

# Social learning en leren met sociale media



Noordhoff Uitgevers

Marcel de Leeuwe  
Wilfred Rubens



*Social  
learning en  
leren met  
sociale  
media*

Marcel de Leeuwe  
Wilfred Rubens



0 / 15

© 2015 Noordhoff Uitgevers bv, Groningen/Houten, The Netherlands

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever. Voor zover het maken van reprografische verveelvoudigingen uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16h Auteurswet 1912 dient men de daarvoor verschuldigde vergoedingen te voldoen aan Stichting Reprorecht (Postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp, [www.reprorecht.nl](http://www.reprorecht.nl)). Voor het overnemen van (een) gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912) kan men zich wenden tot Stichting PRO (Stichting Publicatie- en Reproductierechten Organisatie, Postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp, [www.stichting-pro.nl](http://www.stichting-pro.nl)).

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise without prior written permission of the publisher.

ISBN (ebook) 978-90-01-86592-4

ISBN 978-90-01-86591-7

NUR 841

# Woord vooraf

We leven in een dynamische en veranderlijke samenleving. Manieren van communiceren veranderen onder invloed van technologie maar misschien nog meer onder invloed van andere maatschappelijke en sociale ontwikkelingen. De manier waarop er over leren, onderwijzen, kennisdelen en rollen van experts wordt nagedacht, is continu in ontwikkeling. ‘Sociale media’ is niet een ontwikkeling die een hype is en vanzelf weer overgaat; het is een uiting van de veranderingen in de maatschappij en de verschuivende wereld waarin we als professional leven en leren. Onder de vele beschikbare tools en methodes om te communiceren zit de laag waarin we de veranderende ideeën, waarden en concepten zien.

Voor onderwijs en opleiden in het algemeen en voor professionals op dit gebied in het bijzonder is het van belang om te begrijpen wat de veranderende context van leren en communiceren betekent voor de wereld waarin opleiden en leren plaatsvindt, en de professionele omgeving waarin onze studenten (gaan) opereren. De wereld van het leren verandert. Door de sociale media zijn de veranderingen wel erg zichtbaar geworden. Ze hebben invloed op de manier waarop we de leerprocessen inrichten en de manieren waarop onze studenten, ook buiten de school, leren.

In dit boek graven we dieper dan de oppervlakkige laag waarin de tools en gereedschappen naar voren komen. We kijken naar de diepere laag. Die raakt ons werk, het lesgeven en het leren. We kijken naar de veranderende context van leren, definiëren wat *social learning* precies is, hoe het kan worden toegepast en op welke manier je het succesvol kunt implementeren binnen je eigen praktijk. Het boek is met een ‘educatieve bril’ geschreven en biedt een praktische inblik in *social learning* en leren met sociale media. We benaderen technologie daarbij als een kans en mogelijkheid om leren aantrekkelijker, efficiënter en effectiever te maken. Dat wil niet zeggen dat we blind zijn voor de negatieve aspecten en risico’s van ICT voor leren. We zijn ons bewust van het gevaar dat data verkeerd geïnterpreteerd kunnen worden, dat privacy geschonden kan worden, dat sociale netwerken bijvoorbeeld voor cyberpesten misbruikt kunnen worden of dat sociale media binnen onderwijssettings kunnen afleiden van het leren. Maar we vinden het ook erg ‘politiek correct’ om juist daar voortdurend op te wijzen. Bovendien maakt technologie onvermijdelijk deel uit van ons leven.

## **Voor wie?**

We hebben dit boek in de eerste plaats geschreven voor al die nieuws- en leergierige professionals die zich bezighouden met onderwijs, opleiden en leren: adviseurs, stafmedewerkers, docenten, trainers, opleiders en ontwikkelaars. Daarnaast is dit boek bedoeld voor studenten van lerarenopleidingen, masteropleidingen leren en innoveren of opleidingskunde. Zij maken met dit boek kennis met andere opvattingen over leren, anders dan de benaderingen die normaliter tijdens hun studie aan de orde komen.

## Inhoud

In het eerste hoofdstuk verdiepen we ons in het begrip *social learning* en in de onderwijskundige achtergronden ervan. Daarbij gaat het om voor *social learning* relevante opvattingen en theorieën over leren.

In hoofdstuk twee positioneren we *social learning* binnen een veranderende maatschappelijke context, waarbij meer nadruk komt te liggen op zelfgeorganiseerd leren en samenwerkend leren.

Social learning bakenen we daarbij af ten opzichte van onder meer samenwerkend leren (met en zonder ICT), sterk gestuurd individueel leren met sociale media en het gebruik van sociale media voor zelfgeorganiseerd individueel leren.

In hoofdstuk drie bespreken we hoe leren gestalte krijgt als sprake is van *social learning*. We behandelen onder andere acht didactische principes van *social learning* en we beschrijven typen leeractiviteiten waarbij sociale media een belangrijke rol spelen.

Het vierde hoofdstuk staat voornamelijk stil bij de hulpmiddelen waarmee je *social learning* kunt faciliteren. Daarbij bespreken we ook de didactische kracht en zwakte van sociale media. We behandelen daarbij zes categorieën tools.

In het vijfde hoofdstuk hebben we de implementatie van *social learning* en het gebruik van sociale media binnen leersituaties besproken. De implementatie van *social learning* kan worden getypeerd als een complexe en radicale verandering. Dit hoofdstuk behandelt onder meer de factoren en randvoorwaarden waarmee rekening gehouden moet worden bij de invoering van *social learning* en sociale media ten behoeve van leren.

In de epiloog ten slotte, blikken we uitgebreider terug op de inhoud van dit boek.

oktober 2014

Marcel de Leeuwe, 's-Hertogenbosch

Wilfred Rubens, Nijmegen

## **Hoger Onderwijs Reeks**

Dit boek maakt deel uit van de Hoger Onderwijs Reeks. Deze reeks dient ter verspreiding van onderwijskundige informatie die het gehele hoger onderwijs betreft, dus zowel het wo als het hbo. De redactie is samengesteld met dat belang voor ogen.

De redactie richt zich op drie groepen: studenten, docenten en beleidsfunctionarissen / bestuurders. Studenten kunnen de informatie gebruiken bij de inrichting en vormgeving van hun studie. De informatie voor docenten is vooral bedoeld als ondersteuning bij de inrichting en uitvoering van hun onderwijs en als basis voor nadere onderwijskundige professionalisering. Voor beleidsfunctionarissen en bestuurders levert de reeks een bijdrage aan het denken over het hoger onderwijs en draagt hij informatie aan die van belang kan zijn voor de beleidsvoorbereiding en het nemen van beleidsbeslissingen.

De reeks verschijnt onder auspiciën van de Contactgroep Research Wetenschappelijk Onderwijs (CROW), het landelijke samenwerkingsverband van de universitaire centra voor Onderzoek en Ontwikkeling van het hoger onderwijs.

Mw. drs. J. van Alst (Radboud Universiteit Nijmegen)  
drs. T. Dousma (Stichting SURF)  
ir. M. P. van Geloven  
prof. dr. J. F.M.J. van Hout (Universiteit van Amsterdam, voorzitter)  
dr. J. van Keulen (Universiteit Utrecht)  
dr. M. van der Klink (Open Universiteit en Hogeschool Zuyd)  
drs. R. Kayzel (Hogeschool van Amsterdam)

Redactiesecretariaat: Noordhoff Uitgevers Hoger Onderwijs  
Hoger Onderwijs Reeks  
Postbus 58  
9700 MB Groningen  
[www.noordhoffuitgevers.nl](http://www.noordhoffuitgevers.nl)





