

**Digitale geletterdheid in het primair onderwijs en wijkinstellingen in
Utrecht Zuilen**

Joëtta Berens

Digitale geletterdheid in het primair onderwijs en wijkinstellingen in Utrecht Zuilen

Kwalitatief onderzoek naar een duurzame en integrale wijkaanpak van digitale geletterdheid
in het primair onderwijs en wijkinstellingen in Utrecht Zuilen

Masterthesis

Youth, Education and Society

Universiteit Utrecht

Joëtta Berens (5755093)

Datum: 9 maart 2018

Onder begeleiding van: Ed Klute, Mira Media
Asli van der Baan-Ünlüsoy, MSc., Universiteit Utrecht
dr. Paul Baar, Universiteit Utrecht

Abstract

It is important that children should learn and master digital literacy. However, digital literacy has not been implemented in a sustainable and integrated neighbourhood approach in primary education and neighbourhood institutions in Utrecht Zuilen. Therefore, the question of this qualitative research is: what are the conditions for a sustainable and integrated approach to digital literacy in primary education and neighbourhood institutions in Utrecht Zuilen, according to professionals who strive for digital literacy by children? In this qualitative study, semi-structured interviews were conducted with 11 professionals from primary education and neighbourhood institutions in Utrecht Zuilen. The results show that the conditions for a sustainable and integrated neighbourhood approach to digital literacy in primary education and neighbourhood institutions seem to focus on: formulating a common definition and vision of digital literacy, promoting the expertise of professionals, effectively involving and collaborating with neighbourhood partners and parents, providing customised work, creating teaching time and funding.

Keywords: digital literacy, primary education, neighbourhood institutions, sustainable and integrated neighbourhood approach, factors

Samenvatting

Het is van belang dat kinderen digitale geletterdheid leren en beheersen. Digitale geletterdheid is echter nog niet duurzaam en integraal geïmplementeerd in een wijkaanbod in het primair onderwijs en wijkinstellingen in Utrecht Zuilen. Derhalve is de vraagstelling van dit kwalitatieve onderzoek: wat zijn volgens professionals die streven naar digitale geletterdheid bij kinderen voorwaarden voor een duurzame en integrale wijkaanpak van digitale geletterdheid in het primair onderwijs en wijkinstellingen in Utrecht Zuilen? In dit kwalitatieve onderzoek zijn met 11 professionals uit het primair onderwijs en wijkinstellingen in Utrecht Zuilen semigestructureerde interviews afgenomen. Uit de resultaten blijkt dat voorwaarden voor een duurzame en integrale wijkaanpak van digitale geletterdheid in het primair onderwijs en wijkinstellingen gericht lijken te zijn op: het formuleren van een gezamenlijke definitie en visie op digitale geletterdheid, het bevorderen van de deskundigheid van professionals, het effectief betrekken van en samenwerken met partners en ouders, het leveren van maatwerk, het creëren van lestijd en financiering.

Trefwoorden: digitale geletterdheid, primair onderwijs, wijkinstellingen, duurzame en integrale wijkaanpak, factoren

Digitale Geletterdheid in het Primair Onderwijs en Wijkinstellingen

De huidige generatie kinderen groeit op en wordt opgevoed in een digitale wereld. Het dagelijks gebruik van digitale media is voor hen vanzelfsprekend, onder andere in de vrije tijd en in de communicatie. Kinderen moeten echter bepaalde kennis en vaardigheden beheersen om digitale media verantwoord te gebruiken, namelijk digitale geletterdheid (Thijs, Fisser, & Van der Hoeven, 2014; Voogt, Erstad, Dede, & Mishra, 2013). Digitale geletterdheid betreft de vaardigheden mediawijsheid, ICT-basisvaardigheden, computational thinking en informatievaardigheden (Kennisnet, 2017a). Ondanks dat kinderen actief gebruik maken van digitale media is er een groot verschil tussen kinderen in hun kennis en vaardigheden aangaande digitale geletterdheid (Boyd, 2014; Lemish, 2015). Op het moment dat kinderen digitale geletterdheid niet krijgen aangeleerd en beheersen, kunnen zij een achterstand oplopen en behouden ten opzichte van leeftijdsgenoten. Deze achterstand kan in de toekomst leiden tot moeilijkheden in de communicatie, in het onderwijs, op de arbeidsmarkt en in de samenleving (Thijs et al., 2014).

De Rijksoverheid stimuleert digitale geletterdheid in het onderwijs en in de samenleving, bijvoorbeeld door digitale geletterdheid vanaf 2021 op te nemen in het onderwijscurriculum en door subsidies. Deze ontwikkeling heeft implicaties voor het onderwijs en wijkinstellingen, gezien zij de mogelijkheid bieden om kinderen te onderwijzen in digitale geletterdheid (Thijs et al., 2014; Voogt & Pareja Roblin, 2010). Derhalve zouden het primair onderwijs en wijkinstellingen digitale geletterdheid moeten opnemen in hun onderwijsaanpak, aangezien dit de ongelijkheid tussen kinderen in hun kennis en vaardigheden omtrent digitale geletterdheid kan reduceren (Eickelmann, 2011; Lai, Khaddage, & Knezek, 2013; Lemish, 2015). Uit onderzoek van Kennisnet (2017a) en uit het afgeronde Digital Generation Gap in Migrant and Low-educated Families [DGGMLF]-project van Mira Media (2017) blijkt echter dat het voor het primair onderwijs en wijkinstellingen nog onduidelijk is op welke wijze zij een duurzame en integrale wijkaanpak van digitale geletterdheid kunnen aanbieden aan kinderen.

Op basis van dit onderzoeks- en projectresultaat heeft Mira Media, samen met internationale samenwerkingspartners, het COMMUNITY LIBRARIES and digital LITERACY skills for children of migrant and low-educated families [COLIBLITE]-project ontwikkeld. Eén van de doelen van COLIBLITE is om de digitale vaardigheden en competenties van professionals uit het primair onderwijs en wijkinstellingen te bevorderen, zodat zij een duurzame en integrale wijkaanpak van digitale geletterdheid kunnen aanbieden aan kinderen. Hierdoor krijgen kinderen de kans om de essentiële (basis)vaardigheden omtrent digitale geletterdheid

te leren en beheersen. In het COLIBLITE-project in Utrecht zijn bibliotheek Utrecht, Mira Media, netwerkorganisatie Me'kaar, het primair onderwijs, ouders en kinderen in Utrecht Zuilen betrokken. Om de doelstellingen van COLIBLITE te behalen en digitale geletterdheid structureel onderdeel uit te laten maken van het basisschool- en wijkaanbod in Utrecht Zuilen, is de vraagstelling van deze masterthesis: *wat zijn volgens professionals die streven naar digitale geletterdheid bij kinderen voorwaarden voor een duurzame en integrale wijkaanpak van digitale geletterdheid in het primair onderwijs en wijkinstellingen in Utrecht Zuilen?*

Theoretisch kader

Digitale geletterdheid

In Nederland wordt gebruik gemaakt van het model '21^e-eeuwse vaardigheden' van SLO en Kennisnet. Het betreft de vaardigheden: creatief denken, samenwerken, probleem oplossen, zelfregulering, kritisch denken, communiceren, sociale & interculturele vaardigheden, mediawijsheid, ICT-basisvaardigheden, computational thinking en informatievaardigheden (Kennisnet, 2017a). De Rijksoverheid ontwikkelt momenteel een 'Curriculum voor de toekomst' waarin plaats is voor 21^e-eeuwse vaardigheden, met name voor digitale geletterdheid.

De vaardigheden mediawijsheid, ICT-basisvaardigheden, computational thinking en informatievaardigheden zijn weergegeven in het model 'digitale geletterdheid' van SLO en Kennisnet. Digitale geletterdheid kent een praktische kant van digitale media: het beheersen van digitale vaardigheden, en een sociale kant van digitale media: het omgaan met elkaar op digitale media. Een digitaal geletterde beheerst alle vier de vaardigheden (Kennisnet, 2017a), derhalve moet in een aanpak van digitale geletterdheid aan alle vaardigheden aandacht worden besteed. De vaardigheden kunnen los en in samenhang worden onderwezen, echter altijd gecombineerd met vakspecifieke kennis en vaardigheden (Voogt et al., 2013).

Mediawijsheid. Mediawijsheid betreft de kennis, mentaliteit en vaardigheden waarmee kinderen zich bewust, actief en kritisch kunnen bewegen in de digitale samenleving (Kennisnet, 2017a), bijvoorbeeld het deelnemen aan digitale netwerken waar kinderen onder andere hun stem laten horen en samenwerken (Zwanenberg & Pardoën, 2010). Mediawijsheid is een levenslang proces dat niet beperkt is tot de schoolomgeving: professionals, ouders, opvoeders, broers en zussen, leeftijdsgenoten – allen hebben de potentie om bij te dragen aan de ontwikkeling van mediawijsheid (Lemish, 2015).

