# Kennis + Vaardigheden = Mediawijsheid

*Masterscriptie: Anne de Boer*

# Kennis + Vaardigheden = Mediawijsheid

Een pleidooi voor gescheiden leerprocessen.

Masterthesis: Nieuwe Media & Digitale Cultuur
Student: Anne de Boer (3233405)
Scriptiebegeleider: dr. Ann-Sophie Lehmann
Tweede lezer: drs. Marianne van den Boomen
Faculteit der Geesteswetenschappen Universiteit Utrecht
Januari, 2013

**“Education is the most powerful weapon which you can use to change the world”**

© Nelson Mandela, 16 juli 2003

# Samenvatting

Mediawijsheid is het geheel van kennis, vaardigheden en mentaliteit waarmee burgers zich bewust, kritisch en actief kunnen bewegen in een complexe, veranderlijke en fundamenteel gemedialiseerde wereld. In 2005 adviseerde de Raad voor Cultuur om dit begrip op nationaal niveau uit te voeren. De uitvoering van dit advies moet leiden tot burgers die media als doel en als middel gebruiken om zich in het medialandschap voort te bewegen. Zeven jaar na dit advies blijkt dat mediawijsheid nog geen goede structurering kent. Op basis van een situatieschets van de verwachtingen en het daadwerkelijk functioneren van jongeren tussen de 12 en 18 jaar, ofwel de toekomstige burgers, blijkt dat er behoefte is aan een aanscherping van kennis over media, vaardigheden met media, identiteitsbegrip en zelfreflectie op het mediagebruik. ontplooiing van kennis en van vaardigheden, waarbij er sprake is van een conceptuele scheiding, leiden er toe dat deze 'geschoolde' mediagebruikers zich beter bewust, kritisch en actief kunnen voortbewegen.

In deze scriptie is er daarom een voorstel gedaan om in de medialessen met een twee-fasenmodel te werken, waarbij kennis en vaardigheden, in hoeverre dat mogelijk is, afzonderlijk aandacht krijgen. Daarbij moet van tevoren al vastgesteld worden dat de interdisciplinaire werking niet voorkomen kan worden, maar dat het aandacht richten op een proces bevorderlijker is voor de kennisopname en het herkennen van verschillen tussen media gebruiken en media maken, dan bijvoorbeeld multitaskend leren. Door deze conceptuele scheiding kunnen mensen makkelijker verschillen tussen deze fases herkennen, waardoor ze meer zelfbegrip en inzicht in hun positie in het medialandschap krijgen. Hierdoor kunnen deze mediagebruikers zich herpositioneren in de mogelijkheden die de huidige participatiecultuur hen biedt.

Kernwoorden: Mediawijsheid, verwevenheid, digitale generatie, participatiecultuur.

# Inhoudsopgave

**Voorwoord** P.5

**1. Inleiding** P.6

**2. Mediawijsheid en de 'drie musketiers': kennis, vaardigheden en mentaliteit** P.9
2.1 Wat betekent mediawijsheid? P.9
2.2 Wat is nieuw? P.11

**3. Mediawijsheid in 2012** P.12

**4. Het medialandschap** P.16
4.1 De utopie 2.0 P.16
4.2 Multiscreen samenleving: de dominante aanwezigheid van media P.21
4.3 Jongeren en het digitaal functioneren P.23
4.4 Jongeren en hun identiteit P.30
4.5 De digitale generatie en mediawijsheid P.31

**5. Advies mediawijsheid** P.34
5.1 Het verstoren van de participatiedroom P.34
5.2 Het concept in praktijk P.36
5.3 Kritische analyse ofwel kennis P.40
5.4 Vaardigheden ofwel productie P.44
5.5 Mentaliteit P.47
5.6 Kennis + Vaardigheden = Mediawijsheid; de interdisciplinaire werking. P.48

**6. Conclusie: Twee weten meer dan één** P.51

**7. Discussie** P.52

**8. Bibliografie** P.54

# Voorwoord

De afgelopen jaren waren vruchtbare tijden voor mijn kennis. Waar ik onder aan de trap begon met speciaal onderwijs, vanwege een leerachterstand, heb ik mezelf weten op te werken tot het behalen van mijn masterdiploma. Ik heb de negatievellingen bewezen dat ik meer kan dan dat zij dachten. Mijn nieuwsgierigheid naar kennis en de wil om te presteren zijn groot, maar zonder de juiste begeleiding en de steun die ik heb gekregen was ik nooit zo ver gekomen. Ik heb geleerd dat je zelf veel kan bereiken, maar dat hulp van anderen om te leren, te motiveren en door te zetten nog belangrijker is. Door deze ervaring wil ik graag iets bijdragen aan educatie en ben ik er sterk van overtuigd dat begeleiding noodzakelijk is. Ook op het gebied van media is begeleiding nodig. Nieuwe media groeit en zal groeien, maar daarbij is het belangrijk dat mensen deze middelen goed kennen en kunnen gebruiken. Medialessen waarin er sprake is van goede begeleiding is nodig, waarom en hoe dit kan gebeuren kunt u terug lezen in mijn scriptie.

Ook tijdens mijn masteropleiding heb ik enorm veel gehad aan begeleiding en het vertrouwen dat ik heb gekregen. Hierbij gaat vooral veel dank uit naar mijn supervisor Ann-Sophie Lehmann. Zij geloofde al vanaf het begin in mijn kunnen. Door haar enthousiasme, vertrouwen in mij en de hulp die ze me heeft geboden, heb ik nieuwe kennis en vaardigheden opgedaan. Dit heeft me ontplooit tot de onderzoeker die ik nu ben. Ook wil ik mijn tweede lezer, Marianne van den Boomen, bedanken. Zij liet me inzien dat mijn kennis in de beginfase nog goede argumentatievaardigheden kon gebruiken. Extra aandacht mag gegeven worden aan Guan van Zoggel, een mede-masterstudent waarmee ik fijn heb samengewerkt en die bereid was om waardevolle feedback op mijn eerste versie te geven. Ten slotte wil ik al mijn vrienden, familie en mijn vriend bedanken voor hun steun en geduld dat ze tijdens dit schrijfproces met me hebben gehad. Daarbij wil ik speciale aandacht geven aan Fernanda de Boer, want zij is degene die ‘opgeven’ in mijn woordenboek doorstreepte en die dit woord verving door het woord ‘doorzetten’.

# 1. Inleiding

Tegenwoordig leven we in een gemedialiseerde samenleving: media zijn alomtegenwoordig en mensen maken, bewust en onbewust, er massaal gebruik van. Social media, smartphones, internet, televisie en publieke installaties zijn enkele voorbeelden hiervan. Door de laagdrempeligheid en de redelijk eenvoudige user interfaces kunnen mensen dergelijke media makkelijk gebruiken, maar ook verder verspreiden of ontwikkelen.[1] Zij bevinden zich hierdoor in een positie tussen het zijn van een mediagebruiker en een mediamaker. Vaak zijn mensen door de simplificatie van tools, ofwel de usability, mediavaardig. Toch hoeft dit niet te betekenen dat ze mediawijs zijn, of anders gezegd dat ze zich bewust, kritisch en actief in het medialandschap kunnen voort bewegen. Naar dit soort bevordering van mediawijsheid streeft de Raad voor Cultuur sinds juli 2005 op nationaal niveau, aangezien de verwachtingen van de Nederlandse burgers rondom het zelfstandig functioneren in het medialandschap zijn toegenomen. Dit begrip is een uitbreiding van media-educatie, waarbij men sinds de introductie ook aandacht besteedt aan meerdere, actieve mediahandelingen, zoals het bijhouden van een weblog. Alhoewel het begrip al zeven jaar 'een streven is' kent het nu, in 2013, nog geen concrete, structurele uitvoering en is het voornamelijk een taak van culturele instellingen of het onderwijs.

De praktijk wijst uit dat deze organisaties verschillende ideeën en aanpakken over de bevordering van mediawijsheid hebben. Dit resulteert in een variëteit aan methodes en dat terwijl een stabiele, redelijk homogene basis doeltreffender kan zijn bij een opstartend beleid. Door deze verscheidenheid zijn er ook geen beslissingen genomen over wat een effectieve aanpak is om mensen mediawijs te maken en twijfelt men nog tussen een hands-on, het bevorderen van productievaardigheden en -informatie via praktijkervaring, of een reflexieve aanpak, het bijbrengen van reflectievaardigheden en kennis over mediatheorie en -analyse. Daarbij proberen veel lesprogrammaontwikkelaars in te springen op populaire termen, zoals Web 2.0, of op gedragsveranderingen, zoals het multitasken. Ook instellingen als bibliotheken en het onderwijs proberen meer aansluiting te vinden met de contemporaine mediasamenleving, waarin vluchtige leesprocessen en 'de eis' van de burgers zelf om veel te willen en alles snel onder de knie te krijgen kenmerkend zijn. Dit doen ze momenteel door gebruik te maken van computers, digitale schoolborden of social media. Het resultaat zijn snelle, vluchtige leerprocessen waarbij deze mediagebruikers vooral leren *door* media en niet *over* media. Ze leren dan media als doel te gebruiken in plaats van als middel. Terwijl dit laatste voor de, door de overheid verlangde, autonomie van de Nederlandse burger en het functioneren in het huidige medialandschap belangrijk is.

Een mediagebruiker moet dus kritisch naar media kunnen kijken, media kunnen gebruiken en eigen mediaproducten kunnen ontwikkelen. Aangezien een burger van de hedendaagse samenleving zich in de tussenpositie bevindt van mediagebruiker en -maker, is het daarbij raadzaam om hen inzicht te geven in wat de verschillen tussen 'media lezen' en 'media maken' zijn. Dit is mogelijk door hen via gescheiden leerprocessen, ofwel via het twee-fasenmodel, met deze opties kennis te laten maken. Dit advies van gescheiden leerprocessen leidt tot het hebben van een structuur in medialessen, maar ook tot wijsheid bij deze leerlingen, die door de twee fases kunnen inzien wat hun huidige en hun mogelijke plaats in de verwevenheid van het media

[1] User interface is de ruimte waarin mediagebruikers interactie hebben met de tool ofwel het medium.

gebruiken en maken is, ofwel wat hun positie in het medialandschap is. Hoewel deze aanpak tegenstrijdig is met de initiatieven die vooral gericht zijn op het promoten van technische, productieve vaardigheden, is deze scriptie juist een pleidooi voor het introduceren van gescheiden leerprocessen, waarbij kritische, reflexieve en productieve vaardigheden het eindresultaat zijn. Dit betoog wordt gehouden met als hoofdvraag:

*In hoeverre zijn gescheiden leerprocessen van mediawijsheid toepasbaar en bevorderlijk voor mediaal onderwijs voor jongeren?*

Om een antwoord op deze vraag te geven, geeft deze scriptie een verkennende en kritische analyse over het beleid van mediawijsheid, de mediamaatschappij en de manier hoe hedendaagse jongeren zich in het medialandschap voort bewegen. Hierbij is het begrip mediawijsheid geconcretiseerd. Dit is belangrijk, omdat het begrip in de praktijk een andere betekenis krijgt dan de aanvankelijke definitie die door de Raad voor Cultuur in juli 2005 is beschreven. In hoofdstuk 2 is er daarom via een bronnenanalyse van het *Vooradvies Cultuurnota 2005-2008* en het rapport *Mediawijsheid: Een Ontwikkeling van een Nieuw Burgerschap* uitgelegd wat mediawijsheid is, wat de doelstellingen zijn en hoe het verschilt van media-educatie.

Deze bronnenanalyse is voortgezet in hoofdstuk 3 waarin er antwoord wordt gegeven op de vraag: hoe is mediawijsheid in de praktijk uitgevoerd? Hiervoor is literatuur geraadpleegd over maatregelen van de afgelopen jaren, artikelen over mediawijsheid en eigen praktijkervaring die is opgedaan tijdens een onderzoeksstage op de educatieafdeling bij het Nederlands Instituut voor Animatiefilm (NIAf). Door het beschrijven van de praktijk en de daadwerkelijke intenties van mediawijsheid, zijn er verschillen tussen de ideale en de werkelijke situatie duidelijk gemaakt en daardoor worden de tekortkomingen en de veranderingen in het huidige beleid van mediawijsheid zichtbaar. Deze bevindingen zijn daarbij meegenomen in het uitschrijven van een advies en leiden ertoe dat het advies up-to-date is.

Om een advies te geven dat beter aansluit op de aanvankelijke betekenis, de doelen van mediawijsheid en de praktijk, is er gekeken naar de huidige mediaomgeving. Via een literatuurstudie is er inzicht verworven over wat typerend voor een mediale samenleving is. Door deze analyse kan het advies over mediawijsheid eventueel worden aangepast, zodoende dat de uitvoering van gescheiden leerprocessen beter in de praktijk toepasbaar is. Zo blijkt uit deze analyse dat mediagebruikers veel vrijheden (kunnen) hebben. Literatuur over de 'Filter Bubble' en 'Power Laws' bewijzen daarentegen dat ze hierbij nog les in mediawijsheid kunnen gebruiken.

Mediawijs worden, is daarbij afhankelijk van de motivatie en het gedrag van een bepaalde leeftijdsgroep. Om een concreet afgebakend advies te maken, wat toepasbaar is in de praktijk, is er in dit onderzoek voor gekozen om een gespecificeerd advies uit te schrijven naar de toekomstige burgers: middelbare scholieren tussen de 12 en 18 jaar. Zij zijn één van de vijf doelgroepen van Mediawijzer.net, de netwerkorganisatie van mediawijsheid. Deze organisatie geeft aan dat meer onderzoek naar de bevordering van mediawijsheid bij deze doelgroep essentieel is (Mediawijzer.net,2010,p.25).[2] Bovendien is het makkelijk om jongeren met dergelijke medialessen in aanmerking te laten komen, aangezien ze bijna dagelijks met onderwijs en media te maken hebben. Daarom is er met behulp van homogeniserende literatuur over de digitale generatie en kwantitatieve onderzoeken hierover, gekeken naar hoe hedendaagse jongeren dienen te functioneren en hoe ze daadwerkelijk handelen. Uit deze analyse blijkt dat deze doelgroep vaak te

[2] Mediawijzer.net richt zich volgens het meerjarenplan 2011-2014 op vijf doelgroepen, namelijk kinderen, jongeren, ouders, leraren en senioren (Mediawijzer.net, 2010, p.18).

veel eer krijgt toegeschreven en juist mediaonderwijs kan gebruiken, maar ook dat ze zelf dergelijk mediaonderwijs willen krijgen. Bovendien wordt door het vergelijken van de digitale generatie met de onderzoeksresultaten duidelijk wat aandachtspunten voor het nieuwe advies van gescheiden leerprocessen moeten zijn. Zo blijkt dat jongeren niet uit zichzelf mediawijs worden, onderwijs over kennis en vaardigheden nodig is en dat de snelle en de vluchtige processen die bij het huidige medialandschap horen niet per se richtlijnen voor onderwijs hoeven te zijn. Deze punten vormen samen het startpunt van de beargumentering waarom gescheiden leerprocessen bevorderlijk kunnen zijn om jongeren mediawijs te maken.

Daarna volgt in hoofdstuk 5 op basis van een theorie over discoursen van Paul James Gee, professor in linguïstiek, de uitleg waarom een tweeledig mediawijsheidsprogramma aansluit op de doelstellingen van de Raad voor Cultuur en waarom het bevorderlijk is voor mediawijsheid. Dit betoog krijgt ondersteuning van een case-study over het *OnRamp Arts*-project, waarbij Amerikaanse middelbare scholieren met een soortgelijk tweedelig project aan de slag gingen. Na de uitleg over de kracht van gescheiden leerprocessen is er in hoofdstuk 5 op basis van de voorafgaande bevindingen en het gebruik van reeds bestaande literatuur van mediawetenschappers, zoals het duo Lankshear en Knobel, Hobbs en Jenkins, een concretisering van dit idee besproken. Dit leidt tot het opstellen van richtlijnen over hoe men het tweedelige programma in het middelbaar onderwijs het beste vorm kan geven. De uitleg, de bevindingen en de richtlijnen leiden tot de conclusie van het antwoord op de vraag waarom een lesstructuur van gescheiden leerprocessen bevorderlijk voor mediawijsheid is en hoe deze structurering vorm kan krijgen. Ten slotte is dit onderzoek afgerond met een discussie, waarbij enkele mogelijke kritiekpunten zijn beschreven.

# 2. Mediawijsheid en de 'drie musketiers': kennis, vaardigheden en mentaliteit

## 2.1 Wat betekent mediawijsheid?

Nederland kent een rijke geschiedenis in het beleid van mediageletterdheid. Wat aan het begin van de twintigste eeuw begon met opvoeding over de inhoud van mediateksten, ontplooide zich tot pogingen om de kritische houdingen van mediagebruikers te verbeteren en tot het beschermen van de Nederlandse burgers tegen de 'gevaren en risico's' van het internet- en communicatietechnologieën.[3] In het begin van de eenentwintigste eeuw had media-educatie voornamelijk de functie van het beschermen van burgers tegen de negatieve invloed van media. Een mediageletterd persoon moest de boodschappen kunnen begrijpen en via overheidsbemoeienissen werden burgers beschermd tegen gevaarlijke, digitale activiteiten zoals 'haat zaaien' of porno (Sixma, 2007, p.9).

Door het brede, alsmaar veranderde karakter van media en de toename in het gebruik, raakte dit nationaal protectionistisch beleid achter op de nieuwe mediamogelijkheden, zoals het online voeren van openbare discussies. In het *Vooradvies Cultuurnota 2005-2008* merkte de Raad voor Cultuur op dat vele instellingen en instanties media-educatie probeerden te bevorderen, maar dat er veel variëteit in het aanbod was en dat de lessen vooral technisch instrumenteel waren en / of protectionistisch gericht waren (Raad voor Cultuur, 2004). Dit kwam volgens de Raad doordat de praktijk zich kenmerkte door gebrekkige onderlinge kennisoverdracht, geringe continuïteit en effectiviteit en door het ontbreken van een duidelijke visie over wat men moet ondernemen om mensen mediawijs te maken (Raad voor Cultuur, 2005, p.16). Media-educatie wierp geen vruchten af. De Raad voor Cultuur adviseerde daarom het Ministerie Onderwijs, Cultuur en Wetenschap om media-educatie qua betekenis te verbreden en stelde daarom mediawijsheid als surrogaat voor. In het rapport *Mediawijsheid: Een Ontwikkeling van een Nieuw Burgerschap*, gepubliceerd door de Raad voor Cultuur in juli 2005 is mediawijsheid als volgt gedefinieerd:

> "Het geheel van kennis, vaardigheden en mentaliteit waarmee burgers zich bewust, kritisch en actief kunnen bewegen in een complexe, veranderlijke en fundamenteel gemedialiseerde wereld" (Raad voor Cultuur, 2005 p.18)".

[3] De eerste vorm van media-educatie op nationaal niveau was de introductie van de bioscoopwet in 1926. De Nederlandse overheid vond het belangrijk dat kinderen met hun opvoeders filminhoud bespraken en dat sommige stukken van de film gecensureerd werden (Tweede Kamer, 2007-2008, p.1).

Deze definitie is in het adviesrapport uitgebreid met de uitleg over wat de Raad voor Cultuur onder de drie kernelementen kennis, vaardigheden en mentaliteit verstaat:

- Kennis: het kunnen interpreteren (analyseren, conceptualiseren en reflecteren) van mediaboodschappen, het plaatsen van communicatie binnen een historisch kader en bewustzijn van de rol die media in persoonlijk en maatschappelijk leven spelen.
- Vaardigheden: het kunnen omgaan met techniek en informatie – ofwel het vinden,het beoordelen en het gebruiken van informatiebronnen – en de productie van media-inhouden.
- Mentaliteit: het hebben van eigen verantwoording bij productie en verspreiding en een kritische houding, besef van eigen houding tijdens de raadpleging van mediabronnen, bij passief gebruik (Raad voor Cultuur, 2005, p.19-21).

De Raad voor Cultuur bewijst met dit advies dat ze bewust is van het feit dat media een continu veranderende, maar toch een fundamenteel begrip in de huidige samenleving is.[4] Het belang en de toename in aanwezigheid van media leiden tot het doel om burgers mediawijs te maken (Raad voor Cultuur, 2005, p.19). Mensen moeten kunnen omgaan met media, zoals het kennis hebben van het lezen en het begrijpen van mediaboodschappen.[5] Daarbij moeten ze kunnen participeren in het maatschappelijke proces, ofwel het medialandschap, en moeten ze dus zelf mediabronnen kunnen selecteren en produceren. Ten slotte moeten ze bij beide handelingen een bewustzijn hebben.

De Raad voor Cultuur streeft dus naar een educatie waarin maatschappelijke participatie en dus online activiteit door individuen belangrijk zijn. In plaats van alleen nadruk te leggen op kennisvaardigheden en bescherming van de mediagebruiker, probeert de Raad voor Cultuur met dit advies de productie van media-inhouden en zelfexpressie ook als een centraal aandachtspunt in het leerproces van het mediawijs zijn te implementeren.[6] Mensen moeten media dus als doel kunnen gebruiken en er mee kunnen omgaan, belangrijker is echter het gebruik van media als middel, zoals het vormgeven van eigen ideeën en overtuigingen. Een belangrijke kanttekening bij de nota is dat de Raad voor Cultuur pleit voor mensen die zelfstandig kunnen deelnemen in het maatschappelijke proces en niet voor burgers die een gelijkwaardige positie ten opzichte van mediaproducenten (kunnen) aannemen.

[4] De Raad voor Cultuur constateerde dat mediawijsheid geen compleet realiseerbaar doel is, maar iets is waar iedereen voortdurend naar moet streven (Raad voor Cultuur, 2004; 2008).

[5] In het wetenschappelijk veld van media literacy is er een pluriformiteit aan media literacties ontstaan, zoals aureel, visueel, digitaal en tekstueel (Sixma, 2007). Doordat mediawijsheid een taak is van culturele instellingen, organisaties en onderwijs met diverse doelen, doelgroepen en aanpakken, verschilt het soort geletterdheid dat per initiatief behandeld is. Deze waarneming samengenomen met het feit dat de Raad voor Cultuur in haar nota geen specificatie geeft van soort geletterdheid, is er in deze scriptie ervan uitgegaan dat mediawijsheid een koepelbegrip is voor meerdere literariteiten.

[6] De Raad voor Cultuur benadrukt dit nogmaals in de publicatie *Mediawijsheid in Perspectief* uit 2008. Hierbij vragen ze om een verbreding die past bij de ontwikkelingen van het medialandschap, zoals het idee van Lawrence Lessing over het bestaan van een 'Sharing Economy' (Raad voor Cultuur, 2008).

## 2.2 Wat is nieuw?

De begrippen 'kennis' en 'vaardigheden' waren deels aanwezig in voorgaande media-educatieprojecten. Kritische houdingen en het veilig omgaan met internet- en communicatietechnologieën waren al aandachtspunten.[7] Toch krijgt het begrip 'vaardigheden', door de verbreding naar mediawijsheid, een centraler karakter in het bevorderen van maatschappelijke participatie en in het krijgen van meer kennis over media.

Een nieuw principe, dat inspeelt op het streven naar een actiever mediabeleid, is het begrip 'mentaliteit'. De omschrijving in het advies is: "bij passief gebruik moet men kritisch naar mediaproducten kunnen kijken" (Raad voor Cultuur, 2005, p.20). Bijvoorbeeld door zich af te vragen of het product waar is, of hoe de boodschap van een mediaproduct, zoals een advertentie, invloed op zijn of haar gedrag kan hebben. Bijkomend is een soort van zelfreflectie, waarbij men zich afvraagt wat het effect van een bron op eigen gedrag kan zijn. Een actieve mediagebruiker is een persoon die gemotiveerd is om zelf te selecteren of te produceren. Hij of zij moet zich bewust zijn van de effecten van zijn of haar mediagedrag voor zichzelf en de maatschappij. Een voorbeeld is het rekening houden met 'nettiquette' bij het verspreiden van informatiebronnen.[8] Mentaliteit is door deze omschrijving als een bijkomend product verbonden aan kennis en / of vaardigheden.[9] Het begrip speelt zich door dit onderscheid in passief en actief mediagedrag op twee niveaus af en is daarom erg contextafhankelijk.[10] Het is door deze afhankelijkheid van soort activiteit en haar cultuurgevoeligheid een ambigue term die in de praktijk in een proces moeilijk te gebruiken of toe te passen is.

Niettegenstaande de tweeledige definitie van mentaliteit, stelt de Raad van Cultuur vast dat de onderverdeling kennis, vaardigheden en mentaliteit van mediawijsheid alleen op papier bestaat. In de praktijk draait het volgens deze organisatie om de samenhang van deze drie elementen die een mediagebruiker tijdens zijn participatie toepast. De drie kernbegrippen zijn volgens de Raad complementair en kunnen elkaar bij één activiteit oproepen (Raad voor Cultuur, 2005, p.20). Bijvoorbeeld voor het gebruiken van een *Wikipedia-tekst* als informatiebron moet een gebruiker de tekst kunnen interpreteren (kennis), de betrouwbaarheid bepalen (vaardigheden) en het effect van het gebruiken van deze bron voor eigen kennisverspreiding kunnen inzien (mentaliteit). Ondanks deze toegeschreven complementaire rol is het mogelijk om de drie begrippen apart te behandelen. Kennis kan men opdoen door het uitvoeren van reflexieve lessen en vaardigheden door het aanbieden van een 'hands-on' aanpak, het uitvoeren van praktische mediavaardigheden. Beide dragen een vorm van bevordering

---

[7] Bijdrages van cultuurwetenschapper Stuart Hall met de 'Encoding/ Decoding-theorie' in de jaren '70 en het boek *Teaching the Media* (1985) van Engelse mediaspecialist Len Masterman zorgden ervoor dat men in het onderwijs naar meer mogelijkheden van interpretaties van mediaboodschappen kijkt.

[8] Nettiquette is een samentrekking van netwerk en etiquette en houdt de omschreven gedragregels en de richtlijnen voor het gebruik van internet in. Er zijn technische, die betrekking hebben op het feit dat niet iedereen dezelfde toegang tot technologie heeft en dus niet dezelfde mogelijkheden hebben, en culturele regels, waarbij men afspreekt dat men stilstaat bij de implicatie van de verspreiding van een mediaboodschap, aangezien iets grappig ook als iets beledigends geïnterpreteerd kan worden. Een voorbeeld kan zijn dat het niet netjes is om op een forum verhalen in hoofdletters te posten.

[9] In het artikel *VijfJjaar Mediawijsheid: Een Vak Apart* beargumenteren Fifi Schwarz en Britt Thomassen, onderzoekers die bij Cinekid en Nieuws in de Klas werken, dat mediawijsheid de som van kennis en vaardigheden is. Hierdoor is te stellen dat mentaliteit een bijproduct van deze twee leerdomeinen is (Schwarz & Thomassen, 2009). Dit artikel is ook te vinden op de site van Mediawijzer.net.

[10] In het adviesrapport zelf wordt er bij de uitleg over mentaliteit meerdere niveaus, zoals kritisch, cynisch, goedgelovig en enthousiast genoemd. Dit zijn resultaten die kunnen voortvloeien bij een passieve ofwel actieve houding. Vandaar dat deze verder weinig aandacht krijgen in het adviesrapport van 2005.

van het mentaliteitsbegrip met zich mee. Een verdere uitwerking van deze werking is in hoofdstuk 4 te vinden.