# Inhoudsopgave

<b>1</b>	<b>Social learning?</b>	<b>9</b>
1.1	Wat is <i>social learning</i> ?	10
1.2	<i>Social learning theory</i>	12
1.3	Constructivisme	13
1.4	Samenwerkend leren	15
1.5	Leren met behulp van sociale media	19
1.6	Informeel leren, zelfgeorganiseerd leren en leren in netwerken	22
	Verdieping en verbreding	27
<b>2</b>	<b>Veranderende context van leren</b>	<b>29</b>
2.1	Veranderende opvattingen over leren	30
2.2	Andere leerdoelen	36
2.3	De invloed van technologie op leren	37
	Verdieping en verbreding	47
<b>3</b>	<b>Hoe leren?</b>	<b>49</b>
3.1	Didactische principes bij <i>social learning</i>	50
3.2	Nadruk op zelfverantwoordelijkheid en zelfgereguleerd leren	56
3.3	Kracht van netwerken	60
3.4	Inbedding van informeel en non-formeel leren	62
3.5	Welke typen leeractiviteiten?	66
	Verdieping en verbreding	69
<b>4</b>	<b>Waarmee <i>social learning</i> toepassen?</b>	<b>71</b>
4.1	<i>Social learning</i> zonder sociale media	72
4.2	Didactische kracht en zwakte van sociale media	73
4.3	Sociale media: vele verschillende manieren van samenwerken en samen leren	74
	Verdieping en verbreding	87
<b>5</b>	<b>Implementatie: wanneer <i>social learning</i> toepassen?</b>	<b>89</b>
5.1	<i>Social learning</i> ontwikkelen met TPACK	90
5.2	Doel en doelgroep kaderstellend	94
5.3	Model implementatie ICT en leren	96
	Verdieping en verbreding	102
	<b>Epiloog</b>	<b>103</b>
	<b>Literatuur</b>	<b>107</b>
	<b>Illustratieverantwoording</b>	<b>111</b>
	<b>Lijst met sociale media-omgevingen en tools</b>	<b>113</b>
	<b>Over de auteurs</b>	<b>115</b>



# 1

## Social learning?

- 1.1 Wat is *social learning*?
- 1.2 *Social learning theory*
- 1.3 Constructivisme
- 1.4 Samenwerkend leren
- 1.5 Leren met behulp van sociale media
- 1.6 Informeel leren, zelfgeorganiseerd leren en leren in netwerken  
Verdieping en verbreding

### Oriëntatie

Zoek op internet eens naar '*social learning*' en '*social learning theory*'. We durven te wedden dat je dan twee verschillende beweringen zult vinden. In de eerste plaats wordt gerefereerd aan een relatief nieuwe ontwikkeling op het gebied van leren en ontwikkelen. In de tweede plaats wordt verwezen naar een theorie uit de jaren zeventig en tachtig van de vorige eeuw. Vat kort samen wat je hebt gevonden en noteer de belangrijkste begrippen. Vergelijk de kernbegrippen uit de twee beweringen. Welke overeenkomsten zie je? Welke verschillen? In dit hoofdstuk verdiepen we ons in het begrip *social learning*, en in de onderwijskundige achtergronden ervan.

### Inleiding

De term *social learning* is al vele jaren oud. De wijze waarop vandaag de dag over *social learning* wordt gesproken heeft evenwel weinig te maken met Bandura's *Social learning Theory* van weleer. Wat betreft de onderwijskundige basis wordt eerder teruggegrepen op het constructivisme. In wezen is

het hedendaagse *social learning* een synergie tussen zelfgeorganiseerd leren en samenwerkend leren. Sociale media worden dan gebruikt om deze manier van leren te faciliteren. *Social learning* kan daarbij plaatsvinden binnen of buiten organisaties. Om *social learning* tot een succes te maken zal vooral gekeken moeten worden naar de geleerde lessen op het gebied van samenwerkend leren en intrinsieke motivatie. Op basis van diverse theoretische inzichten formuleren we een aantal didactische principes.

In dit hoofdstuk beantwoorden we de volgende vragen:

- Wat verstaan we onder *social learning*?
- Met welke opvattingen over leren heeft *social learning* raakvlakken?
- Wat is de relatie van *social learning* met de *Social learning Theory*?
- Wat is de relatie van *social learning* met het constructivisme?
- Wat is de relatie van *social learning* met samenwerkend leren?
- Wat zijn de belangrijkste kenmerken van samenwerkend leren?
- Wat is het verband tussen *social learning* en leren met behulp van sociale media?
- Wat is de relatie van *social learning* met informeel leren en zelfgeorganiseerd leren?

## **1.1 Wat is social learning?**

Het begrip *social learning* is een jaar of zes geleden voor het eerst geïntroduceerd binnen de context van leren en ontwikkelen binnen arbeidsorganisaties. Daarbij werd toen vooral bedoeld op samenwerkend leren dat gefaciliteerd kon worden met behulp van sociale media. Een van de redenen om meer te doen met *social learning* is de veronderstelling dat dit een meer effectieve en efficiënte manier van leren is, waarbij impliciete kennis van medewerkers beter kan worden benut (Lauby, 2012).

Auteurs als Jane Hart (2011a) en Sumeet Moghe (2011) stellen daarentegen dat *social learning* meer is. Zij gaan ervan uit dat bij *social learning* de lerende zelf meer 'in control' is over zijn eigen leren. De lerende speelt zelf een actieve rol bij het leren (produceert ook leerstof), leert samen met anderen en bepaalt ook mede wat en hoe er geleerd wordt. Dat betekent dat lerenden zelf meer verantwoordelijkheid dragen voor het eigen leerproces en dat zij autonoom zijn in wat en hoe zij leren. Er is ook geen sprake van een voorgedefinieerde structuur of curriculum, maar van een iteratief ontwikkelende structuur.

Tegelijkertijd betekent dit dat organisaties een stap terug moeten durven doen, en medewerkers 'los' moeten durven laten. Een medewerker moet bijvoorbeeld zelf kunnen beslissen om te leren, zonder dat hij daar toestemming voor vraagt aan zijn manager. Bovendien zouden leidinggevenden de vorderingen van leeractiviteiten van medewerkers niet langer moeten controleren, maar vooral oog moeten hebben voor de werkprestaties. Dit houdt een forse cultuuromslag in binnen arbeidsorganisaties, met name binnen sterk hiërarchisch georganiseerde bedrijven en instellingen. Binnen veel bedrijven en instellingen willen leidinggevenden medewerkers aan de ene kant meer verantwoordelijkheid geven, maar zijn managers aan de andere kant terughoudend in het 'loslaten.' Dat heeft te maken met het feit dat leidinggevenden afgerekend worden op het behalen van bepaalde

'targets' (zoals omzet of kostenreductie). Bovendien zijn medewerkers ook op basis van wet- en regelgeving verplicht om bepaalde cursussen en opleidingen te volgen. Een voorbeeld is de training Bedrijfs hulpverlening. Als je die training ooit hebt gevolgd, dan ben je verplicht die kennis regelmatig op te frissen om gecertificeerd te blijven. Een ander voorbeeld is de Wet Financieel Toezicht. Adviseurs zullen jaarlijks cursussen moeten volgen op dit terrein om te mogen blijven adviseren. Managers willen er zicht op hebben of medewerkers dergelijke trainingen ook daadwerkelijk hebben gevolgd om het risico te vermijden dat zij op termijn met een capaciteitsprobleem te maken krijgen.

Binnen het onderwijs spelen wat dat betreft vergelijkbare argumenten. In toenemende mate moeten leerlingen en studenten voldoen aan landelijk vastgestelde eisen die centraal worden geëxamineerd (bijvoorbeeld op het gebied van taal en rekenen). Schooldirecties en docenten willen er zeker van zijn dat hun lerenden voldoen aan deze normen. Daar komt bij dat jonge leerlingen sowieso niet in staat zijn om zelfgestuurd te leren. Kirschner en Van Merriënboer (2013) concluderen namelijk dat leerlingen niet goed in staat zijn om in te schatten wat zij moeten beheersen, en in welke mate zij leerstof al beheersen. Pas als je over expertise beschikt, weet je wat je kent en kunt en wat je nog moet leren. Pas dan ben je in staat om zelfsturend te leren.

Desalniettemin is binnen het onderwijs aan jongeren en vooral volwassenen onmiskenbaar sprake van een ontwikkeling naar meer informele vormen van leren waarin lerenden meer zelfverantwoordelijk zijn. Deze ontwikkeling heeft eveneens gevolgen voor de gebruikte leertechnologie. Leermanagementsystemen zijn van oudsher sterk in het managen van leerprocessen zoals het afhandelen van het inschrijfproces en het monitoren van de voortgang. *Social learning* vraagt daarentegen om leertechnologie die netwerken, onderling kennis en informatie uitwisselen en interacties faciliteert. We komen hier later in dit boek op terug.

Wij definiëren *social learning* als 'samenwerkend leren met behulp van sociale media, waarbij de lerende veel controle heeft over wat, hoe, waar en waarmee er geleerd wordt'

Bij *social learning* is geen sprake van een zwart-witafbakening. We zullen bijvoorbeeld zien dat samenwerkend leren divers vormgegeven kan worden. Bovendien kan de mate waarin de lerende controle heeft over het eigen leerproces variëren. Zo kunnen leerdoelen (het 'wat') bestaan uit landelijk bepaalde leerdoelen aangevuld met persoonlijke leerdoelen, terwijl de lerende wel zeer veel controle kan hebben over de media waarmee hij leert. Laten we dit illustreren met een voorbeeld (zie voorbeeld 1.1).