ICT-basisvaardigheden. ICT-basisvaardigheden behelst de kennis en vaardigheden om de werking van netwerken en software te begrijpen om met diverse digitale apparaten om te gaan (Kennisnet, 2017a). Het ontvangen en verwerken van digitale informatie en het

communiceren middels digitale apparaten worden als belangrijke competenties gezien. De aandacht voor ICT-basisvaardigheden in scholen en wijkinstellingen wordt met name op beleidsniveau bepaald. Het perspectief van scholen en wijkinstellingen aangaande ICT-basisvaardigheden is doorslaggevend voor de tijd en aandacht die er in de praktijk aan besteed wordt (Aesaert, Van Nijlen, Vanderlinde, & Van Braak, 2014).

Computational thinking. Computational thinking is het procesmatig (her)formuleren van ICT-problemen, waardoor middels computertechnologie deze problemen opgelost worden (Grover & Pea, 2013). Het betreft de verzameling denkprocessen om problemen op te lossen met behulp van ICT (Kennisnet, 2017a). De houding van directie en professionals hebben invloed op de mate waarin computational thinking wordt aangeboden (Science and Technology Committee, 2016).

Informatievaardigheden. Informatievaardigheden betreft het signaleren en analyseren van informatiebehoefte en het zoeken, selecteren, verwerken, gebruiken en verwijzen van relevante informatie uit digitale informatiebronnen (Kennisnet, 2017a). Het onderwijzen in deze vaardigheid stimuleert onder andere het nemen van beslissingen en het dragen van sociale verantwoordelijkheid en autonomie voor het omgaan met en gebruik van informatie (Kang, Heo, Jo, Shin, & Seo, 2010).

Verantwoordelijkheid voor digitale geletterdheid

Kinderen bevinden zich in drie omgevingen: thuis-, school- en wijkomgeving (El Hadioui, 2008). De digitale wereld heeft impact op alle omgevingen van kinderen: kinderen kunnen namelijk offline in een omgeving zijn, maar zich tegelijk online in een andere omgeving bevinden. De digitale wereld kan derhalve gezien worden als een aparte omgeving (Plowman, 2015). Gebeurtenissen die plaatsvinden in de verschillende omgevingen, hebben invloed op het gedrag en de ontwikkeling van vaardigheden. De omgevingen beïnvloeden elkaar, zowel positief als negatief. Wanneer kinderen bijvoorbeeld minder kansen in de ontwikkeling van vaardigheden in de thuisomgeving ervaren, heeft dat een wederkerige relatie met de ontwikkeling van deze vaardigheden op school (Eldering, 2016).

De wederkerige relatie tussen de omgevingen vraagt om inzet, kennis en samenwerking van alle betrokkenen in de omgevingen van kinderen (De Winter, 2012). Ouders en professionals maken beide deel uit van de *pedagogische civil society*: samen dragen zij verantwoordelijkheid voor het opvoeden van kinderen. Hollandsworth, Dowdy en Donovan (2011) stellen dat ouders en professionals die actief zijn in de omgevingen van kinderen, kennis moeten hebben van de digitale wereld en de invloed hiervan op de verschillende omgevingen van kinderen. Ouders en professionals kunnen vanuit hun eigen

expertise een bijdrage leveren (Boyd, 2014) en hun samenwerking kan bijdragen aan de mate waarin kinderen digitale vaardigheden beheersen (Lai et al., 2013; Plowman, 2015).

Samenwerking tussen scholen, wijkinstellingen en ouders is samenvattend een voorwaarde voor een duurzame aanpak van digitale geletterdheid (Eickelmann, 2011).

Thuisomgeving

Er zijn verschillende aspecten die invloed kunnen uitoefenen op de wijze waarop ouders bijdragen aan de digitale opvoeding van kinderen (Plowman, 2015). Deze aspecten in de thuisomgeving kunnen een positieve en negatieve bijdrage leveren aan de mate waarin kinderen digitaal geletterd zijn, waardoor er ongelijkheid in deze vaardigheden tussen kinderen kan zijn (Boyd, 2014). Een aspect kan bijvoorbeeld de sociaaleconomische status van ouders zijn. Dit betreft onder andere de aanwezigheid van digitale middelen thuis (Hargittai & Hinnant, 2008). Een ander aspect kunnen de overtuigingen van ouders zijn (Eldering, 2016). Op het moment dat ouders digitale vaardigheden belangrijk achten voor de ontwikkeling van kinderen, zullen deze ouders met hun kinderen eerder over bijvoorbeeld mediawijsheid praten dan kinderen wiens ouders deze vaardigheden niet belangrijk achten (Boyd, 2014; Hargittai & Hinnant, 2008). Daarnaast kan de sociale steun uit de omgeving van ouders een rol spelen (Hargittai & Hinnant, 2008; Kennisnet, 2017b).

School- en wijkomgeving

Voor sommige kinderen kunnen de school- en wijkomgeving de enige plek zijn waar zij digitale geletterdheid leren (Thijs et al., 2014). Verschillende factoren, zoals onderstaand worden beschreven, kunnen een rol spelen in een aanpak van digitale geletterdheid in het primair onderwijs en wijkinstellingen.

Visie en beleid. Middels het formuleren van visie en beleid aangaande digitale geletterdheid worden scholen en wijkinstellingen uitgedaagd om na te denken over het onderwerp. De benadering van scholen en wijkinstellingen ten aanzien van deze vaardigheden bepaalt deels hun visie en beleid. Scholen en wijkinstellingen kunnen een beschermende of empowerment benadering aannemen (Lemish, 2015). De beschermende benadering gaat ervan uit dat kinderen digitale vaardigheden ontwikkelen die hen beschermen tegen de negatieve effecten van digitale media. Digitale media worden gezien als de oorzaak van diverse problemen die zich voordoen bij zowel kinderen als in de samenleving. Media-educatie wordt geacht als oplossing voor deze problemen. De empowerment benadering suggereert daarentegen dat het onderwijzen in digitale vaardigheden mogelijkheden creëert om kinderen kennis, vaardigheden en ervaringen te laten opdoen ten aanzien van digitale media. Hierdoor kunnen kinderen digitale media leren begrijpen en kritisch leren beoordelen

(Lemish, 2015). Volgens Boyd (2014) helpt de empowerment benadering kinderen meer om bewuste en verantwoordelijke burgers te worden dan de beschermende benadering. Uit onderzoek blijkt dat scholen die digitale geletterdheid noemen in hun visie over het algemeen meer en effectiever aandacht besteden aan deze vaardigheden (Aesaert et al., 2014). Daarnaast is het van belang dat de visie van de school en wijkinstelling gedragen wordt door alle medewerkers (Lai et al., 2013): professionals moeten het nut en de noodzaak van het onderwijzen in digitale geletterdheid inzien.

Media-educatie. Visie en beleid moeten worden vertaald naar de praktijk (Law, Pelgrum, & Plomp, 2008). Media-educatie betreft het onderwijzen en begeleiden van kinderen in digitale media (Lemish, 2015). Dit houdt bijvoorbeeld in op welke wijze digitale geletterdheid wordt aangeboden: aparte leerlijnen of geïntegreerd in bestaande vakken (Voogt et al., 2013) en hoeveel lestijd er is in het rooster (Peschar, Hooghoff, Dijkstra & Ten Dam, 2010). In het primair onderwijs wordt echter nog te weinig aandacht besteed aan digitale geletterdheid (Kennisnet, 2017a) en de Koninklijke Bibliotheek heeft tevens de ambitie om meer aandacht te besteden aan digitale geletterdheid (Toonen & Verheijen, 2016).

Uit onderzoek blijkt dat het voor scholen en wijkinstellingen een uitdaging vormt om technologische innovaties en ontwikkelingen in de maatschappij te relateren aan het huidige aanbod (Lai et al., 2013). Dit kan bijvoorbeeld komen doordat het onderwijs zich voornamelijk focust op het vastgestelde curriculum en lesmethoden (Thijs et al., 2014). Daarnaast zijn scholen vrij in het formuleren en bepalen van hun eigen leerdoelen omtrent digitale geletterdheid (Kennisnet, 2017a), waardoor er grote verschillen kunnen zijn tussen scholen in een aanpak van deze vaardigheden (Lai et al., 2013; Voogt et al., 2013). Tevens zouden professionals van scholen en wijkinstellingen aangemoedigd moeten worden om digitale apparaten te gebruiken en digitale vaardigheden in te zetten om hun lesaanbod te ondersteunen (Lai et al., 2013).

