
De implementatie van het didactisch concept Flipped Classroom in het deeltijdonderwijs in het hbo

Een exploratieve casestudy

Anne Lohuis, Tjark Huizinga, Jolise 't Mannetje, Irene Visscher-Voerman

Hogeschool Saxion

Samenvatting: Diverse hogescholen herzien de curricula voor het deeltijdonderwijs, zodat het onderwijs flexibeler wordt en beter aansluit op de wensen en behoeften van deeltijdstudenten. Hiervoor heeft elke hogeschool haar eigen onderwijsmodel vormgegeven. In dit onderzoek staat het onderwijsmodel van de Saxion Parttime School (SPS) centraal. Dit onderwijsmodel wordt bij 23 opleidingen geïmplementeerd en kenmerkt zich door werken vanuit leeruitkomsten, toetsing gekoppeld aan beroepsproducten en *flipped classroom* als didactisch concept. In het onderzoek staan twee onderzoeksvragen centraal: 1. In welke mate wordt het curriculum uitgevoerd zoals beoogd? 2. Hoe ervaren docenten en studenten het curriculum? Voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen is een exploratieve casestudy (Saxion/SPS) gehanteerd met in totaal 15 subcases (= modulen). Bij elke case is een bijeenkomst geobserveerd, een focusgroepgesprek gehouden met studenten, en de docent geïnterviewd. De vragen hadden betrekking op de docent- en studentrol, de koppeling met de beroepspraktijk, leeractiviteiten en groeperingsvormen. Resultaten illustreren dat de voorbereiding van bijeenkomsten bij deeltijdstudenten onder druk staat, hoewel dit essentieel is. Alleen leeractiviteiten waarin de verbinding wordt gemaakt met beroepsproducten worden door studenten opgepakt. Daarnaast is er variatie in de invulling van de docentrol, mede doordat docenten anticiperen op de mate van voorbereiding door studenten.

Trefwoorden: Curriculumvernieuwing, Implementatie, Deeltijdonderwijs, Flipped Classroom



Corresponderende auteur: Anne Lohuis (a.h.lohuis@saxion.nl)



Artikel ontvangen [25-06-20]; geaccepteerd [26-11-20]; online publicatie [21-02-21]

Probleem en context

Het deeltijdonderwijs in Nederland heeft in de afgelopen jaren grote veranderingen doorgemaakt. Waar voorheen deeltijdcurricula vergelijkbaar waren met voltijdscurricula, blijkt dat deze onderwijs- en toetsvormen niet optimaal zijn voor de situatie waarin deel-

tijdstudenten zich bevinden (Commissie Rinnooy Kan, 2012). De Commissie Rinnooy Kan concludeert dat deeltijdstudenten willen dat het onderwijs beter aansluit op hun specifieke wensen, behoeften en situatie. Daarom pleit de commissie voor verdere flexibilisering van het deeltijdonderwijs, resulterend in de nationale pilot Flexibilisering van het Hoger Onderwijs, waarin het hoger onderwijs deze extra ruimte krijgt (Rijksoverheid, z.d.).

Diverse hogescholen nemen deel aan deze pilot en hebben de kenmerken van de pilot geoperationaliseerd naar een eigen onderwijsmodel. Collis en Moonen (2001) onderscheiden vijf aspecten waarop flexibilisering plaats kan vinden, namelijk 1) locatie, 2) (studie)programma, 3) interactie met medestudenten, 4) wijze van communicatie, en 5) studiematerialen. De keuzes binnen de onderwijsmodellen van de deelnemende hogescholen en hun concretisering van flexibilisering resulteren vanaf 2016 in (grootschalige) curriculumvernieuwingen.

Voor het vormgeven van het onderwijsmodel in de hogeschool Saxion is in 2014 onderzoek uitgevoerd naar de wenselijke kenmerken van het deeltijdcurriculum (Gellevij, Faber, Huizinga, & 't Mannetje, 2014). Aanvullend op de inzichten van de Commissie Kan, concludeerden Gellevij en collega's dat er expliciet behoefte was aan leren van en met elkaar op de hogeschool en het versterken van online leren. In combinatie met de kenmerken van de pilot Flexibilisering resulteerde dit in een onderwijsmodel waarin 1) werken vanuit leeruitkomsten, 2) koppeling met beroepspraktijk en 3) *flipped classroom* als didactisch concept de uitgangspunten zijn. Door te werken met leeruitkomsten staat de toepassing en relevantie van kennis, vaardigheden en attitudes voor de professional meer centraal (Kennedy, 2006). *Flipped classroom* vergroot de mogelijkheden voor de deeltijdstudent om desgewenst tijd- en plaatsafhankelijk te leren (o.a. O'Flaherty & Phillips, 2015; van Alten, Phielix, Janssen, & Kester, 2019).