In de volgende paragrafen bespreken we een aantal opvattingen over en manieren van leren die raakvlakken hebben met *social learning*, en die in feite de 'vaders' zijn van *social learning*. Deze theorieën vormen de bril om vanuit het perspectief van leren naar het gebruik van sociale media voor samenwerkend en meer zelfgeorganiseerd leren te kijken. Zij geven structuur en bieden de mogelijkheid om *social learning* meer systematisch te verkennen.

### VOORBEELD 1.1

Marcel de Leeuwe, Ank Dierckx en Hans de Zwart hebben besloten om tijdens het Next Learning Event 2014 een zogenaamde Leersafari te organiseren. Gedurende een dag ging een groep deelnemers aan dit event op pad om op een alternatieve en actieve manier te leren tijdens het event. Ze konden bijvoorbeeld allerlei opdrachten maken om zo het event intensiever te beleven. Een voorbeeld is het organiseren van een lunchsessie waarbij je onbekende mensen uitnodigt over een bepaald onderwerp te praten (De Leeuwe, 2014). Deze manier van 'do it yourself'-learning

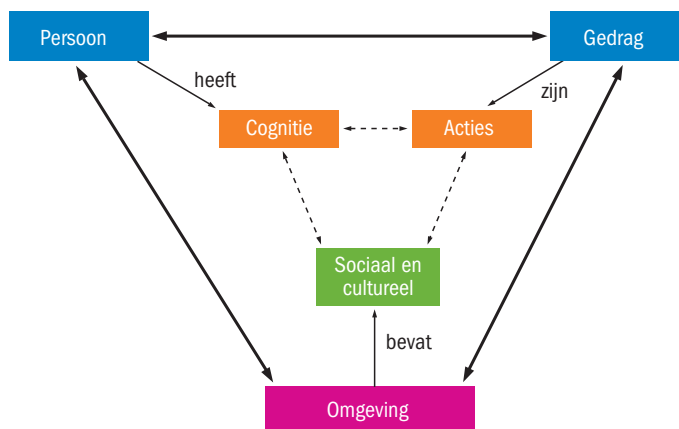
voldoet aan de definitie van *social learning*. (<http://www.leersafari.nl>)

De masteropleiding Onderwijswetenschappen heeft, als ander voorbeeld, studenten de opdracht gegeven een leersafari te houden tijdens een conferentie over leren, docenten en technologie van het Welten-instituut van de Open Universiteit. Deze studenten hadden minder controle over de inhoud van de opdracht, maar konden wel kiezen welke opdrachten ze binnen het kader van de leersafari konden uitvoeren. Ook deze aanpak valt onder de definitie van *social learning*.

## 1.2 Social learning theory

Al in de jaren zeventig van de vorige eeuw publiceerde de Canadese psycholoog Albert Bandura zijn 'social learning theory', die vanuit cognitivistische hoek ook wordt betiteld als de Social Cognitive Theory. Bandura benadrukte het belang van de sociale context voor leren. Leren gebeurt dan in de driehoek tussen persoon, omgeving en gedrag (triadic reciprocal causation), zie figuur 1.2.

FIGUUR 1.2 Social learning theory



Bron: Bandura

De cognitieve capaciteiten van een persoon en de omstandigheden waarbinnen een persoon opereert, beïnvloeden dan het gedrag van een persoon. Bandura stelt daarbij ook dat leren niet per se hoeft te leiden tot gedragsverandering. Volgens hem vindt leren vooral plaats via observaties en modelleren (voordoen). Informatie over de structuur van gedrag en over gebeurtenissen in de omgeving wordt verwerkt in 'symbolische representaties' die dienen als richtlijnen voor handelen. Het gaat dus niet om het imiteren, maar om het trekken van consequenties voor het eigen gedrag op basis van observaties van verschillende modellen. Die modellen kunnen personen zijn, maar bijvoorbeeld ook verhalen uit een krant. Hierbij spelen verwachtingen op basis van eerdere ervaringen een belangrijke rol. Als een lerende verwacht positief bekrachtigd te worden als hij bepaald gedrag vertoont, dan zal hij hier eerder toe bereid zijn. Het leren verloopt dikwijls op een indirecte manier ('vicarious experiences'): je leert ook door het observeren van het gedrag van anderen en de consequenties die dat gedrag heeft. Je ziet bijvoorbeeld dat een docent een lerende beloont voor bepaalde inspanningen, en op basis daarvan besluit jij je ook meer in te spannen voor een presentatie.

Een belangrijk element in de *Social learning theory* is het begrip 'self-efficacy', zelfinschatting. Dat is de mate waarin de lerende inschat dat hij een bepaalde taak zelf kan uitvoeren. Hoe hoger de zelfinschatting, des te beter de leerprestaties. Een hoge mate van zelfinschatting in combinatie met hoge verwachtingen leiden dan tot de beste leerprestaties.

Bandura onderscheidt vier subprocessen bij observationeel leren:

- 1 Aandachtrichtende processen (wat observeer je, welke informatie neem je op?). Deze processen worden onder meer beïnvloed door je voor kennis en door je intrinsieke motivatie.
- 2 Retentieprocessen: via visuele en verbale codes sla je de lerende informatie op. Herhaling werkt daarbij bevorderend.
- 3 Productieprocessen. De lerende verwerkt informatie actief, en krijgt feedback.
- 4 Motivationale processen. Daarbij speelt zelfevaluatie een belangrijke rol.

Opvallend is dat degenen die vandaag de dag over *social learning* publiceren, amper expliciet aandacht hebben voor de *Social learning theory* van Bandura. Toch komt deze theorie bij didactische principes terug en heeft hierdoor praktische relevantie. Zo zien we zelfevaluatie als onderdeel terug bij zelfgeorganiseerd leren en is het proces van Bandura waarbij de lerende actief informatie verwerkt en hierbij feedback krijgt direct terug te vinden in ons gebruik van sociale media.

### 1.3 Constructivisme

Het constructivisme is een containerbegrip van allerlei opvattingen over en visies op leren. Volgens Valcke (2010) is het constructivisme eerder een filosofisch referentiekader dan een empirisch onderbouwde theorie over leren. Diverse auteurs kunnen worden beschouwd als vertegenwoordigers van deze stroming. Voorbeelden zijn Bruner, Vygotsky en Piaget. Volgens Valcke (2010) is er wel een aantal gemeenschappelijke basisassumpties, gemeenschappelijke opvattingen over leren en instructie op basis van het constructivisme uit de literatuur te destilleren:

- Elke lerende brengt eigen kennis in. Deze kennis is gebaseerd op eerdere leerprocessen en bepaalt hoe en wat er verder geleerd wordt. Het constructivisme hecht dus veel waarde aan voorkennis.
- Kennis kan niet worden overgedragen, omdat kennis de uitkomst is van een persoonlijke interpretatie van ervaringen. Persoonskenmerken, zoals sociaal-economische status, leeftijd of voorkennis, beïnvloedt leren. Kennis is dikwijls subjectief. De lerende geeft betekenis aan de werkelijkheid. Leren is een persoonlijk proces dat ook voortvloeit uit persoonlijke intenties en leerdoelen.
- Lerenden hebben een eigen interpretatie van de werkelijkheid, maar zijn toch in staat om met elkaar samen te werken en te communiceren. Sociale interactie en taal zijn belangrijk voor leren.
- Een docent speelt een belangrijke rol binnen leerprocessen. Deze rol is veelal indirect van aard. De docent begeleidt, ondersteunt en faciliteert vooral. De docent ontwikkelt zelf ook nieuwe kennis. Lerenden ontwikkelen kennis niet alleen dankzij de docent.
- Kennis is in ontwikkeling, en aan verandering onderhevig. Kenniselementen worden via uitwisseling van perspectieven en interactie aan een kennisbasis toegevoegd, of weggelaten. Het is van groot belang voor leren om de verschillende perspectieven, op basis van gemeenschappelijke ervaringen, expliciet te bespreken en te analyseren.
- De context waarbinnen ervaringen worden opgedaan en kennis op een persoonlijke manier wordt verworven, is van groot belang.
- Leren is een actief proces waarbij samenwerkend leren, het leren van fouten en het oplossen van complexe en authentieke problemen een belangrijke rol spelen.
- Toetsen vindt geïntegreerd plaats, en niet als aparte activiteit. Criteria voor toetsing worden aangepast aan individuele leerdoelen.
- De kwaliteit van de leeromgeving beïnvloedt in hoge mate de wijze waarop zelfstandig of samen geleerd kan worden.