Houding en competenties van professionals. Professionals in het primair onderwijs en wijkinstellingen bepalen de wijze waarop media-educatie aangaande digitale geletterdheid wordt ingezet in de praktijk (Gordon et al., 2009). De houding van professionals lijkt hierin bepalend. De houding van professionals is afhankelijk van hun Attitude, Sociale invloed en Eigen effectiviteit [ASE], welke onderdeel zijn van het ASE-model (Brug, Van Assema & Lechner, 2012). Attitude betreft de eigen opvattingen, waarden en houding van professionals (Brug et al., 2012). De attitude van professionals wordt medebepaald door eerdere ervaringen met digitale geletterdheid. Sociale invloed kent de componenten subjectieve normen, sociale steun of sociale druk en *modelling* of voorbeeldgedrag (Brug et al., 2012). Met subjectieve

normen worden de verwachtingen van anderen in de sociale omgeving omtrent digitale geletterdheid bedoeld. Sociale steun of sociale druk gaat over de steun of druk die professionals ervaren in de omgeving. Modelling of voorbeeldgedrag betreft het gedrag dat professionals bij anderen in de sociale omgeving zien. De sociale omgeving van professionals omtrent digitale geletterdheid wordt met name gevormd door collega's, ouders en kinderen. Eigen effectiviteit betreft het vertrouwen van professionals in het eigen kunnen om het gedrag uit te voeren (Brug et al., 2012): onderwijzen in digitale geletterdheid. De combinatie van attitude, sociale invloed en eigen effectiviteit hebben invloed op de gedragsintentie (Brug et al., 2012): de mate waarin professionals gemotiveerd zijn om in digitale geletterdheid te onderwijzen. Daarnaast hebben externe factoren, zoals barrières en vaardigheden aangaande digitale geletterdheid, invloed op het uit te voeren gedrag. Het ASE-model kan worden gebruikt om inzicht te krijgen in gedrag en om gedragsverandering te bewerkstelligen en behouden (Brug et al., 2012).

Van professionals wordt tevens een aantal competenties verwacht (Voogt & Pareja Roblin, 2010), jegens het onderwijzen in digitale geletterdheid. Bijvoorbeeld dat professionals over kennis en vaardigheden omtrent digitale geletterdheid beschikken (Lai et al., 2013) en dat zij dit kunnen faciliteren bij kinderen (Gordon et al., 2009; Voogt & Pareja Roblin, 2010). Volgens Boyd (2014) en Lemish (2015) wordt het beschikken over kennis belangrijker geacht dan het beheersen van de benodigde vaardigheden. Om professionals te ondersteunen in dit proces is het nodig dat er ontwikkelingsmogelijkheden worden geboden omtrent het verbeteren van hun competentieniveau in digitale vaardigheden (Schleicher, 2012; Toonen & Verheijen, 2016), zodat hun handelingsverlegenheid afneemt.

Huidig onderzoek

Samenvattend is het van belang dat kinderen digitale geletterdheid krijgen aangeleerd en beheersen. In de literatuur wordt de impact van de omgevingen van kinderen en een aantal essentiële elementen omtrent een aanpak van digitale geletterdheid beschreven en besproken. Het ontbreekt echter aan inzicht in verschillende lokale praktijken om digitale geletterdheid duurzaam en integraal te implementeren in een wijkgerichte aanpak. Dit onderzoek zal dit hiaat in de literatuur opvullen door standpunten van professionals in het werkveld te documenteren. In dit onderzoek wordt de thuisomgeving niet meegenomen, gezien tijdsgebrek en de urgentie groter was om de school- en wijkomgeving te onderzoeken. In deze kwalitatieve masterthesis wordt derhalve de volgende vraag beantwoord: *wat zijn volgens professionals die streven naar digitale geletterdheid bij kinderen voorwaarden voor een*

duurzame en integrale wijkaanpak van digitale geletterdheid in het primair onderwijs en wijkinstellingen in Utrecht Zuilen? De deelvragen zijn:

- 1) Op welke wijze wordt aandacht besteed aan digitale geletterdheid door het primair onderwijs en wijkinstellingen?
- 2) Welke factoren spelen volgens professionals een rol in een duurzame en integrale wijkaanpak van digitale geletterdheid?

Methode

Deze masterthesis betreft een verkennend onderzoek, gezien er onderzoek wordt gedaan naar belangrijke factoren omtrent een onderwerp (Neuman, 2011), namelijk een duurzame en integrale wijkaanpak van digitale geletterdheid in het primair onderwijs en wijkinstellingen in Utrecht Zuilen, voortaan genoemd ‘duurzame en integrale wijkaanpak van digitale geletterdheid’. Om de onderzoeksvraag te beantwoorden is gebruik gemaakt van kwalitatief onderzoek, zodat er middels semigestructureerde interviews standpunten van professionals kon worden verkregen (Boeije, 2014).

Populatie en steekproef

De samenwerkingspartners van het COLIBLITE-project zijn: bibliotheek Utrecht, Mira Media en Me’kaar. Bibliotheek Utrecht is aanvrager en projectleider, Mira Media is procesmanager en Me’kaar is facilitator in het project. Allereerst is in kaart gebracht wie de professionals van de samenwerkingspartners zijn. Middels een doelgerichte steekproeftrekking zijn 15 professionals in persoon of per mail benaderd voor deelname aan het onderzoek: enkel professionals met karakteristieke kenmerken zijn geselecteerd (Baarda & Bakker, 2013), namelijk professionals die streven naar digitale geletterdheid in het primair onderwijs of wijkinstellingen in Utrecht Zuilen.

Aan het onderzoek hebben 11 respondenten deelgenomen (n=11): tien vrouwen en één man, met een Nederlandse etniciteit en een leeftijd tussen de 26 en 56 jaar. Namen en specifieke kenmerken van de respondenten worden niet benoemd om hun anonimiteit te waarborgen. Er zijn vier professionals van bibliotheek Utrecht geïnterviewd, waarvan drie van de afdeling expertise en één uit de dienstverlening. Daarnaast zijn twee professionals van Mira Media geïnterviewd: één mediacoach en één projectmedewerker. Er zijn twee professionals van Me’kaar geïnterviewd, welke werkzaamheden uitvoeren gericht op het primair onderwijs. Tenslotte zijn drie professionals uit het primair onderwijs geïnterviewd. Rekening houdend met de representativiteit van de respondenten kunnen geen uitspraken worden gedaan over andere wijken in Utrecht, waardoor het onderzoek niet generaliseerbaar

is. De resultaten kunnen echter wel een indicatie geven hoe het onderzoek zou uitpakken in andere Utrechtse wijken (Baarda & Bakker, 2013).

Instrument

Op basis van de literatuur is een vragenlijst opgesteld, welke gedurende het onderzoek is aangepast. Tijdens de semigestructureerde interviews is grotendeels de vragenlijst aangehouden, waardoor consistentie is behouden (Ritchie & Lewis, 2013). De volgorde en formulering van vragen is echter wel afgestemd op de respondent, gezien de functie. Bij de start van de interviews is verteld wat het doel van het onderzoek en interview is. Na goedkeuring van de respondenten zijn de interviews opgenomen. Allereerst is gevraagd wat respondenten verstaan onder digitale geletterdheid. Om de eerste deelvraag te kunnen beantwoorden is onder meer aan respondenten gevraagd in welke activiteiten aandacht wordt besteed aan digitale geletterdheid door de basisschool of wijkinstelling. De tweede deelvraag is onder andere beantwoord door respondenten te vragen naar factoren die invloed kunnen hebben op een wijkaanpak van digitale geletterdheid. De respondenten kregen ondersteuning middels een lijst met mogelijke factoren, welke voortkomt uitgaande van theorie (o.a. Boyd, 2014; Lai et al., 2013; Lemish, 2015) en praktijkervaring. Tevens kregen respondenten de mogelijkheid om een open antwoord te geven. Aan het eind van de interviews is gevraagd of de respondenten nog toevoegingen of vragen hadden.