Het apart behandelen kan bevorderlijk zijn voor de werking van mediawijsheid. Dit komt omdat de goede definiëring: "het geheel van kennis, vaardigheden en mentaliteit waarmee burgers zich bewust, kritisch en actief kunnen bewegen in een complexe, veranderlijke en fundamenteel gemedialiseerde wereld" nog geen concretisering van een duidelijke functionering van de drie principes: kennis, vaardigheden en mentaliteit kent (zie hoofdstuk 3). Dit gebrek is deels te wijten aan de gemakzuchtige beschrijving: "dat de drie kernbegrippen complementair werken" en daardoor krijgen ze geen exclusieve uitwerking in de nota (Raad voor Cultuur, 2005, p.20). Dit bemoeilijkt ook het praktische gebruik van mediawijsheid. Ondanks dit gebrek is de definitie van de Raad voor Cultuur overzichtelijk, speelt het in op de veranderlijkheid van het Nederlands medialandschap en benadrukt het de mogelijkheid van zowel een top-down als een bottom-up benadering voor mediagebruikers. Door het goede samenspel met het medialandschap, is het een definitie die zich goed leent om verder wetenschappelijk onderzoek te doen en praktisch uitgewerkt te worden, bijvoorbeeld in een nationaal beleid. Vandaar dat in deze scriptie is gekozen voor deze definitie van mediageletterdheid, ofwel: mediawijsheid.[11]

# 3. Mediawijsheid in 2012

Het advies over mediawijsheid is zeven jaar geleden gegeven. Wat is er sindsdien gebeurd? Ten eerste leidde de publicatie tot maatschappelijke discussies over hoe mensen nu en in de toekomst met media kunnen en moeten omgaan. Hieruit vloeiden enkele maatregelen en acties. Zo hielden de Tweede Kamerleden in het najaar van 2006 een pleidooi voor een sterkere aanpak om jongeren tegen de gevaren van het internet te beschermen (Verrips, 2006). Uit deze stap is te concluderen dat de overheid zich vooral focust op de bescherming van mediagebruikers. Ook in de *Kabinetsvisie van 2008* van de Rijksoverheid komt dit defensieve streven naar voren. De Rijksoverheid kondigt in dit rapport aan om mediawijsheid te bevorderen door het uitvoeren van taken waarbij het vooral gaat om het verbeteren van de kritische houdingen van mediagebruikers en het beschermen van hen tegen de negatieve invloeden van media.[12] Alhoewel de selectie vaardigheid van mediaproducten is erkend, besteedt dit rijksbeleid geen aandacht aan de potentie om burgers actief te laten deelnemen in het maatschappelijke proces, bijvoorbeeld door het promoten van zelfproductie. Bovendien tonen de invoering van de 'cookiewet' in juni 2012 en het wegblijven van concretisering van het functioneren van het mediawijsheidsbeleid aan dat de overheid op mediagebied nu nog voornamelijk op protectionistisch niveau ingrijpt.[13] De overheid behandelt mediawijsheid dus als een methode om burgers te wapenen tegen de top-down benadering van mediaproducenten

[11] Alhoewel literariteit sinds 1800 de betekenis heeft om mensen de vaardigheden van het lezen en het schrijven te leren, is het door de jaren heen af en toe veranderd (Lankshear & Knobel, 2006). Toch heeft media literacy pas vanaf 1970 veel aandacht van het academisch veld gekregen (Freire, 1972; Hall, 1973; Masterman, 1985). In de afgelopen 40 jaar is hierover veel geschreven, waardoor er verschillende benaderingen en definiëringen van media literacy zijn. Aangezien het in deze scriptie gaat om een advies, dat gericht is op nationale uitvoering, is besloten om de algemeen bekende, Nederlandse definitie te gebruiken en uit te werken.
[12] Een specifieke lijst van de vijftal taken is te vinden in *Kabinetsvisie 2008* (Kabinetsvisie, 2008, p.13-14).
[13] De cookiewet is een wet die aanbieders van websites verplicht om gebruikers de keuze te geven of hun internetgedrag op die site wel of niet geregistreerd mag worden. Meestal gaat deze keuze gepaard met het wel of niet toegang krijgen tot de site.

en negatieve invloeden op het internet, terwijl het advies over mediawijsheid een betoog was om een bottom-up benadering te bevorderen, zodoende dat alle burgers zelfstandig kunnen participeren in de huidige samenleving. Kortom, de overheid zet mediawijsheid als doel goed in, maar als middel om autonome burgers op te leiden is het nauwelijks toegepast. Dit laatste is door hen herkend als een private taak van diverse maatschappelijke en culturele instellingen, zoals bibliotheken en mediatheken, en organisaties uit de culturele sector als Cinekid of Digitaal Erfgoed Nederland. Het bevorderen van mediawijsheid is dus een vrijwillige activiteit. Ook scholen proberen een steentje bij te dragen, maar uit de praktijk blijkt dat er in het onderwijs een gebrek is aan effectieve methodes om het mediawijs zijn te bevorderen (Sixma, 2007, p.5). Daarbij zijn veel onderwijzers zelf beperkt in kennis en vaardigheden van media (Fröhling, 2009, p.42). Mediaonderwijs, dat gevoelig is voor enthousiasme van leraren, is hierdoor eerder een incident dan een gegeven.

Ten tweede heeft de Rijksoverheid een goede stap genomen met de oprichting van het Expertisecentrum Mediawijsheid, sinds 2009 bekend als Mediawijzer.net, waarbij meer dan 350 organisaties zijn aangesloten die mediawijsheid willen bevorderen. Zij proberen lespakketten omtrent media aan te bieden en mogelijkheden naar de bevordering van mediawijsheid te ontdekken. Ondanks deze netwerkorganisatie is er sprake van versnippering tussen de onderlinge organisaties, welke is ontstaan door variatie in doelen, aanpakken en doelgroepen. Zo zet organisatie A media in voor entertainment, terwijl organisatie B media ziet als afzenders van informatie. De leerdoelen en aanpakken zijn dus per doelgroep verschillend, waardoor er geen algemene manier is om mediawijsheid te bevorderen (Schwarz en Thomassen, 2009).[14] Ten slotte zijn veel initiatieven projectmatig en dus van korte duur. Hierdoor is het moeilijk om de effectiviteit en het maatschappelijk belang van mediawijsheid te kennen (Ibidem, 2009). Deze versnippering in het expertisecentrum, de discontinuïteit in aanpak en de constatering dat mediawijsheid afhankelijk is van enthousiasme van docenten leiden tot het niet slagen van het bevorderen van mediawijsheid bij burgers. Een nationaal beleid dat continuïteit en structuur aan het mediawijsheidsprogramma toevoegt, kan deze problemen reduceren en is dus nodig. Hierbij moeten de doelen en de aanpakken duidelijk en voor een langer termijn inzetbaar zijn (zie hoofdstuk 2).

Na vijf jaar bestaan constateerde Mediawijzer.net ook zelf dat er baat is bij een continu en structureel beleid van mediawijsheid waarbij kennis en vaardigheden een optelsom vormen, die leidt tot inzicht en bewust, kritisch gedrag (Schwarz en Thomassen, 2009). Opmerkelijk in deze stelling is dat Mediawijzer.net constateert dat mediawijsheid uit twee taken bestaat: kennis en vaardigheden en dat mentaliteit een bijproduct is van deze taken. Deze overkoepelende organisatie, die voor mediawijsheid verantwoordelijk is, herdefinieert zelf het begrip. Hieruit komt naar voren dat de organisatie vond dat men mediawijsheid anders moest aanpakken. Door deze herdefiniëring van Mediawijzer.net, 'de marktleider' betreft mediawijsheid, is de complementaire rol van kennis, vaardigheden *en* mentaliteit deels ontkracht.[15]

---

[14] *Mediawijzer.net* heeft daarom met een aantal partners zoals Blik op Media, Cinekid, EYE Film Instituut Nederland Nieuws in de Klas, TNO innovation centre en Thorbecke Scholengemeenschap onderzoek gedaan naar hoe men het mediawijsheidsniveau van burgers kan meten. Door het meten, hopen de onderzoekers interventies op maat te kunnen maken, waardoor men het verbeteren van mediacompetenties kan realiseren (Projectgroep Meten van Mediawijsheid, 2011). Alhoewel het een goede poging is, is er nog onderzoek nodig over wat voor interventies effectief zijn. Dit is een complex vraagstuk, omdat er juist veel variëteit in mediagebruikers en hun competenties is.

[15] In april 2012 tot en met juli 2012 heb ik stage gelopen op de educatieafdeling van het NIAf, het Nederlands Instituut voor Animatiefilm. Het NIAf is een kennis- en informatiecentrum over animatie, begeleidt inter- en nationale animatoren en verzorgt educatiemateriaal over animatie. Met dit laatste heb ik me bezig gehouden.

## In actie: mediawijsheidspakketten in de praktijk

Uit praktijkervaring bij een culturele instelling met het opstellen en het vergelijken van medialespakketten blijkt dat doelgroepen en medium als object op verschillende manier zijn benaderd (zie voetnoot 15). Zo streeft Digitaal Erfgoed Nederland naar bevordering van ICT-kennis bij een volwassen publiek en richt Cinekid zich op de kennisbevordering van films, als vermaak, bij kinderen. Door variëteit in doelgroepen en benaderingen is er een grote verscheidenheid in aanpak en invulling van de informatiepakketten. Ook blijkt uit het analyseren van beschikbare informatiebulletins over films dat dezelfde doelgroep, bijvoorbeeld kinderen van groep vijf tot en met groep acht, andere aanpakken kennen. Zo bevatte het lespakket van Cinekid een begrippenlijst en weinig opdrachten, waardoor het formeler was dan het animatielespakket van het NIAf, Nederlands Instituut voor Animatiefilm, waarin het niveau qua moeilijke woorden lager lag en de informatieve tekst was afgewisseld met opdrachten. Tevens viel het op dat kinderen in andere lespakketten opdrachten krijgen, maar die zijn meestal als 'extraatje' gepresenteerd. Het informele na het formele plaatsen kan er toe leiden dat kinderen deze opdrachten overslaan, aangezien het informatieve gedeelte en dus de leeractiviteit voltooid is. Hierdoor komen ze niet in aanraking met de hands-on aanpak, die hun kennis kan versterken (zie hoofdstuk 5.3). Tijdens deze werkzaamheden op de educatieafdeling werd ook duidelijk dat enkele specialisten van culturele instellingen en organisaties die dergelijke lesbrieven maken weinig kennis hebben over de mogelijkheden wat huidige jongeren kunnen. Zo dacht het hoofd van de educatieafdeling bij het NIAf dat kinderen van zeven tot en met tien jaar geen vaardigheden hadden met *YouTube*. Hij raadde de promotie van populaire en minder bekende animatiefilmpjes via dit platform daarom af. Een gevolg hiervan is dat de boekjes achter blijven op de belevingswereld van jongeren en daardoor 'saai' kunnen overkomen.

Ook in een analyse van educatieprojecten voor mediawijsheid, dat is uitgevoerd door mediapedagoog Hans Fröling, komt naar voren dat er genoeg organisaties, zoals Monstermedia, Surf, Kennisnet, zijn die games, interactief lesmateriaal en facilitaire ondersteuning voor online samenwerking en leren aanbieden. Toch is er volgens hem te veel geld geïnvesteerd in modellen en infrastructuur waarbij er nauwelijks doelstellingen zijn nagestreefd die leiden tot emancipatie van mediagebruikers of die een kritische betrekking tot een bepaald onderwerp hebben (Fröling, 2009, p.50-55). Meer nadruk dat mediawijsheid niet alleen een doel, maar ook een middel, is, kan leiden tot een verbetering van de pogingen om autonome burgers op te leiden.

De Nederlandse onderzoekers Zwanenberg en Pardoen veronderstellen ook dat mediawijsheid verbeterd kan worden, omdat er geen duidelijke leerlijnen zijn, bestaand lesmateriaal moeilijk te vinden is en docenten nauwelijks getraind zijn om mediawijsheid te bevorderen (Zwanenberg en Pardoen, 2010, p.7). Bovendien wijst onderzoek van educatietechnologen van Wim van Veen en Ben Vrakking uit dat initiatieven in het onderwijs te weinig en te langzaam geïmplementeerd zijn (van Veen & Vrakking, 2006, p.75). Hierdoor zal de aandacht aan mediawijsheid per school verschillen. De diversiteit toont aan dat meer concretisering van het beleid geen overbodige luxe is.

---

Tijdens de stage heb ik meegeholpen aan de educatieve site en een boekje met informatie over animatie gemaakt, waarmee kinderen een werkstuk kunnen maken. Zie: <http://www.niaf.nl/pdf_files/watisanimatienouprecies2012.pdf>.

Alhoewel de nadruk op continuïteit, zinvolle educatie, inbedding en uitvoering op lokaal niveau al in de nota van 2005 aan de orde kwam, is er op nationaal niveau nog weinig actie ondernomen. Zo is er op landelijk niveau geen structureel onderzoek gedaan naar succesvolle implementatie van mediawijsheid in het onderwijs (Kabinetsvisie, 2008, p.22). Hoewel dit moeilijk meetbaar is, aangezien het continu veranderd karakter van media en de afhankelijk van individuen, krijgt het ministerie terecht deels de schuld van de slechte uitvoering van mediawijsheid, omdat zij tot nu toe niet heeft vastgesteld hoe scholen aandacht aan mediawijsheid moeten besteden. Dit beaamt ze zelf ook (Ibidem, p.22). Daarnaast richt de overheid zich vooral op het beschermen van burgers. Het eenzijdige gebruik van mediawijsheid als doel en het feit dat de overheid en de Nederlandse journalistiek de rol van mediawijsheid als middel niet erkennen, zorgen ervoor dat burgers slecht geïnformeerd zijn over alle opties van mediawijsheid.[16] Zij weten daardoor niet dat mediawijsheid hen meer dan bescherming en technische vaardigheden te bieden heeft. Door deze 'blindheid' zullen ze weinig gemotiveerd zijn om zelf naar mediawijs te streven. Dit kan wel gebeuren als ze weten wat mediawijsheid is en er een nationale aanpak komt met een duidelijke invulling van lessen die mediawijsheid moeten bevorderen (Burn, 2007).[17] Een landelijk bepaald beleid dat op lokaal niveau door het onderwijs is uitgevoerd, kan voor meer samenhang in het onderwijsprogramma en een opmars van educatie over mediakennis, -vaardigheden en mentaliteit in het onderwijs zorgen en dit is wat de Raad voor Cultuur met mediawijsheid wilt bewerkstelligen.

[16] Uit de Bachelorscriptie van Hemmo Bruinenberg blijkt dat mediawijsheid ook in kranten en op het journaal is belicht als het beschermen van burgers tegen cyberpesten of porno en het technisch vaardig maken van burgers (Bruinenberg, 2012). Deze verspreiding is tevens bevestigd door de zeer late lancering van de site www.mediawijsheid.nl op 1 oktober 2012.

[17] Uit onderzoek van media-educatiespecialist Burn blijkt dat een nationaal beleid, waarbij initiatieven van mediaonderwijs gesubsidieerd zijn en docenten bijscholing kregen, een goede oplossing is om het doel van mediawijsheid beter te kunnen realiseren (Burn, 2007).

# 4. Het medialandschap

In de samenleving is er door de komst en de alomtegenwoordigheid van nieuwe internet- en communicatietechnologieën een verschuiving in de relatie tussen omgeving en media ontstaan. Voor 1990 kon men nog stellen dat media een element van de samenleving was. Mensen maakten gebruik van bronnen als radio, televisie, computers en games, maar dit was gedoseerd. Met de komst van mobiele telefoons, internet, smartphones en tablets kunnen we mediabronnen overal en altijd raadplegen. Media is daarom een factor geworden die onze samenleving continu vormt (Kerkhove,1995; Rivoltella,2007a). In dit hoofdstuk zijn enkele verwachtingen als participatiecultuur, gebeurtenissen als de samensmelting tussen zien en kennis en veranderingen voor de jongere generatie omtrent het nieuwe medialandschap omschreven.

## 4.1 De utopie 2.0

Enkele bekende termen die aan de veranderingen in het internetgebruik zijn meegegeven, zijn 'Web 2.0' (O'Reilly, 2005), 'participatiecultuur' (Jenkins, 2006) en 'WebSquared' (O'Reilly, 2009). Web 2.0 en WebSquared hebben door marketingman Tim O'Reilly bekendheid gekregen.[18] Web 2.0 geeft de overgang aan van individuele sites, waarbij mediagebruikers topdown zijn benaderd, naar collaboratieve, interactieve websites. WebSquared is de nieuwe naam voor Web 2.0, waarbij de toename in internetgebruik door de komst van en ontwikkelingen van bijvoorbeeld smartphones en tablets in de definitie is betrokken. Internet is hierbij door O'Reilly beschreven als een medium dat open staat voor input van gebruikers. Er is dus sprake van een topdown- en een bottom-up mediaproces.

Deze termen leiden tot een omschrijving van de samenleving als een maatschappij waarin mediagebruikers de potentie hebben om via internetdeelnames bij te dragen aan collectieve intelligentie. O'Reilly definieert deze intelligentie als het ontstaan van netwerkeffecten door de contributies van internetgebruikers.[19] Deze beschrijving wijkt af van de originele, ofwel Pierre Lévy's, definitie van collectieve intelligentie. Volgens deze filosoof houdt dit begrip in dat mediagebruikers, zonder directe bemoeienis van mediabedrijven, zelf kennis, diensten of producten (online) publiceren. Het gebruiken van onder andere Lévy's term van collectieve intelligentie heeft als gevolg dat er een geloof is ontstaan dat mediagebruikers een nieuwe, belangrijke participatierol hebben gekregen.

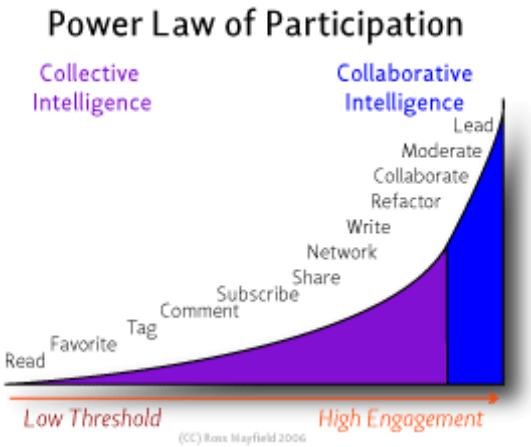
Deze overtuiging is ook in de media verspreid. Zo bekroonde *Time Magazine* de internetgebruiker als de persoon van het jaar 2006: "Yes, You! You Control the Information Age. Welcome to Your World" (Grossman, 2006, p.1). Mediagebruikers bevinden zich daarom in een discours waarbij ze in een verweven relatie tussen het

[18] Darcy DiNucci, consultante elektronische informatiedesign, was de eerste auteur die Web 2.0 beschreef als de periode waarin men internet, dankzij het interactief karakter, gebruikt als een transportmechanisme in plaats van bronnen die bestaan uit statische beeldschermen met tekst en visualisaties (DiNucci, 1999, p.32)

[19] In feite is de term collectieve intelligentie van de Franse filosoof Pierre Lévy anders gebruikt. Hij omschreef het als: "The aspect of a plurality of users collective producing content and creating artifacts online" (Lévy, 2001). Collectieve intelligentie is dus een product dat afzonderlijk van mediaproducenten is gemaakt. Daarom ziet Lévy collectieve intelligentie als een machtsmiddel om tegen de bestaande machtstructuren van het medialandschap in te gaan. Door het benadrukken van de aanwezigheid van collectieve intelligentie in de beschrijving van Web 2.0, is er een beeld geschetst dat mediagebruikers een gelijkwaardige positie ten aanzien van mediaproducenten kunnen hebben.

gebruiken en het maken van media zijn gepositioneerd. Toch blijkt na enkele jaren dat deze (kwalitatieve) gebruikersparticipatie nog niet bereikt is (Gauntlett, 2011). Een oorzaak hiervan is de technologische determinatie van tools door grote mediaconcerns (Lanier, 2010). Dit kan bijvoorbeeld de bijdragen van internetgebruikers stroomlijnen – in de zin van dat hun mogelijkheden niet helemaal vrij zijn.[20]

Participatiecultuur, ofwel convergentiecultuur, is ook een bekende term. Het beschrijft de potentie van een maatschappij waarin mediagebruikers ten opzichte van elkaar gelijkwaardige posities kunnen aannemen. Naast het gebruiken, kunnen ze mediabronnen zelf selecteren en produceren. Dit leidt tot een vervaging van het onderscheid tussen gebruikers en mediaproducenten, continue interactie tussen media en gebruikers en meer betrokkenheid van mediagebruikers bij de opbouw en de (ver)vorming van de cultuur (Lister et al., 2009, p.16-19, 31-35; Jenkins, 2006a, p.33-35). Mediagebruikers krijgen ook in deze term een verweven mediapositie toegeschreven. Door verbeteringen in technologieën, als interactie en simplificatie van tools, en vermindering van productie- en distributiekosten op het internet is de participatiedrempel lager dan voorheen, waardoor de participatiemogelijkheden zijn verbreed. Hierbij is deelname geen eis, maar het gevoel dat men vrij kan participeren en dat hun bijdrages gewaardeerd worden, moet wel aanwezig zijn. Internetgebruikers laten door deze laagdrempeligheid meer van zich horen, maar men moet zich realiseren dat participatie hoofdzakelijk in kwantiteit, het aanmaken van data, is toegenomen. Dit is bijvoorbeeld bewezen door Ross Mayfield, publieke spreker en ondernemer in sociale software. Hij stelt de *Power Law of Participation* op, waarbij een longtail-fenomeen de deelname in kwantitatieve en kwalitatieve social mediaproductie aantoont (zie afbeelding 1).




*Afbeelding 1: The Power Law of Participation (Mayfield, 2010).*

Uit deze *Power Law of Participation* is te concluderen dat mediagebruikers vooral bezig zijn met laagdrempelige, kwantitatieve participatie. Van kwalitatieve deelname is er sprake als men schrijft , samenwerkt of moderator is. Het betrokkenheidsniveau indiceert bij Mayfield's Power Law dat het aantal mensen die dit doen relatief weinig zijn. Dit betekent dat de meeste internetters nauwelijks waardevolle blogs schrijven, videofilmpjes publiceren of online samenwerken.[21] In onderzoek van onderzoeksbureau

[20] De Amerikaanse informaticus Jaron Lanier ziet sites als *Facebook* niet als een vooruitgang, aangezien vormen van individuele expressie en creativiteit door de ontworpen templates van deze sites gereduceerd zijn (Lanier, 2010).

[21] Ross Mayfield, een internetondernemer en oprichter van SocialText, gebruikt het Longtail-fenomeen van Chris Anderson als voorbeeld, waarbij hij consumptie voor participatie vervangt. Daarbij neemt hij O'Reilly's idee van collectieve intelligentie, het verzamelen van data, over en relateert hij dit met laagdrempelige

Qrius en van mediawetenschapper Charlene Li is dit bevestigd. (Qrius, 2007, p.21; Li, 2007).[22] Ook bewijst media-educatie theoreticus Renee Hobbs dat jongeren voornamelijk online actief zijn als het gaat om het updaten van *Facebook*-statussen en het bekijken van *YouTube*-filmpjes (Hobbs, 2011, p.7). Uit dergelijk onderzoek blijkt dus dat mediagebruikers beperkt participeren. Kwalitatieve participatie kan bevordering gebruiken, maar hiervoor is inzicht en begeleiding in participatie nodig.

Ondanks dat termen zoals participatiecultuur ons laten geloven dat mediagebruikers meer vrijheid krijgen, bepalen mediaconglomeraten veel dingen, zoals het websitedesign of het over kopen van 'vrije bedrijven'. Voorbeelden hiervan zijn de verkoop van *Marktplaats.nl* aan *Ebay* of *Google*'s aanschaf van het door studenten opgerichte videoplatform *YouTube*. Bovendien bepalen grote mediabedrijven door hun manier in het aanbieden van tools, bijvoorbeeld door de toepassing van RSS in het design, de gebruikersmogelijkheden (Aiden, 2007).[23] De overtuiging dat mediagebruikers belangrijke participatierollen krijgen, waarbij de grens tussen gebruikers en mediaproducten vervaagt, kan men door deze feiten en het analyseren van nieuwe marketingstrategieën als virals bevragen.[24] Zo lijkt de manier van online adverteren onschuldig, bijvoorbeeld bij virals, waarbij veel mediagebruikers vaak niet direct door hebben dat ze reclame bekijken. Overigens lijken mensen door het aanbieden van pop-ups of advertenties in het webdesign een keuze te hebben in het ontvangen van reclame, terwijl er sprake is van een opgelegde tentoonstelling van dit promotiemateriaal. Het internet heeft dus bepaalde aspecten van de consumentencultuur overgenomen (Polak, 2006, p.180). Mediagebruikers zijn daardoor minder vrij dan dat termen als Web 2.0 of participatiecultuur beloven.[25] Zo zouden meidensites als *everythinggirl.com* of *girlscene.nl*, sites die gericht zijn op meiden en waarop zij bewegen en communiceren, in de participatiecultuur moeten leiden tot iets waarin de gebruikers zelf identificeren wat vrouwelijk is. Toch bewijst Michele Polak, professor Engelse studies, dat de aanbieders van deze girlsites via webformats deze eigenschappen constitueren. Daarbij verdienen site-aanbieders veel geld met de verkoop van advertenties, maar deze inkomsten zijn hoger naarmate de site veel internetbezoekers ontvangt (Zwanenberg, 2007). Het hebben van (veel) bezoekers is dus het nieuwe streven, waarbij ter discussie staat of mediagebruikers en hun muisklikken als handelswaren of als klanten worden gezien (Pariser, 2011, p.7). Grote mediabedrijven en zoekmachines springen in op deze 'aantalleneis' en houden het gedrag van eigen bezoekers, websitemakers en hun bezoekers in de gaten (Cantoni & Tardini, 2007, p.42). Hierdoor krijgen ze inzicht wie hun doelgroep is, wie ze missen en hoe ze potentiële bezoekers beter kunnen bereiken.

---

participatie. De laagdrempelige participatie is te beschouwen als een hoorn des overvloed, waarbij gebruikers vooral bijdragen aan databases (Mayfield, 2010). Het gevolg is een overvloed aan kwantitatieve participatie in plaats van kwalitatieve participatie.

[22] Volgens onderzoeksbureau Qrius uploaden jongeren weinig filmpjes, omdat ze geen interessante onderwerpen weten, geen goede filmvaardigheden hebben of denken te hebben, of dit vanwege mogelijke gevolgen niet durven (Qrius, 2007, p.22).

[23] Via *Facebook* maken we via de news feed-tool dagelijks gebruik van RSS. Ondanks dat vele mensen met deze techniek werken, zullen weinig mensen de benaming, de functionering en het doel ervan kennen (Aiden, 2007).

[24] Viral marketing houdt in dat bedrijven via sociale netwerken hun naam of product promoten. De reclames lijken vaak waargebeurd en door het bevatten van een grap verspreiden mensen vaak op vrijwillige basis deze reclames.