Aanhangers van het hedendaagse *social learning* richten zich vooral op het belang van actief leren, het belang van voorkennis en het realiseren van individuele leerdoelen. De individuele leerdoelen vormen vaak het startpunt voor de lerende om het leerproces met sociale media te starten. Vervolgens wordt het een gezamenlijke activiteit met eventuele gezamenlijke leerdoelen. Het leren start echter vaak met een persoonlijke, individuele vraag.

#### **INSTALLATIE VAN EEN SERVER**

Tien jaar geleden wilde Fontys een contentmanagementsysteem voor multimediacontent in gebruik nemen. Het was een open-sourcesysteem en Fontys had de keuze om een technische collega met ruime ervaring in te schakelen of een stagiaire van een Fontys ICT Hogeschool. Geen van beiden had ervaring met dit complexe systeem. Fontys besloot de stagiaire een eerste kans te geven. Binnen een uur had hij zijn persoonlijke leervraag gedefinieerd en kwam hij via social media in contact met een Amerikaanse specialist die hem wees op allerlei bruikbare bronnen om het installatieproces te ondersteunen. Stap voor stap installeerde de stagiaire de software. Hierbij communiceerde hij tussenresultaten naar



de specialist en nog een handvol andere ervaren gebruikers van deze software en werd er gereflecteerd op de gemaakte stappen en de resultaten. Binnen een dag was het contentmanagementsysteem succesvol geïnstalleerd en ingericht. De benodigde kennis was actief gezocht in een nieuw netwerk. De ervaring werd snel en open gedeeld met de stagiaire waarbij de situatie, vraag en kennis van de stagiaire centraal stond. Er ontstond een leersituatie waarin al werkend bijna live begeleiding op afstand werd georganiseerd. Waarschijnlijk was het proces met de ervaren ICT'er anders gegaan; bij hem zou eerst een nieuwe techniek geleerd en de kennis opgebouwd worden en pas daarna zou de stap gezet worden naar het in de onderwijspraktijk toepassen van deze kennis. Een dik boek zou worden besteld met alle ins en outs van een softwarepakket. Vervolgens zou, als dat mogelijk was, een training worden gevolgd. Als derde stap werd dan de software geïnstalleerd waarbij indien nodig een externe specialist zou worden ingehuurd.

## 1.4 Samenwerkend leren

Samenwerkend leren kent een lange voorgeschiedenis, maar is in de jaren negentig met de opkomst van het constructivistische onderwijsparadigma volop in de aandacht komen te staan (Valcke, 2010). Binnen die benadering wordt leren gezien als een sociaal proces waarbij interactie tussen personen (lerenden en begeleiders) en culturele artefacten als essentieel wordt beschouwd voor kennisontwikkeling. Er is inmiddels ook veel onderzoek gedaan naar samenwerkend leren. Daaruit blijkt dat deze aanpak een effectieve manier van leren kan zijn. Valcke (2010) noemt de 'zeer consistente en overduidelijk positieve impact van samenwerkend leren op: kennisconstructie, een positieve motivatie en leerhouding, het ontwikkelen van sociale vaardigheden en het ontwikkelen van metacognitie'. Sinds de opkomst van informatie- en communicatietechnologie (ICT) is bovendien gekeken naar mogelijkheden om tijd- en plaatsonafhankelijk samenwerkend te leren. ICT is bij uitstek immers geschikt om interactie en communicatie te faciliteren. Deze vorm van samenwerkend leren wordt computer supported collaborative learning (CSCL) genoemd, en heeft met name dankzij de opkomst van internettechnologie een flinke impuls gekregen.

Bij CSCL werken lerenden in een groep aan een gemeenschappelijke, complexe, taak. Daarbij maken zij gebruik van een elektronische leeromgeving of van verschillende applicaties om met elkaar te interacteren. In de praktijk komt het vaak voor dat lerenden afwisselend in groepsbijeenkomsten samen leren, en leren binnen een online leeromgeving. Daarnaast wordt CSCL gebruikt binnen internationale onderwijsprojecten waarbij lerenden uit verschillende landen en culturen met elkaar samen leren.

Een belangrijke randvoorwaarde hierbij is wel dat de lerende ook strategieën ontwikkelt om binnen complexe leeromgevingen samen met anderen te leren en te werken. Verder moet onder meer sprake zijn van gemeenschappelijke doelen, van wederzijdse én individuele verantwoordelijkheid, van de ontwikkeling van communicatieve vaardigheden en van het monitoren van

communicatieprocessen. Dit betekent bijvoorbeeld dat lerenden een taak alleen voldoende kunnen volbrengen als hun groepsgenoten in de groep hun taak ook uitvoeren, en als lerenden individueel worden beoordeeld op hun bijdrage aan de taak. De docent heeft vooral een belangrijke taak bij de ontwikkeling van deze strategieën en om lerenden te leren hoe zij het beste kunnen leren. In het begin geeft een docent veel begeleiding en structuur, maar na verloop van tijd bouwt hij dit af. Dit wordt 'scaffolding' genoemd.

Bij CSCL vormt een actueel en urgent vraagstuk dikwijls het startpunt van het leren. Daarbij kan het gaan om een gebeurtenis uit het heden, zoals een aardbeving ('Hoe ontstaat een aardbeving?') of uit het verleden ('Wat waren de aanleidingen voor de Eerste Wereldoorlog?'). Dit vraagstuk wordt meestal geformuleerd in de vorm van een taak. Volgens Admiraal et al. (2005) vormt de taak de meest bepalende factor voor een goed verloop en goede opbrengst van CSCL. Taken zouden in een authentieke context geplaatst moeten worden. Daarbij kan het gaan om de beroepspraktijk, een maatschappelijke situatie of om een gesimuleerde authentieke situatie. De taak wordt vaak uitvoerig en gedetailleerd beschreven, en daagt lerenden uit om actief en onderzoekend aan de slag te gaan. Onderzoek leert eveneens dat structuur en doelgerichtheid belangrijk zijn om samenwerkend leren tot een succes te maken. Lerenden moeten dus werken aan een betekenisvol doel of aan betekenisvolle doelen.

Met 'structuur' doelen we op een systematische aanpak en op het belang om afspraken te maken tussen lerenden en docent over de manier waarop samenwerking tot stand zal komen. Daarbij gaat het om inhoudelijke afspraken (zoals hoe selecteer je informatie of hoe integreer je kennis), en om procesmatige afspraken. Een belangrijk voorbeeld van zo'n afspraak is het gebruik van rollen. Een voorbeeld hiervan is het schrijven van een krantenartikel, waarbij een lerende (eventueel afwisselend) de rol van journalist, redacteur, columnist of lezer kan hebben. Een dergelijke inhoudelijke rolverdeling is met name interessant wanneer het accent op samenleren of samenwerken ligt.

De groeps grootte is eveneens van invloed op de wijze waarop CSCL vorm krijgt. De omvang van een groep is namelijk van invloed op de mate waarin en de wijze waarop lerenden met elkaar interacteren en kennis creëren. De omvang van een groep is ook afhankelijk van de aard van de taak. Als lerenden bijvoorbeeld samen aan een paper moeten werken, dan zijn kleinere groepen van maximaal drie deelnemers aan te bevelen. Anders loop je het risico dat drie leerlingen het werk uitvoeren, en nummer vier vooral zorgt voor koffie en lunch (belangrijk, maar minder leerzaam). Als juist discussies vanuit verschillende perspectieven essentieel zijn, dan zijn groepen van acht tot twaalf lerenden aan te bevelen. In grotere groepen wordt namelijk diverser gedacht over onderwerpen. Afhankelijk van de taak kan dat een belangrijk criterium zijn. Een groeps grootte van vijf tot acht lerenden is aan te raden als veel interactie belangrijk is, maar diversiteit binnen de groep minder. Bij deze groeps grootte blijken discussies op gang te komen, en niet al te snel uit te doven. Lerenden blijken zich verantwoordelijk te voelen voor de voortgang en de groep is minder kwetsbaar voor bijvoorbeeld uitval als gevolg van ziekte.

