

MEDIAWIJSHEID OP SCHOOL



Een onderzoek naar de implementatie van mediawijsheid in het voortgezet onderwijs

MEDIAWIJSHEID OP SCHOOL

Een onderzoek naar de implementatie van mediawijsheid in het voortgezet onderwijs

Lieneke Westerink

Goudsmedengilde 12

3994 BA Houten

Studentnummer 3007073

Masterscriptie

Begeleider René Glas

Master Nieuwe Media en Digitale Cultuur

Universiteit Utrecht

20 juni 2011

Inhoudsopgave

1) Inleiding	4
2) Het (on)belang van mediawijsheid	7
<i>2.1 Drie aspecten van geletterdheid</i>	7
<i>2.2 De bevordering van mediawijsheid</i>	9
3) Mediawijsheidsonderwijs: overheidsplannen	12
<i>3.1 Nieuwe media en vereiste vaardigheden</i>	12
<i>3.2 Algemeen overheidsbeleid omtrent nieuwe media</i>	13
<i>3.3 Nieuwe media en het onderwijsbeleid</i>	17
4) Mediawijsheidsonderwijs: praktische uitvoering	21
<i>4.1 Status-quo: mediawijsheid in het onderwijs</i>	21
<i>4.2 Mediawijsheidsonderwijs: onontbeerlijk?</i>	25
<i>4.3 Voors en tegens van mediawijsheidsonderwijs</i>	28
5) Conclusie	31
6) Bibliografie	33

1. Inleiding

De brede school. De gezonde school. Slash 21. SplitsZ. Allemaal initiatieven die een voorbeeld vormen van hoe nieuwe media anno 2011 op verschillende manieren ingezet worden in het Nederlandse voortgezet onderwijs. Dat nieuwe media in schoolcurricula opgenomen worden, is niet verwonderlijk. Vandaag de dag zijn Nederlanders immers 24/7 omringd door nieuwe media en maken zij gebruik van de mogelijkheden die deze media bieden. Of er nu geld overgemaakt wordt via internetbankieren, informatie opgezocht via Google of een belastingaangifte gedaan kan worden dankzij Digi-D: allemaal mogelijk dankzij technologische ontwikkelingen. Eén van de grootste gevolgen van de opkomst van nieuwe media, is dat mensen veranderen van mediaconsumenten naar mediaproducten. Elke dag worden er talloze nieuwe blogs gecreëerd, Twitterberichten verzonden, filmpjes op YouTube gepost of informatie uitgewisseld via Facebook. Het medialandschap verandert in hoog tempo, wat betekent dat vaardigheden om hiermee om te kunnen gaan zich eveneens in hoog tempo zouden moeten ontwikkelen. Maakt dit media-educatie – oftewel: het bevorderen van de mediawijsheid van mensen – noodzakelijk? Er zijn partijen die beweren van wel. Wat tot op heden echter ook voor deze partijen onduidelijk is, is hoe hieraan precies invulling gegeven zou kunnen worden.

In Nederland vallen vier partijen te onderscheiden die interesse hebben in het bevorderen van de mediawijsheid van de Nederlandse burger: de overheid, de audiovisuele branche, het onderwijs en ouders/opvoeders. Zij hebben hiervoor alle verschillende motivaties (zie paragraaf 2.2), maar zijn het over één ding eens: het onderwijs zou de meest geschikte plaats zijn om mediawijsheid te bevorderen. In deze studie zal op zoek worden gegaan naar een antwoord op volgende vraag: in hoeverre is er anno 2011 al sprake van een goede implementatie van mediawijsheidsonderwijs in het voortgezet onderwijs?

Vóór de opkomst van nieuwe media was media-educatie vooral gericht op de vraag wat de bedoelingen van mediaproducten waren en hoe consumenten hierop moesten of konden reageren. De steeds verdergaande verstrengeling van de rollen van mediaproduct en mediaconsument, voorheen over het algemeen gescheiden, maakte dat deze focus van media-educatie te nauw werd. Sinds de jaren '90 van de vorige eeuw worden wereldwijd initiatieven opgezet om vaardigheden in het gebruiken van nieuwe media te bevorderen. Ook in Nederland is media-educatie en wat dit zou moeten behelzen onderwerp van debat: hoe valt kennis omtrent nieuwe media het beste te bevorderen? Gezien de alternatieve invulling die aan media-educatie gegeven moest gaan worden, was het wenselijk een nieuwe term te ontwikkelen die de bredere betekenis van media-educatie zou omvatten. In juli 2005 kwam de Raad voor Cultuur in een advies met zo'n term: 'mediawijsheid'. Vóór deze tijd werd de term 'mediageletterdheid' vooral gebruikt om het geheel van mediavaardigheden te omschrijven. In het advies van de Raad voor Cultuur – getiteld *Mediawijsheid. De ontwikkeling van nieuw burgerschap* – wordt 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: 2). Sindsdien wordt een mediageletterd persoon betiteld als een 'mediawijs' persoon.