Procedure

De interviews zijn afgenomen in december 2017, januari en februari 2018. De respondenten zijn één keer geïnterviewd. De interviews zijn in persoon op locatie van de respondent of op kantoor van Mira Media afgenomen. De interviews zijn afgenomen aan de hand van de vragenlijst. Aan de start van het interview is benadrukt dat anonimiteit gewaarborgd wordt. De kans op sociaal wenselijke antwoorden is zo verkleind, waardoor de betrouwbaarheid van het onderzoek is vergroot (Baarda & Bakker, 2013). Daarnaast is tijdens de interviews gebruik gemaakt van gesprekstechnieken, zoals doorvragen, vragen naar verheldering en voorbeelden, waardoor dieper op het onderwerp ingegaan werd (Boeije, 2014). De interviews duurden tussen de 35 en 65 minuten. De interviews zijn verbatim uitgewerkt. Zo is de kans op misinterpretatie voorkomen, waardoor de betrouwbaarheid van het onderzoek is vergroot (Boeije, 2014).

Analyse

De wijze waarop het primair onderwijs en wijkinstellingen aandacht besteden aan digitale geletterdheid en de factoren die volgens professionals een rol spelen in een duurzame en integrale wijkaanpak van digitale geletterdheid zijn inductief gecodeerd. Allereerst zijn de

interviews open gecodeerd. Er zijn labels toegekend aan de tekst, zoals ‘betekenis digitale geletterdheid’, ‘deskundigheid professionals’ en ‘samenwerking’. Daarna zijn de interviews axiaal gecodeerd: fragmenten met dezelfde code zijn vergeleken op overeenkomsten en verschillen. Bestaande codes die op elkaar leken werden samengevoegd en kregen een nieuwe naam. Vervolgens zijn de interviews selectief gecodeerd: de gevonden concepten zijn uitgewerkt tot een theorie middels constante vergelijking. De interviews zijn vergeleken op basis van overeenkomsten en verschillen tussen de standpunten van respondenten. Er is zoveel mogelijk gebruik gemaakt van de bewoording van respondenten om zo de interne validiteit en betrouwbaarheid te waarborgen (Boeije, 2014).

Resultaten

De uitkomsten van de interviews worden per deelvraag besproken. Allereerst wordt besproken op welke wijze aandacht wordt besteed aan digitale geletterdheid door het primair onderwijs en wijkinstellingen in Utrecht Zuilen. Hier komt aan bod: de betekenis, de aanpak en de mate van urgentie van digitale geletterdheid. Vervolgens worden factoren behandeld die volgens professionals voorwaarde zijn voor een duurzame en integrale wijkaanpak van digitale geletterdheid in het primair onderwijs en wijkinstellingen in Utrecht Zuilen. Om het verschil tussen de basisscholen overzichtelijk te maken, wordt bij de citaten vermeld of de basisschool een visie heeft (met visie=MV en zonder visie=ZV).

Digitale geletterdheid in het primair onderwijs en wijkinstellingen

Betekenis. Uit de verschillende definities die professionals geven aan digitale geletterdheid lijkt dat professionals zoekende zijn naar de betekenis van dit concept. Professionals zijn niet of gedeeltelijk bekend met de definitie en het bijbehorende model van digitale geletterdheid van SLO en Kennisnet. Volgens het merendeel van de professionals gaat digitale geletterdheid uitsluitend over de praktische kant van digitale media: *“Je hebt te maken met hoe vaardig ben je digitaal en zit het stukje van praktische vaardigheden daarin, dus echt ICT-basisvaardigheden.”* (professional Me’kaar). Er zijn professionals die in hun definitie van digitale geletterdheid tevens de sociale kant van digitale media noemen: *“Ook het hele social media stuk: hoe je je gedraagt op internet, maar ook waar kun je informatie vandaan halen, wat is betrouwbaar. Eigenlijk alles wat je op internet doet of qua software op een programma doet en ook wel een stukje programmeren.”* (professional primair onderwijs MV). Dat professionals digitale geletterdheid uiteenlopend definiëren kan komen doordat professionals vanuit het referentiekader van hun eigen basisschool of wijkinstelling kijken.

Aanpak. Van het primair onderwijs en wijkinstellingen wordt de aanpak van digitale geletterdheid in Utrecht Zuilen uiteengezet. Een basisschool heeft een visie geformuleerd op

digitale geletterdheid. Het lijkt dat de school digitale geletterdheid belangrijk vindt, gezien de formulering van een visie. De school doet mee aan de jaarlijkse Week van de Mediawijsheid: een doorgaande leerlijn van groep 1 tot en met groep 8 van zeven lessen. Daarnaast heeft de school een leerlijn ICT ontwikkeld: een doorlopende leerlijn van groep 1 tot en met groep 8. De leerlijn wordt geïntegreerd in bestaande vakken en er wordt wekelijks één uur aandacht aan besteed. Bovendien heeft de school een computerlokaal en Chromebooks, welke rouleren binnen de school. De computers en Chromebooks worden ingezet ter ondersteuning van de bestaande leerstof en de ICT-leerlijn. Het lijkt dat de school digitale geletterdheid belangrijk acht, gezien de school zich focust op drie van de vier vaardigheden van digitale geletterdheid, namelijk ICT-basisvaardigheden, informatievaardigheden en mediawijsheid. Er is geen lespakket voor de invulling van de ICT-leerlijn. Leerkrachten zijn verantwoordelijk voor de invulling om de einddoelen te behalen: *“Hierdoor is er veel variabiliteit en kwaliteitsverschil in het aanbod van de leerlijn ICT.”* (professional primair onderwijs MV). Het lijkt dat de leerkrachten niet allemaal de benodigde kennis en vaardigheden bezitten om invulling te geven aan de ICT-leerlijn. Waar nodig krijgen leerkrachten echter ondersteuning van en workshops aangeboden door de I-coach van de school, tevens verantwoordelijke voor de monitoring en evaluatie van de leerlijn. De school lijkt hierdoor de deskundigheid van leerkrachten omtrent digitale geletterdheid van belang te vinden. Er wordt niet samengewerkt met externen. Dit kan suggereren dat de school zich nog niet bewust is wat de mogelijkheden kunnen zijn van samenwerking met externen. De aanpak omtrent digitale geletterdheid wordt door de school zelf gefinancierd.

Een andere basisschool heeft geen visie omtrent digitale geletterdheid geformuleerd, wel beleid aangaande mobiele telefoons: het gebruik door kinderen is verboden. Het lijkt dat de school digitale geletterdheid minder belangrijk vindt, gezien het ontbreken van een visie. De school heeft een computerlokaal en tablets, die worden gerouleerd binnen de school. De computers en tablets worden ingezet ter ondersteuning van de bestaande leerstof: *“De tijd waarin we leven hebben kinderen geen lesjes nodig over hoe ze dat moeten gebruiken. Ze zijn daar al heel goed vaardig in.”* (professional primair onderwijs ZV). Het lijkt dat de school onvoldoende beseft dat zij een belangrijke rol kunnen spelen in het digitaal geletterd maken van kinderen, gezien zij in geen enkele digitale vaardigheid onderwijzen. Volgens de professional hangt het van de leerkracht af of er in de groep aandacht wordt besteed aan digitale geletterdheid. Dit kan impliceren dat de houding jegens digitale geletterdheid onder leerkrachten verschilt. Er wordt door de school samengewerkt met Mira Media om media-educatie te geven: dit gebeurt echter niet structureel en niet aan alle groepen. Hierdoor lijkt de

school wel een zekere mate van belang te hechten aangaande digitale geletterdheid. Alle activiteiten omtrent digitale geletterdheid worden door de school zelf gefinancierd.

Bibliotheek Utrecht heeft een visie geformuleerd op digitale geletterdheid. Het lijkt dat bibliotheek Utrecht digitale geletterdheid belangrijk acht, gezien de formulering van een visie. In bibliotheek Zuilen wordt middels groepsbezoeken van basisscholen en de Skoolzone gewerkt aan digitale geletterdheid. De groepsbezoeken zijn voor het gehele primair onderwijs en vinden jaarlijks plaats. In de Skoolzone begeleiden bibliotheekprofessionals kinderen van 8-12 jaar bij het maken van huiswerk: *“We zijn ondersteunend bij het verwerven van vaardigheden, dat is wel een cruciaal verschil met het onderwijs.”* (professional bibliotheek Utrecht). De Skoolzone is dagelijks geopend: drie keer per week en twee uur lang is er een bibliotheekprofessional aanwezig. Volgens professionals worden de groepsbezoeken en de Skoolzone niet gepromoot bij kinderen, ouders en het primair onderwijs, waardoor het deelname aantal afneemt. Het lijkt dat bibliotheek Zuilen zich in mindere mate beseft dat zij een essentiële rol kunnen spelen in een aanpak van digitale geletterdheid: de bibliotheek focust zich met name op informatievaardigheden en ICT-basisvaardigheden. De activiteiten zijn aanbodgericht en bibliotheekprofessionals zijn verantwoordelijk voor de invulling en einddoelen van deze activiteiten: *“Hierdoor is er onvoldoende zicht op in hoeverre er precies aandacht besteed wordt aan digitale geletterdheid in de groepsbezoeken en Skoolzone.”* (professional bibliotheek Utrecht). Het lijkt dat de houding aangaande digitale geletterdheid onder bibliotheek professionals verschilt. Het is onduidelijk wie verantwoordelijk is voor de monitoring en evaluatie van de activiteiten. In de activiteiten vindt geen samenwerking plaats met andere wijkinstellingen. Wel faciliteert bibliotheek Zuilen trajecten aangaande digitale geletterdheid die door samenwerkingspartners, zoals Mira Media en Me’kaar, gecoördineerd worden. Derhalve lijkt bibliotheek Zuilen zich echter wel bewust te zijn welke rol zij kunnen spelen in een aanpak van digitale geletterdheid. De bibliotheek financiert hun eigen activiteiten omtrent digitale geletterdheid.