Een ander aspect van C S C L is de groepssamenstelling. Daarbij wordt vaak benadrukt dat lerenden elkaar zouden moeten kennen en vertrouwen. Lerenden moeten gedachten, opvattingen en tussenproducten in een veilige omgeving kunnen uitwisselen. Gilly Salmon (2004) onderscheidt bijvoorbeeld vijf fases die online communities moeten doorlopen zodat kennis daadwerkelijk gecreëerd wordt. Binnen elke fase zal een begeleider interventies moeten plegen opdat een niveau van vertrouwen vorm krijgt:

- 1 *Toegang en motivatie*. De lerenden worden welkom geheten en kunnen ondersteuning krijgen bij het gebruik van de online omgeving.
- 2 *Socialisatie*. De lerenden worden uitgenodigd om zich voor te stellen, met elkaar kennis te maken en bijvoorbeeld een profiel in te vullen. De docent moedigt dit aan.
- 3 *Informatie-uitwisseling*. In deze fase wisselen lerenden bronnen uit en leren zij hun tijd te managen. De interacties gaan vooral over werkwijzen. De docent ondersteunt hen hierbij.
- 4 *Kennis ontwikkelen*. In deze fase is sprake van vertrouwen. Lerenden bouwen voort op de kennis die anderen inbrengen. Zij stellen elkaar kritische, inhoudelijke vragen. De docent begeleidt dit proces en opereert in feite als meewerkend voorman.
- 5 *Duurzame ontwikkeling*. De lerenden continueren hun deelname aan de groep. Zij zijn gewend om op deze manier te leren en om het geleerde toe te passen in hun dagelijkse praktijk.

Binnen een online omgeving is dit complexer te realiseren dan via fysieke bijeenkomsten. Om die reden vindt C S C L dikwijls in een mengvorm plaats van online leren en fysiek leren. Lerenden leren elkaar dan tijdens bijeenkomsten kennen, waarna zij bereid zijn om online samen te werken. Mede dankzij sociale media zijn de mogelijkheden om elkaar online te leren kennen vergroot. Door gebruik te maken van profielen en expliciet ruimte te geven voor niet-taakgebonden communicatie kun je een gevoel van vertrouwen en verbondenheid ook online creëren.

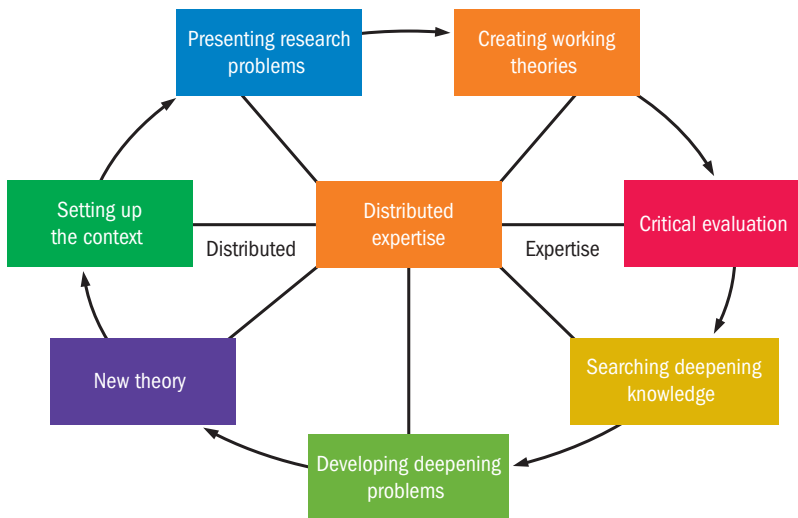
Het elkaar leren kennen wordt belangrijker naarmate lerenden intensiever en langer samenwerken, en onderlinge interactie essentieel is om de taak te kunnen oplossen.

Daarnaast kan het belangrijk zijn om expliciete aandacht te schenken aan de inhoudelijke samenstelling van de groepen. Je kunt kiezen voor homogeen samengestelde groepen of voor groepen waarvan lerenden op relevante aspecten juist van elkaar verschillen. Je kunt heterogene groepen gebruiken als de nadruk ligt op samen leren. Bij samenwerken (bijvoorbeeld aan een gezamenlijk product) is het aan te raden om met meer homogene groepen lerenden te werken. Via feedback op groepsproducten komen diverse opvattingen voldoende naar voren.

Een voorbeeld van een toepassing van C S C L is het zogenaamde *progressive inquiry model*, dat aan de Universiteit van Helsinki is ontwikkeld (zie bijvoorbeeld Rubens, 2003 en Admiraal et al., 2004). Binnen deze benadering imiteren lerenden de wetenschappelijke onderzoeksgemeenschap, en leren zij een uitgebreid proces van problemen en oplossingen te doorlopen. De lerenden werken hierin intensief met elkaar samen. Zij delen bevindingen met elkaar en bevragen elkaar kritisch hierover. Het *progressive inquiry model* is toegepast binnen verschillende onderwijscontexten. De aanleiding voor een onderzoek is de confrontatie met een bepaalde gebeurtenis. Deze

gebeurtenis creëert de context voor leren. Vervolgens formuleren lerenden relevante vragen rond het thema, waar zij in een aantal weken een antwoord op willen hebben. In de volgende fase geven zij aan welke antwoorden zij op basis van hun voorkennis geven. Fase drie bestaat uit het stellen van kritische vragen aan elkaar, op basis van de gegeven antwoorden. Deze kritische vragen prikkelen lerenden om op zoek te gaan naar bronnen met betrekking tot het onderwerp. Dat kunnen websites zijn, artikelen en rapporten of gesprekken met deskundigen. De lerenden verwerken deze informatie, en delen de uitkomsten met anderen. Daar kunnen vervolgens weer kritische vragen over worden gesteld. Uiteindelijk leidt dit tot conclusies en voor de lerenden tot nieuwe kennis (zie figuur 1.3).

**FIGUUR 1.3** Progressive inquiry model



**VOORBEELD 1.4**

Een groep leerlingen van vijf vwo moet onderzoeken wat de aanleiding was voor de Tweede Wereldoorlog. Op basis van hun voorkennis formuleren zij aanleidingen als de inval van Duitsland in Polen, de expansiedrift van Hitler en de ideologische drijfveer van de nationaal socialisten om de Joden te vernietigen. Kritische vragen zijn dan:

- Wat was de aanleiding voor de Duitse inval?

- Wat verklaart de opkomst van de NSDAP in Duitsland?
- Wat waren redenen voor Hitler's expansiedrift?

Vervolgonderzoek leidt onder meer tot inzicht in de Vrede van Versailles, die door de Duitsers als een vernedering werd ervaren wat mede leidde tot de opkomst van de NSDAP.

Niet elke leertechnologie blijkt overigens geschikt te zijn om CSCL te faciliteren. Elektronische leeromgevingen zijn dikwijls onvoldoende flexibel en bevatten weinig mogelijkheden om onderzoekend leren vorm te geven. Sociale media blijken weer onvoldoende mogelijkheden te hebben om samenwerkingsprocessen te monitoren en te analyseren (Rubens, 2013).

Er is dus veel bekend over wat werkt en wat niet werkt bij samenwerkend leren met of zonder ICT. Uit een metastudie van Jeroen Janssen (Janssen, 2014) blijkt bijvoorbeeld welke factoren ertoe bijdragen dat samenwerkend leren effectief is. Daarbij gaat het om het trainen van samenwerkingsvaardigheden, het vergroten van de wederzijdse afhankelijkheid van leerlingen en het samenstellen van gemengde groepen van jongens en meisjes. Of het gebruik van ICT effectief is, hangt af van het doel van de ICT-toepassing. Gezien de raakvlakken kan *social learning* dan ook veel leren van de wijze waarop leren bevorderd kan worden (denk aan de taak, de te ontwikkelen strategieën, begeleiding, groepsvorming en groeps grootte). In tegenstelling tot *social learning* is CSCL echter een sterk gestuurde manier van leren: een docent bepaalt wat en grotendeels hoe er geleerd wordt.

## 1.5 Leren met behulp van sociale media

Toen rond 2003 applicaties als weblogs en wiki's aan populariteit wonnen, werd al snel gekeken hoe deze toepassingen als leertechnologie gebruikt zouden kunnen worden. Het waren vooral aanhangers van een meer constructivistische opvatting van onderwijs die hier belangstelling voor hadden. Zij vonden bestaande leertechnologieën, zoals de elektronische leeromgeving, te beperkend om leren als een sociaal proces te kunnen faciliteren. Sociale media hebben kenmerken die meer aansluiten op deze constructivistische onderwijsopvattingen. In 2005 introduceerde Stephen Downes daarom de term 'e-learning 2.0'. Downes doelde daarbij op vormen van e-learning waarbij de lerende veel meer te zeggen heeft over wat en hoe er geleerd wordt. Daarbij zou de lerende met name ook actief leren – content zoals teksten, afbeeldingen en video's ontwikkelen – met anderen delen en daarover in dialoog gaan.