[25] Ellen Seiter, hoogleraar televisiestudies, beargumenteert dat het internet qua marketing nog agressiever is dan die van de televisie (Seiter, 2005, p.38)

Een ander gevolg van deze controle is dat twee personen op basis van data van hun voorafgaand gedrag, verschillende zoekresultaten krijgen als ze 'Egypte' op *Google* intypen.[26] Dit effect is door de internetactivist Pariser benoemd als de 'Filter Bubble', waarbij het gevolg kan zijn dat mediagebruikers beperkte informatie, die vaak overeenkomstig is met eigen of overheersende standpunten, krijgen (Pariser, 2011, p.2; p.9-10). Internetgebruikers kunnen hierdoor 'kort gehouden' worden en hun kennisvergaring kan eenzijdig worden. De controle over mediabronnen en –tools en het positioneren van de gebruikers als handelswaren tonen aan dat mediaconcerns nog steeds een bepalende functie in het mediagebruik en op ons leven hebben. Hierdoor lijkt het er steeds meer op dat de beloofde wederzijdse participatie geïnterpreteerd kan worden als het verkrijgen van online dataverkeer via bottom-up participatie van mediagebruikers. Dit is overigens door de wijzigingen van de definitie van collectieve intelligentie door O'Reilly zelf in 2008 en 2009 bevestigd.[27]

De beperking in vrijheid en het gebruiken van mediagebruikers als handelswaar is niet alleen toe te schrijven aan aanbieders. Mediagebruikers werken het deels zelf in de hand. Het toenemen van databases, ofwel kwantitatieve participatie, kan er voor zorgen dat mediabedrijven, derde partijen en overheden keuzevrijheid of autonomie van burgers kunnen misbruiken of beperken (Zwanenberg, 2007, p.17).[28] Bovendien blijkt uit wetenschappelijk onderzoek dat een groot gedeelte van de mediagebruikers vaak niet behendig genoeg is om in de toegeschreven verweven positie te functioneren (Li, 2007; Kahne en Cohen, 2012). Deze onervarenheid, ofwel onwetendheid, komt gedeeltelijk voort uit een tevredenheid van het huidige, beperkte mediagedrag. Zo verklaart David Gauntlett, professor media en communicatie, dat hedendaagse mediagebruikers beperkt hun internetmogelijkheden gebruiken. Dit gedrag is te verklaren doordat deze participanten uit hun contemporaine toepassing ook al plezier beleven en dat mediagebruik lijkt niet verkeerd, aangezien ze geen slechte gevolgen aan deze toepassing toekennen. Het is voor hen comfortabel, bevredigend en het lijkt voor hen correct. Waarom zouden mediagebruikers streven naar een andere aanpak? Begeleiding waarbij mediagebruikers meer leren over media, het gebruik en de mogelijke effecten ervan, kan daarbij leiden tot ander mediagedrag. Overigens beargumenteert Marcus Breen, professor communicatie, dat mensen digitaal beperkt blijven, omdat ze geen tot weinig actieve ervaring hebben meegemaakt (Breen, 2007). Mediagebruikers maken dus te weinig gebruik van de mediamogelijkheden en moeten daarom proeven dat er meerdere participatieopties zijn. Dit proeven zullen ze volgens onderzoekers Bass en Bandy niet zelf ondernemen. Het geven van instructies over participatie stimuleert volgens hen zelfproductie (Bass en Bandy, 2010, p.49). Kortom, begeleiding kan ervoor zorgen dat burgers beter in het medialandschap fungeren.[29]

---

[26] Internetactivist Eli Pariser beschrijft de 'Filter Bubble' als het persoonlijke ecosysteem van informatie dat op basis van algoritmes werkt. Hierdoor is datgene wat de mediagebruiker op het internet ziet en beleeft gebaseerd op gegevens over zijn locatie, data over internetgedrag en zijn of haar webgeschedienis (Pariser, 2011, p.9-10).

[27] Door het vergelijken van O'Reilly's definities van 2005 en 2008 met de originele definitie van collectieve intelligentie valt het op dat Web 2.0 draait om het verzamelen van online data. O'Reilly ziet dit zelf ook in en herdefinieert daarom in 2009 collectieve intelligentie als 'crowdsourcing', waardoor hij erkent dat mediabedrijven toch meer in handen hebben dan dat de definitie van collectieve intelligentie in de beschrijving van Web 2.0 in 2005 beloofde.

[28] De invloed van de overheid kan men terug zien in het digitaliseren van formulieren en diensten of het verbieden van bepaald internetgebruik zoals in China.

[29] Tijdens een debat op het media-event *We Play Culture* op 25 mei 2012 vertelde John Leek, woordvoerder van Mediawijzer.net, dat Mediawijzer.net zich bewust is dat mediagebruikers meer moeten proeven en dat de

Dat mediagebruikers baat hebben bij begeleiding, wordt ook duidelijk door het verklaren van het huidige internetgedrag via 'Power Laws'. Clay Shirky, wetenschapper in economische en sociale effecten van internet, beschrijft met dit begrip dat het gedrag van anderen bepalend is voor dat van een nakomer. Hierdoor is een klein deel van het internet door een groot aantal mediagebruikers geraadpleegd, terwijl het overgrote deel juist weinig bezoekers kent (Shirky, 2006, p.40). Een voorbeeld is het gebruik van *Google* als zoekmachine. Ondanks het aanbod in andere kwalitatieve zoekmachines zoals *Yahoo* gebruiken de meeste internetgebruikers, waarschijnlijk vanwege factoren als bekendheid en voormalig gebruik van anderen, *Google* als zoekmachine.[30] *Google* is dan de hoofdweg, terwijl andere zoekmachines soortgelijke resultaten opleveren en dus evenwaardig zijn. Toch is meerzijdig gebruik van mediaproducten- en diensten aan te raden, omdat eenzijdig gebruik kan leiden tot een dominante positie van mediabedrijven (denk hierbij aan het overname van *YouTube* door *Google*) en of uitbating van internetgebruikers door ze als datamateriaal te gebruiken (Pariser, 2009; Roosendaal, 2010). Ook Hobbs concludeert dat mensen zich in hun mediagedrag laten leiden door vormgeving, waarderingen en informatiegebruik van anderen (Hobbs, 2011, p.42). Veel mediagebruikers lijken dus kuddegedrag te vertonen en dit zorgt ervoor dat internet eenzijdig is gebruikt, wat nadelige effecten kan hebben. Omdat dit kopieergedrag voortkomt uit onzekerheid en onwetendheid met media-activiteiten, is het raadzaam om mensen via mediawijsheidslessen te laten proeven dat ze meerdere participatiemogelijkheden hebben (Nationale Academie voor Media & Maatschappij, 2012, p.4; Breen, 2007).

Uit deze paragraaf blijkt dat Web 2.0 en participatiecultuur tot nu toe idealen zijn. Toch betekent dit niet dat het potentieel van internetopenheid voor amateurs en steun van creatieve praktijken voor mediagebruikers onmogelijk is. Het is aan te raden om het participeren op massaschaal en gelijkwaardige posities met mediaproducenten te vervangen voor participeren in eigen gemeenschappen en gelijkwaardige posities met mediagebruikers. Hiervoor is kwalitatieve participatie en identiteitsbegrip nodig en dit kan men bereiken wanneer mensen beseffen wat hun huidige mediagedrag is, wat hun mogelijkheden hierin en wat hun mogelijkheden in zelfontplooiing zijn. Dan pas kunnen ze beter handelen naar de mogelijkheden die de huidige verweven positie hen biedt.[31] Mediagebruikers moeten dus inzien dat er meerdere wegen zijn die naar Rome leiden, maar hiervoor hebben ze begeleiding nodig.

---

organisatie daarom ervan overtuigd is dat een stimulans van creativiteit en kennis via begeleiding bevorderlijk kan zijn voor het mediagedrag.

[30] *Altavista* is gefuseerd naar de internationale zoekmachine *Yahoo*, *Bing* is de internationale zoekmachine van het bedrijf *Microsoft* en *Lycos* was de eerste internationale zoekmachine, maar is door het hebben van te weinig bezoekers in februari 2009 'uit de lucht' gehaald.

[31] In onderzoek van film- en televisiewetenschapper Harry van Vliet komt naar voren dat Web 2.0 alle mogelijkheden biedt tot zelfontplooiing, het weerbaar maken van individuen en de reflectie op deze opties en ontwikkelingen (van Vliet, 2008).

## 4.2 Multiscreen samenleving: de dominante aanwezigheid van media

Een andere beschrijving van de verschuiving in de relatie tussen media en omgeving is door de Italiaanse hoogleraar educatietechnologie Rivoltella beschreven. Hij concludeert dat er twee maatschappijen zijn, namelijk de traditionele en de 'multiscreen' samenleving. In de eerste samenleving was massamedia als een element van de omgeving aanwezig. Mensen raadpleegden mediabronnen regelmatig, voornamelijk wanneer zij daar voorkeur aan gaven. Door dit gebruik waren mensen zich ervan bewust dat ze bronnen gebruikten en dat ze informatie opvroegen en dus verwerkten. Zien en kennisopname waren aparte, ofwel bewuste processen. Door de opkomst en de verbeteringen van media als internet, smartphones en publieke installaties kunnen mensen overal en altijd mediabronnen bewust of onbewust ontvangen. Door deze nieuwe technieken is het mogelijk om te allen tijde data op te slaan en te circuleren. Kennis is hierdoor uitgegroeid van element van de omgeving tot een compleet transparante en intergerelateerde samenleving, waarbij elk kennisdeel informatie bevat over alle delen (Rivoltella, 2007a, VII). De dominantie van mediabronnen heeft ertoe geleid dat mensen overal media te zien krijgen en daarom meer informatie bewust of onbewust ontvangen en verspreiden. Daarbij is kennis holistisch en open geworden. Denken krijgt een nieuwe conceptualisatie, waarbij het refereert naar de directe relatie met de representatie en hierdoor vindt deze mentale activiteit plaats in het hier en nu. Dit heeft de manieren van kijken, kennen, leven en betekenissen van visies veranderd (Rivoltella, 2007b, p.217). Zien en kennis zijn bijvoorbeeld samengesmolten tot één proces. Hierdoor staat visie gelijk aan betekenis (Ibidem, p.219). Wat men ziet, is dus volgens deze educatietechnoloog automatisch opgenomen als kennis. In de traditionele samenleving daarentegen waren deze processen gescheiden; visie hoefde dus niet direct tot betekenis te leiden. De verschillen tussen de samenlevingen stelt Rivoltella als volgt op:

| | **Traditionele samenleving** | **Multiscreen samenleving** |
|---|---|---|
| **Kijken** | Duurzaam | Intermitterend |
| | Variabel | Mobiel |
| | Isoleerbaar | Interactief |
| **Kennis** | Opgeslagen | Distributief |
| | Bereikbaar via een bron | Bereikbaar via meerdere plekken |
| **Leven** | Fysiek | Sociale plek |

*Tabel 1: De verschillen tussen de traditionele en de multiscreen samenleving(Rivoltella, 2007b, p.220).*

Uit deze opstelling is af te leiden dat kijken, kennis en leven tijdens de traditionele samenleving stabiele activiteiten waren. Mensen konden indertijd op vrijwillige basis mediabronnen raadplegen en waren niet continu, bewust of onbewust, aan mediabronnen blootgesteld. De discontinuïteit in het mediagebruik leidde ertoe dat zij

bewust waren van het feit dat ze kennis opnamen. In de 'multiscreen samenleving' is er sprake van een continue belaging van media-inhouden. Kijken is hierdoor veranderd in een vluchtig, mobiel en interactief proces. Deze modaliteiten kenmerken zich door directheid, interactiviteit en intimiteit (Rivoltella, 2007a, VI). Het gevolg van de samensmelting tussen zien en kennis is dat de kloof tussen potentiële en echte kennis is vergroot (Rivoltella, 2007a, VI). 'Multiscreeners' denken in het hier en nu, in overeenkomsten en via associaties. Door deze directheid en het vergeten van verschillen, kunnen de mediagebruikers de 'zichtbare' kennis meteen bewust en onbewust opnemen.

## Koken met mediagebruikers

Het bewust weten wat men doet is bijvoorbeeld te illustreren met een kookproces. Wanneer mensen een nieuw gerecht uitproberen, ofwel nieuwe informatie opdoen, gebruiken ze vaak een recept. Bij dit koken kan men het recept als een leesproces beschouwen en het koken als een doeproces. Koken kan men op verschillende manieren doen en het resultaat van het koken is deels afhankelijk van het leesproces. Dit is te illustreren met de 'traditionele lezer' en de 'multiscreener':

- Een traditionele lezer zou eerst het recept lezen en dan pas koken; de processen zijn dan gescheiden.
- Een multiscreener zou het recept tijdens het koken raadplegen; de processen gebeuren dan tegelijkertijd.

Uit eigen ervaring weten we wat mogelijke effecten van de verschillende leesprocessen kunnen zijn. Zo zal de multiscreener, iemand die tegelijkertijd leest en doet, meteen bij instructie 1 aan de slag gaan en komt hij of zij bij instructie 4 erachter dat hij of zij bijvoorbeeld vijfkruidenpoeder nodig heeft. Een scenario dat kan optreden is dat dit poeder niet binnen handbereik is. Het recept zal niet mislukken, maar de kwaliteit is minder. Iemand die het recept eerst zou lezen en dan pas zou maken, is meer voorbereid en zal niet zo'n probleem meemaken. De kans op het welslagen van het doeproces kan daarom groter zijn dan bij het tegelijkertijd doen.

In de multiscreen samenleving staan mensen dus continu in contact met informatiestromen. Dit bevordert de samensmelting tussen zien, kennisopname en -verspreiding. Ondanks dat Rivoltella dit positief vindt en beargumenteert dat onderwijzers studenten op basis van deze verandering les moeten geven, brengt de multiscreen samenleving risico's mee. Enkele voorbeelden zijn een bemoeilijking in het bevangen van betekenis, aangezien de informatiestroom blijft toenemen en in het creëren van een bewustzijn in het ontvangen van informatie. Dit is bijvoorbeeld gevaarlijk, omdat mensen sommige mediabronnen, bijvoorbeeld vermaak, niet als middelen zien die ons impliciet iets kunnen opleggen (Gaines, 2010). Ze zijn dan blind voor de beïnvloeding van media en daardoor wapenen ze zich er niet tegen.

Bovendien zijn de perceptie, de kennisconstructie en het handelen door de samensmelting veranderd. Een voorbeeld is het 'liken' op *Facebook*, waarbij mensen een bericht lezen en reageren door direct op de like-button te klikken. Door het samenvallen van zien en doen, creëren ze onbewust data die voor *Facebook* of derde partijen nuttig is (Roosendaal, 2010).[32] Deze mensen hebben baat bij een beter bewustzijn en opleiding

[32] Uit Arnolds Roosendaals onderzoek, wetenschapper privacy, identiteit en technologie, blijkt dat *Facebook* informatie van internetgebruikers kan opslaan als zij op een arbitraire site komen waar een like-button te

hierin. Ondanks dat de multiscreen samenleving een categorie is, zullen er nu niet veel mensen zijn die te typeren zijn als 'multiscreener'. Desalniettemin zijn er mensen, onder andere jongeren, die gebruik maken van activiteiten waarbij ze tegelijkertijd zien en doen (zie hoofdstuk 4.3). Deze groep zal in de toekomst steeds groter worden, en daardoor is het belangrijk dat we nu ingrijpen en mensen mogelijkheden aanbieden om inzicht in het bewustzijn van hun handelingen te geven. De vraag die deze samensmelting oproept voor nu oproept, is of de multiscreener zich nog bewust is van wat hij of zij doet? Ofwel zijn mediagebruikers door de samensmelting van zien en kennis opdoen zich nog bewust van het kijken naar media en het gebruiken ervan?

## 4.3 Jongeren en het digitaal functioneren

Om antwoord te geven op de vraag of mediagebruikers zich bewust zijn van het opdoen van kennis en van hun verweven positie, is er besloten om een situatieschets te geven over het functioneren van jongeren in het medialandschap. Deze groepering behoort tot een van de vijf doelgroepen van Mediawijzer.net, waarbij deze netwerkorganisatie, ondanks de grote focus op deze doelgroep, streeft naar een bevordering van mediawijsheid in het onderwijs (Mediawijzer.net, 2010, p.18).[33] Aangezien deze vermelding, een makkelijke implementatie in het onderwijs en het feit dat jongeren zijn opgegroeid in een samenleving waarin media een vormgevende factor is, is er voor gekozen om het advies op de doelgroep jongeren tussen de 12 en 18 jaar, ofwel middelbare scholieren, te richten. Het hebben van een bewustzijn is belangrijk omdat het mediagebruiker kan helpen om een inzicht te krijgen in zijn huidige mediapositie.

De samenleving, het menselijk functioneren en de omgang met media zijn veranderd. Aangezien transformatie geleidelijk gaat, is er een diversiteit aan denkbeelden over de samenleving en soorten mediagebruikers ontstaan.[34] Zo denken veel mensen dat digitale media vooral als informatievoorziening functioneren (Lankshear & Knobel, 2006). Dat is deels waar, maar door digitale media te beschouwen als tools die nieuwe vaardigheden ontwikkelen en activiteiten uit de orale en de literaire cultuur versterken, zijn de communicatieve aspecten van media verrijkt. Taal vindt door de komst van digitale media weer plaats in het hier-en-nu, waardoor het directer en interactiever is dan taal in de literaire cultuur. Het directe, interactieve aspect maakt een bottom-up benadering en dus een toename van het aanbod in media-activiteiten mogelijk. Dit verrijkend aspect is ook versterkt door de samensmelting met concrete afbeeldingen en ervaringen, zoals simulaties (Gee & Hayes, 2011, p.11). Deze communicatieverrijking zorgt er vooral bij jongeren voor dat het in digitale media draait om het hebben van relaties. Zo blijkt uit een onderzoek naar het mediagedrag van Nederlandse jongeren tussen de 13 en 18 jaar dat zij hoofdzakelijk media gebruiken om

---

vinden is. Bijvoorbeeld als iemand op *www.nu.nl* een nieuwsbericht raadpleegt, wordt deze data aan *Facebook* doorgespeeld. Hiervoor hoeft degene geen lid te zijn van *Facebook* of op de button te klikken (Roosendaal, 2011).

[33] Mediawijzer.net richt zich volgens het meerjarenplan 2011-2014 op vijf doelgroepen, namelijk kinderen, jongeren, ouders, leraren en senioren (Mediawijzer.net, 2010, p.18).

[34] Media-educatiewetenschappers Lankshear & Knobel spreken bijvoorbeeld over mindsets, waarbij zij constateren dat er tegenwoordig (voor hen 2006) een oude en een nieuwe mindset aanwezig zijn. De leden van de oude mindset zien media als een van de vele elementen in de samenleving die veranderingen te weeg hebben gebracht, maar deze veranderingen zijn volgens hen niet revolutionair. De aanhangers van de nieuwe mindset zien nieuwe media als een vormgevende factor die onmisbaar is voor het huidige medialandschap. Daarbij kent het internet ook andere functies. Leden van de oude mindset benaderen het internet als een informatiebron en mensen van de nieuwe mindset zien het internet als een communicatiemiddel (Lankshear & Knobel, 2006).

contacten te onderhouden (Nationale Academie voor Media & Maatschappij, 2012, p.13). Andere onderzoekers bevestigen dat jongeren het internet voornamelijk als een communicatietechnologie beschouwen (Frechette, 2006; Gee & Hayes, 2011; van Veen & Jacobs, 2004, p.14), waarbij socializen en entertainment hoofdkarakteristieken zijn (Hobbs, 2011, p.8). Bij dit internetgebruik hoort een nieuwe generatie, namelijk de digitale generatie. Tot deze groep behoren mensen die vanaf hun geboorte continu in aanmerking met media zijn geweest. In 2013 zijn dit, als we uitgaan van de typering, vooral jongeren en jongvolwassenen.[35] Veel volwassenen, 'de buitenstaanders', gaan ervan uit dat jongeren die tot deze generatie behoren mediawijs zijn. In het wetenschappelijk veld hebben deze jongeren lof gekregen door benamingen als 'Screenagers' (Rushkoff, 1996), 'Digital Natives' (Barlow 1996; Prensky, 2001a; 2001b) en 'Homo Zappiens' (van Veen, 2009).[36] Alhoewel het niet correct is om te generaliseren, aangezien er vaker een ideaalbeeld is omschreven dat door een klein deel van de populatie wordt bereikt, geven deze benamingen en de uitleg erover ons inzicht over hoe een deel van de Nederlandse jongeren tussen de 12 en 18 jaar in de mediasamenleving zich voortbeweegt en hoe mediawijze jongeren in het huidige medialandschap dienen te functioneren. Vandaar dat deze termen en de digitale generatie, waarbij jongeren te veel gehomogeniseerd zijn, hieronder zijn uitgelegd.[37]

Te beginnen bij media-analist Douglas Rushkoff, hij merkte op dat jongeren die zijn opgegroeid met media als televisie, computers, muziekdownloads, instant messaging en mobiele telefoons een korte aandachtspanne of concentratievermogen hebben. Hoewel dit negatief klinkt, erkent Rushkoff dat het hebben van minder concentratie leidt tot het goed kunnen omgaan met de vele informatiestromen. De jeugd heeft hierdoor een nieuwe aanpak ontwikkelt om met massale, chaotische informatiestromen om te gaan. Volgens Rushkoff denken jongeren non-lineair en samen met het multitasken, leidt deze manier van lezen en denken dat jongeren met succes samenhangend begrip kunnen maken. Hij noemt deze generatie 'Screenagers' omdat ze veel mediabronnen tegelijkertijd 'screenen', ofwel gebruiken. Deze jongeren experimenteren op een speelse manier en leren dus via een trial-and-error proces (Rushkoff, 1999, p.194). Door het non-lineair denken en de speelse omgang concludeert Rushkoff:

> " Our children have already made their move. They are leading us in our evolution past linear thinking toward a dynamic, holistic, animistic, weightless, and recapitulated culture. Chaos is their natural environment" (Ibidem, p.269).

Mensen van andere generaties denken daarentegen vooral lineair, duaal en hiërarchisch en zijn hierdoor minder ver dan de Screenagers in het omgaan met chaotische informatiestromen. Alhoewel Rushkoff geen expliciet onderscheid opstelt, veronderstelt hij net als Rivoltella dat deze nieuwe groep mediagebruikers holistisch denkt. Het non-lineair denken en het multitasken zijn daarbij te zien als een bevestiging van de

---

[35] Barlow veronderstelt dat mensen die na 1981 zijn geboren, zijn opgegroeid in de mediale samenleving. Deze mensen zijn vanaf hun geboorte vaak met media in contact geweest. Alhoewel het onderscheid van Barlow veel heeft betekend, leidt het maken van leeftijdsgrenzen tot veralgemeniseringen, waarbij onterecht eer aan bepaalde personen is gegeven. Zo blijkt al uit onderzoek van onderwijsdeskundige Jeroen Onstenk dat studenten niet gelijke digitale ervaringen hebben en dat de digitale handigheid per student verschilt (Onstenk, 2007, p,14; ibidem, p.33). Ook vergeet men dat oudere mensen, met interesse in media, ook kunnen evenaren aan de kennis of de toegeschreven eer van de digitale generatie.

[36] Daarnaast zijn er nog meerdere beschrijvingen zoals de *Instant Generation* (Lindstrom, 2007), *Net Generation* (Oblinger & Oblinger, 2005; Tapscott, 2009) en *Generatie Einstein,* aangezien Einstein, in vergelijking met andere wetenschappers zoals Newton, creatief en multidisciplinair dacht (Boschma en Groen, 2006).

[37] In deze scriptie zal naar deze groep jongeren, ondanks de variatie in termen, worden verwezen als de digitale generatie, zodoende dat de tekst overzichtelijker blijft.

samensmelting tussen zien en kennisopname. De digitale generatie is hierdoor te typeren als een 'multiscreener' en dit roept de vraag op of deze jongeren wel daadwerkelijk goed bezig zijn? Ofwel zijn ze zich bewust zijn van hun acties?

De eer van het expliciet categoriseren van mediagebruikers is toe te schrijven aan cyberliberaal John Perry Barlow. Hij was degene die in 1999 de term digitale kloof introduceerde, waarbij hij 'Digital Natives', de generatie die is opgegroeid met media, en 'Digital Immigrants', de generatie die moet leren omgaan met media, onderscheidt. Mark Prensky, schrijver over educatie en leren, werkte deze verdeling in 2001 uit en constateerde dat Digital Natives informatie op een andere manier verwerken:

> " Digital Natives are used to receiving information really fast. They like to parallel process and multi-task. They prefer their graphics before their text rather than the opposite. They prefer random access (like hypertext). They function best when networked. They thrive on instant gratification and frequent rewards. They prefer games to 'serious' work" (Prensky, 2001a, p.3-4).

Prensky concludeert dus ook dat jongeren anders denken, functioneren en leren. In zijn tweede wetenschappelijk artikel over Digital Natives koppelt hij deze veranderingen aan neurobiologie. Dit betekent dat deze jongeren anders functioneren, omdat het brein tijdens het leven continu verandert en de omgeving bij deze evolutie een belangrijke vormgevende factor is. Prensky stelt daarom dat een mediale omgeving, waarin media overheersen, ervoor zorgt dat mensen hun denkprocessen hierop aanpassen. Hij concludeert dat de huidige mediamaatschappij ertoe heeft geleid dat jongeren meer gewend zijn aan audiovisuele input en parallelle cognitieve structuren (Prensky, 2001b). Hun denken is dus aangepast, waardoor deze jongeren beter kunnen omgaan met de vele informatiestromen.[38] Daarbij valt het te betwisten of deze veranderingen in het denken, zijn ontstaan door de dominantie van media of dat het hier gaat om verschillen in 'volgroeiing van de hersenen'. Als we toch uitgaan van de verandering die Prensky constateert, is het wederom verstandig om ons af te vragen of de aanpassing ervoor zorgt dat jongeren beter kennis opnemen? Of dat ze een beter bewustzijn hebben dan hun voorstanders?

Hoogleraar educatietechnologie Wim van Veen beantwoordt deze vraag door te stellen dat deze jongeren door de alomtegenwoordigheid en de laagdrempeligheid van media het absorberen en het gebruiken ervan nauwelijks als een bewust proces ervaren (van Veen, 2006). Hij erkent ook dat jongeren die met de overheersing van media zijn opgegroeid anders zien en daarom mediatechnologieën anders gebruiken dan oudere generaties, die in mindere mate met media zijn opgegroeid. Deze jongeren, ofwel de 'Homo Zappiens', hebben bijvoorbeeld meer keuzevrijheid in wanneer zij zenden en ontvangen. Bovendien constateert van Veen dat jongeren door deze mogelijkheid van tegelijkertijd zien en doen, op basis van eigen interesses mediabronnen selecteren en zelf bepalen welke mediacompetenties ze aanleren. Daarbij gaat de voorkeur uit naar nieuwe sociale, ofwel communicatieve, competenties in plaats van oude competenties (van Veen & Jacobs, 2004, p.14; van Veen, 2009, p.19). Alhoewel het positief is dat deze jongeren competenties leren, kan het gevaarlijk zijn, omdat traditionele vaardigheden als kritische reflectie of educatieve doelen vaak zijn 'vergeten'.

[38] Een kritiekpunt is dat de hersenen van jongeren en van volwassenen biologisch gezien andere hersenstructuren hebben. Het verschil in denken is daardoor niet direct toe te wijzen aan de dominantie van mediabronnen.

Daarbij is het opmerkelijk dat het voor deze jongeren bij het leren niet belangrijk is wat de techniek allemaal kan of hoe het precies werkt, maar ze, volgens de generalisering, voornamelijk geïnteresseerd zijn in het gebruiken van technieken, en dan vooral naar eigen belang (van Veen, 2009). Dit argument krijgt ondersteuning van Oblinger en Oblinger, Amerikaanse onderzoeksduo met interesse in educatie. Zij schrijven:

> " If you ask Net Gen[eration] learners what technology they use, you will often get a blank stare. They don't think in terms of technology; they think in terms of the activity technology enables. In general, the Net Gen views the Internet as an access tool—a medium for distribution of resources rather than a resource with limitations" (Oblinger & Oblinger, 2005, p.21).

