

Docentstrategieën voor online gemeenschapsvorming in het hoger onderwijs: een systematische review

C.H. Luijter¹, A. Langeloo¹ en M.V.C. Wolfensberger¹

¹Hanzehogeschool Groningen

Samenvatting Een gevoel van saamhorigheid onder studenten en tussen studenten en docenten is belangrijk voor goed onderwijs, ook voor online onderwijs. Door de plotselinge overschakeling naar afstandsonderwijs tijdens de coronacrisis worstelden docenten met het creëren van gemeenschappen. Betekenisvolle verbindingen en betrokkenheid tussen docenten en studenten ontstonden moeizaam online. Deze systematische review bundelt de kennis over gemeenschapsvormingsstrategieën voor het online hoger onderwijs en presenteert praktijkgerichte adviezen voor docenten. Zevenentwintig artikelen zijn geïncludeerd in onze reviewstudie. Met behulp van een inductieve thematische analyse ontdekten we vier hoofdthema's: (1) pedagogisch-didactische strategieën, (2) sociale interacties, (3) de leercontext en (4) verscheidenheid in de studentpopulatie. Drie kernstrategieën waarmee docenten gemeenschapszin kunnen bevorderen vloeien hieruit voort: (a) tijdens en buiten onderwijsactiviteiten ruimte maken en aandacht hebben voor gemeenschapsvorming, (b) goede, gelijkwaardige communicatie gebruiken en (c) een gevoel van nabijheid creëren. Om betekenisvolle verbindingen en betrokkenheid te bewerkstelligen moeten het onderwijs en al haar deelnemers nadrukkelijk bewust zijn van het belang van gemeenschapszin en de extra uitdagingen hierin voor online onderwijs.

Trefwoorden gemeenschapsvorming, engagement, online didactiek, systematische review

Publicatiedatum

Online: 26 juli 2023

Contactpersoon

A. Langeloo,
a.langeloo@pl.hanze.nl

Copyright

© Author(s); licensed under Creative Commons Attribution 4.0. This allows for unrestricted use, as long as the author(s) and source are credited.

1 Inleiding

Toen de Nederlandse regering in maart 2020 de eerste lockdown tijdens de coronapandemie afkondigde, schakelden onderwijsinstellingen noodgedwongen over op online lesgeven. Nu, drie jaar na de start van de coronacrisis, is een deel van het hoger onderwijs nog steeds online. Met het oog op flexibilisering en toegankelijkheid biedt leren op afstand kansen voor het hoger onderwijs (Burke & Larmar, 2021). Net als bij fysiek onderwijs is gemeenschapszin van groot belang om online onderwijs te doen slagen (Zhao et al., 2005). Gemeenschapszin is gerelateerd aan een grotere studiemotivatie, betere studieresultaten en het voorkomen van uitval (Felten & Lambert, 2020). Fysiek onderwijs lijkt geschikt voor gemeenschapsvorming: onderwijsinstellingen fungeren als ontmoetingsplaatsen (Sociaal en Cultureel Planbureau, 2020). Door de barrière van het beeldscherm moeten deelnemers van online lessen meer moeite doen voor gemeen-

schapsvorming dan in het gewone klaslokaal. Hierbij is voor de docent – als facilitator van het onderwijs – een belangrijke rol weggelegd. Tijdens de coronapandemie was er weinig tijd en ruimte voor docenten om hier aandacht aan te besteden bij het ontwikkelen van online onderwijs (Ferri et al., 2020), terwijl een gevoel van gemeenschap, zoals boven genoemd, belangrijk is en niet organisch ontstaat maar gevormd moet worden (Dopmeijer & De Jong Weissmann, 2021). Het inzichtelijk maken van docentstrategieën om gemeenschapsvorming te stimuleren en te faciliteren is een belangrijke aanvulling van het oplossingsrepertoire van docenten en helpt bij het volgen van een gestructureerdere aanpak (Van der Stappen, 2022). Daar de verwachting is dat online onderwijs ook post-corona duurzaam ingezet gaat worden in het hoger onderwijs, is het belangrijk dat we ons verdiepen in het creëren van sterke online gemeenschappen. In deze studie onderzoeken we de rol die docenten hierin spelen.

1.2 Theoretische verankering: gemeenschapszin in de online leeromgeving

Gemeenschapszin is essentieel voor goed onderwijs. Een gevoel van gemeenschap is voorwaardelijk voor studiesucces, talentontwikkeling en het leerproces (Felten & Lambert, 2020). Een gering gemeenschapsgevoel leidt voor studenten tot minder studieplezier, minder aanwezigheid bij lessen en een grotere kans op uitval. Ook rapporteren studenten slechtere studieprestaties (Richardson & Swan, 2003; Ke & Hoadley, 2009). Gemeenschapszin is een lastig te operationaliseren concept en termen als betrokkenheid, interactie, verbondenheid en gevoel van saamhorigheid zijn er nauw aan verwant. Wij gebruiken McMillan en Chavis' (1986) definitie van gemeenschapszin. Deze bestaat uit vier onderdelen: lidmaatschap, invloed, behoeftevervulling en emotionele verbinding. Gemeenschapszin is je lid voelen van een groep (lidmaatschap) waarin je een waardevolle bijdrage in te brengen hebt (invloed), waarin je je waarden deelt met andere groepsleden en aan ieders behoeften wordt voldaan (behoeftevervulling), en waarmee je een emotionele verbondenheid voelt (bijvoorbeeld door frequent contact, intimiteit of gedeelde ervaringen en doelen). Gemeenschapsvorming is gemeenschapszin uitoefenen: groepsleden – onderwijsdeelnemers – werken actief aan het versterken van hun relaties.

Het veelgeciteerde Community of Inquiry model van Garrison en collega's (1999) beschrijft hoe onderwijsdeelnemers online gemeenschapszin kunnen ervaren: namelijk als er ingezet wordt op drie presences: *teaching-*, *social-* en *cognitive presence*. Een passende Nederlandse term voor het begrip 'presence' is lastig en we kiezen hier voor 'presentie'. We vertalen de drie presenties als pedagogisch-didactische, sociale en cognitieve presentie. Pedagogisch-didactische presentie beschrijft de rol van docenten als cursusontwerper, gespreksfacilitator en overdrager van kennis (Anderson et al., 2001). Sociale presentie gaat over de verbondenheid tussen deelnemers van het afstandsonderwijs en hoe 'echt' of 'menselijk' een persoon in een virtuele omgeving overkomt (Rourke et al., 1999; Swan & Shih, 2005). Cognitieve presentie, ten slotte, refereert aan de onder-

zoekende houding die onderwijsdeelnemers aannemen wanneer zij nadenken over een vraagstuk en hoe ze tijdens gezamenlijke reflectie betekenis en kennis construeren. De presenties overlappen deels en beïnvloeden elkaar.

Zoals eerder genoemd is het moeilijker om op afstand, in online onderwijs, gemeenschapszin te ervaren en te vormen (Berry, 2019; Ke & Hoadley, 2009). Toch heeft eerder onderzoek laten zien dat het wel degelijk mogelijk is om online gemeenschappen te vormen (Rovai, 2002) en is er onderzoek dat wijst naar gelijke of zelfs betere prestaties voor studenten in online dan in face-to-face onderwijs (Nguyen, 2015; Shachar & Neumann, 2010).

1.2 Onderzoeksvraag

Omdat online onderwijs sinds de coronacrisis een vastere plek begint in te nemen in het Nederlandse hoger onderwijs, is het belangrijk om te onderzoeken hoe gemeenschapszin in de online klas tot stand komt. Docenten vervullen als facilitators van online onderwijs een centrale rol in gemeenschapsvorming. Online is het – nog meer dan in fysiek onderwijs – belangrijk dat docenten er actief voor zorgen dat interacties tussen onderwijsdeelnemers plaatsvinden (Berry, 2019) en zo gemeenschapsvorming stimuleren. Het doel van dit onderzoek is daarom om een overzicht te geven van de strategieën waarmee docenten gemeenschapszin online kunnen versterken. De onderzoeksvraag hierbij is: Wat zijn effectieve gemeenschapsvormingsstrategieën voor docenten in het online hoger onderwijs?

2 Methode

2.1 Inclusiecriteria

In deze systematische review zijn we op zoek gegaan naar artikelen die concrete strategieën beschrijven die docenten kunnen toepassen om gemeenschapszin in hun online onderwijs te vergroten. De studies konden een kwantitatief, kwalitatief of gemengd onderzoeksonderwerp hebben. We hebben hierbij bewust niet gekeken naar onderzoeken die plaatsvonden tijdens de coronapandemie, omdat er toen sprake was van *emergency remote teaching* en gemeenschapsvormingsprocessen daardoor waarschijnlijk niet representatief zullen zijn voor regulier, online, hoger onderwijs (Ferri et al., 2020). Dit heeft geleid tot de volgende zeven inclusiecriteria: de geïncludeerde studies doen (1) empirisch onderzoek naar een populatie van (2) voltijd bachelor- en/of masterstudenten in (3) volledig online onderwijs buiten (4) de coronacrisis-context met (5) minstens één synchroon onderwijs-element. Het onderzoek richt zich op (6) strategieën voor gemeenschapsvorming die (7) docenten in hun dagelijkse onderwijspraktijk kunnen toepassen (zie Figuur 1).