In feite hebben sociale media drie functies in relatie tot leren (Rubens, 2013):

- 1 Met behulp van sociale media kunnen lerenden informatie filteren, cureren en bestuderen.
- 2 Sociale media kunnen worden gebruikt voor het produceren en delen van artefacten, en het bediscussiëren hiervan.
- 3 Dankzij sociale media kunnen netwerken gefaciliteerd worden, bijvoorbeeld op basis van profielen in combinatie met interacties en dialoog. De interacties zijn veelal beknopter van aard dan bij het produceren van artefacten.

Dankzij sociale media kunnen lerenden bovendien op een heel verschillende manier bijdragen leveren aan kenniscreatie.

In de *eerste plaats* kunnen lerenden relatief passief leren: luisteren, kijken, observeren of lezen. Deze manier van leren wordt ook wel eens *lurken* genoemd, dat vertaald kan worden met 'loeren'. In vergelijking met manieren van leren waarin interactie met anderen een veel grotere rol speelt, kost

deze manier van leren minder energie en tijd. Er wordt wel eens gering-schattend gedaan over lurken. Toch kun je deze lage mate van participatie beschouwen als een noodzakelijke eerste stap om met behulp van sociale media te leren, of zelfs als bewuste leerstrategie. Leren is immers vooral ook een cognitief proces. Je kunt informatie ook verwerken, zonder interactie met anderen. Bovendien kan de interactie ook buiten het zicht van andere lerenden en docenten plaatsvinden. Bijvoorbeeld als een lerende met naaste collega's spreekt over wat hij heeft geleerd. Als begeleider of organisatie heb je daar niet altijd zicht op.

Op de *tweede plaats* kunnen lerenden bijdragen van anderen 'bratsen':

**Bookmarks** (archiveren als favoriete pagina), **Raten** (beoordelen), **Annotate** (annoteren oftewel notities maken bij bijdragen), **Taggen** (van trefwoorden voorzien) en **Share** (delen, bijvoorbeeld via Twitter). Deze redelijk lage mate van participatie kost lerenden relatief weinig tijd en energie.

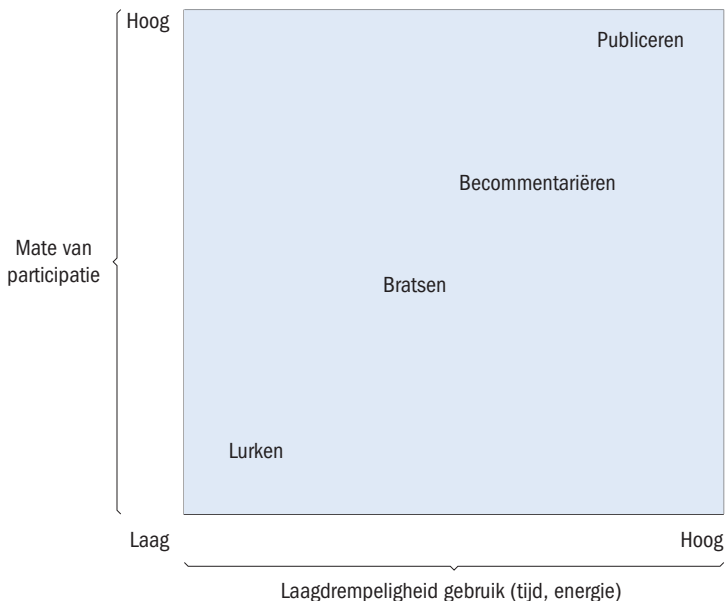
De *derde manier* is het *becommentariëren* van bijdragen van anderen.

Afhankelijk van de aard van het commentaar kan hierbij sprake zijn van een redelijk hoge mate van participatie, die tevens behoorlijk wat tijd en energie kost.

*Ten slotte* kunnen lerenden sociale media gebruiken voor het zelf ontwikkelen en publiceren van artefacten zoals blogs, wiki's of online video. Deze meest actieve vorm van *creëren / publiceren* kost veel tijd en energie.

Figuur 1.5 illustreert de relatie tussen de tijd en energie die deze activiteiten kosten, in relatie tot de mate van participatie binnen de sociale media die worden gebruikt voor leren.

**FIGUUR 1.5** BRATS



Tegelijkertijd zie je ook dat docenten sociale media op een relatief traditionele manier inzetten. Onderzoek van Kennisnet en Mijn Kind Online (Pijpers, 2013) laat bijvoorbeeld zien dat docenten YouTube binnen de les vooral inzetten voor instructies, illustraties en 'ijsbrekers'. Er zijn ook voorbeelden bekend van docenten die weblogs vooral gebruiken om informatie te verstrekken en lerenden opdrachten te laten inleveren. Deze docenten gebruiken sociale media vooral omdat ze eenvoudig in gebruik zijn, en vermoedelijk ook omdat zij niet afhankelijk zijn van de schoolorganisatie in het faciliteren van leertechnologie. De wijze waarop zij sociale media voor leren gebruiken, heeft echter maar weinig te maken met '*social learning*'. Hieruit blijkt maar weer dat nieuwe technologie alleen niet leidt tot andere manieren van leren.

**AVANS HOGESCHOOL PORTAL: DÉ PLEK WAAR IEDEREEN Z'N DAG BEGINT**

Niet altijd zijn social media tools het vertrekpunt voor het leren. Bij Avans Hogeschool is er sinds 2010 een portal waar informatie wordt gedeeld en waar studenten kunnen samenwerken. De portal is door intensief overleg met studenten, docenten en medewerkers van de hogeschool tot stand gekomen. De wensen van gebruikers waren belangrijk. Dagelijks bezoeken 30.000 unieke bezoekers de portal waar alle diensten, producten en websites van Avans samenkomen.

Een belangrijke functie van de portal is het heldere samenbrengen en presenteren van informatie op een persoonlijke overzichtspagina. Hierop verschijnt informatie uit verschillende bronnen zoals mails, laatst bewerkte documenten en openstaande taken. Er kan direct worden doorgelinkt naar achterliggende systemen zoals de leeromgeving Blackboard. Met behulp van SURFconext Teams kan binnen de portal worden samengewerkt door studenten, docenten en medewerkers van Avans. Er kan op ieders initiatief een pagina worden gemaakt voor een groep of een team waarin functionaliteiten zoals chatten, documenten delen en videoconferentie gebruikt kunnen worden. Externen kunnen ook deelnemen aan dit sociale proces door met hun social media account (Google, Facebook, LinkedIn of Twitter) in te loggen op de Avans portal. Dit opent mogelijkheden om over de grenzen van de hogeschool samen te werken en te leren met onder andere bedrijven in de regio.

Bron: Best Practice Avans Hogeschool SURFnet (2013)

Er is inmiddels ook meer bekend over de effectiviteit van sociale media. Meyer (2010) haalt bijvoorbeeld een aantal onderzoeken aan waaruit blijkt:

- Het gebruik van Facebook kan ertoe leiden dat de motivatie, het zelfvertrouwen en de houding van lerenden ten aanzien van het leren van de Engelse taal verbetert. Ook kan het gebruik van Facebook ertoe leiden dat lerenden de Engelse taal beter leren.
- Sociale media zoals Ning of VoiceThread kunnen reflectie helpen bevorderen, en kunnen bijdragen aan het ontwikkelen van vaardigheden om binnen communities te functioneren.
- Bloggen kan leren bevorderen, als lerenden het gevoel hebben in een community te opereren en als zij ICT-vaardig zijn.

- Wiki's kunnen een waardevolle bijdrage leveren aan samenwerking, al vinden lerenden het niet plezierig om elkaars bijdragen te veranderen. Ook vindt men wiki's ingewikkeld om te gebruiken.

Davis III cs (2012) concluderen op basis van diverse onderzoeken dat sociale media positief van invloed zijn op zaken als betrokkenheid van studenten, onderlinge binding, netwerkvorming, participatie in leeractiviteiten.