De jeugd die in deze literatuur is beschreven, ziet mediatechnologieën hoofdzakelijk als een middel waarmee ze gewenste activiteiten kunnen realiseren. Ook David Buckingham, Engelse professor media-educatie, stelt dat weinig jongeren van de digitale generatie geïnteresseerd zijn in de technologie pur sang (Buckingham, 2006, p.11). 'Leden van de digitale generatie' zouden zich voornamelijk bekommeren om het krijgen van een gewenst effect en zijn daardoor hoofdzakelijk technisch vaardig. Daarbij hebben ze het voordeel dat ze door hun vroege contact met media, makkelijker een parallel tussen verschillende technologieën trekken en dat ze via intuïtief spel sneller weten hoe ze een techniek moeten gebruiken (van Veen, 2009, p.12). Dit profijt en de wil om media als doel te gebruiken, leiden ertoe dat mensen generaliseren dat alle jongeren meer met media bezig zijn en dat ze allemaal al mediawijs zijn.[39] Toch moeten we realiseren dat jongeren niet allemaal uniform zijn, en dat er door sociale, culturele en economische factoren nog sprake is van variatie tussen jongeren en hun gedrag. Ook onderzoek toont aan dat deze vooroordelen over de huidige generatie slechts door een klein gedeelte van de jongeren is gerealiseerd (CIBER, 2008). Ondanks dit kleine gedeelte zullen er jongeren zijn, nu en in de toekomst, die door het intuïtief leren hoofdzakelijk technisch vaardig zijn en op minimaal niveau kennis over de technologie raadplegen, bijvoorbeeld in de zin van het lezen van handleidingen of protocollen.[40]

Daardoor kan men zich afvragen of deze jongeren zich bewust zijn van wat er daadwerkelijk gebeurt of wat de gevolgen van hun mediagebruik zijn. Hobbs attendeert bijvoorbeeld dat ontwikkelingen in tools en het internet leiden tot snelle, makkelijke overname en exclusief begrip van de werking van mediatechnologieën. Deze gemakzuchtige overname ontmoedigt het reflectief en het analytisch denken van mediagebruikers over bronnen, inhoud en geloofwaardigheid (Hobbs, 2011, p.43; CIBER, 2008).[41] Zij waarschuwt dus voor een praktijk waarbij zien en doen samenvallen, aangezien dergelijk mediagebruik resulteert in oppervlakkige kennis over media, waarbij 'digitale jongeren' niet weten wat mogelijke effecten zijn. Door het hebben van

---

[39] Onderzoek van Bakker (2005) en Ofcom (2008) bevestigen dat jongeren niet meer of minder gebruik maken van media, maar dat het gebruik en dus de geraadpleegde bronnen verschillen. Zo ontvangen ouderen mediaboodschappen via de televisie en communiceren ze via telefoonlijnen. Terwijl jongeren ook televisie kijken, maar via internet- en mobiele telefonie communiceren.

[40] Door het reflecteren op mijn eigen internetgedrag, toen ik behoorde tot de groep jongeren tussen de 12 en 18 jaar, kan ik toegeven dat ik indertijd weinig handleidingen of toegangsvoorwaarden heb gelezen. Zo bestond mijn beginfase met *Photoshop* voornamelijk uit het op goed geluk klikken en kijken hoe anderen bepaalde effecten kregen.

[41] De onderzoeksinstelling CIBER, Centre for Information Behaviour and the Evaluation of Research, constateert, na het nagaan van dertig jaar aan meta-analyses en eigen onderzoek, dat jongeren weinig begrip hebben van hun eigen informatiebehoefte en dat zij weinig tijd besteden aan het evalueren van informatie. Daarbij lezen deze jongeren zeer vluchtig online informatie door en maken ze veel gebruik van hyperlinks (CIBER, 2008).

oppervlakkige kennis kunnen jongeren mediabronnen als waarheden beschouwen en accepteren, en daardoor doen ze nauwelijks beroep op het vormen van een mentaliteit. Mediawetenschapper Henry Jenkins haalt dit ook aan door te constateren dat er verschil is tussen het beheersen van de gameregels en het herkennen hoe die regels onze perceptie van de werkelijkheid structureren. Jongeren die dit doen, accepteren daarbij vaak datgene wat zichtbaar is en vragen zich niet af wat er mist of wat er in hun onderbewuste gebeurt (Jenkins, 2006a, p.21). Het continue contact met media en de oppervlakkige kennis versterken het onbewust proces en leiden ertoe dat de digitale generatie niet mediawijs is en dus niet effectief in de verweven positie functioneert (zie hoofdstuk 4.5).

De intensiteit en de snelheid van mediaprocessen die voor de digitale generatie normaal is, zorgen er dus voor dat interesse bij deze digitale jongeren hoofdzakelijk ligt in het technisch vaardig zijn. Deze vaardigheden leren ze zich meestal zelf aan door intuïtief spel, ofwel via een trial-and-errormethode (van Veen, 2009, p.17). Hierbij drukken deze mediagebruikers arbitrair op knopjes in de hoop om een gewenst effect te behalen. Wanneer zij hier niet in slagen, proberen ze het opnieuw en gebruiken ze een andere, willekeurige drukcombinatie. Bij een gameconsole leren ze dan bijvoorbeeld hoe een karakter tegelijkertijd kan rennen en springen. Door dit intuïtief spel, en dus leerervaring, linken velen het resultaat met de uitgevoerde handelingen en daardoor weten ze hoe ze een gewenst effect krijgen. Uit onderzoek van educatiewetenschappers Olliver en Pelletier blijkt dat dit intuïtief spel voor tieners de meest dominante leervorm in interactieve omgevingen is (Olliver en Pelletier, 2006, p.76). Alhoewel deze methode leerzaam is, kunnen jongeren hierdoor ook nieuwe resultaten ondervinden zonder precies te weten wat ze hebben gedaan of wat het effect van die handeling kan zijn. Dit kan leiden tot gebeurtenissen zoals dit waargebeurd voorbeeld:

> "Another student revealed her screen name as 'girlyblows14', explaining that she had discovered, through trial-and-error, that this screen name ensured that people would talk to her when she entered a chatroom (Hobbs, 2011, p.137)".

Bij dit identiteitsexperiment via trial-and-errormethode werd de actie van het tienermeisje met aandacht beloond. Deze vorm van belangstelling gaf haar een goed gevoel en leverde haar contacten op. Tijdens het doen ervoer ze plezier, maar was ze niet reflexief over de implicatie van deze naam. Dit voorbeeld illustreert dat er jongeren zijn die technologisch met media kunnen omgaan, maar daarbij weinig besef hebben van wat ze precies doen of wat het effect van hun media-activiteit is. Het bestuderen van de typering van de digitale generatie laat zien dat veel jongeren niet alleen vanuit eigen media-ervaring kunnen leren. Ze hebben daarom begeleiding in mediaomgang nodig. Zonder begeleiding zullen veel jeugdigen die via intuïtief spel leren technisch vaardig zijn, maar zal het bij hen aan een goed kritisch bewustzijn ontbreken. Uitgaande van onderzoek van Mediawijzer.net en Stichting Mijn Kind Online (2012), waaruit resulteerde dat Nederlandse kinderen van 1 tot 7 jaar deze methode gebruiken om zodoende met media als internet of tablets om te gaan, is te stellen dat de populatie die via deze vorm leert stijgt. Zonder begeleiding blijft deze 'medialeken', ofwel mensen die vooral geïnteresseerd zijn in technische omgangsvaardigheden intact. Dit doet niet alleen schade aan mediawijsheid, maar ook aan de kwaliteit van het onderwijs en de kennis van jongeren, aangezien deze methode resulteert in veranderingen in de processen van kennisopname. Zo constateert Hobbs dat mediagebruikers door het gebruiken van informele knip- en plakstrategieën informatie niet goed verwerken (Hobbs, 2011, p.38). Hobbs bevestigt met deze stelling dat scholieren minder begrijpend lezen en dit

beïnvloedt de kwaliteit van het onderwijs en kennis. Kennisopname die ontstaat door het tegelijkertijd lezen en doen, bijvoorbeeld tijdens trial-and-errormethode of knip- en plakstrategieën, is dus qua kwaliteit beperkt.[42] Begeleiding kan voorkomen dat deze dominante leervorm, met weinige kritische reflectie, toeneemt, traditionele vaardigheden als begrijpend lezen stimuleren en de kwaliteit van begrip bewaken.

Een ander genoemde 'zegeviering' van de digitale generatie is dat ze goed met chaotische informatiestromen kunnen omgaan ofwel multitasken. Hoewel Rushkoff het beschouwt als iets positiefs zijn er onderzoekers die waarschuwen voor de gevolgen van multitasken. De Nederlandse professional in nieuwe media-educatie Gijs Prozee concludeerde na het uitvoeren van groepsinterviews, met vwo-scholieren over het effect van multitasken, dat het tegelijkertijd doen van taken niet bevorderlijk is voor de leerprocessen van leerlingen. Prozee stelt wel dat multitasken goed verloopt wanneer deze scholieren soortgelijke opdrachten, met dezelfde inspanning, uitvoeren. Als een van de taken meer concentratie vereist, vermindert de kwaliteit van het multitasken (Prozee, 2006).[43] Door het overgaan op verschillende cognitieve stimuli kan er namelijk concentratieverlies en cognitieve overload optreden (Bennett, Maton, Kervin, 2008, p.5). Evenzeer bleek uit Amerikaans onderzoek, dat is uitgevoerd door psychologieprofessor Russell Poldrack, dat multitasken niet goed is voor de kennisopname. Hij verklaart dat het opslaan van informatie volledige concentratie vereist, waarbij men bewust aandacht moet besteden aan het onthouden van kennis (Poldrack, 2006).[44] Ook mediajournalisten als Tonie van Ringelestijn bekommeren zich om het internetgebruik van Nederlandse jongeren. Hij waarschuwt bijvoorbeeld dat het aantal middelbare scholieren dat zich moeilijk kan concentreren op schoolwerk schrikbarend hoog is (van Ringelestijn geciteerd in: Bankras, 2012).

Alhoewel er voorstanders zijn om het multitasken in het onderwijs te integreren, zoals educatiewetenschappers Eisenwine en Hadley (2011), omdat het volgens hen past bij de huidige beleefwereld, is het raadzaam om een stap terug te doen en scholieren bij hun leerprocessen via soortgelijke taken te laten leren of taken conceptueel apart te behandelen. Dit is bevorderlijk, aangezien de Nederlandse jeugd van 13 tot 18 jaar in een recent onderzoek naar hen social mediagebruik zelf aangeeft dat ze multitasken moeilijk vinden en dat ze bij serieuze taken, zoals het maken van huiswerk, vaak worden afgeleid door leukere online activiteiten zoals chatten (Nationale Academie voor Media & Maatschappij, 2012, p.4).[45]

Maar waarom blijven jongeren dan multitasken? Uit wetenschappelijk onderzoek van communicatiespecialiste Zheng Wang blijkt dat veel mensen multitasken als effectief ervaren, omdat ze een emotionele beloning ontvangen. Dit komt omdat ze een cognitieve taak, zoals het opdoen van kennis, combineren met een plezierige activiteit, bijvoorbeeld vermaak of chatten. Het beleven van plezier bij een formele taak is de emotionele beloning. Door deze te ervaren, ontstaat er een dynamische feedbackloop, waardoor multitaskers blind zijn voor de ineffectiviteit. Enkele voorbeelden van de inefficiëntie zijn:

---

[42]De Italiaanse media-educatiewetenschappers Ferri en Mantovani beargumenteren dat jongeren weinig begrip hebben van culturele betekenissen, cognitieve en sociale mogelijkheden en beperkingen van de digitale technieken (Ferri & Mantovani, 2007, p.129-137).

[43] Tevens is de capaciteit van multitasken per persoon verschillend (Prozee, 2006).

[44] Ook onderzoeken over het effect van kennisopname bij traditioneel onderwijs en multitaskend onderwijs, waarbij leerlingen tijdens de colleges computers mochten raadplegen, wezen uit dat de kennisopname bij de tweede vorm lager is (Hembrooke & Gay, 2003).

[45] Daarnaast blijkt uit onderzoek dat een deel van de middelbare scholieren die via mediatechnologieën huiswerk maken zich vooral concentreren op de presentatie. Hierdoor hebben ze minder aandacht voor de inhoud (Hobbs, 2011). Leraren moeten leerlingen hier op attenderen en hen begeleiden in het concentreren op de kwaliteit van huiswerkopdrachten, bijvoorbeeld door het opstellen van richtlijnen over verwachtingen, argumenten of inhoud.

een mindere concentratie; een kwaliteitsvermindering in het werk; en een kwantiteitstoename van 21 procent in het uitvoeren van een taak (Wang, 2012, p.509-510; Bowman, Levine, Waite & Gendron, 2010). Bovendien slaan mensen tijdens het multitasken kennis minder goed op. Zo blijft slechts een derde van de conversatie-inhoud van een zakelijk telefoongesprek bij het samen telefoneren en mailen hangen (Csoka, 2010).

Om deze feedbackloop te doorbreken, moeten mensen zich bewust zijn van dit effect. Daarbij is het belangrijk om het probleem bij de wortel aan te pakken, aangezien hoe langer een individu multitaskt, des te meer hij of zij vatbaar is voor afleiding door irrelevante stimuli en dus de inefficiëntie van multitasken verder toeneemt (Ophir, Nass & Wagner, 2009). Kortom, activiteiten als multitasken, het tegelijkertijd zien en doen of gebruik van meerdere bronnen, verstoren, net zoals trial-and-errormethodes, de kennisopname en het bewustzijn. Het is daarom verstandiger om de aandacht van scholieren in medialessen op één proces te richten, aangezien het leidt tot meer kennisopname en een beter bewustzijn van hun handelingen.

De verwachtingen over de digitale generatie zijn in literatuur van Rushkoff en Prensky gezegevierd. Zij beargumenteren dat jongeren door hun contact met media anders functioneren, denken en leren. Multitasken, netwerken, non-lineair en holistisch denken zijn volgens hen nieuwe eigenschappen die we mogen omarmen. Deze jongeren lijken volgens hen dus goed bezig te zijn. Ondertussen weten we al dat een deel van de jongeren voornamelijk geïnteresseerd is in de omgang met technologie en hierdoor andere belangrijke taken, zoals reflexief denken, vergeet of minimaal uitvoert. Bovendien wijst onderzoek uit dat slechts 27 procent van de jongeren aan deze typering voldoet (CIBER, 2008).[46] De digitale generatie en mediawijsheid zijn dus niet vanzelfsprekend. Toch moeten we de scholieren van nu en van de toekomst ervoor behoeden dat zij dergelijke handelingen overnemen en deze mogelijkheid kan men reduceren als scholieren lessen krijgen die mediawijsheid bevorderen. Ook uit onderzoek van communicatiewetenschappers Alexander van Deursen en Jan van Dijk blijkt dat slechts weinig mensen beschikken over vaardigheden die nodig zijn om het internet betrouwbaar en productief in te zetten (van Deursen en van Dijk, 2010; 2012, p.6).[47] Hieruit is te concluderen dat, ongeacht de groepering, begeleiding in digitale vaardigheden nodig is. Daarbij kunnen de beschreven opvallendheden als aanbevelingen dienen, maar mogen ze niet leiden tot een constructie van *de* manier van bevordering van mediawijsheid. Jongeren en hun gedrag variëren, door sociale, economische en culturele factoren, een kant-en-klaar model ontwerpen dat op alle jongeren dezelfde uitwerking heeft, is moeilijk. Toch weten we door deze situatieschets dat het onderwijs meer aandacht mag besteden aan kennis over mediatechnieken en productievaardigheden.

[46] Uit het onderzoek komt naar voren dat 27 procent van de jongeren voldoet aan de eigenschappen die aan de digitale generatie is toegeschreven. Meer dan de helft, 57 procent, van de jongeren maakt hoofdzakelijk gebruik van eenvoudige technologieën om te communiceren en voor vermaak. Daarbij is het overige deel van deze jongeren zelfs te beschrijven als digitale dissidenten, ofwel andersdenkenden (CIBER, 2008). Uit deze bron blijkt dus dat jongeren begeleiding in het functioneren in het huidige medialandschap kunnen gebruiken, aangezien er maar weinig van ze actief en of mediawijs zijn.

[47] In het onderzoek van van Deursen en van Dijk uit 2012 blijkt dat Nederlandse werknemers gemiddeld 7,6 procent van hun dagelijkse werktijd verliezen, omdat ze niet beschikken over goede ICT-vaardigheden.

## 4.4 Jongeren en hun identiteit

Ondanks dat het tegelijkertijd zien en doen niet voor iedereen vanzelfsprekend is, hebben dergelijke veranderingen van de maatschappij invloed op de identiteit, het begrijpen ervan en dus de huidige positie die jongeren in het medialandschap aannemen. Door de alomtegenwoordigheid van media is onze identiteit niet meer te herleiden tot een centrale plek, maar is het in meerdere sociale ruimtes aanwezig (Rivoltella, 2007, p.219). Hierdoor is onze identiteit meervoudig en gedecentraliseerd. Het is daarom te zien als een constructie van meerdere persoonlijkheden in een continu veranderd proces, wat door de persoon zelf is geëxploreerd of ervaren.[48] Verhalen zijn hierbij belangrijk, omdat ze voor onze identiteit een vormend karakter hebben; ze maken het mogelijk om onszelf te kunnen relateren en te vergelijken met anderen (de Mul, 2005). Het internet waar veel sociale kennisoverdracht plaats vindt en diverse sociale ruimtes zijn, zoals profileringsites als *Facebook*, heeft daarom een grote invloed op onze postmoderne identiteit (Ibidem, 2005).[49] Aangezien 91 procent van de Nederlandse jongeren dergelijke sites veel gebruikt en impliciet beïnvloed is door deze sites en het internetgebruik van anderen, is het belangrijk dat jongeren meer inzicht krijgen in het proces van (digitale) identiteitsvorming (CBS, 2011).

Doordat jongeren volgens de besproken literatuur voortdurend in contact staan met media, veel eigen vrijheid hebben en digitale media als sociaal middel gebruiken, zijn hun normen en waarden anders. Samen met de mogelijkheid om online te experimenteren met eigen identiteit heeft het ertoe geleid dat de vorming van het zelfbeeld is veranderd. Deze mogelijkheid heeft bijvoorbeeld ertoe geleid dat veel jongeren via media makkelijk vrienden maken, verlegenheid kunnen verbergen en kunnen exploreren wie ze zijn (Valkenburg, Schouten & Peter, 2006, p.50). Alhoewel experimenteren met identiteit positief kan zijn, zijn er ook nadelige effecten. Zo blijkt dat deze positieve effecten zijn bereikt doordat jongeren ze zich in social media anders kunnen voordoen (Ibidem, p.50). Ander onderzoek wijst uit dat jongeren tussen de 13 en 18 jaar, door onzekerheid en groepsdruk, hun persoonlijke verhalen aandikken, waardoor anderen weer meer onzeker worden (Nationale Academie voor Media & Maatschappij, 2012, p.14-15).[50] Overigens hebben jongeren er alles voor over om aandacht in de vormen van 'likes' te krijgen (Ibidem, p.16). Hierdoor kunnen ze grensoverschrijdend gedrag vertonen of zich anders voordoen, en dat kan de identiteitsvorming hinderen.[51]

Bovendien zijn de vormen van sociale macht en het manipuleren van relaties met anderen om zodoende eigen behoeftes te vervullen, door sociale online interactie toegenomen (Hobbs, 2011, p.127). Dit uitoefenen gebeurt vaak onbewust en gaat met morele kwesties gepaard. Mensen moeten daarom beseffen dat online experimenteren, bijvoorbeeld door online casanova te spelen, invloed heeft op het dagelijks leven, in de zin van het 'spelen met gevoelens van anderen' (Hobbs, 2008). Ten slotte is er bij het huidig mediagebruik sprake van individualisering. Een groot deel van de jongeren

---

[48] De filosoof Jos de Mul erkent twee identiteiten: de persoonlijke, de unieke relatie met jezelf, en de culturele identiteit, de relatie met anderen en groepen. Samen vormen deze identiteiten degene die je als persoon bent (de Mul, 2005).

[49] Alhoewel de Mul's tekst in 2005 is gepubliceerd, haalt hij profielsites aan, zoals *Hyves* en *Myspace,* als sites die veel invloed hebben op de vorming van onze persoonlijke en culturele identiteit (zie voorgaande voetnoot). Huidige, populaire social mediasites als *Twitter*, *Facebook* en *LinkedIn* kan men ook als dergelijke profielsites beschouwen.

[50] Bijna driekwart van de ondervraagden, 72 procent, tussen de 13 en 18 jaar gaven aan dat ze vermoeden dat anderen via social media opscheppen over hun leven. Daarbij gaf 54 procent van de ondervraagden aan dat ze stil staan over de vraag: hoe ze bij anderen goed kunnen overkomen.

[51] Sociale relaties hebben invloed op de ontwikkeling van normen, waarden en interesses van jongeren (Margaryan & Littlejohn, 2008).

gebruikt media voornamelijk voor persoonlijke expressie. Bovendien werken jongeren weinig met elkaar samen om veranderingen in de samenleving te bewerkstelligen (Hobbs, 2011, p.149). Dit individueel gedrag en de sociale druk leiden ertoe dat jongeren momenten van onzekerheid, bijvoorbeeld de angst voor uitsluitingmechanismen, ervaren en dit kan de identiteitsvorming schaden. De Nederlandse jongeren tussen de 13 en 18 jaar geven door deze ervaringen zelf aan dat ze hulp in mediaomgang kunnen gebruiken (Nationale academie voor Media en Maatschappij, 2012, p.15).

De besproken gedecentraliseerde identiteit zal blijven bestaan, maar jongeren kunnen hier beter mee omgaan als ze media op kritische wijze kunnen analyseren (Zwanenberg, 2007). Basiskennis van media is hierbij essentieel, omdat mensen veel signalen van hun culturele omgeving onbewust overnemen. Dit heeft invloed op hun geloven, houdingen en waarden. Deze overname kan tot zelfobjectivering leiden (Hobbs, 2011, p.106).[52] Mediawijsheid is daarom nodig en wordt zelfs door jongeren indirect aangevraagd. Door kennis over de subjectiviteit van media overwegen ze de adoptie van signalen uit media in eigen identiteitsvorming beter. Ook sociale macht kan men stroomlijnen door het aanleren van nettiquette en kritische vaardigheden (Hobbs, 2011, p.127).

Onderwijs kan er dus voor zorgen dat jongeren meer identiteitsbegrip hebben. Ondanks het belang is er in het voortgezet onderwijs relatief weinig aandacht voor digitale identiteitsvorming geweest (Zwanenberg, 2007, p.82). Dit samengenomen met het karakteristiek dat een deel van de jongeren vooral op eigen interesses is gericht, waardoor ze zelf niet geneigd zijn om deze kritische competenties en identiteitsbegrip te ontwikkelen, leiden tot het inzicht dat jongeren in het algemeen behoefte aan digitaal zelfbegrip hebben. Deze kennis is namelijk nodig in een omgeving waarin identiteit door het huidig mediagebruik steeds meer samengroeit tot de normale identiteit (Rivoltella, 2007b, p.219). Onderwijs kan scholieren de mogelijkheid van het herkennen van de invloed van digitale media aanbieden en hen andere manieren van mediaomgang aanleren, waardoor leerlingen meer zicht krijgen op hun identiteit en hun rol in het medialandschap.

## 4.5 De digitale generatie en mediawijsheid

Uit de voorgaande literatuur is gebleken dat het gedrag van jongeren ertoe leidt dat niet aan alle drie de elementen van mediawijsheid is voldaan. Veel jeugdigen kunnen technisch met media omgaan, maar of ze het begrijpen qua impliciete beïnvloeding, effecten op eigen identiteitsbegrip en effecten van eigen gebruik kunnen inzien, is een ander verhaal. Alhoewel deze conclusie voortkomt uit literatuur die jongeren homogeniseert, erkennen de Raad voor Cultuur en Mediawijzer.net het missen van deze vaardigheden bij de doelgroep jongeren (Raad voor Cultuur, 2008; Mediawijzer.net, 2011). Bovendien stellen de Nederlandse onderzoekers Kanters en Ringersma, na het uitvoeren van kwalitatief publieksonderzoek met 106 leerlingen, vast dat jongeren door hun contemporain handelen niet beseffen dat zij ook waardevolle content kunnen maken en daardoor gedragen zij zich niet naar de verwachtingen die aan actieve mediagebruikers zijn gesteld (Kanters en Ringersma, 2009, p.37).[53]

---

[52] Bij zelfobjectivering maken mensen hun identiteit tot een object. Een voorbeeld hiervan is het posten van foto's die overeenkomsten tonen met visuele representaties van beroemdheden.

[53] Naar aanleiding van 106 diepte-interviews constateerden de onderzoekers Kanters en Ringersma dat de leerling als producent van content bij informeel leren een zeldzaamheid is (Kanters en Ringersma, 2009, p.37).

Ander wetenschappelijk onderzoek wijst ook uit dat de huidige jongerengeneratie nog niet mediawijs genoeg is. Zo constateert Eshet-Alkalai, professor educatie en psychologie, dat ouderen een betere kritischere houding hebben en beter zijn in het schrijven van creatieve, authentieke teksten (Eshet-Alkalai, 2004). Bovendien concludeerde socioloog Hargittai al dat de oudere generatie beter is in het reproduceren en het evalueren van informatie (Hargittai, 2002, p.98-101). Deze resultaten tonen aan dat een traditionele media-educatie, en dus het kritisch kijken naar mediaproducten, niet verkeerd is. Toch is er in de huidige mediasamenleving een verruiming van deze educatie nodig, waarbij men bijvoorbeeld ingaat op productiemogelijkheden.

Zelfs zonder het vergelijken van de digitale generatie met hun voorgangers blijkt dat jongeren begeleiding in mediaomgang nodig hebben, want ondanks hun talent in navigeren en het ontcijferen van interfaces, mist een aanzienlijk deel van hen informatievaardigheden, zoals online mediabronnen zoeken, selecteren en interpreteren. Zo gebruiken veel jongeren die multitasken informatie die 'binnen handbereik is' in plaats van dat ze zelf informatie opzoeken die ze daadwerkelijk nodig hebben (Cheney, 2010, p.1). Hierdoor accepteren ze vaak informatie zonder enige kritiekuiting of reflectie erop uit te oefenen (ten Brummelhuis, 2006, p.132). Daarbij is er volgens Buckingham een onzekerheid bij deze jongeren ontstaan, omdat ze niet de juiste informatie vinden en/ of er niet in slagen om het beloofde doel van de mediatechnologie te bereiken (Buckingham, 2007, p.113). De verlangens van jongeren zelf sluiten niet op hun vaardigheden aan en daardoor ontstaan onzekerheden over eigen of potentiële vaardigheden. Een andere valkuil is dat jongeren via het gebruik van hyperlinks en non-lineaire processen informatie oppervlakkig doornemen. Het minder traditioneel lezen leidt ertoe dat jongeren, op langer termijn, minder creatief en kritisch denken (Hobbs, 2011, p.37). Ze bevragen dan nauwelijks de authenticiteit van informatiebronnen en raadplegen geen alternatieven.

Alhoewel de teksten zeer veralgemeniserend zijn, is toch te stellen dat enkele jongeren voldoen aan het beeld van de 'multiscreener'; ze zien en nemen tegelijkertijd deze kennis klakkeloos op. Deze omgang zal intact blijven en zelfs toenemen als deze jongeren media op een monotone manier en niet creatief en of innovatief gebruiken (Livingstone & Bovill, 2001, p.18-19; Pijpers & Marteijn, 2010).[54] Om dit te bereiken, is er begeleiding nodig waarbij men ingaat op een verschuiving van kwantiteit, veel willen, naar kwaliteit, wat daadwerkelijk nodig is, bijvoorbeeld qua informatie zoeken. Zo krijgen kennis, vaardigheden en mentaliteit meer aandacht. De verschuiving van kwantiteit naar kwaliteit is ook in Nederland nodig, aangezien onderzoek uitwijst dat Nederlandse jongeren helemaal niet creatief of innovatief zijn met digitale media. Remco Pijpers, directeur bij Stichting Mijn Kind Online, en Thomas Marteijn, onderzoeker bij Metrix Lab, publiceerden in 2010 een onderzoek waarin zij constateerden dat de besproken generatie te veel eer krijgt. Dit concludeerden ze door bevindingen dat deze jongerengeneratie:

[54]Mediawetenschappers Livingstone en Bovill schrijven: "Young users find it difficult to disengage from their own perspective and critically evaluate content. Sites which fit their interests tend to be assumed to be trustworthy [...] young people approach the vast potential of the Internet rather conservatively, communicating with people they already know and accessing a modest range of sites connected with interests they already have" (2001, p.18-19). Hieruit blijkt dat jongeren weinig open staan voor ander internetgedrag. Zij blijven vaak 'op wegen' die voor hen bekend, en dus vertrouwd, zijn. Hierdoor is en blijft hun internetgedrag monotoon.