We kijken naar de ‘klassieke’ voltijdstudent (dus geen deeltijd- of werkende studenten) omdat we – onze praktijkgerichte onderzoeksdoelen in acht nemend – vooral geïnteresseerd zijn in studenten die demografisch passen bij de gemiddelde student in het Nederlandse hoger onderwijs. We includeren daarnaast alleen onderzoek met minstens één synchroon communicatiemoment waarbij sprake is van gelijktijdige aanwezigheid, wat de virtuele afstand verkleint (Gonzalez & Moore, 2020; Han, 2013). Veel van het nieuw ontwikkelde online onderwijs na de coronapandemie maakt gebruik van synchrone communicatie (Langeloo et al., 2022) en we zijn geïnteresseerd in hoe deze technologie het beste ingezet kan worden. We nemen alleen volledig online-gegeven cursussen mee omdat het toevoegen van een fysiek aspect aan online onderwijs – zoals bij hybride en blended onderwijs – de focus van gemeenschapsvormingsstrategieën verlegt tot de fysieke ontmoeting (Haijian et al., 2011). Dit kan leiden tot een diffuus beeld van de resultaten.

2.2 Zoekstrategie

Onze zoekstring bestaat uit vier concepten die gezamenlijk de in- en exclusiecriteria omvatten met de bijbehorende zoektermen, weergegeven in Tabel 1.

We hebben de zoekstring uitgevoerd in de zoekmachines van *Web of Science* en EBSCO-host, namelijk *ERIC*, *PsycINFO* en *SocINDEX*. In de catalogus van *Web of Science* hebben we de zoekresultaten beperkt tot vijf relevante databases (zie Tabel 2). Engels-, Duits- of Nederlandstalige *peer-reviewed* artikelen die in de laatste 15 jaar zijn verschenen hebben we meegenomen. De technologie die het online onderwijs ondersteunt ontwikkelt snel en oudere artikelen blijken gauw achterhaald door de huidige (synchrone) context en mogelijkheden. Gemeenschapsvorming is een begrip dat in veel verschillende disciplines – ook buiten het hoger onderwijs – wordt gebruikt. We hebben daarom in *Web of Science* op *topics* en in *ERIC*, *PsycINFO* en *SocINDEX* op *abstract*, *titel* en *subject terms* gezocht. Hiermee focust de zoekopdracht zich op artikelen die specifiek gericht zijn op gemeenschapsvorming in online hoger onderwijs.

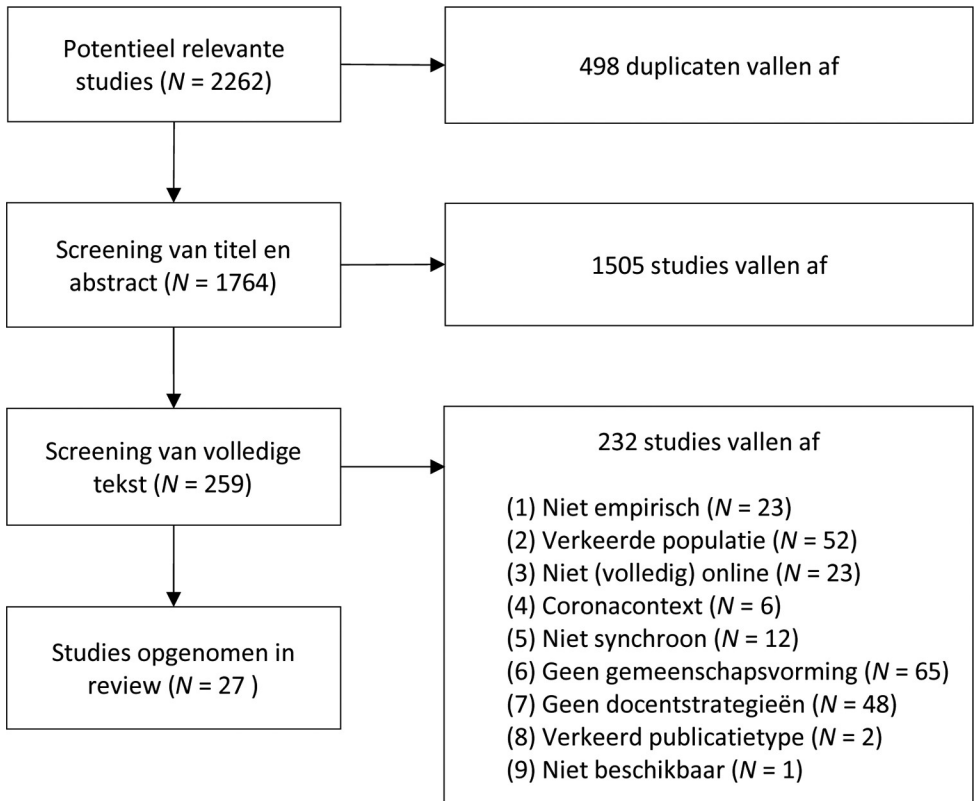
Het selectieproces is samengevat in een flow diagram – zie Figuur 1. We hebben de referenties van de initiële zoekopdracht geüpload in het programma Rayyan (Ouzzani et al., 2016). De eerste en tweede auteur hebben in de eerste screeningsronde 5% van de titels en abstracts *double blind* beoordeeld en vervolgens de afwijkende keuzes in meerdere sessies met elkaar besproken om de definitie van de inclusiecriteria verder aan te scherpen. Nadat overeenstemming was bereikt over de definities, heeft de eerste auteur de rest van de screening uitgevoerd. Inclusiecriterium 7 (de rol van de docent) hebben we pas bij de screenings van de volledige teksten toegevoegd, omdat we tijdens het lezen van abstracts in de eerste screeningsronde besloten onze review verder toe te spitsen op strategieën die docenten zelfstandig kunnen uitvoeren in de klas.

Tabel 1 Opbouw van de zoekstring van de review naar effectieve gemeenschapsvormingsstrategieën voor docenten in het online hoger onderwijs

Nr.	Concept	Zoekstring
1a	Online	<i>digital OR distance OR online OR remote OR virtual</i>
AND 1b	Onderwijs	<i>classroom* OR course* OR education OR learning OR schooling OR teaching</i>
AND 2	Gemeenschapsvorming	<i>building community OR creating community OR fostering community OR sense of belonging OR sense of community OR sense of connect* OR connectedness OR relatedness OR rapport OR “community of inquiry” OR “community of practice” OR “community of interest” OR “social presence” OR “teaching presence”</i>
AND 3	Hoger onderwijs	<i>higher education OR college OR university OR “post secondary” OR postsecondary OR undergraduate</i>
NOT 4	Coronacrisis	<i>corona OR covid OR covid-19 OR coronavirus OR pandemic OR lockdown</i>

Tabel 2 Doorzochte databases en gebruikte begrenzers bij review naar effectieve gemeenschapsvormingsstrategieën voor docenten in het online hoger onderwijs

Zoekmachine	Databases	Filters
Web of Science	Education Educational Research, Education Scientific Disciplines, Computer Science Interdisciplinary Applications, Psychology Multidisciplinary, Social Sciences Interdisciplinary.	Peer-reviewed, 2007–2022, Engels, Duits of Nederlandstalig, topics.
EBSCOhost	ERIC, PsycInfo, SocIndex.	Peer-reviewed, 2007–2022, Engels, Duits of Nederlandstalig, abstract, titel, subject terms.



Figuur 1 Flow diagram van het selectieproces in de review naar effectieve gemeenschapsvormingsstrategieën voor docenten in het online hoger onderwijs

2.3 Analyse

Om open te zijn voor alle mogelijke thema's rondom gemeenschapsvorming, kozen we voor een inductieve benadering (Terry et al., 2017) en zijn we niet vertrokken vanuit een bestaand theoretisch model. Het viel daarbij op dat veel artikelen gebruik maken van het Community of Inquiry model en elementen hieruit komen daardoor ook terug in de analyse.

We hebben de 27 geïncludeerde artikelen gelezen en gecodeerd op: (1) de karakteristieken van het artikel (auteurs, publicatiejaar, onderzoeksontwerp); (2) de participanten (N , docent-, student- of ander perspectief, leeftijd, studierichting); (3) de studiecontext (land, type onderwijsinstelling, niveau); (4) de focus (o.a. welke terminologie gebruikt het artikel voor gemeenschapszin? Welke interventies of factoren zijn getoetst?) en (5) resultaten. Zie ook Tabel 3.

Om de uitkomsten van de verschillende onderzoeken met elkaar te kunnen vergelijken, zonder onderscheid te maken tussen kwantitatieve en kwalitatieve studies, hebben

we tijdens het coderen bij elk artikel kernzinnen geformuleerd. Dit zijn citaten – vaak uit resultaten- of discussiesecties van de artikelen – die de uitkomsten beknopt weergeven. We richtten ons hierbij enkel op uitkomsten die passen bij het doel van onze studie, namelijk praktijkadviezen voor docenten. Een voorbeeld van een kernzin is: 'Icebreaking activities have been helpful in creating a supportive, interactive, meaningful and friendly atmosphere for students to get to know one another' (Bolliger & Martin, 2021, p. 412).

