Blended leren: Van visie naar onderwijsontwerp

Inleiding

In maart 2020 ging door de COVID-19 pandemie heel Nederland in *lockdown*. Nagenoeg al het regulier onderwijs zag zich in korte tijd genoodzaakt om te schakelen naar online (Rijksoverheid, 2020). Al snel volgden verschillende negatieve berichten in de media (e.g., Boahene & de Roos, 2020; Kamp, 2020; Pijlman, 2020). Bezorgde docenten en studenten gaven aan dat er iets schortte aan dat online onderwijs. Ze noemde met name gebrekkig informeel contact, vervreemding en verlies van verbinding als problematisch. Terechte constateringen, al zochten ze de oorzaak veelal in de uitingsvorm en niet in het onderliggende fundament: het onderwijsontwerp.

Elke onderwijspraktijk begint met een heldere visie, gestoeld op ideeën over leren (Cianciolo & Regehr, 2019; Leithwood & Riehl, 2003; Northouse, 2018). In de zomer van 2020 gaf bijna driekwart van bevraagde instellingen in het hoger onderwijs (n=16) aan bezig te zijn met de ontwikkeling van een herziene visie op onderwijs die aansluit bij de nieuwe situatie (Inspectie van het Onderwijs, 2020). Hierbij werd vooral gedacht aan uitbreiding van die visie met blended leren (BL): het vinden van een optimale combinatie van leeractiviteiten, die zowel online als fysiek plaatsvinden. Het ontwerpen en implementeren van BL is echter een omvangrijke en uitdagende taak (Graham et al., 2013). Docenten dienen bijvoorbeeld te beschikken over de juiste didactische en technische vaardigheden, en er wordt een sterker beroep gedaan op de kwaliteit van onderwijsontwerp. Dit essay kadert daarom het concept BL en gaat in op de aspecten die van belang zijn voor een gedegen en duurzaam onderwijsontwerp, met name gericht op het optimaal benutten van zowel de fysieke als de online leeromgeving.

Hiervoor zijn de volgende deelvragen opgesteld:

- Waartoe dient onderwijs?
- Wat is blended leren en wat is het niet?
- Waaruit bestaat een onderwijsontwerp?
- Wat zijn de risico's van een slecht onderwijsontwerp?

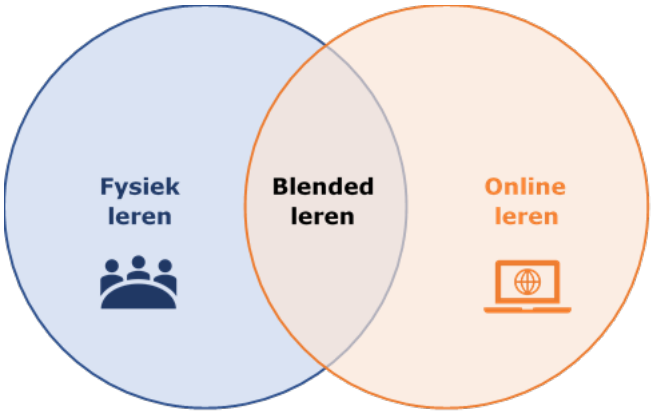
Functies van onderwijs

Centraal bij elk onderwijsontwerp – veelal geëxpliciteerd in een heldere visie op onderwijs – staat de vraag: waartoe dient onderwijs? Biesta (2012) onderscheidt drie functies van onderwijs: kwalificatie, socialisatie en subjectivering. Kwalificatie betreft het bijbrengen van kennis en vaardigheden voor het uitvoeren van een taak of beroep; socialisatie betreft het voorbereiden op een leven als lid van een gemeenschap; subjectivering betreft het vormen van zogenaamde 'subjecten', oftewel zelfstandig denkende en autonome wezens. Daarbij betoogt Biesta dat het in sommige gevallen goed mogelijk is om onze onderwijsinspanningen slechts te richten op één van die drie functies, maar dat er in feite altijd sprake is van een 'mix'. Dit betekent "*dat de vraag niet is of we kiezen voor kwalificatie, socialisatie of subjectivering, maar dat we ons dienen af te vragen welke combinatie wenselijk en te rechtvaardigen is*" (Biesta, 2012, p. 18).

