

## Effectief gebruik van social media ter bevordering van zelfgestuurd leren

Emmy Vrieling, Welten-instituut, Open Universiteit

Gerdo Velthorst, Iselinge Hogeschool

Uwe Matzat, Human-Technology-Interacton Group, Technische Universiteit Eindhoven

Yolande Potjer, Iselinge Hogeschool

### Samenvatting

Onderzoek laat zien dat veel leraren experimenteren met de inzet van social media in hun lessen. Hierbij lijkt er een natuurlijke verbinding te bestaan tussen de inzet van social media en het bevorderen van zelfgestuurd leren. Duidelijke richtlijnen voor effectief gebruik van social media ontbreken echter. In deze studie formuleren we dergelijke richtlijnen en onderzoeken we de gebruiksmogelijkheden ervan in een empirische pilotstudie. Eerst wordt er een literatuurstudie uitgevoerd naar mogelijkheden om zelfgestuurd leren te faciliteren met behulp van social media. Vervolgens worden deze bevindingen vertaald naar richtlijnen. Tenslotte worden deze richtlijnen geïmplementeerd in een pabomodule. Hierbij wordt gezocht naar bevorderende en belemmerende factoren in het ontwerp, uitmondend in richtlijnen voor effectief gebruik van social media ter bevordering van zelfgestuurd leren.

### Theoretisch kader

Onderwijsprofessionals en de wetenschap zien een groot potentieel in het integreren van social media in voortgezet en hoger onderwijs voor competentieontwikkeling en een leven lang leren (Junco, Elavsky, & Heiberger, 2013). Social media betreffen internetapplicaties die het mogelijk maken om tijds- en plaatsafhankelijk kennis te creëren en te delen, en die interactie mogelijk maken (Kaplan & Haenlein, 2010). Vooral in Nederlandse scholen wordt veel gebruik gemaakt van social media zoals Twitter, Facebook en What's App, en accepteren studenten de integratie van social media in educatieve leersituaties gemakkelijk (Van 't Klooster & Janssen, 2012).

Eerdere studies laten zien dat de effecten van integratie van social media sterk afhangen van de manieren waarop studenten ermee werken en dat de resultaten worden beïnvloed door de tussenkomst van de docent (Junco et al., 2013). Het is daarom belangrijk te onderzoeken welke typen van social media gebruik gecombineerd met welk leraar gedrag resulteren in educatief wenselijke opbrengsten (Matzat & Vrieling, 2016). Veel onderwijsonderzoekers beweren dat een combinatie van social media gebruik en zelfgestuurd leren effectief kan zijn voor leren (Dabbagh & Kitsantas, 2012). Aanvullend vonden we in eerder onderzoek bewijs voor de claim dat er, in ieder geval in voortgezet onderwijs, sprake lijkt van een 'natuurlijke verbondenheid' tussen social media gebruik en bevordering van zelfgestuurd leren in de zin dat docenten die al vertrouwd zijn met zelfgestuurd leren, eerder geneigd zijn om social media in hun lessen in te bouwen (Matzat & Vrieling, 2016).

Zelfgestuurd leren kan worden gedefinieerd als een doelgericht proces waarbij studenten, vanuit een 'voordenkfase', hun eigen leren monitoren, controleren en evalueren (Pintrich, 2004). Veel studies (bijvoorbeeld Zimmerman, 2002) hebben het belang aangetoond van het aanleren van zelfgestuurde leervaardigheden voor succesvol leren van studenten. Van zelfgestuurd leren wordt verwacht dat het leidt tot betere studieresultaten, omdat de student het eigen leren bewuster kan sturen en regelen (bijvoorbeeld Nota, Soresi, & Zimmerman, 2004). Op die manier is de student uiteindelijk beter in staat om opgedane kennis in

verschillende situaties te gebruiken. Onderzoek tot nu toe heeft krachtige leerontwerpen gegenereerd voor de implementatie van zelfgestuurd leren in educatieve programma's. Voor lerarenopleidingen primair onderwijs (pabo) is een methodiek ontwikkeld en beproefd door Vrieling (2012). Deze methodiek bestaat uit een model met zeven ontwerpprincipes en een diagnostisch instrument, op basis waarvan een trainings- en begeleidingsaanpak voor lerarenopleiders is uitgewerkt.