Samen met de bovengenoemde gecodeerde informatie (karakteristieken, participanten, studiecontext, focus en resultaten) vormden de kernzinnen de basis voor een thematische analyse (Braun & Clarke, 2006). We synthetiseerden, (her)groepeerden, reviseerden en verfijnden al deze data en ontdekten vier overkoepelende thema's, die we in het volgende hoofdstuk (Resultaten) bespreken. Uiteindelijk konden we hieruit drie kernstrategieën voor docenten destilleren die we in de discussie toelichten.

3 Resultaten

In deze review zijn 27 studies geïncludeerd. In Tabel 3 staan de belangrijkste kenmerken en een samenvatting van de resultaten per studie. De meerderheid van de studies is Noord-Amerikaans ($N = 21$). Twee studies zijn op Australische universiteiten verricht en elk één studie werd uitgevoerd in China, Zuid-Korea, Turkije en het Verenigd Koninkrijk. De meeste studies hebben een kwalitatief onderzoeksontwerp ($N = 12$) waarbij data via interviews, focusgroepen of klassenobservaties verzameld zijn. De kwantitatieve ($N = 8$) en gemengde ($N = 7$) onderzoeken maakten gebruik van vragenlijsten, waarbij de gemengde studies ofwel ruimte lieten voor opmerkingen of interviews of focusgroepen organiseerden.

Niet alle studies gaven complete informatie over de onderzoeksvraag, participanten, dataverzameling of data-analyse (in Tabel 3 is aangegeven welke studies dit betreft). Deze *peer-reviewed* artikelen zijn veelal geschreven door docenten over hun individuele of gezamenlijke praktijkervaring met online lesgeven. Ondanks dat er bij in totaal elf studies onvoldoende methodologische informatie is om de studies te repliceren, vonden we het waardevol om persoonlijke docentervaringen mee te nemen in deze review van docentstrategieën voor gemeenschapsvorming.

Middels de thematische analyse ontdekten we vier thema's, te weten: (1) pedagogisch-didactische strategieën, (2) sociale interacties, (3) de leercontext en (4) verscheidenheid in de studentpopulatie. In de volgende alinea's bespreken we per thema de uitkomsten van de studies en wat docenten concreet kunnen doen. In Tabel 3 is weergegeven in welke studies elk van deze thema's voorkomen.

Tabel 3 Overzicht van de geïncludeerde studies naar effectieve gemeenschapsvormingsstrategieën voor docenten in het online hoger onderwijs

Nr.	Studie	Land	N	Onderzoeksontwerp	Perspectief	Onderwerp	Globale resultaten	Thema			
								PD	SI	L	VS
1	Andrade (2015) ^{b,d}	vs	?	Kwalitatieve casestudy (archieff- en lesmateriaal, klasobservaties)	Studenten/docenten in opleiding	Studentervaringen met pedagogische strategieën voor gemeenschapsvorming	Docenten creëren structuur, dialoog en autonomie, geven studenten gevoel van invloed. Autonomie is voorwaarde voor gemeenschapszin.	✓		✓	
2	Ashton (2014)	vs	58	Kwantitatieve pre- en post-course survey (vragenlijsten)	Studenten	Audiovisuele multimedia	Beeld en geluid hebben een positief effect op gemeenschapszin.	✓	✓	✓	
3	Baranik et al. (2017)	vs	358	Kwantitatieve three-point lagged design (vragenlijsten)	Studenten	Peer-mentoring	Peer-mentoring heeft een positief effect op gemeenschapszin. Sociale activiteiten in het curriculum versterken studentrelaties.	✓		✓*	
4	Bolliger & Martin (2019)	vs	306	Kwantitatieve exploratieve factoranalyse (vragenlijsten)	Docenten en studenten	Onderliggende factoren van betrokkenheid	Vier factoren van betrokkenheid: medestudenten, docenten, technologie, intrinsieke motivatie.	✓	✓	✓	✓
5	Burke & Larmar (2021) ^{b,c,d}	Australië	?	Kwalitatief (longitudinale data)	Docenten	Online 'pedagogy of care'	Docenten hebben een voorbeeldfunctie. Begrip, empathie, waardering, een veilige omgeving, feedback en bevestiging hebben een positief effect op gemeenschapszin.	✓		✓*	✓
6	Glazer et al. (2013) ^d	vs	18	Kwalitatief-descriptief (focusgroep)	Docenten	Docentervaringen met online gemeenschappen	Onderwijsinstelling is verantwoordelijk voor een gunstige context voor gemeenschapszin, docenten voor saamhorigheid op klasniveau en studenten voor samenwerking met elkaar.	✓	✓	✓	✓

Tabel 3 Overzicht van studies naar effectieve gemeenschapsvormingsstrategieën (vervolg)

Nr.	Studie	Land	N	Onderzoeks- ontwerp	Perspectief	Onderwerp	Globale resultaten	Thema			
								PD	SI	L	VS
7	Gonzalez & Moore (2020)	vs	95	Gemengde methoden (vragenlijst en interviews)	Docenten en studenten	Ervaringen van betrokkenheid	Student-docent en student-student relaties zijn pijlers voor gemeenschapszin. Gebruik van verschillende methoden/activiteiten en wisselen van student- en docentrollen wekken betrokkenheid.	✓	✓	✓	
8	Han (2013)	vs	33	Quasi-experimenteel (vragenlijsten en cijferlijsten)	Studenten	Video en non-verbale emotionele cues	Video heeft een positief effect op hoe studenten nabijheid van de docent ervaren.	✓	✓*	✓	
9	Harvey et al. (2018) ^d	vs	60	Kwalitatief action research (vragenlijsten, fora, docent-dagboeken)	Studenten	4 discussie-formats: grote groep, kleine groep, 'artefact-driven' en synchroon	Alle vier formats blijken effectief met verschillende voor- en nadelen; afwisseling is goed. Docenten creëren juiste omgeving voor gemeenschapsvorming, maar alle onderwijsdeelnemers zijn medeverantwoordelijk.	✓	✓	✓	✓
10	Jeong (2007) ^{b,c,d}	vs	196	Gemengde methoden (vragenlijsten)	Studenten	Instant messaging (IM)	IM is snel, laagdrempelig, flexibel en informeel. Miscommunicaties, privacyproblemen en docentbeschikbaarheid zijn nadelen.	✓		✓	
11	Jones (2011)	vs	51	Kwantitatief (vragenlijst)	Docenten en studenten	Interactief cursusontwerp	Verschillende interactieve elementen in het cursusontwerp hebben een positief effect op gemeenschapsvorming.	✓		✓	✓
12	Kara & Yildirim (2020)	Turkije	58	Kwalitatief (interviews, cursusmateriaal, beleidsdocumenten)	Beleids-makers, opleidings-coördinatoren, docenten en studenten	Vier interacties waarin de docent een rol heeft: student-docent (S-D), student-student (S-S), student-inhoud (S-Inh), student-interface (S-Int)	S-D: docenten tonen menselijkheid en vak-kundigheid. S-S: docenten stimuleren onderlinge samenwerking. S-Inh: docenten begeleiden studenten bij lesinhoud. S-Int: instellingen bieden een toegankelijk systeem, docenten hebben (soms) een begeleidende rol.	✓	✓	✓	✓

Tabel 3 Overzicht van studies naar effectieve gemeenschapsvormingsstrategieën (vervolg)

Nr.	Studie	Land	N	Onderzoeks-ontwerp	Perspectief	Onderwerp	Globale resultaten	Thema			
								PD	SI	L	VS
13	Kennette & Redd (2015) ^{a,b,c,d}	Canada	53	Gemengde methoden (reflectie-opdracht en vergelijking cijfers)	Docenten en studenten	Pedagogisch-didactische presentie	Interactie vergroot gemeenschapszin, studenttevredenheid en prestaties.	✓	✓	✓	
14	Kumi-Yeboah et al. (2017)	vs	20	Kwalitatief (interviews, focusgroepen, observaties)	Multi-culturele studenten	Gemeenschapsvorming voor multiculturele studenten	Constructivistisch onderwijs, kleine groepen, discussies, samenwerking, bewustzijn van culturele verschillen en multiculturele lesstof hebben een positief effect op gemeenschapszin.	✓	✓		✓
15	Law & Law (2018) ^{b,c,d}	vs	13	Kwalitatief action research (vragenlijsten)	Studenten	Verbondenheid en gemeenschapszin	Participatie en student-student relaties zijn het belangrijkste voor gemeenschapszin.	✓	✓		
16	MacKinnon et al. (2020) ^d	Canada	3	Kwalitatief (focusgroepen)	Docenten	Docentperspectieven op gemeenschapsvorming	Sociale-, cognitieve- en pedagogisch-didactische presentie werken positief op gemeenschapszin. Voortdurende verbetering van strategieën voor gemeenschapsvorming is nodig.	✓	✓	✓	
17	Martin et al. (2018)	vs	188	Gemengde methoden (vragenlijsten)	Studenten	Cursusontwerp en faciliteringsstrategieën	Synchrone afspraken, vragensessies, feedback, gemodereerde discussies, 'voorgelezen' presentaties en persoonlijke en professionele ervaringen delen hebben een positief effect op gemeenschapszin.	✓	✓	✓	
18	Parker (2017) ^{b,d}	Canada	?	Kwalitatief design-based research (vragenlijsten, interviews, chat-correspondentie)	Docenten	Gebruik van 'Authentic Online Community of Learning Framework'	Pedagogisch-didactische presentie, gezamenlijke kennisconstructie, cognitieve stimulatie, toegankelijke leermiddelen en communicatie hebben een positief effect op gemeenschapsvorming.	✓	✓	✓	✓