Bij de snelle overgang naar online onderwijs in het voorjaar van 2020 lag de focus echter vooral op kwalificatie. Docenten substitueerde hun veelal op kennis en vaardigheden gerichte, formele lessen naar een online variant, en besteedde nauwelijks aandacht aan de andere twee functies van onderwijs. Logisch, er was immers geen tijd voor een grondig herontwerp. In goed ontworpen online onderwijs is echter de

sociale interactie tussen studenten onderling (sociale binding) en met docenten (academische binding) cruciaal voor studiesucces (Bean & Eaton, 2001; Tinto, 1997; Yorke & Longden, 2007). Er was dan ook geen sprake van goed ontworpen onderwijs dat recht deed aan alle functies van onderwijs, maar van een noodoplossing, ook wel *emergency remote teaching and learning* genoemd (Aras Bozkurt & Ramesh Sharma, 2020; Hodges et al., 2020). Deze noodoplossing leidde tot vervreemding, studievertraging en ondermaatse kwaliteit van onderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2020; ResearchNed, 2020).

Dat betekent echter niet dat online onderwijs inferieur is aan fysiek onderwijs. Het is iets anders, en vereist dus ook een andere ontwerpbenadering (Czerkawski & Lyman, 2016; Durrington et al., 2006). Het is daarom essentieel toe te werken naar een onderwijsontwerp dat alle functies van onderwijs aanspreekt en de geleerde lessen ten tijde van COVID-19 integreert, resulterend in een harmonieus geheel dat de sterktes van online en fysiek leren combineert (zie Figuur 1). Dat is de kern van BL.



Figuur 1: Blended leren gevisualiseerd.

Blended leren

Het concept BL is al jaren een trendy en hip fenomeen, dat veel verschillende interpretaties kent (Oliver & Trigwell, 2005). Enerzijds gaat het over de afstemming van verschillende instructievormen (Graham, 2006), anderzijds over leerprocessen (Bocconi & Trentin, 2014), leerervaringen (Garrison & Kanuka, 2004) of leeractiviteiten (Bliuc et al., 2007). Sommige auteurs spreken daarnaast over online, offline en BL op basis van het relatieve aandeel waarop een deel van een cursus wordt aangeboden. Zo hanteren Allen en Seaman (2007) vier categorieën, waarbij 0% als traditioneel offline, 1-29% als *web-facilitated*, 30-79% als blended en 80% of meer als online wordt beschouwd. Alle definities hebben gemeen dat er altijd sprake is van onderwijs met een fysiek en een online component.

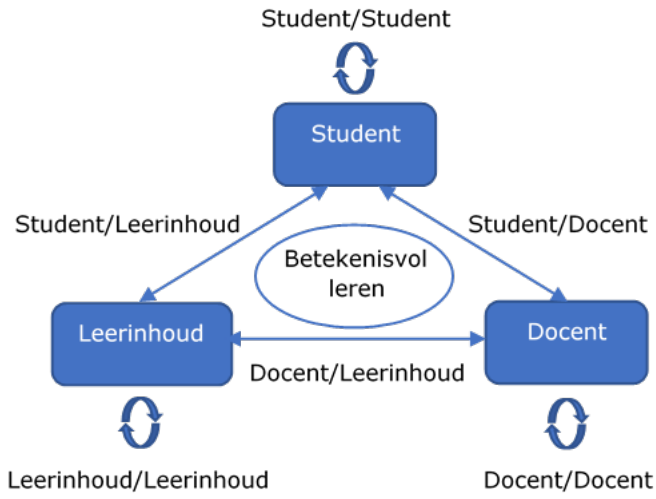
De vele definities van BL laten zien dat er (nog) consensus te winnen is qua kadering van het begrip. Wanneer een concept zo gefragmenteerd wordt geconceptualiseerd, zijn problemen in de toepassing ervan bijna onvermijdelijk. Zo bestaan er een aantal hardnekkige misconcepties die ervoor zorgen dat het concept soms weinig richting geeft bij onderwijsontwerp. De interpretatie van BL als een variatie van instructievormen, gaat bijvoorbeeld voorbij aan het feit dat het concept om 'leren' gaat – en dat is per definitie een activiteit van de student (Oliver & Trigwell, 2005). Met andere woorden, de student staat centraal, niet de docent. BL veronderstelt dan ook een afstemming van verschillende leeractiviteiten, en niet van verschillende instructieactiviteiten. Inherent aan afstemming is dat er altijd sprake is van

tenminste twee opeenvolgende leeractiviteiten. De onderwijssetting waarin de ene helft van een groep fysiek aanwezig is en de andere helft op afstand inbelt, valt volgens die redenering niet onder de noemer van BL. Er is pas sprake van BL als de studenten die eerst van afstand inbelde, bij de volgende leeractiviteit fysiek aanwezig zijn, en vice versa, waarbij de leeractiviteit een afgestemd vervolg is op de vorige.