Mira Media heeft een visie op digitale geletterdheid geformuleerd. Hierdoor lijkt het dat Mira Media digitale geletterdheid belangrijk vindt. Mira Media coördineert in Utrecht Zuilen activiteiten voor kinderen waarin alle vaardigheden van digitale geletterdheid aan bod komen, zoals een UP-traject en mediatraject. Een UP-traject is een wijkproject waarin kinderen van 8-12 jaar gedurende 7 weken leren hoe je media op een positieve wijze kunt inzetten. Een mediatraject houdt in dat kinderen 4 weken op school, tijdens of na schooltijd, media-educatie krijgen. Het lijkt dat Mira Media digitale geletterdheid belangrijk acht, gezien Mira Media zich focust op alle vaardigheden van digitale geletterdheid. Deze trajecten zijn

vraaggericht en worden gegeven door freelance mediacoaches van (samenwerkingspartners van) Mira Media: *“We proberen te kijken: wie heeft welke expertise en wie zetten we waarvoor in.”* (professional Mira Media). De mediacoaches zijn verantwoordelijk voor de invulling en einddoelen van de trajecten, afhankelijk van de vraag van de school of de sociaal makelaar. Het lijkt dat Mira Media daarmee een passend en individueel aanbod creëert. Bij Mira Media zijn twee professionals verantwoordelijk voor de monitoring en evaluatie van de trajecten. Mira Media koppelt ieder traject aan bestaande initiatieven in de wijk, zodat de trajecten kunnen worden voortgezet zonder Mira Media. Mira Media werkt in deze trajecten samen met bibliotheek Zuilen, Me’kaar, Vreedzaam, leerkrachten, ouders en professionals uit Utrecht Zuilen. Het lijkt dat Mira Media samenwerking in een aanpak van digitale geletterdheid belangrijk acht. De UP-trajecten worden grotendeels gesubsidieerd door het VSB-fonds, met aanvulling vanuit het initiatievenfonds per wijk. De mediatrajecten worden meestal gefinancierd door de school zelf of vanuit subsidies, met aanvulling van Mira Media.

Me’kaar heeft geen visie op digitale geletterdheid geformuleerd. Daardoor lijkt het dat Me’kaar digitale geletterdheid minder belangrijk acht. Me’kaar besteedt als talentcoördinator en brede schoolcoördinator aandacht aan digitale geletterdheid middels het coördineren van de talentactiviteiten uit het cultuurplan in het naschoolse aanbod van Brede School Zuilen: voor kinderen uit groep 4 tot en met 8 en duurt gemiddeld 7 weken. Eén van de talentactiviteiten is ‘nieuwe media’. Bij de inhoud van deze talentactiviteit wordt aangesloten bij het model digitale geletterdheid van SLO en Kennisnet, waardoor in de lessen aandacht wordt besteed aan de praktische- en sociale kant van digitale media. Derhalve lijkt het dat Me’kaar het belang inziet van digitale geletterdheid. Deze activiteiten zijn zowel aanbod- als vraaggericht. De lessen worden gegeven door een kunstenaar uit de wijk of die actief is in de wijk: *“Dat is de verbinding met het cultuurplan, dat we mensen uit de wijk inzetten op de scholen, om het contact met de kinderen en de kunstenaar ook na schooltijd te kunnen laten plaatsvinden.”* (professional Me’kaar Zuilen). De talentcoördinator is verantwoordelijk voor de monitoring en evaluatie van de talentactiviteiten. De talentactiviteiten worden gefinancierd door de gemeente. Daarnaast werkt Me’kaar samen met Mira Media omtrent de UP-trajecten. De rol van Me’kaar binnen het traject is het maken van verbindingen met de wijk. Dit kan impliceren dat Me’kaar samenwerking met externen in een aanpak van digitale geletterdheid belangrijk vindt.

Urgentie. De urgentie van digitale geletterdheid in het primair onderwijs en wijkinstellingen wordt door professionals erkend: *“We leven in een tijd leven dat het gebruik van sociale media belangrijk is en dat we kinderen bepaalde handvatten moeten bieden en*

voorlichting moeten geven. Er zijn alleen veel zaken die urgentie vragen en dat zorgt voor een spanningsveld.” (professional primair onderwijs MV). Professionals zijn opgetogen dat digitale geletterdheid vanaf 2021 opgenomen wordt in het onderwijscurriculum: *“Wij zijn aan het kijken en dat proberen we ook al lang te doen, om een consequent aanbod aan kinderen te bieden. En dan vooral ook structureel en duurzaam.”* (professional Mira Media). Dat het primair onderwijs nog niet verplicht is om in digitale geletterdheid te onderwijzen en dat basisscholen geen vragen omtrent digitale geletterdheid hebben voor wijkinstellingen, lijkt door professionals van wijkinstellingen te worden geïnterpreteerd dat basisscholen digitale geletterdheid niet als urgent ervaren: *“Scholen schuiven het voor zich uit. Over twee jaar als het moet, dan is de urgentie er.”* (professional Me’kaar). Wat momenteel aan digitale geletterdheid in het primair onderwijs gebeurt, hangt volgens professionals voornamelijk af van de mate van urgentie die de groepsleerkracht voor het onderwerp heeft of als er ad hoc iets gebeurt. Dit lijkt mogelijk het verschil tussen de aanpak in digitale geletterdheid van de basisscholen te verklaren.

Samenvattend lijkt het dat professionals een andere betekenis aan digitale geletterdheid geven en dat er onder professionals geen eenduidige en gezamenlijke definitie van digitale geletterdheid is. Bovendien lijken professionals digitale geletterdheid urgent te vinden, echter verschilt de mate van urgentie, waardoor de daadwerkelijke aandacht voor digitale geletterdheid in het primair onderwijs en wijkinstellingen verschilt ten opzichte van elkaar: onder andere in het aandacht besteden aan de vier vaardigheden van digitale geletterdheid in de aanpak, door de houding en deskundigheid van professionals en door de mate van samenwerking met externen.

Factoren in een duurzame en integrale wijkaanpak van digitale geletterdheid

Onderstaande factoren hebben volgens professionals invloed op een duurzame en integrale wijkaanpak van digitale geletterdheid in het primair onderwijs en wijkinstellingen in Utrecht Zuilen. Deze factoren zijn mogelijk gekozen, gezien het meer interne factoren zijn: het betreft de interesse, kennis, motivatie en vaardigheden van professionals.

Visie van de school of wijkinstelling. Niet alle basisscholen en wijkinstellingen hebben een visie op digitale geletterdheid geformuleerd. Professionals noemen de visie van de basisschool of wijkinstelling echter noodzakelijk in een duurzame en integrale wijkaanpak van digitale geletterdheid: *“Zonder een visie kan je je ook niet profileren. Je moet het niet alleen weten, maar je moet het ook kunnen vertalen en kunnen uitdragen.”* (professional bibliotheek Utrecht). Professionals zijn desalniettemin niet of gedeeltelijk bekend met de visie van de basisschool of wijkinstelling, waardoor het lijkt dat de visie niet door alle professionals

wordt gedragen. Bij basisscholen en wijkinstellingen die een visie op digitale geletterdheid hebben geformuleerd, lijkt dat zij meer en effectiever aandacht besteden aan digitale geletterdheid en dat deze visie wordt gedragen door professionals.