Tabel 3 Overzicht van studies naar effectieve gemeenschapsvormingsstrategieën (vervolg)

Nr.	Studie	Land	N	Onderzoeks- ontwerp	Perspectief	Onderwerp	Globale resultaten	Thema			
								PD	SI	L	VS
19	Peacock & Cowan (2019) ^{a,b,c,d}	VK	25-40	Kwalitatief (docent-ervaring, chat-correspondentie)	Docenten	Gevoel van saamhorigheid	Cursusontwerp, opbouwende kritiek en een enthousiaste houding zijn belangrijk voor een gevoel van saamhorigheid. Docenten moeten studenten inhoudelijk motiveren.	✓	✓		
20	Richardson et al. (2016)	vs	13	Kwalitatieve meervoudige casestudy (interviews)	Docenten	Docentpresentatie	Docentpresentatie bevindt zich op het snijvlak van pedagogisch-didactische en sociale presentie. Docenten vinden docentpresentie belangrijk, maar om verschillende redenen. Openheid en goede communicatie vergroten presentie, iedere docent vult dit anders in.	✓	✓*	✓	✓
21	Song et al. (2019)	vs	262	Kwantitatief (vragenlijst)	Studenten	Docent 'self-disclosure'	Docent 'self-disclosure' is een eerste stap naar sociale presentie en gemeenschapszin.		✓*		✓
22	Stone & Springer (2019)	Australië	151	Kwalitatief (interviews)	Docenten en staf	Studentbetrokkenheid en pedagogisch-didactische presentie	Instellingswijde- en docentinterventies zijn nodig voor gemeenschapsvorming. Goed cursusontwerp leidt tot meer interactie met de leerstof, docenten en medestudenten.	✓		✓	✓
23	Stover & Pollock (2014)	vs	15	Gemengde methoden (vragenlijst)	Studenten	Beoordeling van strategieën voor gemeenschapsvorming	Cursusontwerp en faciliteringsstrategieën die gebruik maken van de mogelijkheden van de online omgeving hebben een positief effect op gemeenschapsvorming.	✓	✓		✓
24	Sung & Mayer (2012)	Zuid-Korea	612	Kwantitatieve exploratieve en confirmatieve factoranalyse (vragenlijst)	Studenten	Factoren van sociale presentie	Bevestiging van vijf factoren van sociale presentie: respect, basale persoonlijke informatie, veilige leeromgeving, identiteit en persoonlijke verhalen.		✓*		✓

Tabel 3 Overzicht van studies naar effectieve gemeenschapsvormingsstrategieën (vervolg)

Nr.	Studie	Land	N	Onderzoeks-ontwerp	Perspectief	Onderwerp	Globale resultaten	Thema		
								PD	SI	L vs
25	Todd et al. (2014) ^{a,b,c,d}	vs	1: ? 2: 25 3: 20	Gemengde methoden (vragenlijsten)	Docenten en studenten	Technologie en gemeenschapsvorming	Technologie (synchrone communicatie) heeft een positief effect op gemeenschapsvorming.	✓	✓*	✓
26	Turk et al. (2021)	vs	8	Kwalitatieve meervoudige casestudy (interviews)	Docenten	Docentperspectieven op pedagogisch-didactische presentie	Docenten vinden pedagogisch-didactische presentie belangrijk, maar de definitie verschilt per docent en context, er is niet één manier hoe docenten present zijn.	✓	✓	✓
27	Wang et al. (2021)	China	1059	Gemengde methoden (vragenlijst en interviews)	Docenten en studenten	Docent- en studentperspectieven op pedagogisch-didactische presentie	Studenten en docenten nemen pedagogisch-didactische presentie anders waar. Goed online onderwijs moet studentgericht zijn. Meer assistent-docenten of student-student interacties kunnen presentie vergroten.	✓	✓	✓

Noot. Bij Studie: ^a = geen eenduidige onderzoeksvraag, ^b = onvolledige informatie over participanten, ^c = onvolledige informatie over dataverzameling, ^d = niet repliceerbare/onvolledige beschrijving van data-analyse. Bij Thema: PD = pedagogisch-didactische strategieën, SI = sociale interacties, ✓* bij SI = sociale interacties als hoofdthema, L = leercontext, vs = verscheidenheid studentpopulatie.

3.1 Pedagogisch-didactische strategieën

In bijna alle artikelen ($N = 25$) komen pedagogisch-didactische strategieën naar voren als thema voor gemeenschapsvorming in online onderwijs. Pedagogisch-didactische strategieën zijn opgebouwd uit drie sub-thema's: (a) het cursusontwerp voorafgaand aan een vak, (b) *hoe* de docent tijdens een vak kennis uitwisselt met studenten en discussie bevordert (gespreksfacilitering) en (c) *welke* kennis een docent wil overbrengen (kennisoverdracht). Deze drie sub-thema's zijn afhankelijk van en beïnvloeden elkaar. Ze vertonen overlap met de subonderdelen van pedagogische presentie van het Community of Inquiry model (Anderson et al., 2001). Hieronder bespreken we docentstrategieën ter bevordering van het creëren van gemeenschapszin genoemd in de geïncludeerde artikelen aan de hand van de drie sub-thema's.

3.1.1 Cursusontwerp

Cursusontwerp vindt grotendeels vóór de ontmoeting in het online klaslokaal plaats. Voor gemeenschapsvorming zijn interactiemomenten belangrijk. Veelvoorkomende thema's rondom cursusontwerp zijn samenwerkingsactiviteiten, multimedia en lesmethoden, ($N = 22$), feedback ($N = 18$), verleiden tot cursusparticipatie ($N = 13$), introductieactiviteiten ($N = 12$), groepsgrootte ($N = 11$), docentbereikbaarheid ($N = 11$) en *scaffolding* ($N = 7$)

3.1.1.1 Samenwerkingsactiviteiten, multimedia en lesmethoden

De keuze die docenten maken voor het gebruik van verschillende methoden en media kan bepalen in hoeverre gemeenschapszin wordt ervaren. Bepaalde (synchrone) technologieën kunnen helpen om studenten het gevoel te geven dat andere onderwijsdeelnemers 'dichtbij' en 'echt' zijn (Ashton, 2014; Gonzalez & Moore, 2020; Han, 2013). Ten eerste kunnen docenten de voordelen van de online leeromgeving gebruiken voor het stimuleren van interactie, bijvoorbeeld door het gebruik van *emoticons*, *polls* of *breakout rooms* (Stover & Pollock, 2014). In een breakout room bespreekt een klein groepje studenten (idealerweise ongeveer vijf) in een korte tijd (vaak tussen de vijf en 20 minuten) een vraag of stelling van de docent. De docent kan virtueel 'binnenkomen', vragen hoe het gaat en vervolgens in de hele groep de uitkomsten van de breakout rooms samenvoegen en verder bespreken.

Daarnaast is het goed om niet alleen gebruik te maken van synchrone communicatie, waarbij studenten tegelijkertijd aanwezig zijn in een digitale leeromgeving. De anonimiteit van asynchrone media – zoals een forum – kan studenten tot intiemere onthullingen aansporen en daardoor meer gemeenschapszin creëren (Bolliger & Martin, 2021; Todd et al., 2014). Docenten die gebruik maken van fora kunnen studenten aanmoedigen om regelmatig iets te plaatsen. Om studenten gemeenschapszin te laten ervaren is het belangrijk dat docenten zelf het 'goede' voorbeeld geven en studenten op het forum actief betrekken met het gebruik van bijvoorbeeld links, citaten en hashtags (MacKinnon et al., 2020). Docenten kunnen facultatief materiaal gerelateerd aan de cursusinhoud op het forum plaatsen, bijvoorbeeld een interessant boek, programma of artikel. Zo kunnen studenten zich verder verdiepen en groeit hun intrinsieke motivatie (Bolliger & Martin, 2021). Deze strategieën om studenten te engageren door frequent contact op fora vallen ook onder het sub-thema van gespreksfacilitering.

3.1.1.2 Feedback

Binnen cursusontwerp wordt feedback besproken als onderdeel van een studentgerichte onderwijsaanpak en het wordt op die manier met gemeenschapsvorming gelinkt. Uitgebreide feedback werkt motiverend voor studenten en helpt docent-studentbinding (Peacock & Cowan, 2019; Turk et al., 2021). Docenten kunnen experimenteren met (a)synchrone feedback – bijvoorbeeld door schriftelijk commentaar, opgenomen audio/video-feedback en beoordelingsgesprekken af te wisselen (Bolliger & Martin, 2021). Positieve, opbouwende kritiek kan ervoor zorgen dat studenten zich gesterkt voelen in wat ze goed

doen en steun ervaren om zich te verbeteren. Het is belangrijk voor gemeenschapszin dat studenten steun en betrokkenheid van de docent voelen (Glazer et al., 2013). Het helpt als docenten relatief snel na het inleveren van opdrachten al feedback geven. Peer-feedback zorgt ervoor dat studenten actief bij elkaar betrokken zijn. Dit kan ook ingezet worden om meer (positieve) interacties tussen online onderwijsdeelnemers te stimuleren (Martin et al., 2018). Wang en collega's (2021) zien daarnaast dat studenten graag ook feedback ontvangen op groepsniveau.