De vraag hoe docenten social media ter bevordering van zelfgestuurd leren kunnen inzetten is echter nog niet beantwoord in eerder onderzoek. Tot op heden heeft onderzoek omtrent de educatieve gevolgen van social media geleid tot divergente bevindingen die moeilijk te integreren zijn met als complicerende factor dat studies veelal specifieke cursussen onderzoeken. Daardoor blijft het onduidelijk welke typen van social media integratie de voorkeur genieten op een brede schaal en hoe docenten het beste kunnen handelen om positieve leerling resultaten te behalen (Matzat & Vrieling, 2016). Het gebruik van social media kan bijvoorbeeld de samenwerkingsmogelijkheden van studenten uitbreiden (McLoughlin & Lee, 2007) en op deze wijze faciliterend zijn voor zelfgestuurd leren (Dabbagh & Kitsantas, 2012). Social media integratie kan ook mogelijk een positieve bijdrage leveren aan leeromgevingen waarin traditioneel onderwijs en onderwijs dat zelfgestuurd leren initieert, worden gecombineerd (McLoughlin & Lee, 2010).

Hierbij aansluitend is onze studie gericht op het formuleren (doel 1) en implementeren (doel 2) van richtlijnen voor de lerarenopleiding bij de inzet van social media geïntegreerd in de empirisch onderbouwde zelfsturingsaanpak van Vrieling (2012). Eerst beschrijven we de gekozen ontwerpgerichte aanpak binnen pabo, gevolgd door de resultaten van onze studie en implicaties voor de opleiding.

### Aanpak

In onze ontwerpgerichte studie is eerst een literatuurstudie uitgevoerd, resulterend in een raamwerk met didactische aanwijzingen voor de inzet van social media ter bevordering van zelfgestuurd leren. Het raamwerk is aansluitend in de praktijk uitgeprobeerd, (tussentijds) geëvalueerd en waar nodig bijgesteld. Onderstaande secties beschrijven achtereenvolgens de gevolgde stappen tijdens de literatuurstudie, de inbedding van het raamwerk in de praktijk en de wijze van dataverzameling en data-analyse.

### **Literatuurstudie**

Om inzicht te krijgen in wat er bekend is over het gebruik van social media in de begeleiding van studenten in het hoger onderwijs waarbij zelfgestuurd leren wordt beoogd, is er tussen september 2015 en januari 2016 een literatuurstudie uitgevoerd. Deze literatuurstudie richtte zich op conceptuele en empirische studies waarbij didactische aanwijzingen (richtlijnen, principes of aandachtspunten) voor het gebruik van social media bij zelfgestuurd leren werden besproken. De literatuurstudie werd in een aantal stappen uitgevoerd.

In de eerste stap zijn zoekopdrachten opgesteld, waarbij een verbinding werd gelegd tussen relevante begrippen op het gebied van zelfgestuurd leren (vanuit de eerder genoemde methodiek van Vrieling (2012)), social media en leraren. Een voorbeeld van een zoekopdracht is *scaffolding* en *social media* en *teacher*. Een ander voorbeeld is *modelling* en *social media* en *teacher*. Vooraf werd ook een tweetal inclusiecriteria vastgelegd: alleen als een bron

gepubliceerd is tussen januari 2006 en september 2015 én uit een peer-reviewed tijdschrift of boek komt, werden de bronnen voor verder onderzoek opgenomen. De zoekopdrachten werden vervolgens uitgevoerd in EBSCOhost, een database die toegang geeft tot wetenschappelijke artikelen. Ook werd er gezocht naar artikelen over het onderwerp die door Kennisnet gepubliceerd zijn. De zoekresultaten zijn verwerkt tot een bronnenlijst. Op basis van de titel, samenvatting en referenties werd een beoordeling van elke bron uitgevoerd. Op deze manier werd de bronnenlijst uitgedund. Daarbij was opvallend dat veel bronnen verwezen naar studies van Juncko (2014). Besloten werd om een selectie van relevante boekhoofdstukken van zijn hand op te nemen in de bronnenlijst.

In een tweede stap werden alle overgebleven bronnen in detail bestudeerd met behulp van een criterialijst. Op deze lijst stonden vragen die voor elke bron beantwoord werden. Bij empirische studies waren dit bijvoorbeeld de volgende vragen: 'Welk onderzoeksdesign is gehanteerd?', 'Wat zijn de eigenschappen van de (onderzochte) interventie?' of 'Op welke theorieën is de interventie gebaseerd?' Het gebruik van deze criteria zorgde voor een systematische verwerking van bronnen en maakte het mogelijk om bronnen met elkaar te vergelijken.

In de laatste stap zijn de didactische aanwijzingen samengevat, gerubriceerd en verwerkt in een raamwerk voor lerarenopleiders. Het raamwerk werd vastgesteld na een controle of alle onderdelen samen een goede weergave vormden van de bestudeerde bronnen. Dit raamwerk (zie Tabel 1) wordt besproken in de paragraaf 'Steigers plaatsen met behulp van social media'.