- te haastig navigeert en te vlug door informatiebronnen heen gaat;
- moeite heeft met informatie vinden; ze zoeken vaak maar op één plek;
- naïef is, bijvoorbeeld op het gebied van virussen / copyrightschendingen;
- weinig begrip heeft van (online) privacy;
- veelvuldig gebruik maakt van een beperkt deel van de mogelijkheden van het internet, voornamelijk chat, social media, muziek, films en games (Pijpers & Marteijn, 2010).

Alhoewel deze bewijzen niet voor alle jongeren hetzelfde zijn, bevestigen ze dat de digitale generatie een ideaal is, en dat we niet mogen verwachten dat jongeren vanzelf mediawijs zijn of worden. Toch zijn er sommigen die technieken vooral naar eigen belang gebruiken, te haastig eigen maken en daardoor weinig begrip hebben van de werking en de effecten van de technologie. Daarbij kan deze groep in de toekomst toenemen (zie hoofdstuk 4.3). Onderwijs dat mediawijsheid bevordert, kan dit reduceren. Door leerlingen te leren wat verschillende technieken zijn en hoe ze het precies kunnen gebruiken, kunnen jongeren in staat zijn om kwalitatief te functioneren naar de verwachtingen van het autonoom burgerschap van de Raad voor Cultuur. Mediawijsheid is dus een behoefte en met de luxe in vrijheid en de hoge eisen in mediaomgang is het verstandig om jongeren op vroege leeftijd mediawijs te maken.

Goede begeleiding is daarbij volgens Paul James Gee, professor linguïstiek, en Elizabeth Hayes, professor in lezen en geletterdheid, de sleutel tot participatie:

> "No technology – books, TV, PC, video games or the internet by itself makes people good or bad, smart of stupid. Such technologies have effects only in terms of how, when, where, and why they are put to use. They can be forces for good or ill. A computer connected to the Internet in hands of a child with good mentoring is often a force for learning. It may not be in other circumstances. The real issue, then, is social, that is who has and who does not have mentoring, not technology alone" (Gee & Hayes, 2011, p.4-5).

Begeleiding waarin een volwassene een sturende rol heeft is belangrijk, omdat het resulteert in beter gebruik van taal, ervaring en kennis. Daarbij leidt begeleiding tot zelfvertrouwen en motivatie in mediaomgang (Selwyn, 2009, p.375). Deze effecten kunnen als gevolg hebben dat scholieren beter participeren in het medialandschap, maar ook dat de kwaliteit van hun kennis is vergroot (Gee & Hayes, 2011). Een natuurlijke opvoeding, waarbij kinderen hun eigen gang gaan, leidt daarentegen tot een grotere kloof betreft kennis, literariteit en technologische vaardigheden tussen rijken - opgevoede mensen - en armen - niet-opgevoede mensen (Gee, 2011, p.85-87). Begeleiding in mediawijsheid is dus nodig en onderwijs hierin is een goed middel om dit doel te realiseren. Maar de vraag is hoe dit precies gedaan moet worden.

# 5. Advies Mediawijsheid

## 5.1 Het verstoren van de participatiedroom

Uit het vorige hoofdstuk is gebleken dat er hoge verwachtingen zijn betreft de participatierol van de mediagebruiker. Vooral van jongeren wordt veel verwacht, terwijl zij zelf aangeven dat ze, vanwege het tempo van deze media en de angst voor sociale uitsluiting, stress en onzekerheid ervaren en daarom baat hebben bij begeleiding over mediagebruik (Nationale Academie voor Media & Maatschappij, 2012, p.11). Ook kunnen aannames dat veel jongeren kwalitatief productief zijn, ontkracht worden door onderzoeken als dat van Salmond & Purcell (2011); Kahne en Cohen (2012) en Qruis (2007). Hieruit blijkt onder andere dat 8 procent van de Amerikaanse jongeren twittert (Salmond & Purcell,2011), dat 78 procent wekelijks statusupdates aanmaakt en maar 1 op de 6 jongeren tussen de 15-25 jaar per week een expressieve activiteit uitvoert, zoals online discussiëren of een website bijhouden (Kahne en Cohen, 2012, p.9) of dat ruim 60 procent van de jongeren van 12-21 jaar wel actief zijn op profielsites, maar dat 10 procent bijdraagt aan online activiteit zoals eigen sites, weblogs of online filmpjes maken (Qrius, 2007).[55] Kwalitatieve participatie mag dus groeien.

Vooral omdat de stempel van de verweven positie niet snel zal verdwijnen, kan men jongeren, de toekomstige burgers, hier beter in opleiden. Een oplossing om mediagebruikers hierin beter te laten functioneren, is door ze te laten ervaren wat het precies is om media te gebruiken en om het te maken. Omdat enkelen van hen zowel multitasken, en dus tegelijkertijd zien en kennis opdoen, met inefficiëntie als gevolg, kan het conceptueel hebben van aparte leerprocessen helpen. Dit is belangrijk, want door dergelijk onderzoek, zoals dat van Mediawijzer.net, is te stellen dat de mensen die via intuïtief spel leren en multitasken hoogstwaarschijnlijk zullen toenemen. Door het scheiden is het leerproces minder vluchtig, transparant en direct. Bovendien zorgt het ervoor dat jongeren hun aandacht volledig op één taak kunnen richten, en dit vergroot de aandachtspanne en daarom de kennisopname (Poldrack, 2006). Dit leidt tot een bewustere ervaring van wat men doet. Hierdoor kunnen mensen een beter inzicht in de verschillen tussen deze processen krijgen en hun positie in het medialandschap beter beoordelen en bepalen, want het hebben van verschillen stimuleert het identificatieproces:

> "Other people who are like us in relevant ways, but who are different from us in specific respects, provide vital points of reference for the kinds of differentiation integral to identity formation" (Lankshear & Knobel, 2006, p.256).

[55] Enkel onderzoek hoeft niet evident te zijn. Toch zijn er meerdere onderzoeken waaruit blijkt dat actieve participatie laag is. Zo blijkt uit onderzoek van social media-expert Charlene Li (2007) dat maar 34 procent van de jongeren tussen 12 en 17 jaar op maandelijkse basis minstens een online activiteit voltooit. Terwijl 51 procent internetgebruikers een joiner van social networks sites of toeschouwer van internetsites is. Bovendien toont onderzoek van Lenhart et al. een vermindering in de activiteit van bloggen aan: In 2006 hield namelijk 28 procent van de Amerikaanse jongeren actief een blog bij en in 2009 was dit percentage nog maar 14 procent. Daarbij gebruikt 8 procent van deze jongeren *Twitter* (Lenhart et. al, 2010, p.2-5). Tevens kan Mayfield's *Power Law of Participation* (2010) wederom ingezet worden als argument dat jongeren relatief weinig kwalitatief participeren.

Door het ervaren van verschillen in mediatoepassingen via aparte processen, stappen deze jongeren uit de verwevenheid, ofwel buiten het discours. Dit is belangrijk, want als jongeren de processen tegelijkertijd ervaren, blijven ze leren en functioneren binnen het desbetreffende discours. Een gevolg is dat ze nauwelijks een kritische bewustzijn over subjectiviteit van mediaproducten en hun positie in het medialandschap creëren (zie hoofdstuk 4.5). Hierbij kan het monotoon internetgedrag ervoor zorgen dat mediagebruikers met name voor dataverzameling goed zijn (zie hoofdstuk 4.2).[56] Een ander gevolg is dat jongeren de nieuwe mediatechnologieën accepteren zonder te weten hoe ze deze middelen in kunnen zetten om succesvol te communiceren of wat mogelijke effecten van het gebruik ervan kunnen zijn. Naast het zomaar accepteren leidt het leren binnen het discours tot een soort verblinding van iemands plek in de samenleving. Veel jongeren zullen dan alleen bekend zijn met datgene wat binnen het discours afspeelt, en aangezien sommigen weinig bekend zijn met kritische vaardigheden zullen ze een goede passieve mentaliteit nihil toepassen. Dit gedrag zorgt ervoor dat jongeren ervan overtuigd zijn dat ze bijvoorbeeld via *Facebook*-updates en het geven van ratings daadwerkelijk (kwalitatief) participeren. Bovendien zijn ze door deze illusie nauwelijks gemotiveerd om meer met nieuwe media te doen dan dat ze nu doen (Gauntlett, 2011). Ofwel, het huidig functioneren in de mediasamenleving zal zonder een erkenning van de overtuiging dat actieve, kwalitatieve participatierollen een illusie zijn, niet snel veranderen.

Verandering is wel mogelijk als mensen buiten het discours treden. Dit kan men realiseren door het vertoog zichtbaar te maken (Lankshear & Knobel, 2006, p.198). Het zichtbaar maken kan gebeuren door jongeren een ander discours of een meta-level van bewustzijn te tonen (Gee, 2011).[57] Met dit laatste wordt bedoeld dat door het begrijpen van de inhoud, de werking en de bevordering van beide processen van de verwevenheid iemand in staat is om dit discours beter te begrijpen en te bekritiseren. In terminologie van Gee leidt dit tot een 'powerfull literacy' waarbij de opgedane metakennis een basis biedt om zelf controle in het discours te hebben (Gee, 1990, p.153). Deze geletterdheid krijgen mediagebruikers zowel door het aanwerven als het leren van modaliteiten van het vertoog. Vertaald naar de verwevenheid betekent dit dat het leren over media (kennis) en het gebruiken van media (vaardigheden) leidt tot een activering van handelingen en reflectie van de studenten (mentaliteit). Hierdoor kunnen ze beter functioneren in het medialandschap.

Het ervaren van beide processen apart, ofwel via een twee-fasenmodel, maakt differentieprocessen mogelijk, waardoor deze scholieren een beter beeld krijgen van wat mogelijke media-activiteiten zijn en wat zijn of haar positie in het medialandschap is. Daarnaast is het een eyeopener, omdat jongeren een dieper inzicht krijgen van hoe ze media kunnen gebruiken en hoe ze media kunnen maken. Dit kan bij deze doelgroep leiden tot besef en motivatie om meer uit hun verwevenheid te halen dan dat ze momenteel doen; ofwel een gevoel van empowerment creëren. Bovendien gaat door het opdelen van het ervaren van de verweven positie de volledige aandacht naar één proces en dat komt de kennisopname en de efficiëntie van de lessen ten goede (zie hoofdstuk

[56] De omgang met media bepaalt het effect van de tools (Gee & Hayes, 2011). Het voortzetten op beperkt, ofwel monotoon, mediagedrag waarbij er geen verandering is, kan volgens deze beredenering ertoe leiden dat het effect ook onveranderd zal blijven.

[57] Professor linguïstiek Paul James Gee beargumenteert dat de identiteit bestaat uit een 'primaire discourse', jezelf in relatie met de gemeenschap waartoe je behoort en waarbij men taal via face-to-face communicatie gebruikt, en een 'secondaire Discourse' jezelf in relatie met sociale instellingen, gemeenschappen en andere talen. Door het gebruiken van schrift en taal dat verder reikt dan het primaire discourse komt iemand uit bij de introductie van het verschil tussen primaire en secondaire vormen van het gebruiken van taal. Door deze introductie ontstaat een definitie van geletterdheid als een vorm van controle van de secondaire gebruiken van taal (Gee, 1991).

4.4). Door deze conceptuele scheiding sorteren deze mediagebruikers beter informatie en dit heeft een positief invloed op het nemen van beslissingen (Jenkins, 2006a, p.12). Hierdoor kan de kwaliteit van autonomie en emancipatie van mediaburgers in meer of mindere mate toenemen.

Een notitiewaardig voordeel van deze aanpak is dat men voorkomt dat deze scholieren een alternatief ten opzichte van de verweven positie krijgen aangeboden. De verwevenheid bestaat namelijk uit de onderdelen 'gebruiken' en 'produceren'; en door het ervaren van deze twee verschillende processen biedt het onderwijs jongeren geen alternatief ten opzichte van de verweven positie aan. Alhoewel het model niet op elke scholier dezelfde impact zal hebben, zullen leerlingen door deze aanpak in bepaalde mate een beter begrip, toepassing en bewustzijn van de mogelijkheden en hun rol in het medialandschap krijgen. Hierdoor biedt het mogelijkheden aan om actiever te participeren. Deze herpositionering zal positief uitpakken in het streven naar autonome, gelijkwaardige burgers. Het conceptueel dualistisch model stimuleert dus mediawijsheid zonder schade te doen aan het verlangen om mediagebruikers tot autonome mediaburgers op te leiden.[58]

## 5.2 Het concept in praktijk

Mediawijze burgers zullen dus mensen zijn die weten dat ze zich in een verwevenheid bevinden, in staat zijn om hiernaar te handelen en hierop kunnen reflecteren. Bij dit inzicht kan een bewuste ervaring van het gebruiken en van het doen, stimuleren om de bewustwording te bevorderen. Om dit te creëren is het belangrijk dat lessen zowel reflectie (theorie, analyse en reflectie van mediagebruik) als hands-on (praktische vaardigheden in het maken en het selecteren van mediabronnen) methodes aanbieden.[59] Door eerst naar kennis te kijken, bijvoorbeeld historische context, inhoud en betekenisvorming, en dan pas naar productie, zoals technieken, processen en alternatieven, kan het onderwijs het tegelijkertijd kijken en doen tijdens lesactiviteiten reduceren. Het hebben van fases zorgt voor een structuur en een reductie van het multitasken waardoor de gebruikers van gescheiden leerprocessen kennis bewuster opnemen. Toch zal er altijd een overlap, vanwege de wederzijdse beïnvloeding, tussen de twee fases bestaan (zie hoofdstuk 2; paragraaf 5.4).[60] Kort gezegd, het twee-fasenmodel stelt een conceptueel dualistisch gebruik van media voor, maar door deze benadering zijn kennis en vaardigheden interdisciplinair bevorderd, is het mediagedrag bewuster en is het inzicht van de mediagebruikers sterker.

---

[58] In de literatuur zijn er ook academici, zoals Zagal en Selber, die voorstanders zijn van een media-educatiemodel dat bestaat uit drie fases: functionele, kritische en retorische geletterdheid (Zagal 2010, Selber, 2004). Ofwel 1) de mogelijkheid van toegang tot mediabronnen 2) de mogelijkheid om betekenis uit mediabronnen te halen 3) de mogelijkheid om mediabronnen te maken. Aangezien uit onderzoek van Deursen en van Dijk blijkt dat 98 procent van de Nederlanders toegang heeft tot digitale mediabronnen, acht ik deze fase tijdens de medialessen niet als iets dat extra aandacht moet krijgen of veel invloed heeft om het doel van mediawijsheid te realiseren (van Deursen en van Dijk, 2012, p.5).

[59] Educatiepedagoog Paulo Freire stelde in de jaren '70 van de twintigste eeuw op dat media-educatie moest bestaan uit denken en doen ofwel ervaringsleer, waarbij het doen resulteerde in het voeren van discussies. Dit wordt ook wel culturele actie of codificatie genoemd. Hierbij bediscussieert men ervaringen om zodoende tot inzichten te komen. Codificatie leidt volgens Freire tot vrijheid en kritische bewustwording (Freire, 1972). Ondanks dat zijn theorie al veertig jaar oud is, kan men deze samenwerking tussen denken en doen voor het bevorderen van mediawijsheid nog steeds toepassen.

[60] Veel academici die bijdroegen aan kennis over media-educatie stellen dat het bevorderen van mediawijsheid uit verschillende fases bestaat. Volgens hen vullen deze fases elkaar aan en daarom zijn ze moeilijk afzonderlijk te behandelen (Gee, 1996, Selber, 2004, Lankshear en Knobel). In mijn optiek is hun mening over de interdisciplinaire werking waar, en daarom spreek ik in dit advies over een conceptuele scheiding, waarbij er sprake is van wederzijdse beïnvloeding.

Het twee-fasenmodel is tegenstrijdig met adviezen van wetenschappers als Lankshear & Knobel (2006), Jenkins (2004; 2006a), Ferri & Montavani (2007) en Gauntlett (2011), die hoofdzakelijk voorstanders zijn van het bevorderen van creatieve en sociale vaardigheden. Deze wetenschappers erkennen dat scholieren traditionele vaardigheden als lezen en schrijven moeten ontwikkelen om zich te kunnen ontplooien tot participerende burgers (Jenkins, 2006a, p.29). Toch verschuiven zij de aandacht iets te veel van de kritische blik naar het ontplooien van creatieve en sociale aspecten, zoals het bijhouden van een blog of het samenwerken in netwerken. Jongeren hebben volgens deze wetenschappers unieke kansen om online te participeren, maar hun houding en lessen die mediagedrag sturen, sluiten daar nog te weinig op aan. Begeleiding in participatie en het leren via processen van participatie, samenwerking en collectieve intelligentie leiden volgens hen tot het begrijpen en het hebben van vaardigheden die bij kritische houdingen horen (Lankshear & Knobel, 2006, p.254-255).

Ook zijn er mediawetenschappers als Elliot Gaines, hoogleraar culturele studies, of Giuseppe Ardrizzo, professor van kennistheorie, die juist de nadruk leggen op het verbeteren van de kritische blik van mediagebruikers. Gaines erkent dat mensen veel te naïef zijn in het geloven dat media nauwelijks effect op hen hebben en beargumenteert daarom dat het belangrijk is om een kritische blik te ontwikkelen. Ardrizzo benadrukt meer de invloed van de nieuwe mediasamenleving, zoals de multiscreen samenleving. Hij veronderstelt dat het huidige medialandschap een nieuwe 'noosphere' (zie voetnoot 58) met eigen culturele codes en taal heeft geproduceerd, waarbij jongeren nog te weinig effectieve middelen hebben om deze codes te interpreteren (Ardrizzo, 2007).[61] Scholieren moeten volgens deze wetenschappers hoofdzakelijk interpretatievaardigheden ontwikkelen. Naar mijn mening hebben beide kampen deels gelijk. Onderwijs moet nieuwe, creatieve mediavaardigheden in het onderwijs toepassen, omdat het ervoor zorgt dat het onderwijs past bij de huidige beleefwereld van jongeren. Maar zoals onderzoeken van Eshet-Alkalai en Hargittai al aantoonden, is het ontwikkelen van nieuwe, creatieve vaardigheden niet genoeg. Leerlingen moeten dus zowel traditionele, kritische competenties als nieuwe, creatieve vaardigheden op school aanleren. Deze verruimende begeleiding leidt namelijk tot kwalitatieve participatie en tot het goed kunnen functioneren in de verwevenheid. Er is dus zowel een behoefte aan aanscherping van kritische analyses als van productieve handelingen. Om te voorkomen dat het aanleren van beide benodigde vaardigheden veel te snel, te direct en tegelijkertijd gaat, is het raadzaam om deze processen op conceptuele wijze apart te benaderen. Hierbij leren de leerlingen van deze medialessen zowel conventionele als nieuwe, creatieve en sociale vaardigheden. Een voorbeeld van een succesvol project waarbij dit is gedaan, is 'Tropical America' van *OnRamp Arts.*[62]

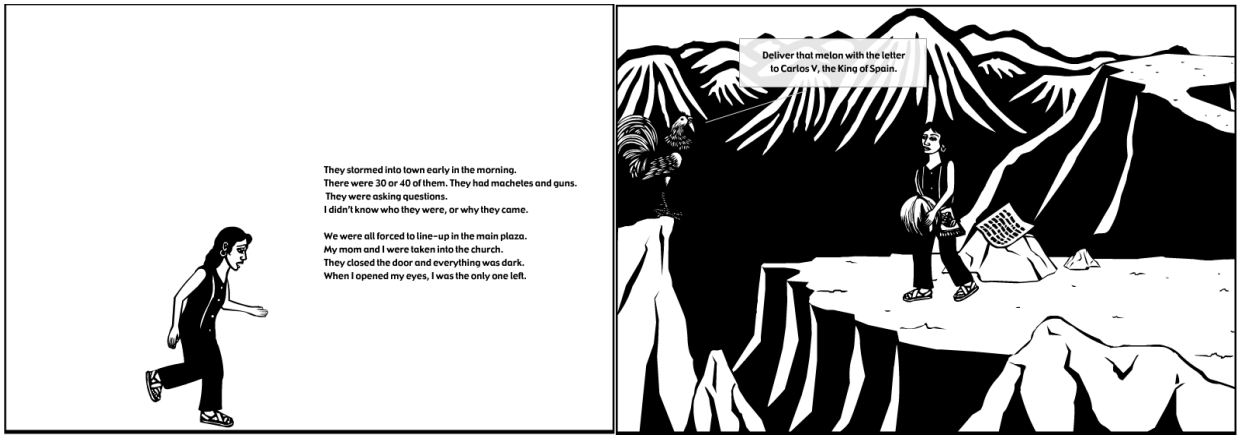
---

[61] Noosphere is een term die door Teilhard de Chardin is geïntroduceerd. Hij beschrijft het als: de sfeer van de menselijke gedachtes: "We must enlarge our approach to encompass the formation taking place before our eyes ... of a particular biological entity such as has never existed on earth-the growth, outside and above the biosphere, of an added planetary layer, an envelope of thinking substance, to which, for the sake of convenience and symmetry, I have given the name of the Noosphere" (Teilhard de Chardin, 1959).

[62]Opmerkelijk is dat Henry Jenkins dit voorbeeld aanhaalt. Hoewel hij voorstander is om creatieve, sociale vaardigheden te promoten, staat hij in deze tekst achter een dergelijk twee-fasenmodel. Dit is waarschijnlijk te verklaren, omdat hij in de teksten van 2004 en 2006a zijn theorie beschrijft met leden van fanculturen en gemotiveerde amateurs als willekeurige mediagebruikers. Toch bestaan fanculturen uit mensen met dezelfde passie en motivatie. Zij zullen sneller geneigd zijn om kwalitatieve producties, vanuit hun interessewereld, te maken dan arbitraire internetgebruikers. Jenkins herkent de verschillen, maar denkt dat andere internetgebruikers net zo actief kunnen zijn als mensen die deel uitmaken van een fancultuur. In het artikel dat hij schreef voor de bundel *Digital Generation: Children, Young People and New Media* van David Buckingham en Rebekah Willet (Jenkins, 2006b) behandelt hij een casestudie over een gameproject waarbij willekeurige studenten aan de slag gaan om actievere mediaparticipanten te worden. Hierdoor is zijn beargumentering over

In dit project tegen zinloos geweld gingen leerlingen van de middelbare school in Los Angeles in twee fases te werk. De eerste fase, de kritische fase, bestond uit het analyseren en het bekritiseren van bestaande games, waarbij ze een vocabulaire ontwikkelden om te kunnen praten over de manier waarop games de werkelijkheid representeren. Ze leerden hierdoor een manier om een kritische houding aan te nemen. In diezelfde fase gingen de leerlingen aan de slag met het verzinnen van superheldkarakters die ze konden gebruiken in eigen ontworpen games. De eis bij het bedenken van deze gamekarakters was dat deze helden overeenkomsten met hun eigen culturele identiteit moesten vertonen. Dit laatste is een reflectie van de impact van games op hun eigen identiteit. Deze activiteit is het bewijs dat in deze kennisfase zowel de kritische houding als de bijbehorende mentaliteit zijn bevorderd.

In de tweede fase, de productiefase, werkten studenten, leraren en plaatselijke artiesten samen om een webgame te maken.[63] Zij maakten en selecteerden hierbij afbeeldingen (zie afbeelding 2 en 3). Tijdens deze fase ging de grootste discussie over welke rol de protagonisten moesten spelen. Dit bewijst dat deze jongeren tijdens het productieproces bezig waren met mentaliteit. Het eindresultaat van de workshop en het oplossen van dergelijke vragen was een bewustzijn van de betekenis en de motivatie van geweld in games. Door het werken in twee fases en de rol van samenwerking bedachten deze scholieren alternatieven om geweld in games te representeren. Tevens leerden ze kritische vaardigheden zoals het beoordelen van de beperkingen van commerciële games. Daarbij werden studenten aangemoedigd om media van binnenuit te bekijken, de rol van mediagebruiker na te gaan en te kijken naar eigen ethische keuzes (Jenkins, 2006b, p.29). In deze fase leerden de deelnemers dus hoe ze games kunnen maken en stonden ze stil bij morele implicaties van eigen keuzes.




*Afbeelding 2 en 3: Screenshots van* 'Tropical America'*, waarin kolonisatie een belangrijk thema is.*

Dit voorbeeld laat zien dat een conceptuele opsplitsing tussen de kritische en de creatieve houding zowel kennis, vaardigheden als mentaliteit bevordert. Opmerkelijk is dat mentaliteit op twee manieren is gestimuleerd. In de analysefase is het versterkt via een reflectie van eigen houding ten opzichte van mediabronnen en in de tweede fase is mentaliteit gestimuleerd door het overwegen wat de morele rol van de protagonisten was, aangezien het een belangrijk onderdeel van de boodschap is. Deze toepassing van mentaliteit komt overeen met de opdeling van mentaliteit bij passieve of actieve

mediawijsheid anders dan in zijn artikel van 2004 en zijn boek *Confronting The Challenges for the Participatory Culture*.

[63] Het spel heet 'Tropical America' en gaat over de kolonisatiepraktijken van Amerika en de invloed op diverse Latijns-Amerikaanse bevolkingsgroepen. Deze game-inhoud kwam tot stand doordat 90 procent op de school waar dit project is uitgevoerd Latino's waren.

participatie, zoals het door de Raad voor Cultuur is opgesteld. De twee fases laten de niveaus van mentaliteit goed uit de verf komen. Daarbij is er ondanks het hebben van twee fases geen sprake van een absolute scheiding van kritisch kijken en produceren. Zo leerden deelnemers van het *OnRamp Arts*-project tijdens het maken ook kritische vaardigheden. Dit voorbeeld toont aan dat overlap tussen de kennis- en de productievaardigheden onvermijdelijk is. Toch bestaat dit project uit twee fases, zoals het twee-fasenmodel, waarbij er sprake is van een bevordering van mediawijsheid.

Renee Hobbs is ook een voorstander van deze aanpak.[64] Zij schrijft in haar boek *Digital and Media Literacy* over het welslagen experimenteren met 'Media Literacy' als keuzevak. Hierbij krijgen Amerikaanse jongeren de kans om zowel kritische analyse als creatieve productie op formele en gefocuste manieren – en dus gescheiden - te ervaren (Hobbs, 2011, p.172). Een ander voorbeeld van een soortgelijk succesvol programma is sinds het schooljaar 2004-2005 op *Montgomery Blair High School* uitgevoerd.[65]

Studenten van deze school krijgen in de vierde klas een introductie in mediageletterdheid, waarbij onderwijzers kritisch denken stimuleren en media linken met issues als mediageweld, seksualiteit, lichaamsbeeld en representaties. In de vijfde en zesde klas mogen leerlingen zelf kiezen aan welke productielessen (radio-, printjournalistiek of webdesign) ze willen deelnemen. Het laatste jaar sluiten ze af met het uitvoeren van een stage of een onderzoek met betrekking tot media (Hobbs, 2011, p.173-174). Wat deze succesvolle initiatieven met het *OnRamp Arts*-project gemeen hebben, is dat ze analyse en productie afzonderlijk benaderen en dat de leerlingen op een gefocuste en formele manier les krijgen.[66]

Praktijk, hoe kleinschalig het is, wijst dus uit dat het opsplitsen van kritisch kijken en produceren bevorderlijk voor mediawijsheid is. Alhoewel de uitkomsten van deze lessen op het privégebruik niet gemeten zijn, zal de aanscherping van een kritische blik, het ontwikkelen van vaardigheden en zelfvertrouwen bij de productie in meer of mindere mate invloed hebben op het privégebruik.[67] Het bevorderen van mediakennis en -vaardigheden bij scholieren kan daarom als bewijs dienen dat het opdelen van het kennis- en het productieproces mediawijsheid stimuleert. Andere voordelen van deze fases zijn dat de samensmelting tussen zien en doen doorbroken is en dat het structuur in huidige medialessen of –pakketten aanbrengt. In de volgende paragrafen is de inhoud van deze conceptuele splitsing verder beschreven.