Deskundigheid professionals. Hoewel professionals wisselend over de deskundigheid van professionals denken, is het volgens hen een essentiële factor in een duurzame en integrale wijkaanpak van digitale geletterdheid. Sommige professionals geven aan behoefte te hebben aan deskundigheidsbevordering omtrent digitale geletterdheid om hun handelingsverlegenheid te verkleinen: *“Er is behoefte aan scholing in basisvaardigheden, onze eigen kennis en vaardigheden naar een niveau hoger krijgen.”* (professional bibliotheek Utrecht). Andere professionals vinden dit onnodig: *“Ik denk dat de generatie leerkrachten die hier voor de klas staat wel digitaal vaardig genoeg is en ook qua mediawijsheid. Ik denk niet dat zij een workshop nodig hebben.”* (professional primair onderwijs ZV). Het verschil in deskundigheid tussen professionals kan onder andere komen door leeftijd, werkervaring en houding jegens digitale geletterdheid.

Samenwerking met samenwerkingspartners. In de samenwerking willen professionals de expertise van samenwerkingspartners gebruiken en inzetten om een duurzame en integrale wijkaanpak van digitale geletterdheid te realiseren en om de deskundigheid van professionals te bevorderen. Volgens professionals moet er worden geïnvesteerd in de samenwerking: *“Iedereen heeft een eigen visie en eigen belangen, dat moet aan elkaar worden gekoppeld. Dat wordt natuurlijk wel een meerjarenplan, maar uiteindelijk kan dat elkaar natuurlijk wel versterken. Dan kom je ook tot een beter aanbod en behaal je de beste resultaten.”* (professional Mira Media). Een mogelijke consequentie is dat dit de samenwerking kan bemoeilijken, gezien professionals kunnen vasthouden aan de eigen standpunten en weerstand kunnen bieden tegen het tegemoetkomen aan de ander en het sluiten van compromissen.

Ouderbetrokkenheid. Volgens professionals kunnen ouders tevens bijdragen aan een duurzame en integrale wijkaanpak van digitale geletterdheid: *“De samenwerking met ouders is echt cruciaal. We moeten met ouders op één lijn liggen.”* (professional primair onderwijs MV). Professionals ervaren ouderbetrokkenheid echter als moeizaam. Dit kan komen doordat ouders verschillende overtuigingen kunnen hebben ten aanzien van digitale geletterdheid die mogelijk niet overeenkomen met die van de basisschool of wijkinstelling: *“Sommige kinderen krijgen een verbod op digitale media. Dan moet je dus extra leren: je hebt bijvoorbeeld geen ICT-vaardigheden en dan wordt je dus ook niet snel mediawijs. Daar moeten wij kinderen echt bij begeleiden.”* (professional Mira Media). Dit kan ervoor zorgen dat kinderen thuis, op

school en in wijkinstellingen een andere aanpak omtrent digitale geletterdheid ervaren, terwijl dit volgens professionals juist essentieel is in een duurzame en integrale wijkaanpak.

Maatwerk. Gezien basisscholen en wijkinstellingen gedeeltelijk zelf mogen bepalen hoe zij hun aanbod mogen vormgeven, vinden professionals maatwerk in een duurzame en integrale wijkaanpak van digitale geletterdheid belangrijk: *“Waar kun je in meebewegen om toch datgene te creëren, om het product een beetje om te vormen. Dat je blijft zoeken naar een passend aanbod dat bij iedere partner past.”* (professional Me’kaar). Dit kan ervoor zorgen dat iedere basisschool en wijkinstelling een individuele aanpak krijgt.

Lestijd. Volgens professionals lijkt er in het primair onderwijs en in wijkinstellingen te weinig lestijd te zijn voor digitale geletterdheid. De Skoolzone in bibliotheek Zuilen is bijvoorbeeld dagelijks geopend, echter kan er drie dagen per week en twee uur lang een bibliotheekprofessional aanwezig zijn om kinderen te begeleiden. Tevens is er in het primair onderwijs weinig lestijd in het rooster voor digitale geletterdheid: *“Ik weet dat je aan bepaalde vakken gewoon niet toekomt en als dit er ook nog bij komt, dan wordt het lastig. Het moet dan echt geïntegreerd gaan worden.”* (professional primair onderwijs ZV). Hoewel een andere basisschool wel tijd besteed aan digitale geletterdheid. Mogelijk kan dit ervoor zorgen dat er in het primair onderwijs en wijkinstellingen te weinig lestijd voor het onderwijzen is om een duurzame en integrale wijkaanpak van digitale geletterdheid uit te voeren.

Financiering. Financiën spelen volgens professionals een rol in een duurzame en integrale wijkaanpak van digitale geletterdheid: *“Veel digitale middelen kunnen niet worden gekocht en ideeën en trajecten kunnen door geldgebrek niet worden uitgevoerd.”* (professional Mira Media).

Samenvattend lijken de volgende factoren een rol te spelen in een duurzame en integrale wijkaanpak van digitale geletterdheid: allereerst het formuleren van een visie op digitale geletterdheid, omdat het lijkt dat de visie dan wordt doorvertaald naar concrete activiteiten en wordt gedragen door professionals. Daarnaast de deskundigheidsbevordering van professionals, omdat deze lijkt te variëren: niet alle professionals beschikken over de benodigde kennis en vaardigheden. Tevens de samenwerking met samenwerkingspartners en ouders. Professionals lijken in de samenwerking veelal vast te houden aan de eigen standpunten en lijken zoekende naar een effectieve samenwerkingsvorm waarin iedereen betrokken wordt. Voorts het leveren van maatwerk: het lijkt dat iedere basisschool en wijkinstelling behoefte heeft aan een passende en individuele aanpak. Bovendien de lestijd voor digitale geletterdheid: professionals lijken moeite te hebben om lestijd te vinden om aandacht te besteden aan digitale geletterdheid. Ten slotte financiële mogelijkheden, gezien

het lijkt dat geld een doorslaggevende factor kan zijn in de mogelijkheden om een duurzame en integrale wijkaanpak van digitale geletterdheid te bewerkstelligen.

Discussie

Het doel van dit onderzoek was het inzicht krijgen in voorwaarden voor een duurzame en integrale wijkaanpak van digitale geletterdheid in het primair onderwijs en wijkinstellingen in Utrecht Zuilen. In de literatuur is dit nog niet eerder systematisch onderzocht. Terwijl het van belang is dat kinderen digitale geletterdheid krijgen aangeleerd en beheersen, zodat zij voorbereid zijn op de toekomstige samenleving en arbeidsmarkt (o.a. Thijs et al., 2014). De vraagstelling van deze masterthesis was derhalve: *wat zijn volgens professionals die streven naar digitale geletterdheid bij kinderen voorwaarden voor een duurzame en integrale wijkaanpak van digitale geletterdheid in het primair onderwijs en wijkinstellingen in Utrecht Zuilen?* Per onderzoeksvraag wordt hieronder een conclusie gegeven met koppeling naar de literatuur en wordt zodoende de vraagstelling van de masterthesis beantwoord.

De eerste onderzoeksvraag was: *op welke wijze wordt aandacht besteed aan digitale geletterdheid door het primair onderwijs en wijkinstellingen?* Allereerst hebben professionals uiteenlopende definities van digitale geletterdheid en zijn zij niet of beperkt op de hoogte van de definitie en het model digitale geletterdheid van SLO en Kennisnet en van de visie op digitale geletterdheid van hun organisatie. Sommige basisscholen en wijkinstellingen hebben bovendien geen visie op digitale geletterdheid geformuleerd. Overeenkomstig met de literatuur besteden basisscholen en wijkinstellingen die een visie op digitale geletterdheid hebben geformuleerd meer en effectiever aandacht aan digitale geletterdheid (Aesaert et al., 2014) en wordt deze visie gedragen door professionals (Lai et al., 2013). Een voorwaarde voor een duurzame en integrale wijkaanpak van digitale geletterdheid lijkt consensus over een gezamenlijke definitie en visie op digitale geletterdheid.

Ten tweede blijkt dat er in een aanpak van digitale geletterdheid aandacht moet worden besteed aan alle vier de vaardigheden (Kennisnet, 2017a). In het primair onderwijs en wijkinstellingen wordt echter enkel door Mira Media aandacht besteed aan alle vaardigheden. Zoals verwacht wordt digitale geletterdheid in het primair onderwijs en wijkinstellingen aangeleerd in combinatie met vakspecifieke vaardigheden en kennis (Voogt et al., 2013). Een voorwaarde voor een duurzame en integrale wijkaanpak van digitale geletterdheid lijkt het onderwijzen in alle vier de vaardigheden van digitale geletterdheid.