Verder leidt de sterk techno-centrische connotatie van BL soms tot verwarring. ICT op zichzelf maakt onderwijs niet beter. De inzet van ICT dient te allen tijde ter facilitering van interactie, zowel synchroon (gelijktijdig, bijvoorbeeld tijdens een online les) als asynchroon (niet gelijktijdig, bijvoorbeeld op een online discussieforum) (Madland & Richards, 2016). Vanuit studentperspectief vindt die interactie plaats met drie hoofdactoren: de docent, medestudenten en de leerinhoud (zie Figuur 2; Anderson, 2003; Anderson & Garrison, 1998). Bij het 'slechts' inzetten van ICT als hulpmiddel om de instructie te versterken, bijvoorbeeld wanneer een docent een digitaal *whiteboard* gebruikt, is dus geen sprake van BL (Cunningham, 2016).

Bovenstaande uiteenzetting illustreert de noodzaak tot een heldere definitie van BL. Onder de paraplu van de vele interpretaties kan namelijk bijna elke onderwijspraktijk als BL bestempeld worden. Op basis van de beschreven kenmerken van BL, kan de volgende definitie geformuleerd worden:

Blended learning betreft het optimaliseren en verrijken van studentgerichte leerervaringen, mogelijk gemaakt door de harmonieuze integratie van verschillende activerende strategieën, bereikt door de combinatie van fysieke interactie met ICT (Torrisi-Steele, 2011).

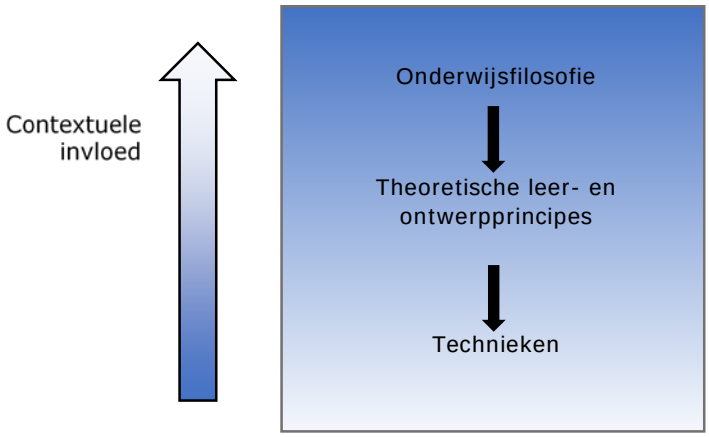


Figuur 2: Vormen van interactie. Overgenomen van Anderson en vertaald (2003).

BL gaat dus met name om het ontwerpen van leerervaringen, gericht op het activeren van studenten (Garrison & Vaughan, 2012), het maximaliseren van synchrone en asynchrone interactie (Bonk & Graham, 2005) en het bieden van meer controle over tijd, plaats, pad en tempo van leren (Dziuban et al., 2005; Vignare, 2007). Dergelijk onderwijs doet echter een groter beroep op autonomie, zelfstandigheid en verantwoordelijkheid van studenten (Rasheed et al., 2020). Een gedegen onderwijsontwerp is daarom onontbeerlijk.

Onderwijsontwerp

Een les bedenken zonder eerst stil te staan bij de vraag hoe studenten leren en wat dat betekent voor de gemaakte didactische keuzes is een recept voor onsamenhangende leeractiviteiten (Barry et al., 2015; Biggs, 1996; Zhao, 2016). Om dat te verhelderen beschrijven Cianciolo en Regehr (2019) drie niveaus waarop je onderwijs kan analyseren. Het eerste niveau omhelst de onderliggende onderwijsfilosofie, gebaseerd op theorieën over leren. Dit komt meestal tot uiting in de onderwijsvisie van een instelling. Vanuit die visie worden op het tweede niveau theoretische leer- en ontwerpprincipes gedestilleerd die richting geven aan de didactische keuzes in het onderwijsontwerp. Die didactische keuzes hebben betrekking op het derde niveau: de inzet van technieken, zoals werkvormen, bronnen, ICT, leeractiviteiten, enzovoort. Welke technieken je inzet, hoe vaak en wanneer, en hoeveel sturing er nodig is, verschilt per context. Precies die contextuele invloed maakt dat BL geen *one-size-fits-all* oplossing biedt, maar afgestemd moet worden op de kenmerken van de onderwijsomgeving waarbinnen het wordt toegepast.



