dat we als docententeam met een nieuw curriculum bezig waren, waarin soms onvoorziene situaties ontstonden.

Parallel aan de studenten bleken ook de docenten geconditioneerd op het toewerken naar een toetsmoment, goed-fout-denken en het maken van lijstjes met beoordelingscriteria. Ook bij docenten blijkt het gelukkig mogelijk om de conditionering uit te laten doven. Wat hierbij vooral hielp was het eerste high stake-moment, waarbij de docenten gingen ervaren hoeveel recht het aan studenten doet om holistisch te beoordelen op basis van een veelheid aan informatie. Over de high stake-beoordeling meer in het volgende deel.

### **Meer weten?**

[In deel 2 ga ik verder in op de didactische aanpak in dagelijkse lespraktijk.](#)

### Literatuur

Lokhoff, J., & Wagenaar, R. (2010). *A Tuning Guide to Formulating Degree Programme Profiles. Including Programme Competences and Programme Learning Outcomes*. Bilbao, Groningen, The Hague: Nuffic / TUNING Association.

Schunk, D. H., & Usher, E. L. (2011). Assessing self-efficacy for self-regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 282-297). New York, NY: Routledge.

Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.