Het onderwijsmodel is vervolgens geconcretiseerd in een curriculumontwerp voor opleidingen binnen de Saxion-sectoren Economie, Techniek en Zorg & Welzijn. Het curriculumontwerp bestond uit een overzicht van verschillende modules, waarbij sector-, cluster- en opleidingsmodules worden onderscheiden. Modules zijn door docenten ontwikkeld in docentontwikkelteams (zie Lohuis, Huizinga, 't Mannetje en Gellevij (2016) voor een evaluatie van dit proces). Deze vertaalslag van onderwijsmodel via curriculumontwerp naar modules is gestart in 2015. Vanaf 2016 zijn de eerste nieuwe modules aangeboden aan deeltijdstudenten en sindsdien gaat de ontwikkeling en invoering van nieuwe modules binnen alle sectoren stapsgewijs door.

Bij alle vormen van onderwijsontwikkeling geldt dat, op het moment dat docenten onderwijs gaan uitvoeren, duidelijk wordt in welke mate beoogde uitgangspunten uit het ontwerp ook daadwerkelijk zoals bedoeld in de praktijk worden toegepast (Thijs & Van den Akker, 2009). Ook wanneer materialen aansluiten op het onderwijsmodel geeft dat

De implementatie van het didactisch concept Flipped Classroom in het deeltijdonderwijs in het hbo geen garantie voor toepassing in de praktijk, aangezien docenten zich eigenaar moeten voelen van het onderwijs(model) (Borko, 2004; Fullan, 2007).

Om inzicht te krijgen in de mate waarin het beoogde onderwijsmodel van de Parttime School in de praktijk wordt geïmplementeerd, is het onderhavige onderzoek uitgevoerd.

Theoretisch Kader

Achtereenvolgend komen drie aspecten aan bod: *flipped classroom model*, de koppeling met de beroepspraktijk, en curriculumrepresentatie en implementatie. Aansluitend zijn twee onderzoeksvragen geformuleerd.

Flipped Classroom Model

Hoewel er geen eenduidig model is voor flipped classroom, blijkt dat het vaak wordt geïdentificeerd als een combinatie van in-class en out-of-class activiteiten die beide als doel hebben het leerproces van studenten te ondersteunen (Rahman et al., 2015). Binnen *flipped classroom* wordt verondersteld dat kennisoverdracht grotendeels *out-of-class* plaatsvindt, en de verwerking en verdieping daarvan tijdens bijeenkomsten (*in-class*). Om *flipped classroom* te laten slagen is het van belang dat studenten voorbereid naar bijeenkomsten komen, zodat deze het optimale leerrendement hebben. Een goede inhoudelijke voorbereiding zorgt ervoor dat tijdens bijeenkomsten diepgaander gewerkt kan worden.

Vaak bestaan de *out-of-class* activiteiten uit het lezen van literatuur, opdrachten of het bekijken van kennisclips (Rahman et al. 2015; Sharma, Lau, Doherty, et al., 2015). Tijdens de *in-class* activiteiten staat de verdieping en toepassing van de *out-of-class* opgedane kennis centraal. Hierbij wordt een actieve rol van de student verwacht in werkvormen, zoals interactieve discussies en casusopdrachten (Bergmann & Sams, 2012; Tucker, 2012). Op deze manier kan de docent de contacttijd effectiever gebruiken door studenten te begeleiden in plaats van kennis over te dragen, waarbij de docent begeleider en coach is (Assen, 2018; Wanner & Palmer, 2015). Vanwege de nadruk binnen *flipped classroom* op actief leren door studenten verschuift de docentrol van een docentgeoriënteerde naar een meer studentgeoriënteerde aanpak (Hamdan, McKnight, McKnight, & Arfstrom 2013; Wanner & Palmer, 2015). Een gevolg is dat docenten het leerproces actiever monitoren en ondersteunen, (andere) feedback geven en zich richten op het ontdekken van misconcepties (Hamdan, et al., 2013).

Voor het welslagen van *flipped classroom* is de invulling van de bijeenkomsten en de samenhang met de voorbereiding daarvan essentieel (Hamdan et al., 2013; Tucker, 2012). Docenten dienen hierbij open te staan voor het experimenteren met alternatieve (leer)strategieën en systematisch te evalueren op zowel de lesopzet als op het eigen han-

delen (Tucker, 2012). Dat veronderstelt ook dat de ontwikkelde materialen geschikt zijn voor de aanbiedingsvorm (in-class of out-of-class), en studenten aanzetten tot handelen (Hamdan et al., 2013; Tucker, 2012).

Onderzoek laat zien dat studenten zelf doorgaans ook moeten wennen aan een *flipped classroom*. Ondanks het positieve leerrendement ervan, blijkt dat studenten in het begin vaak negatief zijn (Raths, 2014; van Alten et al., 2019). Om studenten eerder de toegevoegde waarde van het concept te laten inzien, pleit Raths voor een introductie over *flipped classroom* bij studenten.