Figuur 3: Niveaus van onderwijs. Overgenomen van Cianciolo & Regehr (2019) en vertaald.

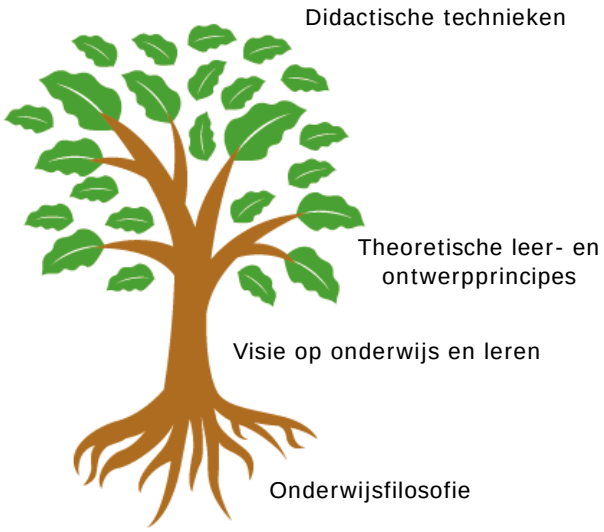
Om dit te verduidelijken, dient de Universiteit Maastricht (UM) als een mooi voorbeeld. UM hanteert het probleemgestuurd onderwijs model. Dit model is gestoeld op ideeën uit het sociaal constructivistische gedachtegoed, waarin men stelt dat kennis wordt geconstrueerd in interactie met anderen (niveau 1). Op basis van deze leertheorie heeft UM vier algemene theoretische leer- en ontwerpprincipes geformuleerd (niveau 2; Universiteit Maastricht, 2020):

1. **Constructief leren:** de student construeert actief eigen kennis en bouwt daarbij voort op voorkennis.
2. **Collaboratief leren:** studenten leren met en van elkaar.
3. **Contextueel leren:** leren vindt plaats in een relevante context.
4. **Zelfsturend leren:** studenten spelen een actieve rol bij het plannen, monitoren en evalueren van hun eigen leerproces.

Deze principes geven richting aan docenten van UM bij het maken van keuzes over in te zetten technieken in onderwijsontwerp (niveau 3). De beoogde leeruitkomsten zijn vervolgens het startpunt, op basis

waarvan leeractiviteiten en assessment verder worden ontworpen (ook wel *Constructive Alignment* genoemd, zie: Biggs, 1996).

Zie het geheel van een onderwijsontwerp als een boom, met de onderwijsfilosofie gestoeld op leertheorieën als wortels, uitgegroeid tot een stevige visie als stam, waaruit de leer- en ontwerpprincipes vertakken, en uiteindelijk de blaadjes staan voor de didactische technieken. Maar wanneer men alleen kijkt naar de blaadjes, worden de fundamentele niveaus van onderwijs overgeslagen. Daar kleven serieuze risico's aan.



Figuur 4: De boom als metafoor voor onderwijsontwerp. Afbeelding van Vecteezy.com.

Risico's van slecht onderwijsontwerp

Het ontwerpen van BL is niet gemakkelijk (Porter & Graham, 2016). Er bestaat geen universeel recept, dus elke docent zal op basis van de eigen beoogde leeruitkomsten een ontwerp moeten uitwerken. Dit kost tijd. Kostbare tijd die zeker in hoger onderwijs schaars is (Heest, 2020; Jettinghoff & Scheeren, 2016). Bovendien verschuift het takenpakket van docenten voor een deel van lesgeven naar ontwerpen, hetgeen vraagt om nieuwe vaardigheden (Darwin, 2004; Porter & Graham, 2016). Zonder tijd voor ontwerp, adequate didactische en technische ondersteuning en gepaste professionalisering zullen slechts enkelingen slagen en zal BL nooit haar volledige potentieel bereiken. Sterker nog, het leidt dan mogelijk tot onvoldoende kwaliteit van onderwijs, zoals verminderde interactie en eenzame studenten (Moore, 2018), diploma's zonder waarde (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2020) en gefrustreerde docenten en studenten (Ekwunife-Orakwue & Teng, 2014; Kearsley, 2002). Het gevaar ligt op de loer dat het online aspect van blended learning vervolgens onterecht bij het grofvuil wordt gezet.