3.1.1.3 Verleiden tot cursusparticipatie

Voor het creëren van gemeenschapszin moet interactie ingebouwd zijn in de colleges. Docenten kunnen studentdeelname aanmoedigen door (een deel van) het eindcijfer afhankelijk te maken van actieve bijdragen tijdens de cursus. Een respondent uit de studie van Law en Law (2018) merkte op: "Studenten moeten op een of andere manier gedwongen worden om meer te participeren. Het lag niet aan de docent dat mensen niet participeerden." (p. 4). Om actieve deelname te stimuleren kunnen docenten studenten vragen om van tevoren een presentatie, vraag of opdracht voor te bereiden. Participatie is meer dan alleen in beeld en geluid aanwezig zijn. Positieve afhankelijkheid, waarbij onderwijsdeelnemers voelen dat samenwerking nodig is voor succes en die kan ontstaan bij groepsopdrachten, daagt studenten uit hun individuele belangen – het vak zo efficiënt mogelijk halen – te overstijgen en als leergemeenschap samen te werken (Glazer et al., 2013).

3.1.1.4 Introductieactiviteiten

Introductieactiviteiten helpen om een vliegende start te maken met gemeenschapsvorming: een introductieactiviteit leidt tot meer gevoelens van saamhorigheid later in de cursus (Baranik et al., 2017). Zo kunnen (visuele) docent- en studentbiografieën een creatief introductiemiddel zijn dat sociale cohesie en gevoelens van medemenselijkheid helpt vergroten (Ashton, 2014; Richardson et al., 2016). Daarnaast is het goed als onderwijsdeelnemers verwachtingen over interacties, aanwezigheid, de cursusinhoud en communicatie of omgangsvormen aan het begin van een cursus uitspreken (Mackinnon et al., 2020). Voorbeeldvragen hiervoor zijn: Wanneer zijn docenten en studenten online? Wanneer staat de camera aan? Hoe snel reageert een docent op berichten? Wat zijn de leerdoelen? Hoe gaan we respectvol met elkaar om in de online ruimte?

3.1.1.5 Groepsgrootte

Voor gemeenschapsvorming is het ook belangrijk stil te staan bij de groepsgrootte van een klas. Kleine groepen creëren meer intimiteit en connectie, maar de uitwisseling van meerdere perspectieven in een grote groep kan ook waardevol zijn (Harvey et al., 2018; Kumi-Yeboah et al., 2017). Grote (werk)groepen met veel meer dan 30 personen zouden niet bevorderlijk zijn voor gemeenschapsvorming (Stone & Springer, 2019). In zulke grote online groepen kunnen studenten gemakkelijk passief onderwijs 'consumeren'; er is in

de beperkte tijd van een les minder of geen ruimte voor interactie en communicatie wat gemeenschapsvorming zal bemoeilijken (Burke & Larmar, 2021).

3.1.1.6 Docentbereikbaarheid

Voor het ervaren van gezamenlijkheid is het belangrijk dat studenten hun docenten kunnen bereiken. Naast duidelijke afspraken over communicatie en reactietijden kunnen docenten online kantooruren aanbieden waarin studenten live kunnen ‘inlopen’ met vragen, opmerkingen of zorgen. Sommige docenten uit studies in deze review kozen er zelfs voor om constant beschikbaar te zijn. Jeong (2007) was meer dan twaalf uur per dag online en de docent in de studie van Kennette en Redd (2015) reageerde zo snel mogelijk: “soms binnen enkele minuten, maar nooit na veel langer dan een paar uur” (p. 7). Alhoewel deze docenten ervoeren dat hun bereikbaarheid een positief effect op gemeenschapsvorming had, kunnen we ons afvragen of de verwachting dat docenten altijd online zijn realistisch of ethisch is, vooral met het oog op de hoge werkdruk die hieraan verbonden kan zijn (De Groot & Vrielink, 2020). Daarnaast is het belangrijk dat er genoeg docenten per vak zijn. Studenten voelen zich minder betrokken als maar één docent een groep van honderden studenten toespreekt (Wang et al., 2021). Als er tijdens zulke grote colleges meerdere docenten online bereikbaar zijn en met studenten interageren, is het mogelijk om verbintenis tussen docenten en studenten te laten ontstaan.

3.1.1.7 Scaffolding

Bij scaffolding ondersteunt de docent studenten bij taken die te complex zijn om meteen zelfstandig te kunnen uitvoeren (Van de Pol et al., 2010). Door deze hulp langzaam af te bouwen doet een student stapsgewijs kennis en vaardigheden op. Scaffolding ondersteunt de ontwikkeling van studenten waardoor zij zelfstandig leerdoelen kunnen behalen. Docenten en studenten ervaren scaffolding in online onderwijs als een goede manier om studenten te laten ontwikkelen tot zelfstandige deelnemers aan het onderwijsproces (Glazer et al., 2013; Gonzalez & Moore, 2020). Deze constructivistische houding draagt bij aan gemeenschapsvorming; er is wederzijds vertrouwen dat de student een waardevolle inhoudelijke bijdrage te bieden heeft aan het onderwijs. De student is een volwaardig lid van een kennisgemeenschap (Peacock & Cowan, 2019).

3.1.2 Gespreksfacilitering

Het tweede subonderdeel van pedagogisch-didactische presentie vindt plaats tijdens colleges. Zeventien studies bespreken gespreksfacilitering. Vriendelijkheid, openheid en oprechte interesse in de student vanuit docenten vormen de basis voor een goede docent-student relatie (Kara & Yildirim, 2020). Docenten kunnen studenten aanmoedigen om contact te zoeken bij vragen of problemen en studenten met een positieve houding en energie voor het leerproces enthousiasmeren (Peacock & Cowan, 2019). Snelle en adequate reacties op vragen en regelmatige communicatie met studenten, zoals weke-

lijkse aankondigingen of herinneringen, bijvoorbeeld op een forum (zoals besproken onder cursusontwerp), geven docenten een contactmoment of de kans om updates te geven, aandacht ergens voor te vragen of studenten aan te moedigen hun goede werk voort te zetten of aandachtspunten aan te stippen, oftewel om positief opbouwende feedback te geven (Bolliger & Martin, 2021; Gonzalez & Moore, 2020). Hierdoor worden studenten continu herinnerd aan hun cursusdeelname en lidmaatschap van een leergemeenschap.

Het is belangrijk om samenwerking tussen studenten te bevorderen om ervoor te zorgen dat studenten zich verbonden voelen met de groep (Andrade, 2015). Gezamenlijke kennisconstructie staat volgens veel van de artikelen centraal bij gemeenschapsvorming en het is aan docenten om dit aan te bieden en te faciliteren (Kumi-Yeboah et al., 2017). Kennisconstructie bestaat uit en stimuleert kritisch denken, positieve interacties en discussies tussen studenten en docenten. Een prettig verlopende discussie is gestructureerd, bijvoorbeeld met stellingen, open vragen, rubrieken, thema's of gespreksregels (Gonzalez & Moore, 2020). Digitale media (teksten, afbeeldingen, filmpjes of geluidsfragmenten) kunnen discussies stimuleren en geven studenten gelegenheid om hun persoonlijke interesses te tonen (Harvey et al., 2018; MacKinnon et al. 2020). Studenten moeten het gevoel hebben dat ze iets waardevols bij te dragen hebben; dat de online klas een veilige plaats is om samen te leren en dat iedereen een gelijkwaardige plek heeft in discussies (Burke & Larmar, 2021; Todd et al., 2014). De manier waarop docenten feedback geven kan ook bijdragen aan een gevoel van veiligheid en gelijkwaardigheid onder studenten. Als docenten studenten begeleiden bij het behalen van de leerdoelen, het begrijpen van het lesmateriaal en de beste studiepraktijken, kunnen studenten zelfstandige denkers in een leergemeenschap worden (Kara & Yildirim, 2020). Dit raakt aan cognitieve presentie uit het Community of Inquiry model: gemeenschapszin versterkt als deelnemers voelen dat ze een gezamenlijk doel – kennisconstructie – nastreven en in een veilige omgeving kunnen uitwisselen (Peacock & Cowan, 2019).

3.1.3 Kennisoverdracht

Het laatste sub-thema van de pedagogisch-didactische strategieën betreft de kennis die docenten aan studenten willen overdragen. Ook hiermee kunnen docenten gemeenschapszin bevorderen. Toch wordt kennisoverdracht minder vaak ($N = 8$) besproken dan cursusontwerp en gespreksfacilitering: de relatie tot gemeenschapsvorming lijkt minder rechtstreeks. Gemeenschapsvorming door kennisoverdracht omvat onder andere hoe de docent als professioneel model voor studenten kan fungeren. Als experts binnen hun vakgebied begeleiden docenten studenten bij de beheersing van de leerstof (Jones, 2011). Met hun vakkundige kennis kunnen docenten cognitief stimulerende vragen stellen en gelaagde discussies tussen studenten onderling faciliteren (Guo et al., 2021). Daarnaast modelleren docenten het gedrag dat ze van studenten in de online leeromgeving verwachten (Burke & Larmar, 2021; Glazer et al., 2013; Turk et al., 2021). Voor een sterk gemeenschapsgevoel is het belangrijk dat docenten hierbij niet te afstandelijk

overkomen (Richardson et al., 2016). Door persoonlijke ervaringen en verhalen uit hun beroepspraktijk te delen tonen docenten zowel expertise als menselijkheid, wat zorgt voor binding.