---

[64] Renee Hobbs publiceerde samen met Jonelle Rowe in 2007 een artikel over het ontwikkelen van een online leertool, waarbij de nadruk ligt op het resultaat van de productie. Hierbij maken ze gebruik van het 3C-model, waarin eerst het culturele element, daarna het kritische en dan pas het creatieve element zijn behandeld. Opvallend hierbij zijn wederom de aparte fases en de volgorde van kritisch inzicht naar productie (Hobbs & Rowe, 2007).

[65] Dit idee vloeide voort uit het *Communication Arts Program* (CAP) uit 1987, waarbij media-analyse en mediaproductie apart in taal-, kunst- en sociale vakken geïntegreerd zijn.

[66] Deze initiatieven zijn volgens Hobbs nog te weinig aanwezig of kennen een beperkte toegang (Hobbs, 2011, p.173). Ook Henry Jenkins is van mening dat ondanks het succes er, door financiële redenen en informele publicatie, weinig lespakketten zijn die uitgaan van deze aanpak (Jenkins, 2006b, p.30).

[67] Alhoewel het een redelijk flauw argument is, nemen scholieren de lesinhoud van andere vakken ook mee naar hun eigen privéleven. Veel kennis van vakken zoals aardrijkskunde, biologie, levensbeschouwing en natuurkunde blijven onthouden en vaardigheden zoals techniek, verzorging en wiskunde zijn vaak meegenomen naar privé- of toekomstig (formeel) gebruik.

## 5.3 Kritische analyse ofwel kennis

Een gevolg van het huidige medialandschap is dat mensen continu boodschappen ontvangen. Veel bronnen selecteren ze zelf, waardoor ze de uitgekozen informatie accepteren zonder na te gaan of het gaat om echte, controleerbare kennis (Gaines, 2011).[68] Daarnaast zijn er in media veel stereotypes en tegenstellingen gerepresenteerd. Een gevolg van deze sterke – en soms onopvallende - aanwezigheid is dat een aanzienlijk deel van de mediagebruikers bepaalde dingen niet bewust interpreteert. Het resultaat is dat deze mediabronnen door hen nauwelijks onder een kritische loep zijn genomen (Hobbs, 2011). Dit gedrag komt voort uit het feit dat personen erkennen dat mediaboodschappen effecten hebben op het menselijke gedrag, maar waarbij ze denken dat deze beïnvloeding alleen bij anderen gebeurt (Gaines, 2011, p.14). Deze impliciete inwerkingen en blindheid ontstaan doordat mediaproducenten goed zijn in het subtiel, toch machtig coderen van representaties. Hierdoor werken boodschappen doordringend en kan er dus indirect een ideologie overgebracht worden (Ibidem, 2011).

Ook al klinkt het als een ouderwetse mediawaarschuwing, toch is het nodig, omdat nieuwe media verstopte boodschappen bevatten die ons denken en doen (onbewust) zelfs sterker beïnvloeden dan massamedia (Seiter, 2005, p.38).[69] Met name in beeldmateriaal, een van de grootste kennisaanbieders in de huidige samenleving (zie hoofdstuk 4.2), zitten boodschappen die onbewust in de denk- en de beleefwereld van kijkers terecht komen (Torres & Mercado, 2007, p.538). Bovendien blijkt uit onderzoek dat onschuldig ogend entertainmentmedia nog een daadkrachtigere invloed op de gebruikers hebben (Leistyna & Alper, 2009, p.55). Aanscherping van de kritische blik is dus noodzakelijk. Vooral jongeren die veel keuzevrijheid hebben en dus op eigen interesses en voornamelijk entertainende mediabronnen raadplegen, kan het essentieel zijn.[70]

Voor het ontwikkelen van een kritische blik is een effectieve, systematische manier van reflectie en analyse nodig die leidt tot beter begrip van media- en communicatieprocessen, haar technieken, haar effecten op de samenleving en van het sociale discours. Hierdoor creëert het onderwijs een common ground voor mediagebruikers over wat waarheid is en hoe ze kritisch kunnen kijken naar mediabronnen. Zodoende geven onderwijzers scholieren handvatten om de informatieselectie te verbeteren en voorkomen zij dat jongeren, door keuzevrijheid en eigen bewuste of onbewuste interpretatieprocessen, verkeerd naar waarheden kijken of deze verwerpen.[71] Enkele gevolgen van kennislessen zijn duidelijk; de vraag is: hoe kan onderwijs de kritische blik aanscherpen?

---

[68] Uit onderzoek van Joseph Kahne en Cathy Cohen blijkt dat 45 procent van de Amerikaanse jongeren tussen 15 en 25 jaar nieuws via *Facebook* en *Twitter* raadpleegt. Bovendien blijkt dat 84 procent van de ondervraagden in het onderzoek aangaf baat te hebben bij begeleiding hoe ze na kunnen gaan of dergelijk nieuws wel betrouwbaar is (Kahne & Cohen, 2012, p.10) .

[69] Michele Polak, professor Engelse studies, toonde aan dat 'girl communitiesites' meiden, sites gericht op meiden en waarop zij met elkaar kunnen communiceren, vrijheid beloven om zichzelf te ontplooien, maar door de formats van deze sites constitueren de aanbieders en de reclamewereld juist een idee hoe meiden moeten zijn en bieden ze weinig ruimte voor zelfexploratie (Polak, 2006, p.181).

[70] Het onderzoek van Ellen Seiter toont aan dat jongeren moeite hebben om commerciële en non-commerciële bronnen van elkaar te onderscheiden. Het ontbreken van dergelijk inzicht kan leiden tot negatieve gevolgen, zoals het verleiden van klanten via onschuldig ogend materiaal.

[71] Betekenis komt tot stand door nieuwe informatie te koppelen aan dingen die mensen al weten. Doordat kennis geen uniform iets is, kan mediagebruiker A een andere interpretatie hebben dan mediagebruiker B. Alhoewel het niet verkeerd is om een diversiteit aan interpretaties te hebben, is het verstandig om de huidige scholieren een common ground te geven. Bovendien kan het hebben van een common ground de connectie tussen jongeren versterken en daardoor leiden tot meer saamhorigheid (Jenkins, 2006b).

De eerste stap in kennisverrijking is het zorgen dat jongeren basis geletterde vaardigheden als lezen en schrijven beheersen. Het beheersen van deze stappen leidt ertoe dat mediagebruikers kunnen deelnemen aan de participatiecultuur (Jenkins, 2006a, p.29). Zo bleek in hoofdstuk 4.5 al dat traditioneel leesonderwijs, ofwel begrijpend lezen, kritische en creatieve vaardigheden stimuleert (Hobbs, 2011). Kennis over taal op auditief, visueel en tekstueel gebied helpt namelijk om de realiteit en representaties te begrijpen (Ibidem, p.148). Daarbij ondersteunt kennis over productieprocessen het inzicht hoe betekenis tot stand komt, waardoor mensen in meer of mindere mate de impliciete betekenis van mediaboodschappen beter doorzien. Hierdoor zullen mediagebruikers informatie beter beoordelen en de kwaliteit ervan bevragen (Hobbs, 2011, p.35).

Onderwijs kan dit resultaat extra stimuleren door het aanbieden van praktijken van lees- en analyseprocessen, waarbij de materie van medialessen aansluit op de beleefwereld van jongeren. Onderwijzers moeten media dus definiëren als een belangrijke tool die onze omgeving heeft gevormd, vormt en zal vormen. De scholieren zullen de invloed en de alomtegenwoordigheid van digitale techniek erkennen, maar door het aansluiten van lespakketten met deze ethos stimuleren onderwijzers een betere kennisopname, overname en ontwikkeling van technische materialen, meer openheid van studenten naar leraren toe en een gestroomlijnde omgang met media (Lankshear & Knobel, 2006, p.93-96). Naast deze erkenning kan het inspelen op populaire cultuur jongeren motiveren om deel te nemen aan lessen. Belangrijk hierbij is dat leraren ook andere mediabronnen gebruiken, aangezien onderwijs via alternatieven een verrijking in mediakennis en -gedrag kan aanbieden.[72] Leraren hebben hiervoor ook meer kennis en vaardigheden nodig, aangezien dit over de uitvoering van mediawijsheid gaat, is dit in de discussie besproken (zie discussie). Terugkomend op het gebruiken van mediavoorbeelden uit de populaire cultuur, zullen jongeren hierdoor (meer) gemotiveerd zijn om deel te nemen aan de lessen over lees- en analyseprocessen. Bij deze schoolactiviteit is het stellen van de volgende vijf kritische vragen belangrijk:

| **Belangrijke concepten** | **Kritische vragen** |
|---|---|
| Auteurs en Publiek | Wie is de auteur en wat is zijn/haar doel? |
| Boodschappen en Betekenissen | Welke creatieve technieken zijn gebruikt om aandacht te trekken en te behouden?<br>Hoe zouden anderen mensen deze boodschap begrijpen? |
| Representatie en Realiteit | Welke levensstijlen, waarden en perspectieven zijn aanwezig?<br>Wat is weggelaten? |

*Tabel 2: De vijf vragen die onderwijzers kunnen stellen om de kritische blik van scholieren aan te scherpen (Hobbs, 2011, p.57).*

[72] Het gebruiken van andere en conventionele mediabronnen wordt zelfs aangeraden door Lankshear en Knobel, aangezien scholen opvoedende instellingen zijn en dus de functie hebben om jongeren nieuwe kennis bij te brengen (Lankshear & Knobel, 2006, p.259-260).

Alhoewel het stellen van deze vragen niet vernieuwend is (Gaines 2001; 2010; Masterman, 1985; Freire, 1972), is het nodig om de, nu nog, gebrekkige kritische blik te ontplooien (zie hoofdstuk 4.5; Eshet-Alkalai, 2004;Hargittai, 2002). Deze vragen bevorderen het begrip hoe mediateksten zijn opgebouwd en hoe ze realiteit kunnen construeren.[73] Zo brengt het stilstaan over de relatie tussen 'Auteur en Publiek' een overweging van ethische en sociale verantwoordelijkheden met zich mee. Hierdoor bevordert het een kritisch bewustzijn en de mentaliteit van mediagebruikers.

De relatie tussen 'Boodschappen en Betekenissen' laat inzien dat bij het coderen en het decoderen creatieve, constructieprocessen zijn betrokken. Door het stellen van vragen uit deze categorie, kijken studenten verder dan de oppervlakte van mediabronnen en maken ze kwalitatieve interpretaties. Het kijken naar structuur leidt ertoe dat scholieren ook hun perceptie – datgene wat in hun onderbewuste is opgenomen - openbaren en bestuderen, waardoor ze hun interpretaties beter kunnen begrijpen. De analyses van structuren en het vergelijken van de representatie met de realiteit kunnen daarom sociale, culturele of politieke aannames en machten onthullen. Bijkomend is een aanscherping van de kritische blik, wat het ervaren van waarheidsclaimen, objectiviteit of directheid in mediabronnen reduceert. Het bewustzijn wat hierdoor ontstaat, is belangrijk in een samenleving waarin gemedialiseerde ervaring equivalent aan echte ervaring is, of deze zelfs verdringt (zie hoofdstuk 4.4).

Bij de vragen over 'Representatie en Realiteit' staan leerlingen stil bij levensstijlen en waarden, waardoor ze op ethisch niveau bezig zijn en daardoor verbeteren ze hun mentaliteit, die bij passief mediagedrag hoort. Bovendien leren mensen door deze categorie dat eenzelfde bron meerdere interpretaties kan hebben, waardoor ze inzien dat een mediaproduct verschillende effecten te weeg kan brengen. Deze kennis kunnen ze gebruiken wanneer ze zelf produceren en verspreiden, en dus moeten nagaan of hun product ethisch en sociaal verantwoord is.

Belangrijk bij deze lessen over analyse, reflectie, synthese en evaluatie van media is het houden van discussies. Praten is namelijk een stimulus voor de lees- en de schrijfvaardigheden van studenten, helpt bij het ontwikkelen van redenatiecompetenties en stimuleert het leerproces, aangezien wederzijdse communicatie motiveert om te participeren (Hobbs, 2011, p.36; Frechette, 2006, p.165). Tijdens een actief interpretatieproces expliciteren leerlingen hun interpretatie. De aanwezigheid van meerdere interpretaties leidt tot een kritische bewustwording van impliciete mediaboodschappen (Jenkins, 2006b, p.20). Bovendien ontstaat er een besef over hoe mensen betekenis aan culturele ervaring geven (Ibidem, p.32). Daarbij bevorderen leerlingen tijdens de discussies sociale vaardigheden, zoals interactie, samenwerken om vragen te beantwoorden, om begrip te creëren en om problemen op te lossen (Hobbs, 2011, p.55). Alhoewel het resultaat van deze lesmethode niet voor iedereen hetzelfde zal zijn, tonen deze wetenschappelijke argumenten aan dat het kritisch omgaan met mediaproducten kan bijdragen aan persoonlijke empowerment (Jenkins, 2006a, p.12). Door het discussiëren, verbreden deze leerlingen hun betekenissen van culturele ervaringen en dus normen en waarden. Deze persoonsgebonden inzichten en veranderingen kunnen een positieve invloed hebben op het inzicht van mentaliteit, emancipatie en actievere participatie in het medialandschap.

---

[73] Elliot Gaines adviseert semiotiek, de leer van tekens, als middel om de kritische blik aan te scherpen. Deze aanpak leidt volgens Gaines tot meer inzicht hoe tekens of de structuren ervan een bepaalde betekenis kunnen creëren. Het alleen focussen op media-inhoud is vervangen door een semiotische benadering waarbij de mediagebruiker nagaat hoe betekenis tot stand komt . Hij of zij kijkt dan dus naar de tekst, de communicatieprocessen en de media. Aangezien de benadering van Hobbs enigszins overeenkomsten heeft met het advies van Gaines, maar beter toepasbaar in het onderwijs is, is ervoor gekozen om Hobbs' methode in dit advies uit te werken.

Het is belangrijk dat deze lesgesprekken uit open vragen bestaan, waarbij er meerdere antwoorden mogelijk zijn en die om eventuele uitwerking vragen. Discussies die dit niet doen, demotiveren omdat scholieren ze zullen ontvangen als een leeractiviteit, zoals begrijpend lezen, ofwel een opgelegde activiteit waarbij weinig vrijheid voor eigen wil of input is (Hobbs, 2011, p.159). Een ander nadelig effect van het lesgeven op conventionele manier, waarbij leerlingen weinig inbreng hebben of leraren nauwelijks open staan voor de ideeën van hun studenten, is dat er een gevoel van wantrouwen bij mediateksten kan ontstaan, waardoor enkele jongeren deze bronnen automatisch verwerpen (Ibidem, 2011). Mediagebruikers moeten juist gestimuleerd zijn om teksten te interpreteren, waarbij ze in gedachten nagaan wat de doelen van de tekst is en hoe anderen dezelfde tekst anders interpreteren.

Leraren moeten bij deze lessen open en waardeoordeelvrije houdingen aannemen. Het bevragen van motivatie van aannames en het reflecteren op interpretatieprocessen versterkt het kritisch inzicht, zonder dat leerlingen zich geremd voelen (Hobbs, 2011, p.119).[74] Het tonen van interesse in de cultuur, waardes en gedachtes van jongeren zorgt voor een kwalitatieve discussie, waarin leerlingen zich vrij voelen, en dus gemotiveerd zijn om deel te nemen aan deze lessen. Door vrije deelname kunnen studenten zich tot kritische, autonome mediagebruikers ontplooien, waarbij leraren aan hen genoeg zelfvertrouwen en kritische ontwikkeling hebben gegeven om zodoende in de toekomst kwalitatief te kunnen oordelen over mediateksten (Masterman, 1985, p.24).

Naast het houden van discussies is het bijbrengen van kennis een belangrijk middel om het kritisch bewustzijn te versterken. Voordelig is dat dit verrijken voor, tijdens en na de lees- en analyseprocessen mogelijk is.[75] De basiskennis over mediabronnen resulteert in inzicht hoe productie-elementen samen leiden tot het de constructie van bepaalde betekenissen. De impliciete betekenis wordt door de bestudering van de structuur zichtbaar. Maar voordat ze hiernaar kunnen kijken, moeten ze kennis hebben van en over de aanwezigheid van structuur - in de zin van dat er meer is dan het oppervlakte alleen. Dit inzicht kan ontstaan in lessen waarin besproken is dat foto’s in tijdschriften, kranten en op internetsite bewerkt kunnen zijn, en dus irreëel kunnen zijn. Het kan ook ontstaan in lessen over de subjectiviteit van nieuwsberichten. Deze eyeopener kan hen motiveren om meer over de gebruikte technieken - bijvoorbeeld over de functionering, het doel, de ontwikkelingen en andere mogelijkheden van deze technieken - te willen leren en dus om verder te kijken dan alleen naar de oppervlakte van de mediabronnen. Dit verder kijken leidt tot het persoonsgebonden besef dat mediaproducten vastgestelde betekenissen bevatten (Frechette, 2006, p.167-168).[76]

Vooral nu de technieken goed zijn in het maken van fotorealistische of waargebeurde representaties en het gebruik van deze technieken steeds toegankelijker wordt, moeten mediagebruikers weten dat mediaproducten, zoals afbeeldingen uit meerdere lagen bestaan, en dus niet per se realistisch zijn.[77] Ten slotte kan onderwijs

---

[74] Dit komt overeen met Jenkins’ principe van een participatiecultuur. Hierin moeten deelnemers het idee hebben dat zij vrij zijn om deel te nemen aan de cultuur en dat hun contributie een bepaalde waarde of een bepaalde toevoeging heeft (Jenkins, 2006).

[75] Daarbij is het geven van kennis ook mogelijk bij het aanwenden van nieuwe, creatieve vaardigheden. Om de aandachtspanne en de differentiatieprocessen efficiënt te houden, is het wel raadzaam om te benadrukken dat de desbetreffende activiteit bijvoorbeeld een kennisactiviteit is.

[76] Communicatiewetenschapper Julie Frechette stelt dat het hebben van begrip van productie-elementen, zoals afbeeldingen en geluid, die in de structuur van de mediarepresentatie bevinden, leidt tot een beter inzicht in elektronische communicatie (Frechette, 2007).

[77] Manovich noemt dergelijke afbeeldingen ‘Hybride Images’. Dit zijn afbeeldingen die fotorealistisch ogen, maar waarbij de structuren uit meerdere, digitale lagen bestaan. Als mensen het productieproces van deze afbeeldingen bestuderen, kunnen ze inzien dat deze afbeeldingen geconstrueerd, ofwel niet authentiek, zijn (Manovich, 2006).

helpen om kennis over genres en vormen van expressie over te dragen, waardoor verwachtingen over mediabronnen tijdens het selecteren beter ontwikkelen. Hierdoor zullen goede, kritische lezers ontstaan die boodschappen niet zomaar accepteren (Hobbs, 2011, p.58-59). Kortom, door kennis van productie-elementen, -proces en over de structuur van mediabronnen kan men kritischer naar media kijken en dit zorgt in meer of mindere mate voor een weloverwogen selectieproces en een beter bewustzijn van het mediagedrag.

## 5.4 Vaardigheden ofwel productie

Kennis alleen maakt mensen wijs, maar niet per se mediawijs. Hiervoor zijn ook eigen ervaringen van zelfproductie en het gebruiken van meerdere ofwel andere mediabronnen nodig. Het mediawijs zijn, zal scholieren motiveren om actiever in het medialandschap te participeren. Begeleiding is dus nodig, omdat veel jongeren media op hun eigen gewenste manier gebruiken (zie hoofdstuk 4.3). Ze zijn vooral technisch competent, maar kritische, creatieve vaardigheden en mentaliteit kunnen stimulering gebruiken (zie hoofdstuk 4.5). Volgens mediawetenschapper Tobias Olsson moeten mediagebruikers weten wat materiële, sociale en discursieve bronnen zijn en moeten ze deze kunnen raadplegen (Olssen, 2006, p.129). De eerste stap om dit en het creatieve aan te sporen, is door scholieren te begeleiden in het gebruiken van meerdere tools en mediabronnen. Hierbij kan men denken aan het raadplegen van alternatieve bronnen en / of het stimuleren van andere vormen van participatie op social networks of mediaproductie, zoals het bijhouden van weblogs. Dit is belangrijk, omdat mediagebruik invloed heeft op de effecten van de gebruikte tools (Gee & Hayes, 2011).

Alternatieven aanbieden is dus belangrijk, maar noodzakelijker is het motiveren van scholieren om (meer) te participeren of een verschil te maken in desbetreffende gemeenschappen waarin ze functioneren. Jongeren hebben mogelijkheden om actief te participeren, maar onderzoek wijst bijvoorbeeld uit dat ze vooral *Facebook*-updates bijhouden of *YouTube*-filmpjes bekijken (Hobbs, 2011, p.7). Nochtans denken jongeren dat ze op het internet actief zijn. Ze spenderen immers uren aan social networks als *Facebook* en *Twitter* en maken veel gebruik van *Whatsapp* (Nationale Academie voor Media & Maatschappij, 2012, p.4).[78] Toch is in hoofdstuk 4.2 al besproken dat veel mediagebruikers zich bezig houden met laagdrempelige, kwantitatieve participatie. Jongeren hebben daarom baat bij inzicht in eigen participatie en alternatieve deelnamemogelijkheden. Dit inzicht kunnen ze verwerven als ze bewust met het maken van eigen mediaproducten ofwel kwalitatieve participatie bezig zijn. Door het inzien dat een mediaproduct niet binnen vier muisklikken is gemaakt, kunnen ze zich realiseren dat kwalitatieve participatie iets anders is dan het maken van een statusupdate. Hierdoor kunnen ze in meer of minder mate beseffen dat ze actiever kunnen deelnemen dan hun contemporain mediagedrag. Zelfproductie kan dus stimulerend werken voor mediaparticipatie.

[78] In onderzoek van het CBS blijkt dat 91 procent van de Nederlandse jongeren in 2010 actief was op social networks, zoals *Facebook* en *Twitter* (CBS, 2011)

De tweede stap in deze fase is daarom dat scholen jongeren laat proeven wat het is om boodschappen te maken, want zonder begeleiding zou media-activiteit voornamelijk gestimuleerd zijn als het in iemands interessewereld ligt (Gauntlett, 2011; zie hoofdstuk 4.3).[79] Hierbij is het belangrijk dat jongeren vaardigheden leren die ze in het dagelijks leven ook kunnen gebruiken. Het aanleren hoe men via *Imovie* een film kan maken, geeft hen handvatten voor eigen productie.[80] Onderwijs kan daarbij scholieren leren over digitaal samenwerken, productie, alternatieve mediabronnen, vaardigheden, zoals navigeren en informatieselectie. Ze leren hierdoor anders met media om te gaan en daardoor ontwikkelen ze de vaardigheid om zelf kwalitatieve beslissingen te nemen (Grau & Veigl, 2011, p.7). Overigens kan het belangrijke conventionele, schoolse vaardigheden als communiceren en problemen oplossen versterken (Hobbs, 2011, p.86).[81] Door deze ervaringen, vaardigheden en kennis die ze opdoen, kunnen ze meer betrokken raken in het medialandschap. Mediacriticus Howard Rheingold beargumenteert dit ook. Hij denkt dat lessen die ingaan op de productie van sites, visuele representaties en filmpjes helpen bij het reduceren van het participatiegat, waarbij er een kloof is ontstaan tussen de betrokkenheid van jongeren (Rheingold, 2002). Toch verschilt betrokkenheid per individu en is het afhankelijk van diverse factoren zoals eigen interesse, zelfvertrouwen, kennis en competenties. Onderwijs kan deze verschillen via mediaproductielessen deels verminderen en daardoor kan het de betrokkenheid van deze mediagebruikers vergroten. Belangrijk hierbij is om scholieren te tonen dat het maken van media niet (erg) intensief hoeft te zijn, maar meer werk is dan het maken van een statusupdate, en makkelijker is dan dat ze denken. Door het krijgen van dit inzicht zullen deze leerlingen gemotiveerder zijn om meer in het medialandschap betrokken te raken.

Zelfproductie van mediabronnen is dus bevorderlijk voor kwalitatieve participatie, maar het draagt ook bij aan werving van kennis over media en sociale vaardigheden als samenwerking. Meer kennis over de constructie van games, bijvoorbeeld in-game design, kan leiden tot een inzicht dat de keuzes in een game geconstrueerd zijn door de schrijvers en het designteam. Een ander voorbeeld is de uitleg over animatietechniek, waarbij animators beweging creëren door stilstaande plaatjes met hoge snelheid af te spelen, deze uitleg is beter begrijpbaar wanneer leerlingen zelf één-voor-één de plaatjes (maken en) achter elkaar afspelen.[82] Deze lessen kunnen jongeren laten inzien dat het maken van kwalitatieve producten niet moeilijk hoeft te zijn en hierdoor verbetert het kritisch bewustzijn over de subjectiviteit van mediamateriaal en de 'eenvoud' van manipulaties.[83] Daarbij leidt het gebruiken van media om te produceren tot het synthetiseren van ideeën en informatie waardoor scholieren een gevoel van beheersing en eigendom ervaren. Deze ervaring promoot intellectuele nieuwsgierigheid en kan leiden tot meer kennis- en productievergaring (Hobbs, 2011, p.168). Ook Steve Johnson,

---

[79] Daarbij raden wetenschappers als Livingstone en Bober het af om dergelijke opleidingstaken aan ouders op te dragen. Dit leidt namelijk tot te veel diversiteit in mediawijsheid. Bijkomend is dat er bij de doelgroep ouders en volwassen ook sprake is van onzekerheid in het omgaan met media (Livingstone & Bober, 2006).
[80] Jongeren tussen de 10 en 14 jaar geven zelf aan dat ze dit soort onderwijs willen (van Ringelestijn, 2008).
[81] Hobbs schrijft over een mediaopdracht waarbij scholieren zonder enige ervaring interviews hielden. Het resultaat van deze opdracht was het ervaren van plezier en een verbetering van communicatievaardigheden (Hobbs, 2011, p.86).
[82] Tijdens mijn stage bij het NIAf, Nederlands Instituut voor Animatiefilm, heb ik onderzoek gedaan waarom animatie een belangrijk medium is dat in medialessen behandeld kan worden. Hierbij leg ik, op basis van de wetenschappelijke bijdrage van filosoof Vilém Flusser over het ontologische verschil tussen live-action en digitale beeldmateriaal, uit dat het productieproces van animatie op een daadkrachtige manier de constructie van mediamateriaal kan uitleggen (Flusser, 2007, p.129).
[83] Jenkins beargumenteert dat de benodigdheden van participatiecultuur zijn: laagdrempelige tools van expressie en betrokkenheid, informele mentorschap en sterke ondersteuning van het creëren en het delen. Deze karakteristieken suggereren ook dat mediagebruikers graag begeleiding hebben en vaak de makkelijke weg kiezen (Jenkins, 2006a, p.5-6). Ook Gauntlett schrijft over laagdrempeligheid en gemakzucht als belangrijke factoren die de online participatie vormgeven (Gauntlett, 201,p.185-186).

auteur van *Everything Bad Is Good for You* beargumenteert dat kwalitatieve participatie vaardigheden als probleem oplossen, reflecteren, vergelijken, heroproepen en hypnotisering verbeteren (Johnson, 2005). Goede omgang en ervaringen met media versterken dus, in meer of mindere mate, de intelligentie van mediagebruikers.