### ***Implementatie van het raamwerk in het onderwijs***

Het doel van het tweede deel van de studie was om inzicht te krijgen in de wijze waarop lerarenopleiders de didactische aanwijzingen uit het raamwerk in de praktijk van hun onderwijs brengen nadat ze met het raamwerk bekend zijn gemaakt. Uit verkennende gesprekken met de curriculumverantwoordelijken van Iselinge Hogeschool bleek dat de *Ontwerpstudio* mogelijk een geschikt project was om het raamwerk te beproeven. De ontwerpstudio is opgezet volgens de methodiek van ontwerpgericht onderzoek. Doel is op basis van theorie en succesvolle praktijk te komen tot innovatieve oplossingen van een ervaren actueel probleem of uitdaging. Een ontwerpteam doorloopt een cyclisch proces van analyse, ontwerp, implementatie en evaluatie (Van den Akker, 2007). In de ontwerpstudio werken domeinexperts en lerarenopleiders met leerkrachten en pabostudenten op de basisschool samen stapsgewijs aan een ontwerpuitdaging. (Vrieling et al., 2016).

De Ontwerpstudio werd tussen februari en juni 2016 uitgevoerd samen met basisscholen De Dobbelsesteen (Ulft) en De Christoffelschool (Gendringen). De ontwerpuitdaging die de deelnemers samen formuleerden was gericht op het verbeteren van het woordenschatonderwijs op de basisschool. Aanvullend werd gezocht naar manieren om de expertise, inzichten en ervaringen uit de schakelklas te benutten, een klas waarin kinderen uit groep 3 met een taalachterstand vanuit verschillende scholen in de gemeente Oude IJsselstreek twee keer per week een middag samenkomen. Gedurende de implementatiefase zijn beredeneerde oplossingen, in de vorm van bijvoorbeeld een voorbeeldles of aandachtspunten bij de integratie van woordenschat- en zaakvaklessen, in de praktijk getoetst.

De lerarenopleiders die het project en de studenten begeleidden, zagen in het gebruik van social media een kans om de begeleiding van studenten ook buiten de contactbijeenkomsten vorm te

geven. Zij maakten de analyse dat ze vooral betrokken konden zijn bij het leren van studenten als ze aanwezig waren op de hogeschool, maar beperkt zicht hadden op de momenten waarop begeleiding nodig was als dat leerproces voor een groot deel plaatsvindt op de basisschool. Er werd gekozen voor de tool *Telegram*. Telegram lijkt sterk op de tool Whats App en biedt nagenoeg dezelfde mogelijkheden. De lerarenopleiders hebben om verschillende redenen gekozen voor deze tool. Op de eerste plaats, een praktische reden, wilden ze het berichtenverkeer gescheiden houden van hun persoonlijke berichten waarvoor ze zelf Whats App gebruikten. Op de tweede plaats kozen ze voor Telegram (in plaats van bijvoorbeeld Facebook) omdat de tool uitnodigt om vooral 'just-in-time' korte gedachtegangen en vragen te plaatsen en eenvoudig toegankelijk te maken op de smartphone. Deze berichten zijn voor iedereen direct beschikbaar, zonder dat herhaaldelijk inloggen nodig is. Bovendien past deze tool goed bij de manier waarop studenten zelf Whats App dagelijks gebruiken. De tool kon gebruikt worden voor het onderlinge overleg en uitwisseling dat vaak op afstand plaatsvond omdat twee basisscholen uit nabijgelegen dorpen samenwerkten.

### ***Dataverzameling en analyse***

Gedurende de looptijd van het project kwamen de lerarenopleiders een tot twee keer per maand samen om de contactbijeenkomsten op de basisscholen voor te bereiden en de voortgang van het project te bespreken. Bij deze sessies was telkens een onderzoeker aanwezig die een terugkoppeling verzorgde over zelfsturing en social media op basis van de tussentijdse analyses van de data. De databronnen bestonden uit de interacties op Telegram en enkele reflectieve vragen over de begeleiding met Telegram die na elke contactbijeenkomst werd ingevuld. Beide databronnen worden hierna kort beschreven.

Om een indruk te krijgen van de interacties die plaatsvonden via Telegram zijn de interacties wekelijks door een onderzoeksassistent digitaal opgeslagen en gerubriceerd. Voorafgaand aan een bijeenkomst met de lerarenopleiders werden de interacties door de onderzoekers geanalyseerd, werden mogelijke patronen in de interacties nader onderzocht en besproken en werden de implicaties voor de begeleidingspraktijk van de lerarenopleiders geïnventariseerd. De analyse bestond uit het vaststellen van de aard van de interactie. Was er bijvoorbeeld sprake van een prompt die studenten meer inzicht gaf op een belangrijk begrip rondom woordenschatonderwijs of was er bijvoorbeeld sprake van feedback. Bij deze analyse werd ook stilgestaan bij de kwaliteit van de interactie. Ook werd de betekenis van de interactie voor de mogelijkheden van studenten om zelfgestuurd te leren geëvalueerd en werd bekeken welke factoren ertoe bijdragen dat een betekenisvolle interactie op gang kwam.