3.2 Sociale interacties

Sociale interacties worden in de meeste studies ($N = 23$) zijdelings besproken, maar vormen bij weinig studies het hoofdthema ($N = 7$). Naast docent-student-interacties vonden Bolliger en Martin (2021) dat student-student-interacties erg belangrijk zijn voor het vergroten van betrokkenheid van studenten. Volgens hen zouden peer interacties gemeenschapszin zelfs meer versterken en eenzaamheid verminderen dan de interactie met docenten. Ook Law en Law (2018) zien dat studenten van elkaar willen horen en leren. Hierbij vervult de docent wel een belangrijke modererende rol: studenten vinden het online vaak moeilijk om contact met elkaar te leggen zonder dat de docent dit initieert (Kara & Yildirim, 2020). Collaboratieve activiteiten en projecten waarin studenten moeten samenwerken om een gemeenschappelijk doel te behalen kunnen dit soort interacties stimuleren (een voorbeeld van positieve afhankelijkheid, zoals eerder besproken bij cursusparticipatie). Ook het gebruik van sociale media zou hierbij kunnen helpen. Echter, hierover verschilden participanten in het onderzoek van Kara & Yildirim (2020) over van mening. Enerzijds waren er zorgen over privacy en negatieve interacties; anderzijds zou de beperking van contactvormen niet bevorderlijk zijn voor gemeenschapszin.

Sociale interacties overlappen met het begrip 'sociale presentie' uit het Community of Inquiry model. Hierbij is als een 'echt' mens overkomen – menselijkheid tonen – essentieel (Peacock & Cowan, 2019; Swan & Shih, 2005). Dit houdt in dat docenten zichzelf als complete personen met interesses, gebreken en eigen levens introduceren. Sommige docenten aarzelen om veel van zichzelf prijs te geven. Het staat voorop dat online leeromgevingen veilig moeten voelen en iedereen – docenten en studenten – vrijwillig en op eigen voorwaarden persoonlijke informatie deelt. Een gevoel van veiligheid en ondersteunende mede-onderwijsdeelnemers zijn een voorwaarde voor het voelen van gemeenschapszin (Baranik et al., 2017; Sung & Mayer, 2012). Voor docenten die geen privé-informatie met studenten willen delen geldt dat ze kunnen putten uit professionele anekdotes of ervaringen. Het juiste evenwicht tussen professioneel en persoonlijk is voor iedereen anders. Studenten moeten hun docenten echter wel tot op een zekere hoogte kunnen leren kennen (Song et al., 2019). Zo zocht één op de vijf studenten in de studie van Song en collega's (2019) informatie op over hun docent. Als docenten uit zichzelf persoonlijke informatie delen, verbetert de relatie tussen student en docent (Sung & Mayer, 2012). Elkaar kunnen zien en horen draagt ook bij aan 'echt' en menselijk overkomen. Synchrone gesprekken met beeld en geluid vergroten het gevoel van aanwezigheid (Han, 2013). Dit onderstreept het belang van minstens één synchroon onderwijselement voor het faciliteren van gemeenschapsvorming.

3.3 De leercontext

De leercontext omvat in onze review zowel de technologische als institutionele inbedding van het onderwijs ($N = 22$). Docenten hebben in de regel geen direct zeggenschap over het beleid van hun onderwijsinstelling (Howard, 2019). Deze factoren vormen echter wel de context waarin docenten met hun gemeenschapsvormingsstrategieën moeten experimenteren. Ongeveer de helft van de geïncludeerde studies ($N = 13$) bespreekt het belang van institutionele ondersteuning en bekendheid van de docent met de mogelijkheden van het onderwijsplatform. Dit zijn voorwaarden voor docenten om een gemeenschap te kunnen creëren. Docenten zien de vormgeving van de leeromgeving als een gezamenlijke verantwoordelijkheid van onderwijsinstelling en docent (Glazer et al., 2013). De onderwijsinstelling kan docenten hierbij IT-support en een helder beleidsplan voor online onderwijs bieden. De leeromgeving kan met technologieën die interactie bevorderen zo gestructureerd worden dat gemeenschapsvorming een natuurlijke uitkomst is (Kara & Yildirim, 2020). Als docenten voldoende bekend zijn met de mogelijkheden van de digitale leeromgeving, kunnen ze er optimaal gebruik van maken. Daarvoor zijn een goed trainingsaanbod en docentbereidheid om de technologie te leren nodig (Andrade, 2015; Stone & Springer, 2019). Het is voor gemeenschapsvorming essentieel dat het onderwijsplatform verschillende communicatievormen ondersteunt. Een groot deel van de studies bespreekt dit ($N = 19$). Alhoewel bijna al deze studies synchrone (audiovisuele) communicatie aanprijzen, wijzen veel ook op de voordelen van (live) chatten of een asynchroon discussiebord ($N = 12$). Volgens Turk en collega's (2021) is het echter wel belangrijk dat het medium past bij de docent: een experimentele en open houding tegenover het onderwijsplatform is belangrijk, maar docenten voelen meestal zelf aan wat het beste bij hun onderwijspraktijk past.

3.4 Verscheidenheid in de studentpopulatie

Het vierde thema betreft hoe docenten op basis van verschillende studentkenmerken hun onderwijs aan studenten kunnen aanpassen of differentiëren. Dit komt in ongeveer een derde van de artikelen naar voren ($N = 10$). De persoonlijkheidskenmerken van studenten beïnvloeden het verloop van het onderwijs en de groepsdynamiek en daarmee de mate van gemeenschapsvorming (Kara & Yildirim, 2020). Het is belangrijk dat docenten hun studenten kennen, zowel algemeen (bijvoorbeeld op demografisch niveau) als persoonlijk. Met persoonskennis kunnen docenten aansluiten bij wat studenten motiveert of verbindt en hun onderwijs en gemeenschapsvormingsstrategieën hierop aanpassen (Jones, 2011; Stone & Springer, 2019). Door in te spelen op het zelfsturend vermogen van studenten ervaren studenten regie over hun studieloopbaan (Bolliger & Martin, 2021; Parker, 2017). Dit leidt tot meer gemeenschapszin en studentbetrokkenheid bij het onderwijs.

4 Discussie

Deze review van 27 studies maakt inzichtelijk welke strategieën docenten in het hoger onderwijs kunnen gebruiken om gezamenlijk zinnigheid in online leeromgevingen voor onderwijsdeelnemers te versterken. Vier thema's rondom gezamenlijk zinnigheid kwamen naar voren: (1) pedagogisch-didactische strategieën, (2) sociale interacties, (3) de leercontext en (4) verscheidenheid in de studentpopulatie. Twee van deze vier thema's richten zich op de context waarin gezamenlijk zinnigheid plaatsvindt: voor succesvolle gezamenlijk zinnigheid is een ondersteunende technologische en institutionele leercontext nodig (thema 3) en moet rekening gehouden worden met de verschillen tussen studenten in behoeftes en kenmerken (thema 4). Uit de review komt beperkt naar voren *hoe* docenten met de verscheidenheid van de studentpopulatie rekening kunnen houden en welke docentstrategieën effectief zijn voor het vormen van gezamenlijken bij verschillende type studenten. Vervolgonderzoek kan hier meer duidelijkheid over geven.

We gaan nu nader in op de resultaten van thema 1 (pedagogisch-didactische strategieën) en thema 2 (sociale interacties) en bespreken daarmee docentstrategieën, wat de primaire focus van deze review is. De docentstrategieën om gezamenlijk zinnigheid te stimuleren en faciliteren zijn bedoeld als aanvulling van het repertoire van docenten. Het is belangrijk om voor ogen te houden dat er samenhang is tussen de verschillende thema's. Zo is het voor docenten lastiger om gezamenlijk zinnigheid te stimuleren als geen rekening gehouden wordt met de contextuele factoren zoals besproken in thema's 3 (leercontext) en 4 (verscheidenheid studentepopulatie).

Gemeenlijken zinnigheid is geen eenzijdige onderneming vanuit de docent: alleen als alle onderwijsdeelnemers actief investeren in de gemeenschap ontstaat gezamenlijken zinnigheid, maar juist in een online leeromgeving speelt de docent een hoofdrol als gemeenschapsvormer. Met (1) pedagogisch-didactische strategieën faciliteert de docent gezamenlijken zinnigheid met behulp van de lesinhoud en bij (2) sociale interacties staat de menselijke verbinding buiten de leerstof centraal. De strategieën die onder deze twee thema's besproken zijn kunnen docenten in verschillende fases van de onderwijscyclus toepassen. Hieronder bespreken we de drie kernstrategieën voor gezamenlijken zinnigheid in online onderwijs die we in onze reviewstudie zagen terugkomen.

Een eerste kernstrategie waarmee docenten gezamenlijken zinnigheid kunnen faciliteren is **expliciet ruimte creëren voor gezamenlijken zinnigheid vormende activiteiten**. Hierbij kan de docent:

- samenwerking stimuleren met groepsprojecten of -activiteiten;
- structuur bieden door geleide discussies en transparante lesplannen en
- studenten verleiden tot participatie met subtiele duwtjes (zoals prompts en scaffolding technieken), positieve afhankelijkheid (bijvoorbeeld met groepsopdrachten) en extra (facultatieve) opdrachten.