Tegelijkertijd halen deze auteurs publicaties aan die wijzen op het risico van afleiding door sociale media zoals Facebook. Verder hebben onderzoeken vaak betrekking op specifieke toepassingen. Lantz en Stawiski (2014) hebben bijvoorbeeld onderzoek gedaan naar de effectiviteit van zogenaamde student-responsesystemen (media die je in de klas kunt inzetten om bijvoorbeeld de voorkennis te activeren of om te checken of lerenden bepaalde uitleg hebben begrepen). Zij concluderen:

- Het gebruik van student-responsesystemen leidt tot significant hogere scores op testen indien onmiddellijke feedback wordt gegeven. Lerenden onthouden bovendien niet alleen informatie beter, maar zijn ook beter in staat om misconcepties ten aanzien van de leerstof te verbeteren.
- De timing van het stellen van vragen (tijdens de instructie of na afloop) is niet van invloed op de scores.

De wijze waarop sociale media worden gebruikt binnen het onderwijs lijken van grotere invloed te zijn op de effectiviteit dan de technologie zelf. Denk daarbij aan de didactische inbedding, de kwaliteit van de taak en feedback of aan de mate van vrijblijvendheid (bijvoorbeeld als er sprake is van een beoordeling).

## **1.6 Informeel leren, zelfgeorganiseerd leren en leren in netwerken**

Leren kunnen we onder andere indelen in formeel en informeel leren. Het meeste leren in hogescholen gebeurt in een formele setting. In het formele leren is een duidelijk gestructureerd leerproces gedefinieerd met duidelijke rollen, stappen en uitkomsten. Scholen, ontwikkelteams en docenten bedenken het leerproces en richten het in. Termen als curriculum en eindtermen passen prima bij formeel leren. Het informele leren kenmerkt zich door een ongestructureerd en ongestuurd leerproces waarbij het initiatief bij de lerende ligt. We kunnen dit onderscheid zien als een continuüm. Steeds vaker wordt erkend dat lerenden niet alleen binnen cursussen of trainingen leren, maar buiten de educatieve setting, los van curricula en geplande leeractiviteiten. In dit kader wordt het onderscheid gemaakt tussen formeel en informeel leren. Opleidingen, cursussen en trainingen zijn dan vormen van formeel leren, terwijl met informeel leren wordt bedoeld op situaties waarin lerenden zelf het initiatief nemen om te leren, zelf leerdoelen formuleren, beslissen welke leeractiviteiten zij uit gaan voeren, en welke leermaterialen zij willen gebruiken. Dit onderscheid lijkt echter geen zinvol onderscheid te zijn. Binnen een cursus kan een docent lerenden immers ook laten beslissen over uit te voeren leeractiviteiten. Sloep (2012) stelt dan ook voor om het onderscheid informeel-formeel voor te behouden aan de organisatie van het leren. Bij formeel leren is dan sprake van een (sociaal) contract tussen een lerende en een (onderwijs- of opleidings)instituut. Het



instituut draagt de verantwoordelijkheid voor de organisatie van het leren. Bij informeel leren is dan geen sprake van een sociaal contract. Het onderscheid formeel-informeel heeft dan geen betrekking op de manier waarop mensen leren en de inhoud van het leren, alleen op de organisatie ervan. Als we het hebben over de manier waarop geleerd wordt, dan kunnen we een onderscheid maken tussen gestuurd of georganiseerd leren enerzijds, en zelfgestuurd of zelfgeorganiseerd leren anderzijds.

Daarbij kan het dus voorkomen dat lerenden binnen een cursus of training meer of minder gestuurd leren. Dat wil zeggen dat zij binnen een formele setting ook zeggenschap kunnen hebben over de leerdoelen, leeractiviteiten of de leermaterialen.

In dit kader krijgt de term *social learning* binnen de wetenschappelijke literatuur over leren, onderwijs en opleiden langzamerhand ook een wat andere betekenis dan Bandura's theorie. Brouns et al. (2013) bijvoorbeeld, beschrijven *social learning* tegen de achtergrond van een kennissamenleving die een groter beroep doet op de verantwoordelijkheid van mensen voor hun eigen leren, die vereist dat professionals zich nieuwe kennis snel eigen maken. Niet alleen via cursussen en opleidingen maar ook in interactie met anderen (en gefaciliteerd via technologieën zoals sociale media). Leren vindt volgens hen dan plaats via zogenaamde leernetwerken, die bestaan uit mensen en bronnen. Sloep et al. (2011) definiëren leernetwerken als online sociale netwerken die speciaal zijn ontworpen om non-formeel leren te ondersteunen. Non-formeel leren omschrijven zij als bewust en doelgericht leren uit interesse of om een probleem op te lossen. Hierbij is sprake van een bepaalde mate van (zelf)organisatie van leren, echter niet in de context van traditioneel formeel onderwijs.

Een belangrijke voorwaarde bij deze manier van leren is volgens Brouns et al. (2013) dat mensen leren hoe zij het beste voornamelijk op een informele manier kunnen leren, en dat zij in staat zijn om ICT daarbij te gebruiken. Profielen en elektronische portfolio's vormen dan belangrijke instrumenten om dit leren mogelijk te maken. Op basis van een profiel legt een lerende contact met anderen, en creëert de lerende een netwerk. Volgens Sloep et al. (2011) bevordert een profiel interactie tussen deelnemers. Een profiel bevat bijvoorbeeld informatie over leerdoelen van deelnemers, over te ontwikkelen competenties, de expertise en interesses en over verwachtingen. Dankzij een profiel kunnen deelnemers een beeld krijgen van de betrouwbaarheid van de anderen. Dat bevordert in het begin de samenwerking. Na verloop van tijd dragen vooral bijdragen aan een netwerk bij aan het creëren van vertrouwen als basis voor samenwerking. Ten slotte draagt een profiel indirect bij aan het toegankelijk maken van impliciete kennis binnen een netwerk. Dit is niet tastbaar te maken kennis, die verbonden is met personen. Via een profiel kun je op basis van de gevolgde opleiding en met name de werkervaring onderzoeken wie eventueel over welke impliciete kennis beschikt. Profielen kunnen binnen leerplatforms ook worden gebruikt om deelnemers aan elkaar te koppelen ten behoeve van peer feedback.

Via een elektronisch portfolio verzamelt de lerende doelgericht bewijsmateriaal van zijn eigen ontwikkeling. In veel gevallen wordt daarbij expliciet een relatie gelegd met te ontwikkelen bekwaamheden. Het bewijsmateriaal moet deze ontwikkeling dan illustreren. Zo zegt een PowerPoint-presentatie in feite niets over de presentatievaardigheden van een lerende, terwijl een

feedbackverslag van medestudenten dat wel doet. Behalve inzicht geven in de ontwikkeling van lerenden, kunnen elektronische portfolio's ook gebruikt worden voor de beoordeling en als showcase (ten behoeve van profilering).

Als organisatie kun je zelfgestuurd of zelfgeorganiseerd leren, faciliteren. Veel hangt daarbij af van de organisatiecultuur. Als een organisatie sterk gericht is op samenwerken, als medewerkers veel autonomie hebben om hun werk naar eigen inzicht voor te bereiden en uit te voeren, en als veel wordt gedaan om de sociale verbondenheid te bevorderen, dan stimuleert deze cultuur zelfgeorganiseerd leren. Daar komt bij dat het bevorderen van het gebruik van sociale media – zoals Yammer – voor kennisdeling ook bevorderend werkt. Met name als de organisatieleiding daarbij in meerdere opzichten het goede voorbeeld geeft, dus zelf kennis deelt, en medewerkers die kritische opmerkingen over aspecten van de organisatie met collega's delen niet onmiddellijk terugfluit.

Dankzij internettechnologie zijn we eveneens veel beter in staat om te opereren binnen een omvangrijk netwerk dat bestaat uit tal van knopen. Deze knopen kunnen mensen zijn, maar ook andere bronnen van informatie. In toenemende mate worden netwerken ook gebruikt om te leren. Sloep et al. (2012) spreken bijvoorbeeld van leernetwerken, die zij definiëren als online sociale netwerken die speciaal zijn ontworpen om bewust en doelgericht leren te ondersteunen, waarbij sprake is van een bepaalde mate van (zelf)organisatie van leren. Technologie is daarbij in feite 'driver' (één van de) en 'enabler' van leernetwerken.