Na elke contactbijeenkomst vulden leerkrachten en studenten van de basisschool een vragenlijst in over het gebruik van Telegram bij het project en hoe zij de begeleiding hebben ervaren die via Telegram gegeven werd. De vragenlijst had het karakter van een *reflective note* en bestond uit vijf open vragen over de wijze waarop de deelnemers de tool gebruikten, de meerwaarde die zij hebben ervaren, de tevredenheid over de tool, de mogelijkheden ervan voor het werken aan het project en mogelijk gebruik van andere tools voor het project. Van de deelnemers werd gevraagd om met behulp van deze vragen te reflecteren op de periode tussen de huidige en de vorige contactbijeenkomst. De vragen werden schriftelijk beantwoord en door een onderzoeksassistent verzameld en verwerkt. Steeds werd in een gesprek met de lerarenopleiders de verbinding gelegd tussen de bevindingen van de afgelopen periode en het

raamwerk.

'Steigers plaatsen' met behulp van social media

Een belangrijk principe van zelfgestuurd leren betreft 'scaffolding', oftewel steigers plaatsen. Hiermee wordt bedoeld dat een geleidelijke beweging van docentcontrole naar studentcontrole is aan te bevelen. Dit gebeurt door de instructie geleidelijk van een meer docent- naar een meer student-gecentreerde manier van leren te laten verlopen. Door steigers te plaatsen zorg je ervoor dat studenten voldoende kennis op kunnen bouwen om in staat te zijn hun eigen leren te kunnen sturen. Deze kennis moet breed worden gezien en betreft zowel inhoudelijke kennis als de benodigde sturingsvaardigheden voor het eigen leren. De inzet van social media ten behoeve van scaffolding ligt hierbij voor de hand. Door het gebruik van social media kunnen we de studenten namelijk ook buiten het opleidingsinstituut volgen en begeleiden. Dit docentstreven werd helder gedurende de onderzoeksperiode. We wilden studenten goed in beeld krijgen en 'meer op de huid zitten' zodat we ook tussentijds adequate begeleiding en feedback konden geven afgestemd op de leerbehoeften van de studenten. Of zoals een van de docenten verwoordde: 'Als je studentenwerk na afloop ziet valt het vaak tegen en denk je vaak: had ik het maar eerder bij kunnen sturen.'

Op basis van het literatuuronderzoek (onderzoeksdoel 1) zijn ontwerpprincipes voor de integratie van social media voor zelfgestuurd leren herleid zoals weergegeven in Tabel 1. Hierbij is een onderscheid gemaakt tussen de drie belangrijke fasen van zelfgestuurd leren: voor het leren, tijdens het leren en na het leren (Kolom 1; Zimmerman, 2002). Verder hebben we voor iedere fase de theoretische bevindingen verdeeld in voorwaarden (Kolom 2) en ontwerpprincipes (Kolom 3).

Tabel 1. Integratie van social media ter bevordering van zelfgestuurd leren

	Voorwaarden	Ontwerpprincipes
Voor het leren	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Integreer het gebruik van social media in de module als een <b>verplicht</b> onderdeel.</li> <li>2. Integreer het gebruik van social media in de module op een <b>educatief relevante manier</b> (passend bij de educatieve doelen).</li> <li>3. Kies een geschikt <b>modulethema</b> voor interactie en discussie.</li> <li>4. Kies een <b>tool</b> die past bij de beoogde <b>communicatievorm</b> (korte berichtjes bv. Twitter of chats/apps; langere communicatiedraad: bv. Facebook/Blogs).</li> <li>5. Gebruik waar</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Spreek <b>hoge verwachtingen</b> uit.</li> <li>2. Maak <b>beoordelingscriteria</b> helder.</li> <li>3. <b>Bespreek expliciet de voordelen</b> van het gebruik van social media tijdens het leerproces: welke soort begeleiding op leertaken wordt mogelijk in aanvulling op de contactbijeenkomsten?</li> <li>4. <b>Modelleer correct gebruik</b> van social media (observatie – emulatie – zelfcontrole – zelfregulatie).</li> <li>5. Communiceer helder met studenten wat te doen bij <b>problemen</b> met gebruik van social media.</li> <li>6. Denk na over een passende <b>groeps grootte</b> met voldoende massa voor rijke interactie en taakverdeling, maar met behoud van overzicht (3-4 chats, 6-9 blogging).</li> </ol>