Een tweede kernstrategie voor gemeenschapsvorming is **goede en gelijkwaardige communicatie tussen onderwijsdeelnemers**. Hiervoor zijn de volgende elementen van belang:

- gelijkwaardigheid: docenten en studenten zijn even belangrijk voor het onderwijs;
- een veilige leeromgeving;
- duidelijke afspraken over participatie en docentbereikbaarheid;
- regelmatig contact en
- het gebruik van verschillende (online) communicatievormen.

Als derde kernstrategie voor gemeenschapsvorming is het belangrijk dat docenten **het gevoel van nabijheid tussen onderwijsdeelnemers vergroten**. Belangrijke elementen hiervan zijn:

- menselijkheid: overbrengen dat docenten ‘echte’ personen zijn met een eigen leven buiten hun onderwijsrol;
- benaderbaarheid: vriendelijkheid, enthousiasme en openheid uitstralen;
- respect: tijdig reageren, opbouwende feedback geven, namen van studenten kennen en
- (informele) contactmomenten tussen studenten stimuleren

De kernstrategieën zijn onderling verbonden: gemeenschapsvormende activiteiten vergroten het gevoel van nabijheid en goede communicatie is nodig om zulke activiteiten te plannen. Ze zijn ook nauw verbonden met de vier elementen van gemeenschapsvorming, zoals die eerder besproken zijn in de definitie van McMillan en Chavis (1986): lidmaatschap, invloed, behoeftevervulling en emotionele verbinding. Studenten ervaren *lidmaatschap* wanneer docenten in de les tijd vrijmaken voor gemeenschapsvormende activiteiten (eerste kernstrategie). Studenten ervaren *invloed* als ze voelen iets waardevols in te brengen te hebben en hun bijdrage op waarde wordt geschat. Dit kan een docent onder andere bereiken door het faciliteren van goede en gelijkwaardige communicatie in een veilige leeromgeving (tweede kernstrategie). Studenten ervaren dat aan hun *behoefte tot leren wordt voldaan* als ze uitgedaagd worden en docenten gerichte feedback geven en regelmatig contact hebben met studenten (tweede en derde kernstrategieën). Ten slotte ontstaat een *emotionele verbinding* tussen onderwijsdeelnemers als docenten door het scherm heen menselijkheid tonen en benaderbaar zijn (derde kernstrategie). De relatie tussen de definitie van McMillan en Chavis (1986) en de kernstrategieën suggereert dat de werkzame elementen voor gemeenschapsvorming in online onderwijs niet fundamenteel verschillen van de elementen voor gemeenschapsvorming in fysiek onderwijs. Online onderwijs vergt echter nadrukkelijker aandacht voor gemeenschapsvorming omdat gemeenschapszin minder vanzelfsprekend ontstaat dan bij fysiek onderwijs. Hierin wordt een actievere rol verwacht van de docent als gemeenschapsvormer (Berry, 2019).

Ons onderzoek komt met een aantal beperkingen. Een bekend probleem bij literatuurreviews is de ‘publicatiebias’: studies met positieve en significante resultaten worden eerder gepubliceerd. De resultaten van de geïncludeerde studies toonden allemaal succesvolle strategieën voor gemeenschapsvorming. Het is mogelijk dat studies waar dit niet lukte, niet gepubliceerd zijn terwijl we daar wel lering uit kunnen trekken. Echter het doel van onze systematische review is om strategieën inzichtelijk te maken waarmee docenten gemeenschapszin online kunnen versterken, waardoor de resultaten valide blijven ondanks deze zogenoemde publicatiebias.

Daarnaast hebben we, met het oog op de meest voorkomende populatie van jonge voltijdstudenten binnen het Nederlandse hoger onderwijs, deeltijd- en werkende studenten geëxcludeerd. Onderzoeken naar deze populatie, die mede door de flexibiliteit van online onderwijs vaak met een andere studiemotivatie komt dan jongere doelgroepen, zouden tot andere strategieën voor gemeenschapsvorming kunnen leiden. Wij wilden in deze review dicht bij de huidige Nederlandse hoger-onderwijscontext blijven. Het zou in toekomstige onderzoeken interessant zijn om te bekijken hoe de uitkomsten van deeltijdstudenten vertaald kunnen worden naar voltijdstudenten. Ook zijn er steeds meer internationale klassen in het Nederlandse hoger onderwijs. Hierdoor ontstaan nieuwe uitdagingen op het gebied van (online) gemeenschapsvorming, zoals bijvoorbeeld de invloed van taalbarrières, tijdzones en culturele verschillen op gemeenschapsvorming en inclusie (Plate & Barasa, 2021).

Verder hebben wij alleen onderzoeken naar volledig online onderwijs geïncludeerd in de review. Dit terwijl de toekomst van het hoger online onderwijs waarschijnlijk veel gebruik zal maken van hybride of blended vormen. De exclusie van hybride en blended onderwijs zorgde voor een haalbaardere en coherentere onderzoeksvraag. We zochten in dit onderzoek naar wat docenten in *online* leeromgevingen aan gemeenschapsvorming kunnen doen. In een hybride of blended vorm vindt gemeenschapsvorming ook plaats tijdens fysieke bijeenkomsten. We denken dat verder onderzoek naar gemeenschapsvorming binnen hybride of blended onderwijs waardevol is. Naar verwachting zal gemeenschapsvorming makkelijker gaan als er ook fysieke interacties plaatsvinden (Singh et al., 2021). Alle geïncludeerde studies zijn buiten Nederland verricht, wat invloed kan hebben op de adviezen. Daarom is het belangrijk dat docenten met de genoemde strategieën experimenteren en we praktijkgericht onderzoek blijven doen om te leren hoe we gemeenschapsvorming in de Nederlandse context het beste kunnen vormgeven.

We hebben in dit onderzoek concrete docentstrategieën voor gemeenschapsvorming besproken. De review laat zien dat docenten veel kunnen doen om online gemeenschapszin onder onderwijsdeelnemers te versterken. Als docenten zich bewust zijn van het belang van gemeenschapszin voor studiesucces, talentontwikkeling en het leerproces van studenten en daarom voldoende ruimte creëren en aandacht besteden aan gemeenschapsvorming, is online onderwijs waar studenten zich gezien en verbonden voelen en actieve bijdragen leveren mogelijk.

Literatuur

*Artikelen met een * zijn geïncludeerd in de systematische review*

- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. & Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2), 1–17. <https://doi.org/10.24059/olj.v5i2.1875>
- *Andrade, M. S. (2015). Teaching online: A theory-based approach to student success. *Journal of Education and Training Studies*, 3(5), 1–9. <https://doi.org/10.11114/jets.v3i5.904>
- *Ashton, J. (2014). Using multimedia to build a sense of community with online distance learners. *Journal of Instructional Research*, 3, 97–106. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1127644.pdf>
- *Baranik, L. E., Wright, N. A., & Reburn, K. L. (2017). Mentoring relationships in online classes. *The Internet and Higher Education*, 34, 65–71. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.05.001>
- Berry, S. (2019). Teaching to connect: Community-building strategies for the virtual classroom. *Online Learning*, 23(1). <https://doi.org/10.24059/olj.v23i1.1425>
- *Bolliger, D., & Martin, F. (2021). Factors underlying the perceived importance of online student engagement strategies. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 13(2), 404–419. <https://doi.org/10.1108/jarhe-02-2020-0045>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- *Burke, K., & Larmar, S. (2021). Acknowledging another face in the virtual crowd: Reimagining the online experience in higher education through an online pedagogy of care. *Journal of Further and Higher Education*, 45(5), 601–615. <https://doi.org/10.1080/0309877x.2020.1804536>
- De Groot, S., & Vrieling, S. (2020). *Kernrapport WERKonderzoek 2019*. Geraadpleegd op 6 september 2022, van <https://kennisopenbaarbestuur.nl/media/256876/kernrapport-werkonderzoek-2019.pdf>
- Dopmeijer, M., & De Jong Weissman, J. (2021). *Sense of belonging als fundament voor communityvorming in een blended leeromgeving*. Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek. https://www.nro.nl/sites/nro/files/media-files/thema_2_-_dopmeijer_de_jong_weissman-ms2.pdf
- Felten, P., & Lambert, L. M. (2020). *Relationship-rich education: How human connections drive success in college*. Johns Hopkins University Press Books.
- Ferri, F., Grifoni, P., & Guzzo, T. (2020). Online learning and emergency remote teaching: Opportunities and challenges in emergency situations. *Societies*, 10(4), 86. <https://doi.org/10.3390/soc10040086>
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (1999). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2–3), 87–105. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
- *Glazer, H. R., Breslin, M., & Wanstreet, C. E. (2013). Online professional and academic learning communities: Faculty perspectives. *Quarterly Review of Distance Education*, 14(3), 123–130. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1144818>
- *Gonzalez, M., & Moore, N. (2020). A comparison of faculty and graduate students' percepti-