Ten derde wordt de urgentie voor een duurzame en integrale wijkaanpak van digitale geletterdheid door alle professionals erkend. Conform de literatuur blijkt dat de wijze waarop aandacht wordt besteed aan digitale geletterdheid door basisscholen en wijkinstellingen met

name afhangt van de attitude van professionals: hun eigen opvattingen, waarden en houding omtrent digitale geletterdheid (Brug et al., 2012). Dit verklaart mogelijk het verschil in de daadwerkelijke aandacht voor digitale geletterdheid in de aanpak van het primair onderwijs en wijkinstellingen. Het lijkt positief voor een duurzame en integrale wijkaanpak van digitale geletterdheid dat professionals de urgentie van digitale geletterdheid erkennen.

De tweede deelvraag van het onderzoek was: *welke factoren spelen volgens professionals een rol in een duurzame en integrale wijkaanpak van digitale geletterdheid?* Hoewel hier geen volledige consensus over bleek te zijn, spelen volgens professionals de volgende factoren een rol: visie van de basisschool of wijkinstelling, deskundigheid professionals, samenwerking met samenwerkingspartners en ouders, maatwerk, lestijd en financiering. De visie van de basisschool of wijkinstelling is hierboven reeds toegelicht.

Allereerst blijkt dat sommige professionals onvoldoende kennis en vaardigheden hebben omtrent digitale geletterdheid en om dit bij kinderen te kunnen faciliteren, terwijl dit wel van hen wordt verwacht (Lai et al., 2013; Voogt & Pareja Roblin, 2010). Het is nodig dat het deskundigheidsniveau van professionals wordt bevorderd (Schleicher, 2012; Toonen & Verheijen, 2016), middels bijvoorbeeld trainingen en workshops. Een voorwaarde voor een duurzame en integrale wijkaanpak van digitale geletterdheid lijkt het bevorderen van de deskundigheid van professionals.

Samenwerking met externen speelt een essentiële rol in een wijkaanpak van digitale geletterdheid, zo blijkt uit de literatuur (o.a. Eickelmann, 2011), aangezien basisscholen, wijkinstellingen en ouders vanuit hun eigen expertise en mogelijkheden een bijdrage kunnen leveren (Boyd, 2014). De samenwerking tussen het primair onderwijs, wijkinstellingen en ouders sluit bovendien aan op de uitgangspunten van de pedagogische civil society (De Winter, 2012). Professionals uit huidig onderzoek willen met de samenwerkingspartners en ouders samenwerken in hun wijkaanpak, echter blijkt dat er veel belangen zijn waar rekening mee gehouden moet worden en professionals lijken in de samenwerking vast te houden aan de eigen standpunten. Een voorwaarde voor een duurzame en integrale wijkaanpak van digitale geletterdheid lijkt samenwerking met externen: het primair onderwijs, wijkinstellingen en ouders. In deze samenwerking lijkt naar een effectieve vorm te moeten worden gezocht, waarbij iedereen wordt betrokken, rekening houdend met ieders rol, mogelijkheden en expertise. Een volgende voorwaarde lijkt derhalve het leveren van maatwerk: het lijkt dat iedere basisschool en wijkinstelling een passende en individuele aanpak nodig heeft.

Conform de literatuur blijkt dat lestijd noodzakelijk is in het onderwijzen van kinderen in digitale geletterdheid (Lemish, 2015; Peschar et al., 2010). Zoals verwacht blijkt er verschil

te zijn tussen basisscholen en wijkinstellingen in de hoeveelheid lestijd in een aanpak van digitale geletterdheid (Lai et al., 2013; Voogt et al., 2013). Professionals kunnen het namelijk als moeizaam ervaren om ruimte te vinden om aandacht te besteden aan digitale geletterdheid. Een voorwaarde voor een duurzame en integrale wijkaanpak van digitale geletterdheid lijkt het creëren van lestijd om een dergelijke wijkaanpak uit te voeren.

Ten slotte lijkt financiële mogelijkheden een voorwaarde voor een duurzame en integrale wijkaanpak van digitale geletterdheid. Geld blijkt namelijk een doorslaggevende factor te zijn in de mogelijkheden, zoals toegang tot digitale middelen, om een duurzame en integrale wijkaanpak van digitale geletterdheid te realiseren.

Methodische kanttekeningen

Dit onderzoek kent een aantal beperkingen. Allereerst hebben aan dit onderzoek geen ouders deelgenomen. Ouders blijken echter wel een essentiële rol te spelen in de ontwikkeling van kinderen, ook op het gebied van digitale geletterdheid (o.a. Plowman, 2015). Derhalve wordt vervolgonderzoek naar de rol van ouders in een duurzame en integrale wijkaanpak van digitale geletterdheid aanbevolen. Wat een sterkte van het onderzoek is, is dat andere partijen uit de omgeving van kinderen wel hebben deelgenomen aan het onderzoek. In het onderzoek kunnen er sociaal wenselijke antwoorden zijn gegeven door professionals (Baarda & Bakker, 2013), desondanks dit is getracht te voorkomen. Bovendien kenden sommige interviews door onvoorziene omstandigheden een tijdslimiet, waardoor tijdens de interviews niet volledig de diepte in kon worden gegaan en niet alle onderwerpen uitvoerig zijn behandeld (Boeije, 2014). Voorts kunnen de professionals in het benoemen van factoren die invloed hebben op een duurzame en integrale wijkgerichte aanpak gestuurd zijn middels de lijst met factoren die zijn aangeboden. Een sterkte van het onderzoek was dat professionals de mogelijkheid kregen om zelf een factor aan te dragen, waar professionals bovendien gebruik van hebben gemaakt.

Implicaties

Dit onderzoek draagt bij aan het vormgeven van het COLIBLITE-project. Op basis van deze resultaten kunnen de samenwerkingspartners en het primair onderwijs kijken welke stappen er genomen kunnen worden tot het komen van een duurzame en integrale wijkaanpak van digitale geletterdheid. Huidig onderzoek geeft inzicht in noodzakelijke factoren in een wijkaanpak van digitale geletterdheid. Een positieve factor blijkt onder andere de erkenning van de urgentie van digitale geletterdheid. Een knelpunt blijkt onder andere visievorming en deskundigheid van professionals te zijn.

Een implicatie en aanbeveling van dit onderzoek is een duurzame en integrale wijkaanpak van digitale geletterdheid waarbij de drie omgevingen van kinderen betrokken

worden: thuis- school-, en wijkomgeving (El Hadioui, 2008). Dit vraagt om inzet, kennis en samenwerking van alle betrokkenen in de omgeving van kinderen (De Winter, 2012).

Derhalve zouden niet enkel kinderen digitale geletterdheid moeten krijgen aangeleerd en beheersen, maar ook de betrokkenen in de omgeving van kinderen, zoals ouders en professionals uit het primair onderwijs en wijkinstellingen.

Huidig onderzoek kan input bieden voor beleidsontwikkeling op het gebied van digitale geletterdheid in het primair onderwijs en wijkinstellingen in Utrecht. Het is gebleken dat dergelijk beleid nog niet is geschreven. Zoals uit onderzoek blijkt is hier wel urgentie voor, gezien het belang dat kinderen digitale geletterdheid krijgen aangeleerd en beheersen, zodat zij voorbereid zijn op de toekomstige samenleving en arbeidsmarkt (o.a. Thijs et al., 2014). Zoals een professional zei: *“Als we vandaag onderwijzen zoals gisteren, beroven we onze kinderen van morgen.”*

Referenties

- Aesaert, K., Van Nijlen, D., Vanderlinde, R., & Van Braak, J. (2014). Direct measures of digital information processing and communication skills in primary education: Using item response theory for the development and validation of an ICT competence scale. *Computers & Education, 76*, 168-181. doi:10.1016/j.compedu.2014.03.013
- Baarda, B., & Bakker, E. (2013). *Basisboek kwalitatief onderzoek: Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Boeije, H. (2014). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: Denken en doen*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Boyd, D. (2014). *It's complicated: The social lives of networked teens*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Brug, J., Van Assema, P., & Lechner, L. (2012). *Gezondheidsvoorlichting en gedragsverandering: Een planmatige aanpak*. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV.
- De Winter, M. (2012). *Socialization and civil society: How parents, teachers and others could foster a democratic way of life*. Dordrecht: Springer Science & Business Media.
- Eickelmann, B. (2011). Supportive and hindering factors to a sustainable implementation of ICT in schools. *Journal for Educational Research Online/Journal für Bildungsforschung Online, 3*, 75-103.
- El Hadioui, I. (2008). *Hoe de straat de school binnendringt*. Utrecht: APS.
- Eldering, L. (2016). Opvoeding en leefsituatie van allochtone kinderen: Een cultureel-ecologische benadering. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, 55*, 339-348.
- Gordon, J., Halasz, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D., ... Wiśniewski, J. (2009). *Key competences in Europe: Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education*. Warschau: CASE Network Reports.