Om deze risico's te vermijden en docenten in staat te stellen op grote schaal tot een goed blended onderwijsontwerp te komen, moeten instellingen daarom aan alle randvoorwaarden voor de implementatie van BL voldoen, zoals het hebben van een heldere visie en het geven van voldoende tijd en ruimte, adequate ondersteuning en gepaste professionalisering. Deze randvoorwaarden zijn onder meer uitgewerkt in het *Framework for Institutional Adoption and Implementation of Blended Learning in Higher*

Education van Graham et al. (2013) en het *European Maturity model for Blended Education* (Van Valkenburg et al., 2019).

Discussie

Het doel van dit essay is om het concept BL te kaderen en in te gaan op de aspecten die van belang zijn voor een gedegen en duurzaam onderwijsontwerp, met name gericht op het optimaal benutten van zowel de fysieke als de online leeromgeving en het aanspreken van alle functies van onderwijs.

Elk onderwijsontwerp begint met een heldere visie, uitgewerkt in theoretische leer- en ontwerpprincipes die richting geven bij didactische keuzes in het ontwerpproces. Het transformeren van fysieke leeractiviteiten naar blended of online zonder deze fundamentele aspecten te expliciteren, leidt tot cursussen en programma's die leerprocessen suboptimaal faciliteren. Dat is één van de belangrijkste constateringen rondom het onderwijs ten tijde van de COVID-19 pandemie. Wanneer in de toekomst slechts de substitutie van fysieke leeractiviteiten naar online doorzet, zal de kwaliteit van onderwijs dalen en de potentie van BL nooit ten volste benut worden.

Online onderwijs is niet het ei van Columbus, maar fysiek is dat ook niet. Idealiter komen we tot een optimale combinatie van de twee, aangepast aan de context en geïntegreerd in duurzaam opgezet onderwijsontwerp. Daarvoor zijn een duidelijke visie en heldere leer- en ontwerpprincipes cruciaal. Het is echter een illusie om te verwachten dat docenten zonder meer in staat zijn om BL goed te ontwerpen. Docenten zijn op de eerste plaats gevers van lessen en geen onderwijsontwerpers. Het is zoals Bill Gates ooit zei: *"Technology is just a tool. In terms of getting the kids working together and motivating them, the teacher is most important"* (The Independent, 1997). Maar zonder gepaste professionalisering en adequate ondersteuning zullen docenten – en dus ook studenten – negatieve ervaringen (blijven) opdoen met online en blended leren, met alle gevolgen van dien.

Dit essay werd geschreven ten behoeve van het *NRO Symposium Hoger Onderwijs: Nieuwe richtingen na de pandemie?* dat op 15 januari 2021 heeft plaatsgevonden. Dit essay valt binnen het thema D*igitale didaktiek, ontwerpen van blended onderwijs*.

Contactgegevens auteur

Barend Last
Specialist Information Skills & Blended Learning
Maastricht University
barend.last@maastrichtuniversity.nl

Referenties

Allen, I. E., Seaman, J., & Garrett, R. (2007). *Blending in: The extent and promise of blended education in the United States*. The Sloan Consortium. https://doi.org/10.1007/s00170-005-0274-8

Anderson, T. (2003). Getting the mix right again: An updated and theoretical rationale for

interaction. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, *4*(2). https://doi.org/10.19173/irrodl.v4i2.149

Anderson, T. D., & Garrison, D. R. (1999). Learning in a networked world: New roles and responsibilities. In C. C. Gibson (Red.), *Distance Learners in Higher Education: Institutional Responses for Quality Outcomes*. Atwood Publishing.

Aras Bozkurt, & Ramesh Sharma. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, *15*(1), 1–6. https://doi.org/https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083

Barry, S., Murphy, K., & Drew, S. (2015). From deconstructive misalignment to constructive alignment: Exploring student uses of mobile technologies in university classrooms. *Computers and Education*, *81*(C). https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.10.014

Bean, J., & Eaton, S. B. (2001). The Psychology Underlying Successful Retention Practices. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, *3*(1), 73–89. https://doi.org/10.2190/6r55-4b30-28xg-l8u0

Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van meten*. Boom Lemma Uitgevers.

Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, *32*(3), 347–364. https://doi.org/10.1007/BF00138871

Bliuc, A. M., Goodyear, P., & Ellis, R. A. (2007). Research focus and methodological choices in studies into students' experiences of blended learning in higher education. *Internet and Higher Education*, *10*(4), 231–244. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2007.08.001

Boahene, A., & de Roos, J. (2020, 18 juni). Studenten luiden de noodklok: Online college haalt de ziel uit onderwijs. *Het Parool*. https://www.parool.nl/columns-opinie/studenten-luiden-de-noodklok-online-college-haalt-ziel-uit-onderwijs~bd94363a/

Bocconi, S., & Trentin, G. (2014). Modelling blended solutions for higher education: teaching, learning, and assessment in the network and mobile technology era. *Educational Research and Evaluation*, *20*(7–8), 516–535. https://doi.org/10.1080/13803611.2014.996367

Bonk, C. J., & Graham, C. R. (2005). *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. John Wiley & Sons.

Cianciolo, A. T., & Regehr, G. (2019). Learning Theory and Educational Intervention: Producing Meaningful Evidence of Impact Through Layered Analysis. *Academic Medicine*, *94*(6), 789–794. https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000002591

Cunningham, A. (2016). *Is Blended Learning the Same as Technology-Rich Instruction?* Geraadpleegd van https://resources.fueleducation.com/blog/is-blended-learning-the-same-as-technology-rich-instruction

Czerkawski, B. C., & Lyman, E. W. (2016). An Instructional Design Framework for Fostering Student Engagement in Online Learning Environments. *TechTrends*, *60*(6), 532–539. https://doi.org/10.1007/s11528-016-0110-z

Darwin, S. (2004). The teacher as instructional designer: from standardising to customising. *Proceedings of the TAFE Queensland Beyond the Break Conference*.

Durrington, V. A., Berryhill, A., & Swafford, J. (2006). Strategies for Enhancing Student Interactivity in

an Online Environment. *College Teaching*, *54*(1), 190–193. https://doi.org/10.3200/CTCH.54.1.190-193

Dziuban, C., Moskal, P., & Hartman, J. (2005). Higher education, blended learning and the generations: Knowledge is power-no more. In J. Bourne & J. C. Moore (Red.), *Elements of quality online education: Engaging communities*. Sloan Center for Online Education.

Ekwunife-Orakwue, K. C. V., & Teng, T. L. (2014). The impact of transactional distance dialogic interactions on student learning outcomes in online and blended environments. *Computers and Education*. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.06.011

Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *Internet and Higher Education*, *7*(2), 95–105. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001

Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2012). *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines*. John Wiley & Sons. https://doi.org/10.1002/9781118269558

Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Red.), *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. Pfeiffer Publishing.

Graham, C. R., Woodfield, W., & Harrison, J. B. (2013). A framework for institutional adoption and implementation of blended learning in higher education. *Internet and Higher Education*, *18*, 4–14. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.09.003

Growing tree with roots. (2020) *Shineonoat*. Vecteezy.com. https://www.vecteezy.com/vector-art/146692-growing-tree-with-roots-vector

Heest, F. van. (2020). *Werkdruk in hoger onderwijs onverminderd hoog door corona*. ScienceGuide. Geraadpleegd van https://www.scienceguide.nl/2020/09/werkdruk-in-hoger-onderwijs-onverminderd-hoog-door-corona/

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. Geraadpleegd van https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-

Inspectie van het Onderwijs. (2020). *COVID-19-monitor: hoger onderwijs (tweede meting)*. Geraadpleegd van https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/publicaties/2020/09/02/covid-19-monitor-ho

Jettinghoff, K., & Scheeren, J. (2016). *Verkenning in het WO : PRESTATIEDRUK ONDER WETENSCHAPPELIJK PERSONEEL*. CAOP. Geraadpleegd van https://sofokles.nl/wp-content/uploads/rapport_verkenning_prestatiedruk.pdf

Kamp, M. (2020, 4 juni). In het virtuele klaslokaal ligt vervreemding op de loer. *NRC*. https://www.nrc.nl/nieuws/2020/06/04/helaas-u-heeft-geen-verbinding-a4001633#:~:text=Digitaal onderwijs Dat studenten tijdens,weerbaar worden en risico nemen.