Koppeling met beroepspraktijk

Binnen het deeltijdonderwijsmodel van Saxion sluiten studenten een module af met één of meerdere beroepsproducten. Beroepsproducten kunnen verschillende vormen aannemen, altijd gebaseerd op een grondige analyse van de gegeven beroepssituatie (Losse, 2016). Uitgangspunt is dat beroepsproducten diensten of producten zijn die professionals ook leveren in hun praktijkomgeving en waarvan de prestatie geschikt is voor een beoordeling (Losse, 2016). Om studenten hierop voor te bereiden is het van belang dat studenten in bijeenkomsten en opdrachten worden uitgedaagd om de link te leggen met de (toekomstige) beroepspraktijk.

Curriculumrepresentaties en gevolgen voor implementatie

Gedurende onderwijsvernieuwingen kan (bewust en/of onbewust) afgeweken worden van de oorspronkelijke ideeën. Naast de complexiteit van dit type processen, speelt ook variatie in stakeholders een rol bij (her)interpretatie van de uitgangspunten. Thijs en Van den Akker (2009) onderscheiden drie representaties van curricula. Het beoogde curriculum betreft de wensen en verwachtingen van het curriculum. In het uitgevoerde curriculum wordt het curriculum in actie gebracht, en het geleerde curriculum maakt de leerresultaten van studenten inzichtelijk.

Succesvolle onderwijsvernieuwingen hangen mede af van de mate waarin docenten nieuw (docent)gedrag daadwerkelijk implementeren. De aansluiting van de vernieuwing op hun overtuigingen, verwachtingen en expertise is essentieel (Borko, 2004). Door docenten vroeg te betrekken bij het vernieuwingsproces kan aangesloten worden bij hun verwachtingen (Fullan, 2007). Saxion heeft hierop geanticipeerd door docenten in docentontwikkelteams (DOTs; Lohuis et al., 2016) zelf het onderwijs te laten ontwikkelen. Docenten kregen ruimte om hun overtuigingen met elkaar te delen, zodat al ontwerpende de gevolgen van de vernieuwing voor hen duidelijk werd.

Onderzoeksvragen

Het doel van dit onderzoek is om inzicht te krijgen in de mate waarin het beoogde *flipped classroom* concept daadwerkelijk in het onderwijs is geïmplementeerd. Deze vergelijking helpt om discrepanties aan te tonen en biedt daarmee aanknopingspunten om de kennisbasis te vergroten van curriculumvernieuwingen, onderwijsconcept en docentprofessionalisering.

De volgende twee onderzoeksvragen zijn leidend:

1. In welke mate wordt het didactisch concept *flipped classroom* van het beoogde curriculum geïmplementeerd in de praktijk?
2. Hoe ervaren docenten en studenten het didactisch concept *flipped classroom* van het geïmplementeerde curriculum?

Methode

Achtereenvolgend komt het volgende aan bod: onderzoeksdesign, respondenten, instrumentarium en data-analyse.

Onderzoeksdesign

In dit onderzoek is gekozen voor een *casestudy* aanpak (Yin, 2003) in de vorm van één hogeschool (Saxion Hogeschool/ Saxion Parttime School) waarbinnen 15 (sub)cases (15 ontwikkelde modules met het didactisch concept) zijn geselecteerd. Binnen de hogeschoolcasus was er sprake van een *multiple case study*. Van iedere module is één van de negen wekelijkse bijeenkomsten geobserveerd tussen week 2 en 5. Aansluitend vond een semigestructureerd interview plaats met studenten. Een interview met een docent vond uiterlijk een week na de lesuitvoering plaats. De data zijn verzameld door zes onderzoekers.

Respondenten

Respondenten zijn de docenten die modules verzorgden binnen de Saxion Parttime School en studenten die de modules volgden. Om tot een representatieve selectie van modules te komen, is gekozen om eerst modules te selecteren die in het vierde kwartaal van studiejaar 2017-2018 in het eerste lesblok werden aangeboden, zodat aansluitend het studentinterview kon plaatsvinden. In totaal zijn 15 van de 38 potentiële cases geselecteerd op basis de volgende selectiecriteria (criteria sampling, Patton, 1987):

- voldoende spreiding over de drie sectoren: Economie (n=8), Zorg & Welzijn (n=5) en Techniek (n=2);

– zowel sector- (n=4), cluster- (n=5) en opleidingsmodulen (n=6) uit alle drie sectoren.

Bij deze selectie is ook gekeken naar het aantal opleidingen binnen de sector, zodat de selectie hierbinnen ook representatief is. Na de selectie van modulen zijn de betrokken teamleiders geïnformeerd. Zij zorgden voor de optimale spreiding qua docentachtergrond (6 van de 15 docenten hebben een module ontwikkeld en 12 van de 15 hebben een aanstelling bij Saxion).