	<p>mogelijk <b>tools</b> die <b>bekend</b> zijn.</p> <p>6. Gebruik social media op een <b>professionele manier</b> en verwacht van studenten hetzelfde.</p>	
Tijdens het leren	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Neem actief deel</b> aan het platform ten behoeve van interactie (let op: tijdrovend).</li> <li>2. Houd er rekening mee dat <b>'stille' studenten</b> die in de klas nauwelijks vragen stellen, commentaar geven of ervaringen delen, dit mogelijk via social media wel doen.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Waardeer</b> diverse manieren van leren.</li> <li>2. Moedig samenwerking tussen studenten aan (van coöperatie naar <b>collaboratie</b>).</li> <li>3. Richt je op het <b>verhogen van de interactiekwaliteit</b>.</li> <li>4. Initieer en stimuleer actief leren in <b>groepsdiscussies</b>.</li> <li>5. Initieer en stimuleer <b>(peer) feedback</b>.</li> <li>6. Betrek studenten bij <b>tussentijds assessment</b> van werk op basis van criteria (bv. rubrics).</li> <li>7. <b>Deel belangrijke informatie</b> zoals goede voorbeelden, bruikbare links, herinneringen aan interessante bijeenkomsten en deadlines.</li> <li>8. Communiceer deze informatie <b>niet</b> ook <b>via andere kanalen</b>.</li> <li>9. <b>Evalueer</b> met regelmaat tussentijds het <b>procesverloop</b>, leidend tot verbeterpunten voor het vervolg.</li> </ol>
Na het leren		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Betrek studenten bij de <b>beoordeling</b> van het werk op basis van criteria.</li> <li>2. <b>Blik terug</b> op het <b>procesverloop</b>, leidend tot verbeterpunten voor de toekomst.</li> </ol>

### Bevorderende factoren in de Ontwerpstudio

Vanuit de implementatiefase (onderzoeksdoel 2) zijn verschillende *bevorderende factoren* te onderscheiden. Dit zijn respectievelijk de methodiek van ontwerpgericht onderzoek, het gezamenlijk op de opleidingsschool werken aan een praktijkvraag van de school, de samenwerking tussen studenten uit verschillende jaren van de opleiding en de mogelijkheid om met behulp van social media tussentijds contact met studenten te onderhouden. Op elk van deze succesfactoren wordt kort ingegaan.

In de ontwerpstudio zijn binnen de vier fasen (analyse, ontwerp, implementatie en evaluatie) negen stappen uitgewerkt (start, diagnose, analyse, exploratie, ontwerpen, implementeren, uitproberen/testen, evalueren en kennisontwikkeling). In de eerste twee fasen wordt nadrukkelijk pas op de plaats gemaakt; de vraag van de school wordt verkend en aangescherpt en er wordt op basis van theorie en praktijk verkend welke mogelijke oplossingen reeds bekend zijn. Op basis daarvan worden ontwerpprincipes geformuleerd. Deze worden vertaald naar concrete prototypen van onderwijsactiviteiten die in meerdere rondes worden uitgeprobeerd, geëvalueerd en aangepast. Alhoewel studenten aangeven dat ze de aanloopfase te lang vonden, benoemen ze dat de structuur ze veel houvast heeft gegeven. Verschillende studenten geven ook aan dat ze zekerder zijn geworden over hun vaardigheden als ontwerper. Een eerstejaars student benoemde dat ze losser van de methode durft te komen: 'Ik kan zelf ook lesmateriaal ontwikkelen en uitproberen. Dat wist ik al wel, maar nu weet ik ook beter hoe.' De betrokken leerkrachten waarderen de methodiek van ontwerpgericht onderzoek nog beter: 'De aanpak was sterk', schrijft een leerkracht in een tussenevaluatie. 'De onderzoeksvraag middels de

formule op [...] stellen, het bestuderen van de literatuur, het bedenken, proberen, herontwerpen en (eventueel) opnieuw proberen.' Dat de ontwikkelde onderwijsactiviteiten *tailormade* zijn voor de school, maar er ook een algemeen principe uit kan worden gedestilleerd, wordt als een extra kracht van de methodiek gezien.