Kearsley, G. (2002). Is Online Learning for Everybody? *Educational Technology*, *42*(1), 41–44. http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ645692&site=ehost-live

Leithwood, K. A., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Laboratory for Student Success, Temple University.

Madland, C., & Richards, G. (2016). Enhancing student-student online interaction: Exploring the study buddy peer review activity. *International Review of Research in Open and Distance Learning*. https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i3.2179

Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. (2020). *Handreiking Verantwoord Diplomabesluit*. Geraadpleegd van https://www.rijksoverheid.nl/binaries/rijksoverheid/documenten/publicaties/2020/07/10/servicedocument-mbo-aanpak-coronavirus/Verantwoord+diplomabesluit+-+MBO+-+versie+5.0_11+november+2020.pdf

Moore, M. G. (2018). The theory of transactional distance. *Handbook of Distance Education: Fourth Edition*, 32–46. https://doi.org/10.4324/9781315296135-4

Northouse, P. G. (2018). *Leadership: Theory and practice* (8th ed.). SAGE Publishing. https://doi.org/10.1016/s0099-1333(98)90189-6

Oliver, M., & Trigwell, K. (2005). Can "Blended Learning" Be Redeemed? *E-Learning*, *2*(1), 17. https://doi.org/10.2304/elea.2005.2.1.2

Pijlman, H. (2020, juni 16). Goed onderwijs vereist fysiek onderwijs. *Dagblad van het Noorden*. https://www.dvhn.nl/meningen/Opinie/Goed-onderwijs-vereist-fysiek-onderwijs-25758154.html

Porter, W. W., & Graham, C. R. (2016). Institutional drivers and barriers to faculty adoption of blended learning in higher education. *British Journal of Educational Technology*, *47*, 748–762. https://doi.org/10.1111/bjet.12269

Rasheed, R. A., Kamsin, A., & Abdullah, N. A. (2020). Challenges in the online component of blended learning: A systematic review. *Computers and Education*, *144*, 195–200. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103701

ResearchNed. (2020). *Studeren, studievoortgang en welbevinden tijdens corona*. Geraadpleegd van http://www.iso.nl/wp-content/uploads/2020/06/Warps-Van-den-Broek-2020.-Studeren-tijdens-Corona.-Nijmegen-ResearchNed.pdf

Rijksoverheid. (2020). *De coronacrisis vraagt om ander onderwijs dan normaal*. Geraadpleegd van https://www.rijksoverheid.nl/actueel/nieuws/2020/03/13/de-coronacrisis-vraagt-om-ander-onderwijs-dan-normaal

The Independent. (1997, oktober 12). For the Record. *Independent on Sunday*.

Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, *68*(6), 599–623. https://doi.org/10.2307/2959965

Torrisi-Steele, G. (2011). This Thing Called Blended Learning - A Definition and Planning approach. In Krause, K., Buckridge, M., Grimmer, C. and Patrick-Illek, S. (Red.) *Research and Development in Higher Education: Reshaping Higher Education, 34* (pp. 360-371). Gold Coast, Australië, 4-7 Juli 2011.

Universiteit Maastricht. (2020, 23 november). *UM's visie op onderwijs*. Geraadpleegd van https://www.maastrichtuniversity.nl/nl/um's-visie-op-onderwijs#pgo

Van Valkenburg, W. F., Dijkstra, W. P., & De Los Arcos, B. (2019). *European Maturity Model for Blended Education*. Geraadpleegd van https://embed.eadtu.eu/download2433

Vignare, K. (2007). *Review of literature, blended learning: Using ALN to change the classroom–will it work?* In D. Dziuban (Red.), Blended Learning: Research Perspective. Sloan Center for Online Education. Needham, CA.

Yorke, M., & Longden, B. (2007). Retention and student success in higher education. *Interchange*, *38*(1), 93–95. https://doi.org/10.1007/s10780-007-9016-1

Zhao, S. (2016). The Problem of Constructive Misalignment in International Business Education: A Three-Stage Integrated Approach to Enhancing Teaching and Learning. *Journal of Teaching in International Business*, *27*(4), 179–196. https://doi.org/10.1080/08975930.2017.1301233