De groep studenten bestond per module uit vier tot zes (van de maximaal 24) studenten die op vrijwillige basis deelnamen, waarbij *convenience sampling* is toegepast (Patton, 1987). Bij aanvang van de geobserveerde bijeenkomst is gevraagd welke studenten wilden participeren.

Instrumentarium

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden zijn drie instrumenten gebruikt, namelijk 1) observatieschema voor de bijeenkomst, 2) focusgroep gespreksleidraad voor studenten en 3) semigestructureerd docentinterview. Elk instrument richtte zich op de kenmerken van het didactisch concept, zowel qua uitvoering als ervaringen.

Het observatieschema had tot doel om inzicht te krijgen in de uitvoering van het concept in de praktijk. Er zijn drie onderdelen opgenomen:

1. Beschrijving en duur van leeractiviteiten, in te vullen tijdens de observatie
2. Rubric voor typering van de bijeenkomst afgestemd op het didactisch concept (zie Figuur 1 voor een voorbeeld)
3. Open aantekeningen

<p>Rol docent Welke focus heeft de begeleiding?</p>	<p>Instructie en begeleiding van de docent richten zich vooral op de inhoud van de module/de opdracht.</p>	<p>Instructie en begeleiding van de docent richten zich vooral op processen en strategieën om de opdracht tot een goed einde te brengen.</p>	<p>Instructie en begeleiding van de docent richten zich vooral op leerprocessen (meta-niveau).</p>	<p>Instructie en begeleiding van de docent richten zich vooral op persoonlijke ontwikkeling (reflectie op loopbaan).</p>
--	--	--	--	--

Figuur 1. Voorbeeld van een observatierubric

Om de betrouwbaarheid van de data te borgen, hebben alle onderzoekers op basis van een video-opname het observatieschema individueel ingevuld, waarna er discussie was over de wijze van invulling, resulterende in aanscherpingen in het observatieschema.

Het focusgroepgesprek richtte zich op het ervaren didactisch concept, waaronder de docentrol, relatie met beroepspraktijk, en kenmerken van *flipped classroom*. Het focusgroepgesprek volgde aansluitend op de bijeenkomst en richtte zich specifiek op de geobserveerde bijeenkomst. De gesprekken zijn opgenomen. Na het gesprek maakte de onderzoeker een samenvatting, de opbouw van de gespreksleidraad volgend (indruk van

De implementatie van het didactisch concept Flipped Classroom in het deeltijdonderwijs in het hbo de bijeenkomst, mate van voorbereiding, studentrol/docentrol en relatie beroepspraktijk). Conform het *informed consent*-formulier zijn audio-opnames na uitwerking en na controle van een tweede onderzoeker op de uitwerking, verwijderd.

Het semigestructureerde docentinterview had tot doel om inzicht te krijgen in het ervaren verloop van de bijeenkomst, de gemaakte keuzes en de waardering van de bijeenkomst, gekoppeld aan het onderwijsmodel. Ook hier maakte de onderzoeker een samenvatting op basis van de interviewleidraad (indruk van de bijeenkomst, voorbereiding, studentrol/docentrol, relatie beroepspraktijk en keuze werkvormen) met gebruikmaking van audio-opnames, waarna op basis van de *informed consent*-afspraken de opnames zijn verwijderd nadat een tweede onderzoeker de uitwerking had gecontroleerd op basis van de opname.

Data-analyse

Alle kwalitatieve data zijn geanalyseerd door toepassing van inductief coderen (Miles & Huberman, 1994). Een *within-case template* is opgesteld op basis van het onderwijsmodel (o.a. docentrol, link met beroepspraktijk en voorbereiding door docent/student), waarin de drie databronnen gecombineerd werden. Per case was één onderzoeker verantwoordelijk. Elke case werd daarnaast door een andere onderzoeker geverifieerd. De case-observant voerde de eerste analyse uit waarna een tweede onderzoeker de audio-opname heeft beluisterd en vervolgens de analyse heeft gevalideerd. Voor de observaties is de rubric gecontroleerd op basis van de beschrijvingen van leeractiviteiten en open aantekeningen. Op basis van consensus zijn eventuele aanvullingen en verrijkingen doorgevoerd. Per case is tot slot een kernconclusie opgenomen.

Voor de *between-case* analyse zijn de *within-case* analyses gebruikt om de inzichten te kwantificeren. Hierbij zijn de verschillende cases rond thema's uit het onderwijsmodel vergeleken.

Resultaten

Onderzoeksvraag 1 wordt voornamelijk beantwoord door observaties en onderzoeksvraag 2 op basis van de interviews met studenten en docenten.