Bij deze lessen die zelfproductie stimuleren, is het belangrijk dat leerlingen niet via een kunstmatige en non-experimentele manier, bijvoorbeeld het streven naar cijfers of het opvolgen van overtuigingen van leraren, leren. Ze moeten mediabronnen creëren in het belang van relaties of een publiek:

> "Develop new and interesting relationships with groups in their local community, by engaging in processes that generates products or performances that are developed by constituencies for which they have been produced" (Lankshear & Knobel, 2006, p.201).

Deze lessen leiden namelijk tot ontwikkeling van serieuze kennis en onderzoek, waarbij scholieren de producenten van deze kennis zijn.[84] Jongeren leren tijdens deze lessen niet via kant-en-klare teksten, maar exploreren zelf en doen dat op basis van onderzoek en eigen productie (Bigum, 2009, p.107). Het gevolg is dat veel leerlingen hun werk serieuzer nemen en kwaliteitseisen aan eigen producten stellen. Deze lessen sluiten beter aan op het huidig gebruikersperspectief van media, omdat scholieren leren om media niet alleen als doel, maar ook als hulpmiddelen te gebruiken, die hun eigen ideeën en onderzoekservaringen vormgeven. De jonge mediagebruikers leren dus om met media hun ideeën of theorieën meer overtuiging te geven. Zij kunnen hierdoor inzien dat hun omgang met tools invloed heeft op media-effecten en door dit besef kunnen deze mediagebruikers beter fungeren in de verwevenheid. Het gebruiken van media als middel leidt tot een toename van betrokkenheid in eigen gemeenschappen en een kwaliteitsbevordering van participatie. Daarbij ontstaan er door het discussiëren over keuzes in en gevolgen van mediagebruik of procesonderdelen kansen om de kritische houding en de mentaliteit te versterken.

Leraren kunnen scholieren in meer of mindere mate dus stimuleren om producten te maken, waarbij evaluatie op basis van kwaliteit, betrokkenheid en discussie gebeurt. Om zelfproductie blijven te stimuleren, is het belangrijk dat jongeren leren over marketing- en promotiestrategieën, en hoe ze deze zelf kunnen toepassen. Door het relationele aspect van het internet werkt het krijgen van aandacht als een emotionele beloning (Franck 1998; Gauntlett 2011; Hobbs, 2011, p.114). De aandacht die men krijgt bij het delen van creaties zorgt namelijk voor ervaringen van plezier (Jenkins, 2006, p.159-160).[85] Door het krijgen van aandacht in de vorm van kijkcijfers, ratings en comments kunnen makers een gevoel ervaren dat ze een belangrijk deel van de omgeving zijn en dit kan hen motiveren om meer te produceren (Ito, 2006, Gauntlett, 2011).[86] Het leren hoe men aandacht krijgt, is belangrijk omdat het bijdraagt aan actievere participatie. Zo is uit onderzoek gebleken dat het ontvangen van weinig aandacht leidt tot een vermindering in internetdeelname.(Huberman, 2009, p.1). Daarbij stimuleert het kennis en mentaliteit, aangezien deze scholieren door de reacties kunnen

---

[84] Het initiatief voor kennisproductiescholen is in Australië door een groep protagonisten bedacht. Deze groep wilde mediaproductie in plaats van -consumptie in het onderwijs promoten. Ondanks de sterke nadruk op creativiteit is dit soort onderwijs relevant voor de structurering van het huidige beleid van mediawijsheid.

[85] Jenkins noemt dit effect 'epistemalphilia' (Jenkins, 2002).

[86] Ook creatieve werken zoals remixen of manga's ontstaan door de drijfveer om met anderen te communiceren, ofwel een relatie met anderen te hebben. Jongeren die zich hiermee bezig houden, willen volgens cultureantropoloog Mizuko Ito niet per se informatie delen over producties of karakters, maar willen zelf onderdeel van deze cultuur zijn (Ito, 2006).

leren wat het effect van een publicatie van een mediaproduct is.

Soortgelijke aanpakken van lessen en promotiestrategieën kunnen op kleinschalig niveau worden toegepast. Rigoureuze veranderingen qua lesbeleid en –materiaal zijn dus niet nodig. Begeleiding in productie berust namelijk op het opdoen van elementaire kennis en vaardigheden. Zo beschrijven Lankshear en Knobel dat het hebben van basiskennis en standaard softwareapplicaties al genoeg is om diverse, betekenisvolle artefacten te maken. Hierbij zijn enkele fysieke handelingen of technieken en maximaal een of twee tools nodig. Daarnaast vraagt het opdoen van deze kennis weinig tijd en ruimte in het onderwijs (Lankshear & Knobel, 2006, p.73). Voordelig is dat veel software voor laagdrempelige participatie gratis of tegen een laag kostenprijsje op het internet te vinden is. Denk bijvoorbeeld aan programma's als *MonkeyJam* of games als *The Sims* of *World of Warcraft* voor het maken van animatie of *Wordpress* voor het maken van aantrekkelijke websites of weblogs.[87]

Alhoewel het wenselijk is om mediawijsheid als vak te behandelen, is dit niet noodzakelijk. Wanneer dit niet gebeurt, is het aan te raden om medialessen in bestaande vakken te implementeren. Wetenschaps-, geschiedenis- en culturele vormingslessen kunnen mediawijsheid in hun lessen integreren. Het maken van een reclame van een scheikundig element en het maken van een talkshowscript over de Franse Revolutie zijn lesvoorbeelden die inzicht geven in mediaprocessen en bijdragen aan het krijgen van kennis over het onderwerp van het desbetreffende schoolvak (Hobbs, 2011). Productie met media stimuleert kennis over media, maar kan ook door onderwijzers zijn ingezet als middel om over andere vakken te leren. Mediawijsheid is daarom een aanrader voor het opleiden van toekomstige burgers *en* als ondersteuning van andere schoollessen.

## 5.5 Mentaliteit

Zoals in hoofdstuk 2 is beschreven, is mentaliteit iets dat toegespitst is op passieve en actieve participatie. Hierdoor is mentaliteit in een twee-fasenmodel voor mediawijsheid goed toe te passen, waarbij de mentaliteit van passieve participatie aangescherpt is door het hebben van kennis en die van actieve participatie door het hebben van productie-ervaring. Mentaliteit is dan een bijproduct van de fases. Dit is al in 2009 bevestigd door onderzoekers van Mediawijzer.net (Schwarz & Thomassen, 2009). Ook Hobbs concludeert dat het ontdekken en het leren over populaire cultuur, digitale en massamedia een arena voor het leren van ethiek en waarden opent (Hobbs, 2011, p.170). Mentaliteit hoeft dus geen aparte leerfase te zijn. Daarbij tonen het praktijkproject *OnRamp Arts*, de voorbeelden van Hobbs en de uitwerking van het twee-fasenmodel aan dat de twee mentaliteiten door het model goed 'uit de verf komen', waardoor een leerling beter bewust is dat hij of zij meerdere mentaliteiten kan en mag aannemen. Bij het kritisch kijken is het belangrijk dat studenten leren over de impliciete aanwezigheid van een ideologie, de kapitalistische motieven in mediabronnen en de effecten ervan. Jongeren staan dan stil bij wat esthetische en sociale verantwoordelijkheden zijn. Ze creëren hierdoor, persoonsgebonden, een beeld over eigen waarden en normen en zijn in staat om kritisch naar eigen gedrag te kijken. Daarbij versterkt het delen van ideeën tijdens het mediagebruik het sociale verantwoordelijkheidsgevoel. Het ervaren van een connectie met anderen en participeren

[87] Een opkomende trend in de gamewereld is 'machinima', waarbij gamers via game-engines animatie kunnen maken. Deze vorm van productie is laagdrempelig en spreekt jongeren aan, omdat het betrekking heeft op de populaire cultuur. Deze producties kan men inzetten voor het bevorderen van kennis over media of kennis van andere schoolvakken, bijvoorbeeld levensbeschouwing, verzorging, geschiedenis (Jones, 2007).

in dialogen helpt daarbij mediagebruikers om verder te leren (Hobbs, 2011, p.168; Jenkins 2006a; Gauntlett, 2011).

Eigen productie brengt veel verantwoordelijkheden met zich mee en vraagt daarom om een andere mentaliteit dan bij passieve participatie. Jongeren moeten bij media-activiteiten inzicht hebben of hun aanpak in het selecteren en het distribueren van eigen en mediabronnen correct is. Daarnaast laat zelfproductie mensen proeven wat het is om te participeren, verbetert het zelfreflectie, vaardigheden en kennis over media (Jenkins, 2006a, p.6). Lawrence Lessig, professor rechten en oprichter van een organisatie die streeft naar bevordering van open inhoud op het web, beargumenteert ook dat mensen schrijven beter leren door het daadwerkelijk te doen.[88] Door het maken, waarbij gebruikers verschillende objecten samenvoegen en construeren tot een nieuw product, ontwikkelen zich vaardigheden. Daarbij heeft deze participatie invloed op de constructie van cultuur en betekenis, en het uiten van expressie ofwel op kennis, zelfbegrip, kritisch inzicht en dus op passieve en actieve participatie (Lessig, 2005). Mediagebruikers leren dus door te doen, maar voorafgaand hebben ze een kenniskader nodig waardoor ze zich realiseren waarom ze willen produceren, wat ze doen en wat voor mogelijke effecten verspreiding en eigen productie van mediabronnen hebben.

Kortom, mentaliteit is onderdeel van beide fases en is te zien als de uitkomst van een som, die door de interdisciplinaire samenwerking tijdens de twee leerprocessen ontstaat. Hoewel het leerresultaat van dit model afhankelijk is van sociale, economische en culturele factoren, zoals verschil in opleidingsniveau en toegang tot middelen, en daardoor niet dezelfde resultaten voor iedereen heeft, is toch te stellen dat het apart absorberen *en* produceren van media kan leiden tot de gewenste, mediawijze burgers. Daarbij ontstaat het bewustzijn van mediagedrag, ofwel mentaliteit, tijdens het apart ervaren. Door het afzonderlijk beleven van beide fases zien de leerlingen juist bewuster de verschillen tussen media gebruiken en media maken in. Dit begrijpen resulteert in een verbetering van het herkennen van verschillen, het bewuster toepassen van de mentaliteiten en in een stimulans van de interdisciplinaire samenwerking tussen kennis en vaardigheden, waardoor het resultaat van mediawijsheid is versterkt.

## 5.6 Kennis + Vaardigheden = Mediawijsheid; de interdisciplinaire werking

Kennis en vaardigheden zijn in de definiëring van mediawijsheid van de Raad voor Cultuur onlosmakelijk met elkaar verbonden en daarom beïnvloeden ze elkaar. Ook in de uitwerking van het twee-fasenmodel komt naar voren dat als men deze processen apart benadert, het een het andere zal affecteren. Zo kan men kritische houdingen stimuleren door het hebben van kennis in en over mediaproductie (Delwiche, 2010). Als een mediagebruiker bijvoorbeeld weet hoe special effects in beeldmateriaal via digitale technieken zijn gemaakt, weet hij of zij beter hoe makkelijk het is om een representatie echt te laten lijken.

Ook kunnen productieactiviteiten, zoals creatief spel, helpen bij het deconstrueren, het analyseren en het maken van mediamateriaal (Hobbs & Rowe, 2007, p.233). Zelfproductie leidt dus tot beter leren *over* media en niet alleen tot leren *door* media (Delwiche, 2010, p.178). Kennis, en dus de kritische houding, krijgt door een

[88]Dit is gebaseerd op het citaat: "We learn to write in one simple way, by doing it. There, is a literacy that comes through the practice of writing, writing [means] taking these different objects and constructing them" (Lessig; 2005).

hands-on aanpak verrijking. Dit werkt ook andersom; kritisch inzicht stimuleert de kwaliteit van amateursproductie. Zo kan een mediagebruiker door het begrijpen van eigen gebruikersgedrag inzicht verwerven hoe anderen zijn of haar product zullen lezen. Dit kan helpen bij het ontwikkelen van richtlijnen voor het leveren van goede, kwalitatieve producten. Samen leiden het hebben van kennis en vaardigheden tot een betere toepassing van mentaliteit, aangezien deze leerlingen meer begrip hebben van betekenisconstructie en diversiteit in interpretaties en waarden.[89] Door het ontwikkelen van vaardigheden kunnen mediagebruikers meer en andere mediaproducten maken of raadplegen. Bij het laatste vragen ze zich af of hun manier van selecteren effectief is; ze hebben dan een reflectieve houding bij passief gedrag. Hun mediagedrag kan hierdoor dus veranderen en door het versterken van kennis weten ze wat wel en niet toepasbaar is wanneer ze mediaproducten maken of verspreiden. Hun mentaliteit is bij beide fases versterkt, vandaar dat deze twee fases samen tot mediawijsheid leiden.

Het twee-fasenmodel reduceert daarbij de mogelijkheid van het multitasken, waardoor de concentratie en de kennisopname van leerlingen verbeterd zijn. Hierdoor kunnen leerlingen van deze lessen bewust verschillen ervaren en uitspreken. Ter illustratie een situatieschets om het belang van gescheiden processen aan te tonen:

## Tegen de natuur in: aparte processen tijdens het leren

***Situatie 1: natuurlijk proces***
Geef leerlingen drie teksten over een bepaald thema met de opdracht om tijdens het lezen een samenvatting of een nieuwe tekst te schrijven. Jongeren zullen de teksten vluchtig doorlezen en direct het product (de tekst) maken. Hierdoor zijn ze onbewust van hun handelingen, in de zin van lezen ze of schrijven ze? En wat nemen ze op of wat leren ze? Wat er hoogstwaarschijnlijk gaat gebeuren, is dat de lezers tegelijkertijd lezen en schrijven. Mogelijke resultaten zijn overgeschreven teksten, waarbij creativiteit erg laag is. Bovendien kunnen kennisopname en –begrip door deze werkwijze minimaal zijn (Hobbs, 2011).

***Situatie 2: aparte processen***
Geef soortgelijke leerlingen dezelfde teksten met de opdracht om deze teksten eerst rustig te lezen en om daarna een korte samenvatting erover te maken. Door het hebben van twee gescheiden taken kunnen scholieren zich volledig focussen op het uitvoeren van een taak. Ook kan het hebben van een pauze leiden tot een rustige overgang van de taken (Bowman, Levine, Waite & Gendron, 2010). Dit leidt tot stabiliteit in het uitvoeren van een opdracht die uit meerdere taken bestaat. Deze leerlingen zullen de teksten eerst kritisch lezen en daarna zullen ze de teksten tot een eigen product verwerken. Door het uitvoeren in stappen, en niet tegelijkertijd, zullen zij zich meer bewust zijn van wat ze opnemen en doen. Het resultaat zijn originele teksten, waarbij er sprake is van creativiteit en een beter bewustzijn van wat ze precies hebben gedaan ofwel een betere kennisopname.

[89] Door een beter begrip van hun keuzes en het in staat zijn om deze gelijk te stellen aan waarden van anderen kunnen mediagebruikers zich als verantwoordelijke en effectieve zenders gedragen (Hobbs, 2011, p.139).

Het voordeel van afzonderlijke leerfases is ook uit onderzoek naar de optimalisatie van schrijfvaardigheden gebleken. Communicatiewetenschapper Anderson toont bijvoorbeeld aan dat het apart ervaren van verschillende schrijfprocessen - creatief, zakelijk en expressief - die andere functies en benodigde vaardigheden hebben, leidt tot een optimalisering van de overige schrijfvaardigheden.[90] Zo kan het creatief schrijven, het ervaren van een ander schrijfproces, resulteren in verbeteringen van het zakelijk schrijven, omdat de leerling in aanmerking is gekomen met andere modaliteiten. Hij of zij kan hierdoor verschillen erkennen en is daardoor bewuster wat de benodigdheden voor een formele tekst zijn (Anderson, 2007, p.154). Door het apart benaderen van een proces dat een interdisciplinaire werking met een ander proces heeft, is het totaalpakket van het schrijven verbeterd. Dit bewijst dat men wijsheid kan stimuleren door het apart ervaren van de onderdelen van het totaalpakket. Mediawijsheid, waarbij kennis en vaardigheden samen de som vormen, kan men dus door een aparte benadering optimaliseren.

Een ander voordeel van dit concept is dat scholieren meer en beter aandacht besteden aan één taak, waardoor de verrijking van de afzonderlijke benodigde kernbegrippen effectiever zal zijn. Door deze verrijking weten ze wat het gebruiken *en* het maken van media precies inhouden. Leerlingen zijn dan in staat om deze activiteiten met elkaar te vergelijken, verschillen te erkennen en om deze inzichten te reflecteren op eigen gebruik. Door de ontstane mogelijkheid van het vergelijken van de onderdelen kunnen ze in meer of mindere mate inzien dat ze actiever, ofwel zelfstandiger kunnen zijn dan hun contemporain mediagedrag. Door het aanbieden van de onderdelen 'media gebruiken' en 'media maken' blijven mediagebruikers bekend met datgene waaruit de verwevenheid bestaat. Hierdoor is een herpositionering hierin mogelijk, en daarom kan het model leiden tot de gewenste mediawijze burgers.

Toch kan het door de interdisciplinaire werking gebeuren dat kennis in het productiefase extra aandacht krijgt. Dit is uiteindelijk onvermijdelijk (Lankshear & Knobel, 2006, Selber, 2004). Wanneer dit gebeurt, is het aan te raden dat onderwijzers benadrukken dat datgene wat besproken is over kennisvergaring gaat, ofwel dat ze bewust reflectief onderwijs aanbieden. Hierdoor blijft multitasken gereduceerd en houdt men 'zien' en 'doen' beter gescheiden, waardoor de kennisopname effectief is.

Een andere kanttekening bij deze positieve resultaten is dat elke persoon anders is. Leeftijd, opleidingsniveau, culturele achtergronden, financiële middelen en toegang tot middelen, zoals het internet, kunnen verschillen. Het twee-fasenmodel zal daarom niet voor iedereen dezelfde uitkomst hebben. Ook kan de uitvoering per school hierdoor verschillen. Belangrijk hierbij is dat op nationaal niveau een plan komt, waardoor er meer hulpmiddelen, zoals lesmateriaal en cursussen, komen die de implementatie van dergelijke modellen kunnen waarmaken. Het bedenken van een effectief model dat toepasbaar voor iedereen is, is moeilijk. Toch sluit het twee-fasenmodel als middel goed aan op het doel van het mediawijsheidsadvies van de Raad voor Cultuur, biedt het structuur in medialessen aan en kan het inzicht bieden in het discours van de verwevenheid.

[90] Deze drie schrijfvormen zijn in de jaren '70 van de twintigste eeuw opgesteld in onderzoek van Britton et al (1975). Deze categorisering wordt op de dag van vandaag nog in divers academisch onderzoek toegepast.

# 6. Conclusie: Twee weten meer dan één

Tegenwoordig groeien mensen op in een samenleving waarin media overheersen en waarin ze mogelijkheden hebben om zowel mediabronnen te gebruiken als te produceren. Mediagebruikers bevinden zich daarom in een verweven positie. Door de verbeteringen in en de laagdrempeligheid van mediatechnologieën heeft er een samensmelting plaatsgevonden tussen het kijken en het opdoen van kennis, waardoor mensen goed in deze verweven positie zouden moeten functioneren. Vooral van jongeren, die vanaf hun geboorte continue contact met media hebben gehad, wordt verwacht dat zij correct met de mogelijkheden van het medialandschap omgaan en dat ze mediawijs zijn. Toch blijkt uit divers wetenschappelijk onderzoek dat veel van deze jongeren tussen de 12 en 18 jaar, en de toekomstige jongeren, hierin begeleiding kunnen gebruiken. Tevens geeft de huidige jongerengeneratie dit zelf aan door bijvoorbeeld te melden dat ze social media stress ervaren. Doordat kennis en vaardigheden verbetering kunnen gebruiken, haalt een aanzienlijk deel van de jongeren nog niet genoeg uit de mogelijkheden die de verwevenheid ze biedt.

Om jongeren hierin te begeleiden is er in deze scriptie een voorstel gedaan om een twee-fasenmodel op basis van het begrip mediawijsheid te introduceren. Dit model bestaat uit:

- fase 1: kennis: bevorderen van een kritische houding;
- fase 2: vaardigheden: bevorderen van mediaproductie.

Ondanks dat dit een conceptuele scheiding is, kunnen alle kernbegrippen van mediawijsheid, kennis, vaardigheden en mentaliteit, in een fase zijn behandeld en kan het mediawijsheidsheidsniveau van iemand op alle drie de vlakken zijn verbeterd. Mentaliteit leent zich door zijn tweedelige definitie uitstekend om in beide onderdelen van het twee-fasenmodel behandeld te worden. Hierdoor is er dus geen extra leerproces om ethiek over online gedrag te bevorderen nodig.

Deze aanpak is aan te raden omdat het richten van aandacht op een taak beter is voor de cognitie, dan het doen van meerdere activiteiten tegelijkertijd, en het transparant en vluchtig leren effectief reduceert. De aandachtspanne van de leerlingen is dan groter, waardoor de kennisopname efficiënter is. Daarbij zorgt het twee-fasenmodel ervoor dat deze leerlingen buiten de verweven positie treden zonder dat het hen een alternatief aanbiedt. Ze ervaren dan bewuster de verschillen tussen ‘media gebruiken’ en ‘media produceren’; de onderdelen waaruit de verweven positie bestaat. Hier geldt dus het principe dat twee, ofwel de onderdelen van de conceptuele opsplitsing, meer weten dan een, ofwel het blijven functioneren in de verwevenheid. Het afzonderlijk onderwijzen van deze twee processen zorgt er dan voor dat leerlingen een beter begrip krijgen van de verschillen van de processen, waarbij ze buiten de verwevenheid treden en waardoor ze inzicht over hun huidige positie in het medialandschap krijgen. Samen leiden de opgedane kennis, vaardigheden en mentaliteit, voortkomend uit deze aanpak, tot het hebben van handvatten om zich te herpositioneren tot actievere of meer autonome mediagebruikers. Hierbij ziet de lesinhoud van deze conceptuele scheiding er zo uit:

***Kennis***
Door het lezen van mediateksten, het houden van open, waardeoordeelvrije gesprekken en het afvragen van vragen over 'Auteur & Publiek', 'Boodschappen & Betekenissen' en 'Representatie & Realiteit' leren scholieren dat mediaboodschappen constructen zijn die eventueel een impliciete boodschap hebben en contextafhankelijk zijn. Door het stellen van dergelijke vragen verbeteren studenten hun kritische blik, en kunnen ze teksten op een andere manier interpreteren. Hierbij is het belangrijk dat onderwijs kennis geeft over structuren, geschiedenis, ideologische boodschappen en interpretatieprocessen van media en dat de lessen aansluiten op de belevingswereld van jongeren door media als vormgevende tool te benaderen en lessen te openen met voorbeelden uit de populaire cultuur.

***Vaardigheden***
Door het aanbieden van meerdere en conventionele mediabronnen en scholieren zelf te laten produceren, kunnen deze jongeren inzien dat deelname in het huidige medialandschap uit diverse mogelijkheden bestaat. Onderwijs is de juiste schakel die ervoor kan zorgen dat deze jongeren 'proeven' wat participatie is en dat kan prikkelend werken. Bovendien kan het hen zelfvertrouwen geven en motiveren om meer te betrokken te raken bij online participatie. Belangrijk is dat scholieren de ruimte krijgen om mediaproducten te maken waarvoor ze bestemd zijn (in de zin van het functioneren in een relatienetwerk). Bovendien moeten jongeren leren over marketing- en promotiestrategieën. Dit bevordert de kans dat hun zelfgemaakte mediabronnen aandacht krijgen en dat werkt motiverend voor verdere productie.

Een belangrijk opmerking hierbij is dat er ondanks de conceptuele scheiding sprake is van een interdisciplinaire werking tussen de twee fasen. Productie kan namelijk leiden tot meer kennis. Het zien van het constructieproces van media kan bijvoorbeeld voor een besef zorgen dat mediabronnen subjectief ofwel gemaakt zijn. Ook kan kennis leiden tot andere vormen van productie, waarbij de maker beter inzicht heeft over hoe hij of zij een boodschap succesvol kan overbrengen. Daarbij ontwikkelt er een beter gebruik van een bewustzijn bij passief gedrag en een mentaliteit bij actief gedrag. Het verschil tussen deze twee mentaliteiten is door de conceptuele scheiding zelfs krachtiger uitgelegd, waardoor deze leerlingen, ongeacht hun keuze van positionering, in het medialandschap een juiste vorm van mentaliteit kunnen toepassen.

Een kanttekening bij het twee-fasenmodel is dat het geen 'kant-en-klaar' product is. Jongeren zijn een grote doelgroep en variëren vaak in leeftijd en opleidingsniveau. Daarnaast kunnen culturele en economische factoren, zoals het hebben van toegang tot de juiste middelen ook per school en bij leerlingen afwijken. Dit zorgt ervoor dat de uitwerking van het twee-fasenmodel ook variatie zal kennen. Toch biedt het model mogelijkheden om het beleid van mediawijsheid beter te structureren en continuïteit aan te bieden, waarbij jongeren media als doel en als middel gebruiken en meer inzicht verwerven in de huidige positie die ze in het medialandschap innemen.

# 7. Discussie

Er bestaat niet één correcte manier van het bevorderen van mediawijsheid. Andere wetenschappers kunnen beargumenteren dat onderwijzers het bevorderen van kennis, vaardigheden en mentaliteit ook kunnen stimuleren in een lesmethode waarin er meer overlap is tussen zien en doen. Toch is het twee-fasenmodel voor identificatie, (her)positionering van mediagebruikers en motivatie om (meer) te produceren een geschikte methode. Door de kanttekening dat sociale, culturele en economische factoren invloed hebben op de uitwerking van het twee-fasenmodel, is het doel om het beleid van mediawijsheid beter te structureren niet belemmerd. Daarbij kan men dit advies, wellicht door de minder ervarenheid met multitasken, ook op andere doelgroepen, zoals ouderen, toepassen. Desondanks zullen deze lessen zich anders concentreren op het aanscherpen van een kritische blik en tevens zal men extra aandacht moeten besteden aan het ontplooien van technische vaardigheden.

Een uitvoering van een dergelijk gestructureerd programma vraagt om de nodige tools, materialen en opleidingen. Dit geldt niet alleen voor de studenten, maar ook voor de leraren. Dit laatste is in deze scriptie weinig aan bod gekomen, omdat de focus in dit onderzoek voornamelijk op het onderwijzen van jongeren lag. Toch dienen leraren bij een dergelijke mediawijsheidsbeleid bijscholing te krijgen. Dit kan men doen door bijpassend lesmateriaal aan te bieden, het cursusaanbod te vergroten of online samenwerking op educatieve sites, waar docenten zelfgemaakte lesmateriaal op kunnen publiceren, te stimuleren. Hoewel dit laatste mooi zou zijn, is dit natuurlijk afhankelijk van het enthousiasme van leraren en heeft het tijd nodig.

Een laatste kanttekening is dat het advies op de huidige situatie is gebaseerd. Een reflectie op het medialandschap over vijf of tien jaar kan weer leiden tot een ander advies.

# 8. Bibliografie

## Wetenschappelijke bronnen

Anderson, Philip, M. 2007. Visual and Verbal Thinking: Constraining and Enhancing Meaning. In: *Media Literacy: A Reader.* red. Macedo, Donaldo. & Steinberg Shirley R., p.149-156. New York: Peter Lang Publishing.

Ardrizzo, Giuseppe. 2007. New Epistemologies in a Changing Media Environment. In: *Digital Literacy: Tools and Methodologies for Information Society*. red. Rivoltella, Pier Cesare, p.67-84. New York: IGI Publishing.