- Grover, S., & Pea, R. (2013). Computational thinking in K–12: A review of the state of the field. *Educational Researcher*, 42, 38-43. doi:10.3102/0013189X12463051
- Hargittai, E., & Hinnant, A. (2008). Digital inequality: Differences in young adults' use of the internet. *Communication Research*, 35, 602-621. doi:10.1177/0093650208321782
- Hollandsworth, R., Dowdy, L., & Donovan, J. (2011). Digital citizenship in K-12: It takes a village. *TechTrends*, 55, 37-47. doi:10.1007/s11528-011-0510-z
- Kang, M., Heo, H., Jo, I. H., Shin, J. & Seo, J. (2010). Developing an educational performance indicator for new millennium learners. *Journal of Research on Technology in Education*, 43, 157-170. doi:10.1080/15391523.2010.10782567
- Kennisnet. (2017a). *Handboek digitale geletterdheid 2017/2018*. Verkregen van <https://www.kennisnet.nl/fileadmin/kennisnet/publicatie/Kennisnet-Handboek-Digitale-Geletterdheid.pdf>
- Kennisnet. (2017b). *Monitor Jeugd en Media 2017*. Verkregen van https://www.kennisnet.nl/fileadmin/kennisnet/publicatie/jeugd_media/Kennisnet_Monitor_Jeugd_en_Media_2017_2.pdf
- Lai, K. W., Khaddage, F., & Knezek, G. (2013). Blending student technology experiences in formal and informal learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29, 414-425. doi:10.1111/jcal.12030
- Law, N., Pelgrum, W. J., & Plomp, T. (2008). *Pedagogy and ICT use in schools around the world. Findings from the IEA SITES 2006 study: CERC Studies in comparative education*. Hong Kong/ Dordrecht: Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong/Springer.
- Lemish, D. (2015). *Children and media: A global perspective*. Malden, MA: Wiley.
- Me'kaar. (2017). *Wijkanalyse Zuilen*. Utrecht: Me'kaar.
- Neuman, W. L. (2011). *Understanding research*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

- Peschar, J., Hooghoff, H., Dijkstra, A. B., & Ten Dam, G. (2010). *Scholen voor burgerschap: Naar een kennisbasis voor burgerschapsonderwijs*. Antwerpen: Garant Publishers.
- Plowman, L. (2015). Rethinking context: Digital technologies and children's everyday lives. *Children's Geographies, 14*, 190-202. doi:10.1080/14733285.2015.1127326
- Ritchie, J., & Lewis. (2013). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. Londen: SAGE publications Ltd.
- Science and Technology Committee. (2016). *Digital skills crisis: Second report of session 2016-17*. Verkregen van <https://www.publications.parliament.uk/pa/cm201617/cmselect/cmsstech/270/270.pdf>
- Schleicher, A. (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. Paris, France: OECD Publishing.
- Thijs, A., Fisser, P., & Van der Hoeven, M. (2014). *21^e-eeuwse vaardigheden in het curriculum van het funderend onderwijs*. Enschede: SLO.
- Toonen, M., & Verheijen, N. (2016). *Mediawijsheid en de openbare bibliotheek: Van warenhuis naar wegwijzer tot werkplaats*. Den Haag: Koninklijke Bibliotheek.
- Voogt, J., Erstad, O., Dede, C., & Mishra, P. (2013). Challenges to learning and schooling in the digital networked world of the 21st century. *Journal of Computer Assisted Learning, 29*, 403-413. doi:10.1111/jcal.12029
- Voogt, J., & Pareja Roblin, N. (2010). *21st century skills: Discussienota*. Enschede: Universiteit Twente.
- Zwanenberg, F., & Pardoën, J. (2010). *Handboek mediawijsheid op school: hoe worden kinderen mediawijs? Praktische gids en inspiratie voor het onderwijs*. Verkregen van <http://mijnkindonline.nl/sites/default/files/uploads/Handboek%20Mediawijsheid%20versie%20website.pdf>

Bijlagen

Bijlage 1 – vragenlijst interview

1. Introductie

- Voorstellen: functie, werkzaamheden en connectie met primair onderwijs of wijkinstelling.
- Doel onderzoek en interview: nulmeting omtrent digitale geletterdheid.
- Geen goede/foute antwoorden: visie, mening en ervaring.
- Anonimiteit van informant.
- Opnemen en duur interview.
- Heeft u vragen voorafgaand aan het interview?

2. Algemeen

- Wat verstaat u onder digitale geletterdheid in relatie tot kinderen in het primair onderwijs?
 - o Kunt u voorbeelden geven?
- Houd u uzelf op de hoogte van ontwikkelingen rondom digitale geletterdheid?
 - o Hoe? Via welke media?
 - o Wel over andere onderwerpen?

3. Huidige aandacht voor digitale geletterdheid door de school of wijkinstelling

- Geef op de assen aan hoe vaak u/de school of wijkinstelling waarvoor u werkt momenteel aandacht besteedt aan digitale geletterdheid en hoeveel belang u/de school of wijkinstelling hecht aan digitale geletterdheid. Zet een kruisje.
 - o Waarom heeft u het kruisje daar geplaatst?
 - o Heeft de school of wijkinstelling waarvoor u werkt een definitie voor digitale geletterdheid?
 - o Heeft de school of wijkinstelling waarvoor u werkt een visie op digitale geletterdheid?
 - Wordt de strategie van de school of wijkinstelling vertaald naar een werkplan? Staan in het werkplan concrete en meetbare doelen?
 - Wie is verantwoordelijk voor de uitvoering en monitoring van het plan?
 - Wordt jullie expertise gedeeld met deskundigen? Wordt jullie expertise gedeeld met externen?
 - o In welke vakken, lessen of projecten wordt er op dit moment aandacht besteed aan digitale geletterdheid? Gebeurt dit ad-hoc of duurzaam?

- Welke methoden worden er gebruikt? Zijn de activiteiten gekoppeld aan bestaande initiatieven?
- Op welke competenties/vaardigheden ligt de focus?
- Wat zijn de voornaamste resultaten van deze activiteiten?
- Wie zijn de leerkrachten/docenten van deze activiteiten (en waar komen zij vandaan)?
- Welke partijen worden hierbij betrokken? (externe instellingen, ouders, bedrijven, etc.)
- Hoe worden de activiteiten gefinancierd?
- Scholen: Heeft de school een protocol ten aanzien van escalaties en incidenten op digitaal gebied (zoals cyberpesten)?
- Geef op de assen aan waar u naartoe zou willen omtrent het onderwijzen in/een aanbod in digitale geletterdheid. Zet een rondje.
 - Waarom heeft u het rondje daar geplaatst?
 - Wat zijn de toekomstplannen?

4. Vraagstukken van professionals omtrent het onderwijzen in digitale geletterdheid

- Zijn er zaken waar u tegen aanloopt bij het onderwijzen in digitale geletterdheid? Zo ja, welke? Zo nee, waarom niet?

5. Bevorderende en belemmerende factoren volgens professionals in het onderwijzen in digitale geletterdheid

- Wat zijn volgens u de mogelijkheden (bevorderende factoren) in het onderwijzen in digitale geletterdheid gericht op kinderen in het primair onderwijs? Wat zijn volgens u de knelpunten (belemmerende factoren) in het onderwijzen in digitale geletterdheid gericht op kinderen in het primair onderwijs?
 - Zie de lijst met onderwerpen en overig.
- Vragen om door te vragen:
 - Wat gaat al goed? Op welke punten voelt u zich bekwaam?
 - Wat kan beter? Op welke punten voelt u zich onbekwaam?
 - Wat heeft u nodig om te komen tot waar u naartoe zou willen? Heeft u specifieke ondersteuningsbehoeften?

6. Afsluiting

- Zijn er nog vragen, opmerkingen of aanvullingen?

- Bedankt voor uw tijd en informatie.
- Opsturen masterscriptie indien wenselijk.

Bijlage 2 – Lijst met mogelijke belemmerende en bevorderende factoren

Visie van de school of wijkinstelling	Onderwijskwaliteit van de school of wijkinstelling	Lestijd: ruimte voor het onderwijzen
Vormgeving van het aanbod	Handelingsverlegenheid	Ondersteuning
Deskundigheid professionals: kennis	Deskundigheid professionals: vaardigheden	Houding professionals: attitude, sociale invloed en eigen effectiviteit
Samenwerkingen met externe instellingen	Ouderbetrokkenheid	Competenties SLO: geen verplichting om in deze vaardigheden te onderwijzen
Inrichting van het huidige (onderwijs)systeem	Toegang tot digitale middelen	Overig

Bijlage 3 – Assen belang en frequentie