Onderzoeksvraag 1: mate van implementatie van het didactisch concept 'flipped classroom'

De volgende aspecten komen aan de orde: Interactie docent-student, focus begeleiding, diversiteit werkvormen en relatie beroepspraktijk.

Interactie docent-student

Uit de observaties blijkt dat de docent in acht cases de invulling van de bijeenkomst bepaalt. Hij heeft hierin voornamelijk de rol van instructeur, waarbij ruimte is voor interactie (bijv. vraag-en-antwoord in case 2).

In de andere zeven cases hebben studenten meer invloed op de invulling, bijvoorbeeld door het vooraf indienen van een inhoudelijk verzoek of doordat er tijdens de bijeenkomst behoeftes worden geuit (bijv. case 9, 15).

In case zes is de bijeenkomst volledig studentgestuurd doordat vragen en behoeftes van studenten centraal staan. De docent gaf de regie aan de studenten door aan te geven: *"Als jullie vragen hebben, hoor ik het wel"*.

Focus begeleiding

In veertien cases ligt de focus op de inhoud en opdracht van de module, en minder op leerprocessen of persoonlijke ontwikkeling. De docent geeft bijvoorbeeld tips bij het oefenen van vaardigheden (case 14) of stelt ethische/kritische vragen (case 12). Begeleiding richt zich in elf cases op het corrigeren van studenten en het stellen van vragen over het beroepsproduct. In vier cases (6, 12, 14, 15) stellen docenten meer open vragen en is het volledig studentgestuurd.

Diversiteit werkvormen

De diversiteit in werkvormen verschilt. In negen cases worden twee of drie werkvormen gehanteerd. In drie cases staat één werkvorm centraal (case 7, 8, 10), bijvoorbeeld door het 1-op-1 feedback geven op studentwerk (case 10).

De werkvormen variëren tussen frontale instructie (case 8), werken aan een opdracht (case 13) of beroepsproduct (case 6) en discussie en debat (case 12). De meeste werkvormen zijn individueel gericht. In tien cases zijn de studenten volledig (drie cases) of grotendeels (zeven cases) aan het werk. In de andere cases zijn er meer werkvormen gericht op samenwerking.

Relatie beroepspraktijk

Tijdens tien geobserveerde bijeenkomsten wordt de link tussen de inhoud van de module en de beroepspraktijk gemaakt door het gebruik van voorbeelden, het toepassen van theorie of het oefenen van beroepshandelingen. Ongeacht de focus van de bijeenkomst, bieden docenten aanvullende instructies gericht op kennisontwikkeling of op het handlingsrepertoire van de student.

De implementatie van het didactisch concept Flipped Classroom in het deeltijdonderwijs in het hbo

Onderzoeksvraag 2: ervaren didactisch concept 'flipped classroom' van het geïmplementeerde curriculum

De volgende aspecten komen aan de orde: opvattingen docentenrol, voorbereiding versus uitvoering en relatie beroepspraktijk.

Opvattingen docentrol

Tien docenten geven aan dat ze het belangrijk vinden om zelf theorie over te brengen op studenten, vooral om de link te leggen met de (beroeps)praktijk. Een docent zegt: *"Ik wil dat studenten uitgedaagd worden om over zichzelf na te denken in relatie tot hun werk om daar dan de stappen te maken"*. Daarnaast geven drie docenten aan zelf de regie te willen houden: *"ik stuur de les, wil zelf de leiding"* (case 2), bijvoorbeeld omdat studenten de voorbereiding niet hebben gedaan, waardoor oefenen niet mogelijk is. Naast de overdracht van theorie, zien vijf docenten zichzelf voornamelijk als facilitator. Een docent zegt: *"Belangrijk om de vraag van studenten leidend te laten zijn"*.

Aansluitend bij docenten benoemen studenten het geven van theorie in combinatie met voorbeelden uit de praktijk als belangrijke rol van de docent (zeven cases): *"Een leraar brengt het over op jou, met voorbeelden, waardoor het makkelijker is om te begrijpen"*. In vijf cases ervaren studenten het als prettig wanneer de docent vragen stelt en ze moeten nadenken: *"De docent vraagt ons... De docent daagt ons uit om dit te doen"*.

Studenten vinden dat in bepaalde modules kennisoverdracht essentieel is (twee cases) en ook dat het bieden van structuur door een docent van toegevoegde waarde is (drie cases). Aanvullend vinden studenten het belangrijk dat er tijdens het werken aan opdrachten vragen gesteld kunnen worden of een docent feedback geeft (drie cases): *"De kracht van haar is wel dat er ruimte is om in te gaan op waar behoefte aan is"*. In vier cases wordt een enthousiaste docent benoemd als inspirerend: *"Je wordt gemotiveerd als een docent dit uitstraalt. Inspirerende docent kan het verschil maken"* (case 14).