Anno 2011, ruim vijfeneenhalf jaar later, blijkt mediawijsheid in de praktijk echter nog op legio manieren geïnterpreteerd en gedefinieerd te worden. Zo hebben drie vooraanstaande

mediawetenschappers allen een zeer verschillende definitie van ‘media literacy’. Zo stelt Renee Hobbs, educator en wetenschappelijk onderzoeker van mediageletterdheid in de Verenigde Staten:

“[Media]literacy is the ability to access, analyze, evaluate and communicate messages in a variety of forms” (Hobbs 2001: 166).

Tegelijkertijd definieert professor Richard E. Mayer, expert op het gebied van educatieve psychologie en multimedia leren, mediageletterdheid als volgt:

“The process of literacy is reformulated from reading and writing to sense making and enabling sense making [...] building coherent representations from multiple sources such as words, graphics and sounds” (Mayer 1999: 365).

Een derde expert op het gebied van mediageletterdheid, Sonia Livingstone, wetenschapper en onderzoeker op het gebied van onder andere media en digitale geletterdheid, stelt dat:

“[Media]literacy refers to the interpretation of any and all mediated symbolic texts [...] focus[ing] on literacy at the level of the word, the sentence and the text, across different media” (Livingstone 2003: 6).

Voor dit onderzoek zal de definitie van mediawijsheid aangehouden worden zoals gegeven door de Raad van Cultuur, aangezien het Nederlandse beleid omtrent mediawijsheid met deze definitie aan de slag gaat. Ter verduidelijking: hierbij richt dit onderzoek zich op nieuwe, digitale media. Dat er wereldwijd zoveel verschillende definities van mediawijsheid bestaan, zou erop kunnen wijzen dat er evenveel verschillende belangen en interesses ten grondslag liggen aan het bevorderen van mediawijsheid. De eerste stap in dit onderzoek zal een poging zijn om in kaart te brengen wie er interesse in heeft om mediawijsheid en het bevorderen daarvan in Nederland op de agenda te zetten. Welke verschillende (achterliggende) belangen en interesses vallen er hier te ontdekken? Volgens wie is het van belang om mediawijs te zijn?

Het bevorderen van de mediawijsheid van de Nederlandse burger vindt op tal van manieren plaats en de verantwoordelijkheid voor het uitvoeren hiervan ligt dan ook bij tal van instanties. Zoals eerder gezegd hebben de verantwoordelijke partijen het onderwijs aangewezen om aan de slag te gaan met mediawijsheid. Ondanks de aandacht voor dit onderwerp in deze kringen lijkt er echter nog steeds geen sprake te zijn van een structurele implementatie van mediawijsheid in het onderwijs. Anno 2011 valt er nog steeds een zekere vrijblijvendheid te onderscheiden wat betreft het wel of niet aanbieden van mediawijsheidsonderwijs op school (Westerink 2010: 21). Een kleine greep uit de problemen: er zijn nog geen duidelijke leerlijnen, er is weinig theorie over mediawijsheid in het onderwijs, bestaand lesmateriaal is vaak lastig te vinden en docenten zijn niet getraind en hebben het bovendien druk genoeg met hun eigen vak (Zwanenberg & Pardoën 2010: 7). Bovendien wordt mediawijsheidsonderwijs op dit moment nog niet als even belangrijk en vanzelfsprekend ervaren als biologie of aardrijkskunde. Voor een deel ligt de oorzaak hiervan bij de overheid: hoewel er grote behoefte is aan ondersteuning middels duidelijke wetgeving, moet de politiek nog steeds beslissen wat haar standpunt is ten opzichte van mediawijsheid en met een concreet plan van aanpak komen (Dibi 2010). Dit zal dan ook de tweede stap zijn in

dit onderzoek: wat zijn de overheidsplannen voor de implementatie van mediawijsheid in het onderwijs?