Bandy, Elizabeth en Bass, Kristin. 2010. Digital Pathways to Learning. In: Media *Literacy: New Agendas in Communication.* red. Tyner, Katherine, p.28-50. New York: Routledge.

Barlow, John Perry. Februari 1996. *A Declaration of Independence of Cyberspace*. Geraadpleegd op 18-09-2012. Beschikbaar op: <http://www.eff.org/~barlow/Declaration-Final.html>.

Bennett, Sue, Marton, & Kervin. 2008. The 'Digital Natives' Debate: A Critical Review of the Evidence. In: *British Journal of Educational Technology*, *39*(5), p.775-786.

Bigum, Chris, & Rowan, Leonie. 2009. Renegotiating Knowledge Relationships in Schools. In: *The SAGE handbook of Educational Action Research.* red. Noffke, Susan E. en Somekh, p.102-109. Los Angeles: Sage Publications ltd.

Boschma Jeroen. & Groen, Inez. 2006. *Generatie Einstein, Slimmer Sneller en Socialer: Communiceren met Jongeren van de 21ste Eeuw*. Amsterdam: Pearson Education Benelux.

Bowman, Laura L., Levine, Laura. E., Waite, Bradley M., & Gendron, Michael. 2010. Can Students Really Multitask? An Experimental Study of Instant Messaging While Reading. In: *Computers & Education* 54 (4): p.927–931.

Breen, Marcus. 2007. The Hyper-reality That Never Happened: Expanding Digital Discourse. In: *Media Literacy: A Reader*. red. Macedo, Donaldo. & Steinberg Shirley R., p.166-177. New York: Peter Lang Publishing.

Britton, James. N., et al. 1975. *The Development of Writing Abilities*. p.11-18. London: MacMillan Educational for the Schools Council.

Brummelhuis, ten Alfons. 2006. Aansluiting Onderwijs en Digitale Generatie. In: *Jaarboek ICT en Samenleving 2006: De Digitale Generatie.* red. de Haan,Jos en van 't Hof, Christian, p.125-141. Amsterdam: Boom.

Buckingham, David. 2006. Is There a Digital Generation? In: *Digital Generations: Children, Young People, and New Media.* red. Buckingham, David. en Willet, Rebekah, p.1-18. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Buckingham, David. 2007. Media Education Goes Digital: An Introduction. *Learning, Media and Technology* 32 (2): p.111-119.

Burn, Andew. 2007. Digital Production and Media Education: What do Teachers Need to Know? In: *Digital Literacy: Tools and Methodologies for information Society*. red. Rivoltella, Pier Cesare, p.259-276. New York: IGI Publishing.

Cantoni, Lorenzo en Tardini, Stefano. 2006. Communicating in the Information Society: New Tools for New Practices. In: *Digital Literacy: Tools and Methodologies for information Society*. red. Rivoltella, Pier Cesare, p.26-44. New York: IGI Publishing.

Cheney, Debora. 2010, June 24. Fuzzy logic: Why Students Need News and Information Literacy Skills. *Youth Media Reporter* 6 (4): p.45-47. Geraadpleegd op: 14-10-2012. Beschikbaar op: <http://www.youthmediareporter.org/2010/06/fuzzy_logic_why_students_need.html>.

Deursen, van Alexander en Dijk, van Jan. 2010. Civil Servants' Internet Skills: Are They Ready for an E-government? Lecture notes in*: Computer Science, 6228*, p.132-143.

Deursen, van Alexander en Dijk, van Jan. 2012. *CTRL ALT DELETE: Productiviteitsverlies Door ICT-problemen en Ontoereikende Digitale Vaardigheden op het Werk*. Enschede: Universiteit Twente.

Delwiche, Aaron. 2010. Media Literacy 2.0. Unique Characteristics of Video Games. In: *Media Literacy: New Agendas in Communication*. red. Tyner, Katherine, p.175-191. New York: Routledge.

DiNucci, Darcy. April 1999. Fragmented Web. In: *Print* 53 (4) , p.220-223. Geraadpleegd op: 22-10-2012. Beschikbaar op: <http://darcyd.com/fragmented_future.pdf>.

Eisenwine, Marilyn, J. & Hadley, Nancy, J. 2011. Multitasking Teachers: Mistake or Missing Link? In: *The Educational Forum* 75, p.4-16. Geraadpleegd op: 24-11-2012. Beschikbaar op: <http://ww.w.kdp.org/publications/theeducationalforum/pdf/UTEF_A_528551_P.pdf>.

Eshet-Akalai, Yoram. 2004. Digital literacy: A Conceptual Framework for Survival Skills in the Digital Era. In: *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13 (1): p.93-106. Geraadpleegd op: 21-09-2012. Beschikbaar op: <http://www.openu.ac.il/Personal_sites/Yoram-Eshet/Digital-literacy2004-JEMH.pdf>.

Ferri, Paolo. M. en Mantovani, Susanna. 2007. Children and Computers: What They Know, What They Do. In: *Digital Literacy: Tools and Methodologies for information Society*. red. Rivoltella, Pier Cesare, p.126-165. New York: IGI Publishing.

Flusser, Vilém. 2007. *Een Filosofie van de Fotografie*. Utrecht: Uitgeverij IJzer.

Freire, Paulo. 1972*. Cultural Action for Freedom.* Harmondsworth: Penguin education.

Franck, Georg. 1998. Introduction to the Economy of Attention. In: *Die Ökonomie der Aufmerksamkeit*, Franck, George. München: Hanser. Geraadpleegd op: 22-10-2012. Beschikbaar op: <http://www.heise.de/tp/artikel/5/5567/1.html>.

Frechette, Julie. 2006. Cyber-Censorship or Cyber-Literacy? Envisioning Cyber-Learning Through Media Education. In: *Digital Generations: Children, Young People, and New Media.* red. Buckingham, David en Willet, Rebekah, p.149-175. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Gaines, Elliot. 2001. The Semiotic Analysis of Media Myth: A Proposal for an Applied Methodology. In: *The American Journal of Semiotics*, 17 (2): p.1-16.

Gaines, Elliot. 2010. *Media Literacy and Semiotics: Semiotics and Popular Culture*. New York: Palgrave Macmillan.

Gauntlett, David. 2011. *Making is Connecting: The Social Meaning of Creativity, from DIY and Knitting to YouTube and Web 2.0*. Cambridge: Polity Press.

Gee, James Paul. 1990. *Social Linguistics and Literacies: Ideology* in Discourses. Londen: Falmer.

Gee, James Paul. 1991. What is Literacy? In: *Rewriting Literacy: Culture and the Discourse of the Other*. red. Mitchell, Candace. en Weiler, Kathleen. p.159-212. New York: Bergin and Garvey.

Gee, James Paul. 2011. *Social Linguistics and Literacies : Ideology in Discourses.* New York: Routledge.

Gee, James Paul. & Hayes, Elizabeth. 2011. *Language and Learning in the Digital Age.* New York: Routledge.

Grau, Oliver. & Veigl, Thomas. 2011. Introductie van *Imagery in the 21st Century*, p.1-19. Cambridge MA: MIT Press.

Hall, Stuart. 1973. *Encoding and Decoding in the Television Discourse*. Birmingham: Centre for Contemporary Cultural Studies.

Hargittai, Eszter. 2002. Second-level Digital Divide: Differences in People's Online Skills. *First Monday* 7 (4). Geraadpleegd op: 12-10-2012. Beschikbaar op: <http://firstmonday.org/issues/issue7_4/hargittai/index.html>.

Hembrooke, Helene & Gay, Gerri. 2003. The Laptop and the Lecture: The Effects of Multitasking in the Classroom. In: *Journal of Computing in Higher Education* 15 (1). Geraadpleegd op: 08-11-2012. Beschikbaar op: <http://www.ugr.es/~victorhs/recinfo/docs/10.1.1.9.9018.pdf>.

Hobbs, Renee. & Rowe, Jonelle. 2008. Creative Remixing and Digital Learning: Developing an Online Media Literacy Tool for Girls. In: *Digital Literacy: Tools and Methodologies for information Society*. red. Rivoltella, Pier Cesare, p.230-241. New York: IGI Publishing.

Hobbs, Renee. 2011. *Digital and Media Literacy: Connecting Culture and Classroom*. California, Thousand Oaks: Corwin.

Huberman, Bernardo .A., Romero, Daniel. M. en Wu, Fang. 2009. Crowdsourcing, Attention and Productivity. In: *Journal of Information Science*. 35 (6): p.758-765.

Ito, Mizuko. 2006. Japanese Media Mixes and Amateur Cultural Exchange. In: *Digital Generations: Children, Young People, and New Media.* red. Buckingham, David en Willet, Rebekah, p.49-66. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Jenkins, Henry. 2002. Interactive Audience? The Collective Intelligence of Media Fans. In: *The New Media Book*. red. Harries, Dan. p.157-170. London: BFI.

Jenkins, Henry. et al. 2006a. *Confronting the Challenges for the Participatory Culture*. Chicago, Illinois: The MacArthur Foundation.

Jenkins, Henry. 2006b. The War Between Effects and Meaning: Rethinking the Video Game Violence Debate. In: *Digital Generations: Children, Young People, and New Media.* red. Buckingham, David en Willet, Rebekah, p.19-32. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Johnson, Steven. 2005. *Everything Bad is Good For You: How Today's Popular Culture is Actually Making Us Smarter.* New York: Riverhead.

Jones, Robert. .2007. Machinima: Gamers Start Playing Director. In: *Media Literacy: A Reader*. red. Macedo, Donaldo. & Steinberg Shirley R., p.486-491. New York: Peter Lang Publishing.

Kahne, Joseph & Cohen, Cathy. 2012. *Participatory Politics: New Media and Youth Political Action*. Oakland: YPP Research Network.

Kerkhove, de Derick. 1995. *The Skin of Culture.* Toronto: Sommerville Housebooks Limited.

Lankshear, Colin. & Knobel, Michele. 2006. *New Literacies: Everyday Practices & Classroom Learning.* Berkshire: Open University Press.

Lanier, Jaron. 2010. *You are Not a Gadget: A Manifesto*. London: Allen Lane.

Leistyna, Pepi. & Alper, Loretta. 2007. Critical Media Literacy for the Twenty-First Century: Taking our Entertainment Seriously. In: *Media Literacy: A Reader*. red. Macedo, Donaldo. & Steinberg Shirley R., p.54-78. New York: Peter Lang Publishing.

Lenhart, Amanda et al. 2010. *Social Media & Mobile Internet Use among Teens and Young Adults.* Washington D.C.: Pew Internet & American Life Project. Geraadpleegd op: 20-11-2012. Beschikbaar op: <http://pewinternet.org/Reports/2010/>.

Lessig, Lawrence. 2005. Creative Commons, paper presented at the 2005 Annual ITU Conference, *Creative Dialogues*. Oslo, Network for IT Research and Competence in Education (ITU), University of Oslo.

Lévy, Pierre. 2001. Collective Intelligence. In: *Reading Digital Culture*. red. D. Trend David , p.253-259. Cambridge, MA: Wiley-Blackwell Publishers.

Li, Charlene. 2007. *Social Technographics.* Cambridge: Forrester Research.

Lindström, Martin. 2007. The Instant MSP Reality. In: *Young Consumers: Insights and Ideas for Responsible Marketers* 8 (4).

Lister et al. 2009. *New Media: A Critical Introduction.* London: Routlegde.

Livingstone, Sonia en Bovill, Moira. 2001. *Families and the Internet*: *An Observational Study of Children and Young People's Internet Use*. London:Media@ LSE. Geraadpleegd op:10-10-2012. Beschikbaar op: <www.lse.ac.uk/collections/media@lse/whoswho/SoniaLivingstone.htm>.

Livingstone, Sonia en Bober, Magdalena. 2006. Regulating the Internet at Home: Contrasting the Perspectives of Children and Parents. In: *Digital Generations: Children, Young People, and New Media.* red. Buckingham, David en Willet, Rebekah, p.93-114. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Manovich, Lev. 2006. Image Future. In: *Animation* 1 (1): p.25-44. Geraadpleegd op: 20-10-2012. Beschikbaar op Omega:<http://proxy.library.uu.nl/login?url=http://dx.doi.org/10.1177/1746847706065839>.

Margaryan, Anoush en Littlejohn, Allison. 2008. Repositories and Communities at Cross-Purposes: Issues in Sharing and Reuse of Digital Learning Resources. In: *Journal of Computer Assisted Learning (JCAL),* 24 (4): p.333-347

Masterman, Len. 1985. *Teaching the Media.* London: Routledge.

Mayfield, Ross. April 2006. Power Law of Participation. Op: *Ross Mayfield Blog*: *Markets, Technology and Musings.* Geraadpleegd op: 12-09-2012. Beschikbaar op: <http://ross.typepad.com/blog/2006/04/power_law_of_pa.html>.

Mul, de Jos. 2005. Cyberspace Odyssee. Een Zwerftocht Door een Virtuele Wereld. In: *Cyberspace: Zijn, Denken en Bewegen in een Grenzeloze Wereld.* red. Oomen, Palmayre, p.24-48. Nijmegen: Valkhof Pers.

Oblinger, Diane. G. en Oblinger, James. 2005. *Educating the Net Generation*. Louisville: Educause. Geraadpleegd op: 22-09-2012: Beschikbaar op: <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/PUB7101.pdf>.

Oliver, Martin en Pelletier, Caroline. 2006. Active Theory and Learning From Digital Games: Developing an Analytical Methodology. In: *Digital Generations: Children, Young People, and New Media.* red. Buckingham, David en Willet, Rebekah, p.67-91. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Olsson, Tobias. 2006. Active and Calculated Media Use Among Young Citizens: Empirical Examples From a Swedish Study. In: *Digital Generations: Children, Young People, and New Media.* red. Buckingham, David en Willet, Rebekah, p.115-130. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Onstenk, Jeroen. 2007. *Web 2 in de BVE. Informele Digitale Leermiddelen en Web 2.0 in het Beroepsonderwijs.* Zoetermeer: Kennisnet ICT op school.

Ophir, Eyal, Nass, Clifford, & Wagner, Anthony D. 2009. Cognitive Control in Media Multitaskers. *Proceedings of the National Academy of Sciences* (*PNAS*)106 (37): p.15583–15587.

O'Reilly, Tim. 2005. What is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. Op: *O'Reilly Net*. Geraadpleegd op: 12-09-2011. Beschikbaar op: <http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html>.

O'Reilly, Tim. 2008. Web 2.0 Compact Definition: Trying Again. *Radar O'Reilly.* Geraadpleegd op: 03-11-2012. Beschikbaar op: <http://radar.oreilly.com/2006/12/web-20-compact-definition-tryi.html>.

O'Reilly, Tim. 2009. Web 2.0: Five Years Later on. *Websummit.* Geraadpleegd op: 12-09-2011. Beschikbaar op: <http://www.web2summit.com/web2009/public/schedule/detail/10194>.

Pariser, Eli. 2011. *The Filter Bubble: What the Internet Is Hiding from You*. New York: Penguin Press.

Pijpers, Remco. & Marteijn, Thomas. 2010 *Einstein Bestaat Niet, Over Usability en Surfgedrag van Jongeren*. Leidschendam: Stichting Mijn Kind Online. Geraadpleegd op 07-09-2012. Beschikbaar op: <http://www.mijnkindonline.nl/uploads/Rapport-Einstein-bestaat-niet%204%20okt%202010.pdf>.

Polak, Michele. 2006. It's a gURL Thing: Community Versus Commodity in Girl-Focused Netspace. In: *Digital Generations: Children, Young People, and New Media.* red. Buckingham, David en Willet, Rebekah, p.177-192. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Poldrack, Russell. 2006, Juli. *Multi-Tasking Adversely Affects the Brain's Learning Systems*. Geraadpleegd op: 04-10-2012. Beschikbaar op: <http://www.psych.ucla.edu/news/russell-poldrack-multi-tasking-adversely-affects-the-brains-learning-systems>.

Prensky, Marc. 2001a. Digital Natives, Digital Immigrants. In: *The Horizon NCB University Press* 9 (5). Geraadpleegd op: 17-09-2012. Beschikbaar op: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>.

Prensky, Marc. 2001b. Digital Natives, Digital Immigrants part II: Do They Really Think Differently? In: *The Horizon NCB University Press* 9 (6). Geraadpleegd op: 17-09-2012. Beschikbaar op: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf>.

Prozee, Gijs. 2006. *De Netgeneratiestudent: Nieuwe Media, Nieuw Onderwijs.* Utrecht: Universiteit Utrecht. Geraadpleegd op: 24-09-2012. Beschikbaar op: <http://igitur-archive.library.uu.nl/student-theses/2006-0906200824/netgeneratiestudent.pdf>.

Rheingold, Howard. 2002. *Smart Mobs: The Next Social Revolution*. Cambridge, MA: Perseus.

Rivoltella, Pier Cesare. 2007a. Introductie van Digital Literacy: Tools and Methodologies for Information Society. In: *Digital Literacy: Tools and Methodologies for information Society*. red. Rivoltella, Pier Cesare, p.vi-xv. New York: IGI Publishing.

Rivoltella, Pier Cesare. 2007b. From Media Education to Digital Literacy: A paradigm Change? In: *Digital Literacy: Tools and Methodologies for information Society*. red. Rivoltella, Pier Cesare, p.217-229. New York: IGI Publishing.

Roosendaal, Arnold. 2010, November. *Facebook Tracks and Traces Everyone.* Tilburg: TILT. Geraadpleegd op: 18-09-2012. Beschikbaar op: <http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1717563>.

Rushkoff, Douglas. 2006. *Screenagers: Lessons in Chaos from Digital Kids.* Cresskill: Hampton Press.

Salmond, Kimberlee en Purcell, Kristen. 2011, Februari 9. Trends in Teen Communication and Social Media Use: What is Really Going on Here? Op: *Pew Internet and American Life Project*. Geraadpleegd op 22-10-2012.Beschikbaar op: <http://www.pewinternet.org/Presentations/2011/Feb/PIP-Girl-Scout-Webinar.aspx>.

Selber, Stuart A. 2004. *Multiliteracies for a Digital Age*. Carbondale, IL: Southern Illinois UP.

Selwyn, Neil. 2009. The Digital Native: Myth and Reality. In: *ASLIB Proceedings*: *New Information Proceedings* 61 (4): p.364-379.

Seiter, Ellen. 2005. *The Internet Playground: Children's Access, Entertainment, and Mis-Education*. London: Peter Lang.

Shirky, Clay. 2006. Power Laws, Weblogs and Inequality. In: *Reformatting Politics Information Technology and Global Civil Society*. red. Anderson, Jon, Dean, Jodi en Lovink, Geert , p.35-41. New York: Routledge.

Tapscott, Don. 2009. *Grown up Digital. How the Next Generation is Changing Your World.* New York: McGraw-Hill.

Teilhard de Chardin, Pierre. 1959. *The Future of Man*. New York: Harper & Row.

Torres, Myriam N. & Mercado Maria D. 2007. The Need for Critical Media Literacy in Teacher Education Core Curricula. In: *Media Literacy: A Reader.* red. Macedo, Donaldo. & Steinberg Shirley R., p.537-558. New York: Peter Lang Publishing.

Valkenburg, Patti, M.,Schouten, Alexander en Peter, Jochen. 2006. Jongeren en hun Identiteitsexperimenten op Internet. In: *Jaarboek ICT en Samenleving 2006: de Digitale Generatie.* red. Haan, de Jos en Hof, van 't Christian. Amsterdam: Boom.

Veen, van Wim & Jacobs, Frans. 2005, November. *Leren van jongeren. Een Literatuuronderzoek naar Nieuwe Geletterdheid.* Utrecht: Stichting SURF. Geraadpleegd op 24-09-2012. Beschikbaar op: <http://igitur-archive.library.uu.nl/DARLIN/2006-1031-200140/Leren_van_jongeren(01102005).pdf>.

Veen, van Wim & Vrakking, Ben. 2006. *Homo Zappiens. Growing up in a Digital Age.* London: Network Continuum Education.

Veen, van Wim. 2009. *Homo Zappiens: Opgroeien, Leven en Werken in een Digital Tijdperk*. Amsterdam: Pearson Educatie.

Vliet, van Harry. 2008a *The Zone of Proximal Media Development.* Deventer: Plan B Publishers.

Wang, Zheng & Tchernev, John. 2012.The Myth of Media Multitasking: Reciprocal Dynamics of Media Multitasking, Personal Needs, and Gratification. In: *Journal of Communication* 62 (3): p.493-513.

Zagal, José P. 2010. *Ludoliteracy: Defining, Understanding and Supporting Games Education*. Pittsburgh, PA: ETC Press.

Zwanenberg, Freek. en Pardoen, Justine. 2010. *Handboek Mediawijsheid op School. Hoe Worden Kinderen Mediawijs? Praktische Gids en Inspiratie voor het Onderwijs.* Leidschendam*:* Stichting Mijn Kind Online.

## Bronnen Overheid & Raad voor Cultuur

Nederlandse overheid. 2008. *Mediawijsheid. Kabinetsvisie 18 april 2008.* Den Haag: Nederlandse overheid.

Raad voor Cultuur. 2004. *Vooradvies Cultuurnota 2005-2008*. Den Haag: Raad voor Cultuur.

Raad voor Cultuur. 2005. *Mediawijsheid. De ontwikkeling van Nieuw Burgerschap.* Den Haag: Raad voor Cultuur. Geraadpleegd op 10-09-2012. Beschikbaar op: <http://old.cultuur.nl/files/pdf/advies/200507140938420.med-2005.02498-1.pdf>.

Raad voor Cultuur .2008. *Mediawijsheid in Perspectief.* Den Haag: Raad voor Cultuur.

Tweede Kamer der Staten Generaal. 2008. *Naar een Veiliger Samenleving*. 's Gravenhage: SDU Uitgevers. Geraadpleegd op: 20-11-2012. Beschikbaar op: <http://www.europa-nu.nl/9353000/1/j4nvgs5kjg27kof_j9vvikqpopjt8zm/vi3ka8e5dqwj/f=/kst116626.pdf>.

## Overige bronnen

Aiden, Henry. 2007, Juli 19. How Facebook is Bringing Web 2.0 Mainstream. Op: *Mapping the Web*. Geraadpleegd op 26-10-2012. Beschikbaar op: <*http://www.mappingtheweb.com/2007/07/19/facebook-web-20-mainstream*>.

Bakker, Piet. 2005. *Trends in het Mediagebruik van Jongeren.* Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam (UvA).

Bankras, Monique. 16-11-2012. Toenemend Gebruik Internet Vooral Voordelig voor Jongeren In: *Metro.* Geraadpleegd op: 24-11-2012*.* Beschikbaar op: <*http://www.metronieuws.nl/nieuws/toenemend-gebruik-internet-vooral-voor-jongeren-voordelig/SrZlko!S3aN8ZkE2m2*>*.*

Bruinenberg, Hemmo. 2012. *Echte Helderheid over Mediawijsheid*. Utrecht: Universiteit Utrecht. Geraadpleegd op: 27-09-2012. Beschikbaar op: <http://igitur-archive.library.uu.nl/student-theses/2012-0320-200600/Echte%20Helderheid%20over%20Mediawijsheid.pdf>.

CBS. 2011. *Nederlandse Jongeren Zeer Actief op Sociale Netwerken*. Den Haag: Centraal Bureau voor de Statistiek. Geraadpleegd op: 25-10-2012. Beschikbaar op: <http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/themas/vrije-tijd-cultuur/publicaties/artikelen/archief/2011/2011-3296-wm.htm>.

CIBER (Centre for Information Behaviour and the Evaluation of Research). 2008. *Information Behaviour of the Researcher of the Future.* London: UCL. Geraadpleegd op: 05-11-2012. Beschikbaar op: <https://www.ucl.ac.uk/slais/research/ciber/downloads>.

Csoka, Louis. 2007. *Multitasking is a Myth, yet 85% of People Do It*. Geraadpleegd op 27-09-2012. Beschikbaar op: <http://www.hr.com/en/articles/multitasking-is-a-myth-yet-85-of-people-do-it_ewo9ybt5.html>.

Fröhling, Hans. 2009. Wijs met Tools. In: *Cahier: Wijs met Media.* red. Vliet, van Hans, Steen, van der Wendy, Fröhling, Hans en Kanters, Emiel. p.39-57. Utrecht: Hogeschool Utrecht.

Grossman, Lev. 2006. You – Yes You- Are TIME's Person of the Year. In: *Time.* 2006, December 25. Geraadpleegd op: 22-09-2012. Beschikbaar op: <http://www.time.com/time/magazine/article/0,9171,1569514,00.html>.

Hobbs, Rob. 2008, Mei 25. Instant Messaging, Instant Girlfriend. *The New York Times*, p.6. Geraadpleegd op: 12-10-2012. Beschikbaar op: <http://www.nytimes.com/2008/05/25/fashion/25love.html?pagewanted=all>.

Kanters, Emiel & Ringersma, Dennis. 2009. Jongeren en Tools. Wat Zeggen ze er Zelf Over? In: *Cahier: Wijs met Media.* red. Vliet, van Hans, Steen, van der Wendy, Fröhling, Hans en Kanters, Emiel. p.28-38. Utrecht: Hogeschool Utrecht.

Leek, John. 2012, Mei 25. Debat Mediawijsheid. Op mediaconferentie: *We Play Culture*. Amsterdam: We Play Culture.

Mediawijzer.net. 2010. *Meerjarenplan 2010-2014*. Zoetermeer: Mediawijzer.net

Mediawijzer.net & Stichting Mijn Kind Online. 2012. *Iene Miene Media: Een Onderzoek naar Mediagebruik Door Kleine Kinderen*. Geraadpleegd op: 10-09-2012. Beschikbaar op: <http://www.mijnkindonline.nl/uploads/iene-miene-media%20mei%202012.pdf>.

Nationale Academie voor Media & Maatschappij. 2012. *Jongeren Lijden aan Social Media Stress (SMS): Jongeren in de Greep van Social Media.* red. Hop, Liesbet en Delver, Bamber. Amsterdam: Nationale Academie voor Media & Maatschappij.

Ofcom (Office of Communications). 2008. *Communications Market Report.* United Kingdom. Geraadpleegd op 05-11-2012. Beschikbaar op: <http://stakeholders.ofcom.org.uk/binaries/research/cmr/cmr08_1.pdf>.

Projectgroep Meten van mediawijsheid. 2011. *Meten van Mediawijsheid: Een Studie Naar een Raamwerk, Meetmiddelen en een Toepassing Hiervan.* Geraadpleegd op 22-08-2012. Beschikbaar op: <http://redactie.typo.kennisnet.nl/fileadmin/kennisnet/Mediawijzer.net/meten_van_mediawijsheid.pdf>.

Qrius. 2007. *Jongeren07. Alle opties open.* Amsterdam.

Ringelestijn, van Tonie. 22-01-2008. Jongeren Willen Meer Internetles op School. Op: *Webwereld*. Geraadpleegd op: 24-11-2012. Beschikbaar op: <http://webwereld.nl/nieuws/49514/jongeren-willen-meer-internetles-op-school.html>.

Schwarz, Fifi & Thomassen, Brit. 2009. *Vijf Jaar Mediawijsheid: een Vak Apart?* Geraadpleegd op 10-09-2012. Beschikbaar op: <http://www.ictnieuws.nl/?platformID=77>.

Sixma, Tjarda. 2007. *Wat is (Media)Wijsheid? Zoektocht naar de Inhoud en Betekenis van Mediawijsheid voor Educatieve Doeleinden*. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Verrips, Pieter. 2006. Kamer Vraagt Regels voor Internet. In: *Reformatisch Dagblad*. 2006, September 13. Apeldoorn: Reformatisch Dagblad.

Zwanenberg, Freek. 2007. *Mediawijsheid op School: De Mogelijkheid om Jongeren Kritisch te Laten Reflecteren op hun Digitale Identiteit.* Utrecht: Universiteit Humanistiek.