Uitgangspunt voor de ontwerpstudio is een actuele praktijkvraag van de opleidingsschool. Waar in de opleiding over het algemeen individueel of in kleine groepen van studenten binnen een vak aan een dergelijke opdracht wordt gewerkt, is het uitgangspunt voor de ontwerpstudio dat er in ontwerpteams van studenten, leerkrachten én lerarenopleiders wordt gewerkt. Ondanks dat het niet gelukt is in de teams de gewenste gezamenlijk gevoelde verantwoordelijkheid voor het proces te bewerkstelligen, zijn de ontstane gemengde studententeams wel samen met de betrokken leerkrachten de behoefte van de school gaan analyseren. Binnen een van de ontwerpteams is intensief overleg geweest met de inhoudelijk specialist van de school. Dit gaf een duidelijke impuls aan de studenten. Lerarenopleiders kwamen bij de wekelijkse, later maandelijksse bijeenkomsten naar de opleidingsschool. Dit heeft het contact tussen de lerarenopleider en de betrokkenen van de opleidingsscholen versterkt.

Zowel studenten als leerkrachten hebben de samenwerking tussen studenten uit verschillende jaarlagen als positief ervaren. Jongerejaars studenten geven aan dat het voor hen leerzaam was om te ervaren hoe ouderejaars studenten omgaan met praktijkvragen uit de school. Met name bij de eerstejaars ligt de focus normaal gesproken op de eigen stageklas; de ontwerpstudio gaf hen de mogelijkheid om in andere groepen mee te kijken en mee te denken over het (woordenschat)onderwijs in die andere groep. Bijkomend voordeel van de samenwerking door studenten van meerdere jaarlagen is dat ze elkaar op de opleiding nu ook op een andere manier ontmoeten: 'Ik zie ze nu op school ook anders, niet meer als 'die vierdejaars', maar gewoon als iemand waar ik mee kan kletsen of vragen aan kan stellen.' De leerkrachten hebben de samenwerking van studenten uit meerdere jaren ook als positief ervaren: 'Mooi om te zien dat ze dit (ontwerpgericht onderzoek) in kleine studententeams kunnen'. 'Deze manier van werken geeft meer diepgang aan opdrachten. Ook wordt de onderlinge samenwerking gestimuleerd.'

Werken in een ontwerpstudio vraagt een grote mate van zelfgestuurd leren van betrokkenen. De verwachting was dat hierdoor een behoefte zou ontstaan om laagdrempelig met elkaar te communiceren. Omdat studenten gewend zijn om door middel van What's App met elkaar te overleggen over hun opdrachten lag een verwante social media-toepassing als Telegram voor de hand. De voor het project gemaakte Telegram groepen zijn gebruikt, zij het niet echt op de beoogde manier. Hier wordt bij de belemmerende factoren nader op ingegaan. Naast de Telegram groepen zijn What's App groepen ontstaan van studenten onderling. De laagdrempeligheid om met elkaar te communiceren, de bereikbaarheid van de deelnemers en de praktische tool ('Je hebt het altijd bij je') worden daarbij als bevorderende factoren benoemd.

#### Belemmerende factoren in de ontwerpstudio

In de opzet en de uitvoering van de ontwerpstudio zijn ook *belemmerende factoren* aan het oppervlak gekomen. Dit zijn respectievelijk de vraagarticulatie en de relevantie van de vraag voor de opleidingsschool, de totstandkoming van het ontwerpteam en de gevoelde verantwoordelijkheid van de deelnemers, en de manier waarop social media is ingezet. Ook op elk van deze belemmerende factoren wordt kort ingegaan.

Goede vraagarticulatie binnen de opleidingsschool is van groot belang voor het slagen van de ontwerpstudio. Vraagarticulatie is de basis van het samen leren in een netwerk (Mertens, 2012). Het houdt in dat professionals op gestructureerde wijze met elkaar nadenken over vragen die hun praktijk kunnen verbeteren. Onderzoek doen in een netwerk is een kansrijke aanpak van vraagarticulatie. Wanneer er echter geen sprake is van eenduidigheid bij de betrokkenen over wat de ontwikkelvraag precies is, ontstaat er geen collectieve waarde. Het is dus van belang dat scholen de kans krijgen vanuit werkelijk ervaren knelpunten hun onderzoeksvraag te formuleren. Bij een van de basisscholen is tijdens een teamvergadering gebrainstormd over mogelijke vragen die konden worden ingebracht in de ontwerpstudio. Daarna is in gesprekken tussen directie en lerarenopleiders een basisvraag ontstaan. Deze is bij het ontwerpteam ingebracht als basis voor verdere vraagarticulatie. Studenten en leerkrachten hebben de behoefteanalyse gezamenlijk uitgevoerd leidend tot een algemeen gedragen en vanuit het schoolbeleid ervaren ontwikkelpunt.