- ons of engaging online courses: A mixed-method study. *International Journal of Educational Methodology*, 6(1), 223–236. <https://doi.org/10.12973/ijem.6.1.223>
- Guo, P., Saab, N., Wu, L., & Admiraal, W. (2021). The community of inquiry perspective on students' social presence, cognitive presence, and academic performance in online project-based learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(5), 1479–1493. <https://doi.org/10.1111/jcal.12586>
- Haijian, C., Hexiao, H., Wang, L., Chen, W., Kunru, J. (2011). Research and application of blended learning in distance education and teaching reform. *International Journal of Education and Management Engineering*, 1(3), 67–72. <https://doi.org/10.5815/ijeme.2011.03.10>
- *Han, H. (2013). Do nonverbal emotional cues matter? Effects of video casting in synchronous virtual classrooms. *American Journal of Distance Education*, 27(4), 253–264. <https://doi.org/10.1080/08923647.2013.837718>
- *Harvey, T., Carlson, J., Struck, M., & Moroz, K. (2018). Feeling real: Social presence within online discussions. *Distance Learning*, 15(4), 13–27. <https://www.proquest.com/openview/edb23be40c21b269e2394cde69e9e04e/1?pq-origsite=gscholar&cbl=29704>
- Howard, S. (2019). Policy rationales and integration rationales, implications for subject area teaching. In Tatnall, A. (Red.) *Encyclopedia of education and information technologies* (pp. 1–9). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-60013-0_91-1
- *Jeong, W. (2007). Instant messaging in on-site and online classes in higher education. *Educause Quarterly*, 30(1), 30–36. <https://eric.ed.gov/?id=EJ799766>
- *Jones, I. M. (2011). Can you see me now? Defining teaching presence in the online classroom through building a learning community. *Journal of Legal Studies Education*, 28(1), 67–116. <https://doi.org/10.1111/j.1744-1722.2010.01085.x>
- *Kara, M., & Yildirm, Z. (2020). Identification of the optimal faculty behaviors for performance improvement in distance education. *Asia Pacific Education Review*, 21(1), 83–97. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09610-3>
- Ke, F., & Hoadley, C. (2009). Evaluating online learning communities. *Educational Technology Research and Development* 57(4), 487–510. <https://doi.org/10.1007/s11423-009-9120-2>
- *Kennette, L. N., & Redd, B. R. (2015). Instructor presence helps bridge the gap between online and on-campus learning. *College Quarterly*, 18(4), 1–10. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1095942.pdf>
- *Kumi-Yeboah, A., Yuan, G., & Dogbey, J. (2017). Online collaborative learning activities: The perceptions of culturally diverse graduate students. *Online Learning*, 21(4), 5–28. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1163472.pdf>
- Langeloo, A., De Vries, W., & Wolfensberger, M. (2022). *Lessen uit de coronapandemie voor de Hanzehogeschool – Behoefes van medewerkers met het oog op de toekomst*. Geraadpleegd op 17 februari 2023, van https://www.hanze.nl/assets/lectoraat-excellentie-in-ho/Documents/Public/Rapport%20Lessen%20uit%20de%20coronapandemie%20voor%20de%20Hanzehogeschool_TOHOS.pdf
- *Law, M., & Law, M. (2018). Assessing connectedness in an online MBA course. *Journal of Instructional Pedagogies*, 21, 1–8. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1194244.pdf>

- *MacKinnon, K., Makos, A., Wilton, L., Brett, C., Malhotra, T., Avery, T., & Raman, P. (2020). Instructor perspectives on building community in online discussion-based courses: Issues of pedagogy and functionality. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 35(1) 1–31. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1278354.pdf>
- *Martin, F., Wang, C., & Sadaf, A. (2018). Student perception of helpfulness of facilitation strategies that enhance instructor presence, connectedness, engagement and learning in online courses. *The Internet and Higher Education*, 37, 52–65. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2018.01.003>
- McMillan, D. W., & Chavis, M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14(1), 6–23. [https://doi.org/10.1002/1520-6629\(198601\)14:1](https://doi.org/10.1002/1520-6629(198601)14:1)
- Nguyen, T. (2015). The effectiveness of online learning: Beyond no significant difference and future horizons. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 11(2), 309–319. https://jolt.merlot.org/Vol11no2/Nguyen_0615.pdf
- Ouzzani, M., Hammady, H., Fedorowicz, Z., & Elmagarmid, A. (2016). Rayyan – a web and mobile app for systematic reviews. *Systematic Reviews*, 5(1), 210. <https://doi.org/10.1186/s13643-016-0384-4>
- *Parker, J. (2017). An authentic online community of learning framework for higher education: Development process. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 26(4), 343–356. <https://researchrepository.murdoch.edu.au/id/eprint/32345/1/Parker-proceeding-172928-published.pdf>
- *Peacock, S., & Cowan, J. (2019). Promoting sense of belonging in online learning communities of inquiry in accredited courses. *Online Learning*, 23(2), 67–81. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1218391.pdf>
- Plate, L., & Barasa, S. (2021). *Communityvorming in de online en hy-flex internationale klaslokaal*. Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek. https://www.nro.nl/sites/nro/files/media-files/thema_2_-_liedeke_plate.pdf
- Richardson, J. C., & Swan, K. P. (2003). Examining social presence in online courses in relation to student's perceived learning and satisfaction. *Journal of Asynchronous Learning*, 7(1), 68–88. <https://doi.org/10.24059/olj.v7i1.1864>
- *Richardson, J., Besser, E., Koehler, A., Lim, J., & Strait, M. (2016). Instructors' perceptions of instructor presence in online learning environments. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(4). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i4.2330>
- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D. R., & Archer, W. (1999). Assessing social presence in asynchronous text-based computer conferencing. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 14(2), 50–71. <http://auspace.athabascau.ca/bitstream/2149/732/1/Assessing%20Social%20Presence%20In%20Asynchronous%20Text-based%20Computer%20Conferencing.pdf>
- Rovai, A. P. (2002). Sense of community, perceived cognitive learning, and persistence in asynchronous learning networks. *The Internet and Higher Education*, 5(4), 319–332. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(02\)00130-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(02)00130-6)
- Shachar, M., & Neumann, Y. (2010). Twenty years of research on the academic performance differences between traditional and distance learning: Summative meta-analysis and trend

- examination. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 6(2), 318–334. https://jolt.merlot.org/vol6no2/shachar_0610.pdf
- Singh, J., Steele, K., & Singh, L. (2021). Combining the best of online and face-to-face learning: Hybrid and blended learning approach for COVID-19, post vaccine, & post- pandemic world. *Journal of Educational Technology Systems*, 50(2), 1–32. <https://doi.org/10.1177/00472395211047865>.
- Sociaal en Cultureel Planbureau. (2020). *SCP Coronakompas over kwaliteit van leven en samenleving tijdens de coronacrisis – Coronakompas onderwijs*. Geraadpleegd op 6 februari 2023, van <https://www.scp.nl/publicaties/publicaties/2020/10/30/coronakompas>
- *Song, H., Kim, J., & Park, N. (2019). I know my professor: Teacher self-disclosure in online education and a mediating role of social presence. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 35(6), 448–455. <https://doi.org/10.1080/10447318.2018.1455126>
- *Stone, C., & Springer, M. (2019). Interactivity, connectedness and ‘teacher-presence’: Engaging and retaining students online. *Australian Journal of Adult Learning*, 59(2), 146–169. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1235966.pdf>
- *Stover, S., & Pollock, S. (2014). Building a community of inquiry and analytical skills in an online history course. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 26(3), 393–403. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1060860.pdf>
- *Sung, E., & Mayer, R. E. (2012). Five facets of social presence in online distance education. *Computers in Human Behavior*, 28(5), 1738–1747. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.04.014>
- Swan, K., & Shih, L. F. (2005). On the nature and development of social presence in online course discussions. *Online Learning*, 9(3), 115–136. <https://doi.org/10.24059/olj.v9i3.1788>
- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic Analysis. In Willig, C., & Stainton Rogers, W. (Eds.) *The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology* [E-book]. SAGE Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781526405555>
- *Todd, C., Anyikwa, V., Ryan, N., Tobin, P., & Wood, N. (2014). Using technology to engage students and build learning communities to inform instructional decisions. *Athens Journal of Education*, 7(1), 19–31. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1217644.pdf>
- *Turk, M., Muftuoglu, A., & Toraman, S. (2021). Teaching presence in online courses: Similar perceptions but different experiences from multiple instructor perspectives. *Online Learning*, 25(4), 7–28. <https://doi.org/10.24059/olj.v25i4.2885>
- Van der Stappen, E. (2022). *Keuzes maken in blended en flexibel onderwijs: #hoedan?* [Lectorale rede]. Avans Hogeschool, Breda. Geraadpleegd van https://www.avans.nl/binaries/content/assets/nextweb/onderzoek/digitale-didactiek/lectorale-rede-esther-van-der-stappen_interactief_1.pdf
- Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher–student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271–296. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6>
- *Wang, Y., Stein, D., & Shen, S. (2021). Students’ and teachers’ perceived teaching presence in online courses. *Distance Education*, 42(3), 373–390. <https://doi.org/10.1080/01587919.2021.1956304>
- Wolfensberger, M. (2021). *De kracht van ontmoeting: Communityvorming in het hoger onderwijs*,

- tijdens en na de coronapandemie*. Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek. <https://www.nro.nl/sites/nro/files/media-files/Thema2MarcaWolfensberger2.pdf>
- Zhao, Y., Lei, J., Lai, B. Y., & Tan, H. S. (2005). What makes the difference? A practical analysis of research on the effectiveness of distance education. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 107(8), 1836–1884. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2005.00544.x>