Vorbereiding versus uitvoering

Docenten bereiden de bijeenkomsten in grote lijnen voor zoals voorgeschreven staat (twaalf cases). Redenen om af te wijken voorafgaand of tijdens de bijeenkomst zijn bijvoorbeeld het ervaren niveau of anticipatie op de voorbereiding door studenten. De docent in case 10 zegt: *"De studenten waren minder ver dan toen gedacht. Daarom is de bijeenkomst aangepast aan het niveau waarop de studenten de vorige bijeenkomst waren"*.

Op de vraag of studenten zich voorbereiden zoals beschreven staat, blijkt dat de meeste studenten zich vooral voorbereiden op basis van directe relevantie voor het beroepsproduct (dertien cases): *"Vooral de eerste weken wel, maar als je weet wat het eind-*

product is, ga je daar mee aan de slag". De hoeveelheid tijd die de voorbereiding kost wordt benoemd als een belangrijke factor om af te wijken: *"De combinatie van een video van een uur en de hoeveelheid lezen is ook veel te veel als voorbereiding"* of *"drie modules gereed krijgen is veel werk en dan is dit een van de dingen die verslapt"*.

Bij vijf cases geven studenten aan dat ze niet op Blackboard kijken naar hoe de bijeenkomst verloopt, omdat de ervaring leert dat docenten afwijken of dat Blackboard onoverzichtelijk is ingericht.

Gevraagd is of studenten de relevantie van de voorbereiding ervaren voor het kunnen volgen van de bijeenkomst. Uit drie cases (case 9, 10 en 15) blijkt van wel. Studenten in case 10 benoemen dat ze een casus hadden uitgewerkt, zodat ze op basis daarvan concreet konden overleggen.

Relatie beroepspraktijk

Studenten uit vijf cases geven aan dat ze de inhoud van de module niet direct kunnen koppelen aan de (eigen) beroepspraktijk. Studenten benoemen: *"de video's die werden getoond, pasten niet bij de werksituatie"*.

Op de vraag hoe een bijeenkomst verder versterkt zou kunnen worden, geven studenten o.a. aan dat ze willen dat vragen beantwoord worden (zeven cases), dat werkvormen passend moeten zijn, en dat er een koppeling is met de praktijk (drie cases): *"Het belangrijkste is dat iemand de koppeling maakt naar jouw praktijk; dat liever dan een werkvorm"* of *"werkvormen moeten niet voor de show"* (case 1).

Conclusies

De conclusies voor de twee onderzoeksvragen zijn de volgende:

Onderzoeksvraag 1: mate van implementatie van het didactisch concept 'flipped classroom'

Tijdens de bijeenkomsten komt de beoogde docent- en studentrol tot uiting en wordt de relatie gelegd met de (eigen) beroepspraktijk. Uitgangspunt is dat in bijeenkomsten ruimte is voor verdieping, verbreding en ondersteuning. Uit de observaties blijkt dat docenten bijeenkomsten verschillend invullen, bijvoorbeeld wat het aantal werkvormen betreft. In de meeste bijeenkomsten worden twee of meer werkvormen ingezet. Werkvormen variëren, maar de nadruk ligt vooral op vakinhoud en in bijna alle cases wordt een koppeling gemaakt met de beroepspraktijk, soms illustratief, maar meestal gericht op het handlingsrepertoire van de student. Typerend is dat er voornamelijk individueel georiënteerde werkvormen worden ingezet. Daarnaast blijkt dat de mate waarin docenten de bijeen-

De implementatie van het didactisch concept Flipped Classroom in het deeltijdonderwijs in het hbo komt (voor)structureren invloed heeft op de docent- en studentrol. Hoe meer de docent de regie heeft, hoe minder actief studenten zijn.

Onderzoeksvraag 2: ervaren didactisch concept *flipped classroom* van het geïmplementeerde curriculum

Uit de interviews kan geconcludeerd worden dat de meeste docenten het belangrijk vinden om theorie over te brengen en tegelijkertijd verbinding te leggen met de praktijk. Ook de meeste studenten ervaren dat als belangrijkste docentrol en vinden het gebruik van voorbeelden hierbij prettig, maar pleiten wel voor een krachtigere koppeling. Een aantal docenten ziet zichzelf daarnaast ook als facilitator, waarbij ze de regie meer bij de student willen leggen. Echter, studenten zien ook het geven van feedback als een belangrijke rol van de docent.

Tevens blijkt uit de interviews dat een kleine groep docenten afwijkt van wat gepland stond, bijvoorbeeld omdat het niveau van studenten anders bleek dan verwacht of omdat studenten de bijeenkomst niet hebben voorbereid. Ook studenten bereiden zich niet altijd voor zoals is voorgeschreven. Een afwijkende invulling door de docent, gebrek aan tijd of irrelevantie van activiteiten voor de bijeenkomst of het beroepsproduct zijn hiervoor redenen.