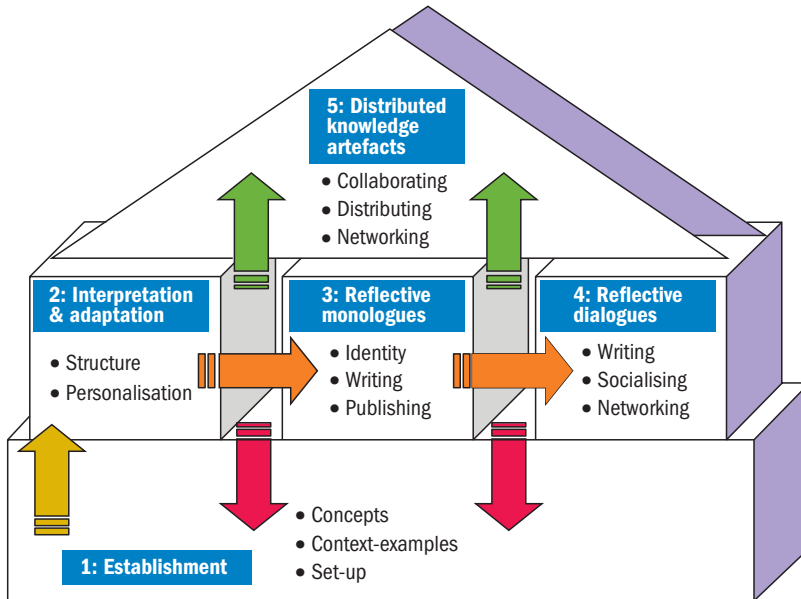
*Social learning* kan eveneens geïnitieerd worden door een organisatie (formeel). De aard van *social learning* is daarentegen in hoge mate zelfgeorganiseerd. Er is, kortom, een nauwe verwantschap tussen *social learning* en zelfgeorganiseerd leren. Daarnaast kan *social learning* binnen organisaties plaatsvinden, maar ook binnen leernetwerken.

Anne Bartlett-Bragg (2006) hanteert op basis van de opvattingen van onder meer Bandura, Vygotsky en Lave / Wenger een didactisch raamwerk voor het faciliteren van meer zelfgeorganiseerd leren met behulp van sociale media (zie figuur 1.6).

De auteur beschrijft vijf fasen of trajecten (pathways).

- 1 Het eerste traject noemt zij *Establishment*. In feite vormt dit de basis van het leren. Lerenden raken vertrouwd met de manier van leren en met de gebruikte technologieën. Een docent dient hen hierbij volgens Bartlett-Bragg te ondersteunen en te begeleiden (en niet te instrueren).
- 2 Het tweede traject noemt zij *Interpretation & Adaptation*. Lerenden worden aangemoedigd om de applicaties te gebruiken, en de basale structuur te personaliseren. In deze fase worden ook schrijfactiviteiten van beperkte omvang rond de te bestuderen thema's uitgevoerd. In deze fase werken de lerenden ook aan hun digitale geletterdheid.
- 3 In het derde traject van *de reflectieve monologen* worden lerenden aangemoedigd om een persoonlijke identiteit te ontwikkelen, onder meer door het creëren van profielen. De reflectieve schrijfactiviteiten vinden plaats op basis van vragen die reflectie op de te bestuderen onderwerpen bevorderen.

FIGUUR 1.6 Didactisch raamwerk Bartlett



Bron: Bartlett, 2006

- Traject vier is gericht op het *realiseren van reflectieve dialogen*. Lerenden ontwikkelen bekwaamheden om publiek te schrijven. Daarnaast worden socialisatie en netwerken aangemoedigd. Het gaat er binnen dit traject om te leren via interacties met anderen. Lerenden worden actieve participanten in een netwerk.
- Bij het laatste en vijfde traject, *Distributed Knowledge Artifacts*, draait het om actieve participatie in sociale netwerken, waarbij de nadruk ligt op gedistribueerde bijdragen. Dat betekent dat lerenden niet zo zeer participeren in een centrale community (gefaciliteerd door een organisatie), maar dat zij in hun eigen netwerken actief leren. Bartlett-Bragg schrijft hierover: *'The writing activities can guide the learners to arrive at a collective reflection attitude which will often result in the learners becoming models for practice with other cohorts either within the organisation or externally within broader networks.'*

Binnen elk traject kunnen belemmeringen voor leren ervaren worden. Deze belemmeringen kunnen te maken hebben met de organisatie (zoals de infrastructuur of de organisatiecultuur), de lerende zelf (denk aan diens digitale geletterdheid) of met de opleiders.

Bartlett-Bragg geeft over dit raamwerk het volgende aan:

'The framework can be viewed as an enabler where multi-linear pathways draw the focus being not on the software or technology selected by the educator to create the learning environment, but on the social aspects of the

learning process and strategies to support the learning experience. The progression through the pathways can occur at differing levels and allows for the learner to self-manage the processes.'

Dit raamwerk heeft overeenkomsten met het eerder genoemde Five Stages-model van Gilly Salmon, dat enkele jaren ouder is en waarna Bartlett-Bragg niet verwijst. Dat geldt met name voor de eerste twee fasen. Sterk aan dit model is de aandacht voor reflectie, het onderscheid tussen monoloog en dialoog, en de nadruk op gedistribueerde kennisartefacten in traject vijf. De auteur richt zich verder vooral op geschreven artefacten. Inmiddels beschikken we echter over tal van mogelijkheden om ook andere kennisproducten te creëren dan tekst alleen.

De tabel hierna (tabel 1.7) bakent *social learning* af ten opzichte van andere manieren van leren:

**TABEL 1.7** *Social learning* versus andere leerstrategieën

	Samenwerkend leren		Individueel leren	
	Sterk gestuurd	Sterk zelfgeorganiseerd	Sterk gestuurd	Sterk zelfgeorganiseerd
Met sociale media	Samenwerkend leren met sociale media, CSCCL	<i>Social learning</i>	Sociale media als instructiemiddel en individuele verwerkingsactiviteit	Sociale media voor de individuele ontwikkeling
Zonder ICT	Samenwerkend leren		Frontaal-klassikaal onderwijs	Zelfstandig leren

Bij *social learning* leer je dus altijd met behulp van sociale media, en ook samen met anderen. Het verschil met computer supported collaborative learning is, dat bij *social learning* sprake is van een sterke mate van zelfgeorganiseerd leren. De lerende neemt dus voornamelijk zelf het initiatief om te leren en bepaalt ook in hoge mate zelf aan welke leerdoelen hij met behulp van welke leeractiviteiten – samen met anderen – wil werken.

**PRAKTIJKVRAGEN**

Wat betekent de inhoud en boodschap van dit hoofdstuk voor je eigen praktijksituatie? Hoe beantwoord je de volgende vragen?

- 1 Wordt binnen je eigen organisatie zichtbaar dat lerenden zelf vaker het initiatief nemen om te leren buiten de door de organisatie aangeboden leerprocessen?
- 2 Op welke manieren, momenten en via welke kanalen wordt er kennis gedeeld tussen lerenden?
- 3 Hoe ligt de verhouding van de investering (in tijd en geld) binnen je eigen organisatie voor wat betreft formeel leren én informeel leren?

## Verdieping en verbreding

- Anderson, T. & Dron, J. (2011). Three Generations of Distance Education Pedagogy. *International Review of Research in Open and Distance Learning* (12)3. Gehaald van: [www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/890/1663](http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/890/1663)
- Mayes, T. & De Freitas, S (2004). *Review of e-learning theories, frameworks and models*. JISC e-Learning Models Desk Study. London, JISC. Gehaald van: [www.jisc.ac.uk/uploaded\\_documents/Stage%202%20Learning%20Models%20\(Versie%201\).pdf](http://www.jisc.ac.uk/uploaded_documents/Stage%202%20Learning%20Models%20(Versie%201).pdf)
- Cherry, K. (niet gedateerd). *Social learning* Theory. How People Learn By Observation. Gehaald van: [psychology.about.com/od/developmentalpsychology/a/sociallearning.htm](http://psychology.about.com/od/developmentalpsychology/a/sociallearning.htm)
- Opzet, resultaten en reflecties van deelnemers aan de Leersafari, onderdeel van het Next Learning Event 2013 en gebaseerd op zelfgeorganiseerd leren. [www.leersafari.nl/](http://www.leersafari.nl/)
- Drucker, P.F. (1999). Knowledge-worker productivity: the biggest challenge. *California Management Review* 41(2), Winter 1999, 79-94. Gehaald van: [www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/knowledge\\_workers\\_the\\_biggest\\_challenge.pdf](http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/knowledge_workers_the_biggest_challenge.pdf)
- Best Practice Avans Hogeschool - *Portal: dé plek waar iedereen z'n dag begint*. SURFnet. Gehaald van: [wiki.surfnet.nl/display/portaltechnology/Avans+Hogeschool/wiki.surfnet.nl/x/zoIyAg](http://wiki.surfnet.nl/display/portaltechnology/Avans+Hogeschool/wiki.surfnet.nl/x/zoIyAg) (korte uitvoering van dezelfde bron)