Ondanks het besef van en het gesprek over de gezamenlijke verantwoordelijkheid van studenten, leerkrachten, lerarenopleiders en directie voor de ontwerpstudio, bleek het vanaf de start lastig om in de ontwerpteams iedere deelnemer op gelijke wijze verantwoordelijk en betrokken te laten zijn. Al snel werd gesproken over 'studententeams' en waren leerkrachten meer vraagbaak dan participant. Leerkrachten geven aan dat de reden hiertoe was dat de ontwerpstudio 'erbij' kwam. Er waren voor de betrokken leerkrachten geen taakuren beschikbaar. De betrokken studenten kregen wel studiepunten voor het project, maar ook bij hen is motivatie een aandachtspunt gebleken. Doordat de ontwerpstudio geen curriculumonderdeel is en pas startte in semester 2, hadden studenten het gevoel dat het project 'erbij' kwam. Intrinsieke motivatie om te leren en onderwijs te ontwikkelen is door een aantal studenten genoemd als voorwaarde voor aanhoudende inzet.

De inzet van Telegram als social media toepassing om contact over het onderzoek tussen de bijeenkomsten te vereenvoudigen, bleek complexer dan verwacht. Er is een groep aangemaakt met alle betrokkenen; ongeveer 20 personen. Al vrij snel bleek dit voor studenten een te hoge drempel en kwam het verzoek om kleine groepen per ontwerpteam te maken. Er is hierdoor met drie officiële app-groepen gewerkt. Inhoudelijke uitwisseling kwam echter nauwelijks op gang. Feedback is door studenten maar sporadisch gevraagd. Een leerkracht merkte op dat 'de chatomgeving (Telegram) mooi bedacht [is] maar nu vooral praktisch [werd] ingezet. [...] ter inspiratie zou het nog beter/groter kunnen.' Studenten hebben in WhatsApp eigen groepjes gemaakt voor inhoudelijke uitwisseling. Het lijkt daarom voorwaardelijk voor succes van de inzet van social media in een leeromgeving om de verwachtingen vooraf met alle deelnemers te bespreken. In de methodiek als de Ontwerpstudio is eenvoudig te expliciteren in welke fase van het onderzoek het gebruik van de app cruciaal kan zijn voor de voortgang van het project. Naast de verwachtingen die met het doel van de inzet van de tool te maken hebben (in dit geval dus uitwisseling en feedback vragen) moeten ook over praktische zaken als regelmaat en reactietijd afspraken worden gemaakt.

### Implicaties voor de opleiding

Vanuit de beschreven onderzoeksbevindingen kunnen we enkele implicaties voor het curriculumontwerp herleiden ten aanzien van het zelfgestuurd werken in ontwerpteams van studenten, leerkrachten en lerarenopleiders ondersteund door social media:



- Ga uit van een ervaren probleem in de opleidingsschool, bij voorkeur een ontwikkelpunt vanuit het schoolbeleid. Reserveer voldoende tijd om vanuit dit ervaren probleem tot vraagarticulatie te komen.
- Draag zorg voor vrijwillige participatie en facilitering (Coenders & de Laat 2010) zodat deelnemers vanuit de thematiek of de eigen taak een betrokkenheid voelen met de betreffende ontwerpstudio. Dit betekent voor studenten dat ze bv. zouden moeten solliciteren op de ontwerpstudio.
- Maak de wederzijdse afhankelijkheid en verantwoordelijkheid binnen het ontwerpteam expliciet, spreek verwachtingen uit en maak een taakverdeling.
- Laat overkoepelende procesvergaderingen in gemengde samenstelling plaatsvinden; bv. met twee studenten, twee leerkrachten en twee lerarenopleiders.
- Plan data voor bijeenkomsten gezamenlijk voorafgaand aan het project.
- Laat studenten van verschillende jaarlagen en opleidingsvarianten samenwerken voor inhoudelijke versterking van een project en ontwikkeling van studenten.
- Bespreek verwachtingen ten aanzien van het gebruik van een social media tool als What's App of Telegram vooraf met alle deelnemers. Maak helder wat het doel en de meerwaarde van de inzet van de tool is en maak praktische afspraken over zaken als regelmaat en reactietijd. Plan daarbij een aantal vaste momenten in de week voor 'aanwezigheid' in de applicatie. Verdeel ook taken, bv. opleider a organiseert de bijeenkomsten, docent b verzorgt de feedback via Telegram.
- Expliciteer in welke fase van het onderzoek de gebruikte app cruciaal is voor de voortgang van het project.
- Maak de drempels in een app-groep zo laag mogelijk. Maak de groepen niet te groot. Beperk de aanwezigheid van de begeleiders in de groep tot één opleider en één leerkracht. Maak het nut van deelname van deze begeleiders duidelijk zijn en benadruk gelijkwaardigheid.
- Laat begeleiders vanuit hun expertise deelnemen. Dit maakt deelname aan discussies gemakkelijker en verlaagt de drempel om te reageren op app berichten.
- Ontwerp ook leertaken die een vervolg geven aan formeel leren tijdens de contactbijeenkomsten en mogelijk worden door social media gebruik en die actief leren stimuleren (bv. informatie verzamelen en delen, inbrengen van een casus uit de stage, een discussie starten of voortzetten rond geselecteerde leerinhouden).
- Denk na over de manier waarop je de begeleiding m.b.v. social media vorm wilt geven zodat er een natuurlijke verbinding ontstaat tussen de activiteiten in de stage (die meer vrijelijk ontstaan tijdens het project) en de instructiepraktijk (de contactbijeenkomsten die worden uitgedacht).
- Houd bij het gebruik van social media continu een vinger aan de pols in de studentbegeleiding (monitoren) en denk na over aspecten als: Op welk moment moet ik reageren? Welke activerende vragen ga ik stellen? Met welk doel? Leidt dat wel tot betekenisgerichte reflectie? En wat doe ik als studenten niet reageren?
- Maak de integratie van social media, in ieder geval bij de start van het project, verplicht. Een te vrijblijvend karakter van social media gebruik leidt namelijk niet tot de verwachte opbrengsten. Dit lijkt tegenstrijdig met het concept zelfsturing, maar dat is niet het geval: zelfgestuurd leren kun je namelijk niet zelfgestuurd leren.
- Plaats steigers als coach en expliciteer het gevraagde gedrag door zelf het goede voorbeeld te geven en te modelleren.