Samenvattend kan geconcludeerd worden dat het didactisch concept in hoofdlijnen wordt geïmplementeerd zoals beoogd. Studenten zijn overwegend positief over het onderwijsmodel, maar zien ruimte voor verbetering. Daarnaast blijkt dat docenten het eigen didactisch repertoire kunnen versterken om zo nog meer aan te sluiten bij wat het onderwijsmodel vraagt. Enerzijds toont dit aan dat de implementatie van een nieuwe didactische visie een meerjarenplan is, anderzijds dat het vergroten van het didactisch repertoire van docenten van belang is om het concept te laten slagen in de praktijk.

Discussie

Een *flipped classroom* model veronderstelt een actieve rol van studenten, een coachende rol van docenten en een duidelijke samenhang tussen *out-of-class* en *in-class* activiteiten (Hamdan et al., 2013; Tucker, 2012; van Alten et al., 2019). Een succesvolle implementatie van het concept hangt daarmee af van de samenhang tussen deze componenten.

Dit onderzoek illustreert dat de actieve rol van studenten onder druk komt te staan door enerzijds de eigen voorbereiding en anderzijds de invulling van de bijeenkomst door de docent. Vanwege het combineren van werk, privé en studie zijn studenten geneigd om zich te focussen op activiteiten waarin de koppeling met de bijeenkomst of de toetsing duidelijk is. Het (verder) expliciteren van de relevantie en samenhang tussen *out-of-class* en *in-class*-activiteiten kan de voorbereiding versterken (Faber et al., 2016; van Alten et

al., 2019). De docent biedt in bijeenkomsten ruimte voor een actieve houding van studenten. Daarom moet ervoor gewaakt worden dat docenten erop anticiperen dat studenten zich niet voorbereiden en vervolgens de verwachte voorbereide inhoud gaan herhalen (vgl. Van Alten et al., 2019), aangezien daarmee het verkeerde studiegedrag en –houding wordt beloond.

Tevens is het voor deeltijdstudenten ook belangrijk dat de eigen werkomgeving en ervaringen gebruikt worden. Bij het vormgeven van de *in-class* activiteiten is het wenselijk om niet de hele bijeenkomst te vullen, zodat dat er ruimte is om aan te sluiten op wensen, behoeften en ervaringen van studenten, en zo te differentiëren.

Het *flipped classroom* concept zorgt voor een verschuiving van een meer docent-georiënteerde rol naar een meer student-georiënteerde rol, in de vorm van begeleider of coach. Voor docenten kan deze overgang een grote stap zijn. Hoewel ze het eens kunnen zijn met de opvattingen ten aanzien van een nieuw didactisch concept, blijkt de transfer naar de praktijk lastig (Assen, 2018). Het aanbieden van professionaliseringstrajecten en intervisies om meer grip te krijgen op de veranderende rol en de consequenties voor de uitvoering van het onderwijs is daarom aan te bevelen, zeker wanneer er een directe koppeling met de onderwijspraktijk plaatsvindt (o.a. Van Driel et al., 2012).

Bij het interpreteren van de uitkomsten van dit onderzoek dient rekening te worden gehouden met het beperkt aantal modules dat is meegenomen en dat er sprake is van eenmalige lesobservatie. Zoals Yin (2003) aangeeft resulteert een *multiple case study* wel in overtuigender bewijs dan een *single-case study*, maar de selectie van cases dient zorgvuldig te gebeuren. Vanwege het onderzoeksdoel is bij de selectie een dwarsdoorsnede van modules, sectoren en docenten geselecteerd, wat mogelijk resulteert in toevaligheden in cases. Dit beperkt de generaliseerbaarheid van dit onderzoek naar andere contexten. Aanvullend heeft de selectie van studenten, op basis van vrijwillige deelname, mogelijk een te positief of te negatief beeld opgeleverd.

Op basis van de conclusies en rekening houdend met de beperkingen van dit onderzoek worden de volgende praktische aanbevelingen meegegeven:

- 1) zorg voor een duidelijke voorlichting bij werving van studenten over de verwachte studentrol,
- 2) ondersteun studenten om de studievaardigheden te bevorderen,
- 3) verbindt expliciet *in-class* en *out-of-class*-activiteiten met elkaar en leg de relatie met de (toekomstige) beroepspraktijk, en
- 4) organiseer intervisiemomenten voor docenten om ervaringen uit te wisselen en het handelingsrepertoire te bevorderen.

De implementatie van het didactisch concept Flipped Classroom in het deeltijdonderwijs in het hbo

Naast deze praktische aanbevelingen zijn de volgende aanbevelingen voor vervolgonderzoek opgesteld:

- 1) onderzoek met het oog op een succesvolle implementatie de opvattingen, verwachtingen en uitvoering van de docentrol binnen *flipped classroom* vanuit docent- en studentperspectief, en
- 2) onderzoek welke minimale studievaardigheden studenten nodig hebben om succesvol te zijn in een *flipped classroom*.