## Tot slot

Een belangrijk misverstand rondom zelfgestuurd leren is dat studenten meer voor zichzelf zouden werken en docenten daarom minder aandacht aan hen hoeven te besteden. Niets is minder waar. Zelfgestuurd leren vergt namelijk een adequate begeleiding om dit stapje voor stapje goed te laten ontwikkelen bij iedere student. Het gebruik van social media kan, mits aan belangrijke kernvoorwaarden (zie Tabel 1) is voldaan, hierbij een krachtig hulpmiddel zijn.

## Referenties

- Akker, J. van den (2007). Curriculum design research. In Plomp, T. & Nieveen, N. (Eds), *An introduction to educational design research. Proceedings of the seminar conducted at the East China Normal University, Shanghai (PR China) November 23-26, 2007*. Enschede: SLO, p. 37-50.
- Coenders, M., & Laat, M. de (2010). Netwerklernen in het onderwijs: professionalisering in de praktijk. *Meso focus* 78. Deventer: Kluwer.
- Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2012). Personal learning environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *Internet and Higher Education*, 15, 3-8.
- Junco, R. (2014). *Engaging students through social media: Evidence-based practices for use in student affairs*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Junco, R., Elavsky, C. M., & Heiberger, G. (2013). Putting twitter to the test: Assessing outcomes for student collaboration, engagement and success. *British Journal of Educational Technology*, 44, 273-287.
- Kaplan, A., & Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media. *Business Horizons*, 53, 59-68.
- Matzat, U., & Vrieling, E. (2016). Self-regulated learning and social media – a ‘natural’ alliance? Evidence on students’ self-regulation of learning, social media use and student-teacher relationship. *Learning, Media and Technology*, 41, 1, 73-99. Doi 10.1080/17439884.2015.1064953
- McLoughlin, C., & Lee, M.J.. (2007). *Social Software and Participatory Learning: Pedagogical Choices with Technology Affordances in the Web 2.0 Era*. Paper presented at the annual meeting for the Ascilite conference, Singapore, December 2-5.
- McLoughlin, C., & Lee, M.J. (2010.) Personalised and Self Regulated Learning in the Web 2.0 Era: International Exemplars of Innovative Pedagogy Using Social Software. *Australian Journal of Educational Technology*, 26, 28-43.
- Mertens, N. (2012). *Vragen om meer. Over het bevorderen van vraagarticulatie in lerende netwerken*. Utrecht: APS.
- Nota, L., Soresi, S., & Zimmerman, B.J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 41, 198-215.
- Pintrich, P.R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385-407.
- Van't Klooster, J., & Janssen, M. (2012). *Ervaringen met het gebruik van sociale media in het Voortgezet Onderwijs*. Stichting Kennisnet.
- Vrieling, E.M. (2012). *Promoting self-regulated learning in primary teacher education*. Doctoral dissertation, Open University, the Netherlands.
- Vrieling, E., Stijnen, S., Besselink, E., Velthorst, G., & Van Maanen, N. (2016). Begeleiding van zelfsturende studententeams tijdens de emulatiefase. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*,

37(2), 81-90).

Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self- regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.