Tot slot blijft, ondanks het vervullen van een actieve rol in de beginfase van een ontwikkelproces, docentprofessionalisering essentieel om de beoogde vernieuwing te implementeren. De inzichten van docenten én studenten zijn en blijven essentieel voor een succesvolle vernieuwing.

Literatuur

- Assen, J. H. E. (2018). *From a teacher-oriented to a learner-oriented approach to teaching: The role of teachers' collective learning processes*. Tilburg: Tilburg University.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Arlington, Virginia: ISTE.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3–15. <https://doi.org/10.3102/0013189X033008003>
- Commissie Rinnooy Kan (2014). *Flexibeler hoger onderwijs voor volwassenen*. Rapport verkregen van: <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/rapporten/2014/03/12/flexibel-hoger-onderwijs-voor-volwassenen.html>
- Collis, B., & Moonen, J. (2001). *Flexible learning in a digital world*. London: Kogan Page.
- Faber, I., Middendorff, K. M., & Huizinga, T. (2016). Ontwerpprincipes als lesson learned voor studiesucces. *OnderwijsInnovatie*, 2016(2), 17-25.
- Filius, R. M. (2019). *Peer feedback to promote deep learning in online education: Unraveling the process*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Fullan, M. (2007). Change the terms for teacher learning. *The Learning Professional*, 28(3), 35.
- Gellevij, M. R. M., Faber, M., Huizinga, T., & 't Mannetje, J. (2014). *Deeltijdonderwijs binnen de sector economie - Beschrijving onderzoeksresultaten scan bij deeltijdcoördinatoren, A-relaties en studenten*. Deventer/Enschede: Hogeschool Saxion.
- Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K., & Arfstrom K. M. (2013). *The flipped learning model*. A white paper based on the literature review titled: A Review of Flipped Learning. Flipped Learning Network.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>

- Kennedy, D. (2006). *Writing and using learning outcomes: a practical guide*. Cork: University College Cork.
- Lohuis, A. H., Huizinga, T., 't Mannetje, J. E. M. M., & Gellevij, M. R. M. (2016). *Improving support to teacher design teams to foster teachers' design expertise and blended learning expertise*. Paper presented during EAPRIL conference, Porto, Portugal.
- Losse, M. (2016) De relevantie van onderzoekend vermogen. *Thema Hoger onderwijs*, 2016 (1), 57-62.
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source-book*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Miller, G. E. (1990). The assessment of clinical skills/competence/performance. *Academic Medicine*, 65(9), 565-569. DOI: [10.1097/00001888-199009000-00045](https://doi.org/10.1097/00001888-199009000-00045)
- O'Flaherty, J., & Phillips, C. (2015). The use of flipped classroom in higher education: A scoping view. *Internet and Higher Education*, 25, 85-95. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.02.002>
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation* (2nd ed.). London: Sage.
- Rahman, A. A., Aris, B., Rosli, M. S., Mohamed, H., Abdullah, Z., & Zaid, N. M. (2015). Significance of preparedness in Flipped Classroom: Enhancement initiatives for secondary education. *Advanced Science Letter*, 21(10), 3388 – 3390.
- Raths, D. (2014). Nine video tips for a better flipped classroom. *The Education Digest*, 79(6), 15-21.
- Rijksoverheid (z.d.) *Pilots flexibilisering*. Geraadpleegd van <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/hoger-onderwijs/experimenten-om-deeltijdonderwijs-flexibeler-te-maken/pilots-flexibilisering>
- Sharma, N., Lau, C. S., Doherty, I. et al., (2015). How we flipped the medical classroom. *Medical Teacher*, 37,327-330. DOI: [10.3109/0142159X.2014.923821](https://doi.org/10.3109/0142159X.2014.923821)
- Tucker, B. (2012). The flipped classroom. *Education Next*, 12(1), 82-83
- van Alten, D. C. D., Phielix, C., Janssen, J., & Kester, L. (2019). Effects of Flipping the Classroom on Learning Outcomes and Satisfaction: A Meta-Analysis. *Educational Research Review*, 28, 1–18. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.05.003>
- Thijs, A., & van den Akker, J. (2009). *Leerplan in ontwikkeling*. Enschede: Stichting Leerplan
- Van Driel, J. H., Meirink, J. A., Van Veen, K., & Zwart, R. C. (2012). Current trends and missing links in studies on teacher professional development in science education: A review of design features and quality of research. *Studies in Science Education*, 48(2), 129–160. <https://doi.org/10.1080/03057267.2012.738020>
- Wanner, T., & Palmer, E. (2015). Personalising learning: Exploring student and teacher perceptions about flexible learning and assessment in a flipped university course. *Computers & Education*, 88, 354-369. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.07.008>
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.