Een logische volgende stap is om te kijken of de overheidsplannen wel aansluiten bij de praktijk. Wat is bijvoorbeeld de status-quo van mediawijsheid in het onderwijs op dit moment? Hoe staat het met de toegang tot nieuwe media in het onderwijs? Is mediawijsheidsonderwijs eigenlijk onontbeerlijk? Wat zijn de voors en tegens van het gebruik van nieuwe media in het onderwijs? De mensen die op dit soort vragen een antwoord zouden kunnen geven, zijn degenen die dagelijks bezig zijn met de praktische uitvoering van het mediawijsheidsbeleid in het voortgezet onderwijs. Deze en andere vragen heb ik in het najaar van 2010 dan ook voorgelegd aan een viertal experts uit het onderwijsveld.¹ De inzichten die zij boden, zullen ingezet worden bij het onderzoek in deze fase.

Tot slot zal ik op basis van de tijdens mijn onderzoek vergaarde informatie een antwoord geven op de eerder genoemde hoofdvraag: in hoeverre is er anno 2011 al sprake van een goede implementatie van mediawijsheidsonderwijs in het voortgezet onderwijs?

¹ Deze experts heb ik eind 2010 gesproken in het kader van een stageonderzoek. De bron waaruit de meeste van hun citaten zal voortkomen is dan ook mijn stageonderzoekverslag (zie de literatuurlijst). Echter, veel van het materiaal van de interviews heb ik niet gebruikt in dit verslag, maar zal ik wel inzetten bij dit onderzoek. Citaten kunnen dan ook afkomstig zijn uit het stageonderzoekverslag of rechtstreeks uit het interview zelf. Om verwarring te voorkomen, zal ik mij voor dit onderzoek beperken tot het noemen van de naam van de geïnterviewde en het jaartal waarin het interview plaatsvond.

2. Het (on)belang van mediawijsheid

In de inleiding kwam al even kort aan bod dat de term ‘mediawijsheid’ uit 2005 stamt en dat voor deze tijd vooral de term ‘mediageletterdheid’ gebruikt werd. Geletterdheid wordt vaak geassocieerd met kunnen lezen en schrijven en kan dan ook gezien worden als een belangrijk onderdeel van communicatie. Aangezien communicatie op alle vlakken essentieel is voor een samenleving, is geletterdheid even essentieel. De vraag is, of dit ook geldt voor mediageletterdheid. Want wat is nu eigenlijk het verschil tussen ‘gewone’ geletterdheid en *mediageletterdheid*? In de inleiding werd al duidelijk dat er anno 2011 nog steeds heel veel verschillende definities van mediawijsheid bestaan. Om te kunnen begrijpen waar dit scala aan variaties vandaan komt, is het behulpzaam om te kijken naar de zogezegde ‘basis’ van mediageletterdheid, namelijk geletterdheid. Geletterdheid kan namelijk, evenals mediageletterdheid, verschillende definities hebben. Wanneer de herkomst van deze verschillen duidelijk wordt, zal dit ook meer inzicht in de term mediageletterdheid bieden.

2.1 Drie aspecten van geletterdheid

Hoewel het vaak als vanzelfsprekend wordt beschouwd, is het menselijk denkvermogen op het gebied van literatuur, filosofie en wetenschap in feite allesbehalve vanzelfsprekend. Dit vermogen is de mens niet aangeboren, maar heeft kunnen ontstaan dankzij ontwikkelingen op het gebied van de schrijfkunst (Ong 1982:1). De ontwikkeling van het schrift heeft dan ook heel wat mogelijk gemaakt voor de mens. Zo werd het mogelijk om informatie vast te leggen, wat weer tot gevolg had dat informatie gemakkelijker en op grotere schaal te verspreiden was. Geletterdheid heeft dan ook een enorme invloed gehad op de vorming van onze cultuur. In feite heeft de uitvinding van het schrift tot rationalisering van de samenleving en de menselijke geest geleid, iets wat Marshall McLuhan, de veelbesproken Canadese educator, filosoof en communicatietheoreticus, benadrukt in *The Gutenberg Galaxy* (1962). Daarnaast schrijft hij in hetzelfde werk:

“Print is the extreme phase of alphabet culture that detribalizes or decollectivizes man in the first instance. Print raises the visual features of alphabet to highest intensity of definition. Thus print carries the individuating power of the phonetic alphabet much further than manuscript culture could ever do” (McLuhan 1962: 158).

Het geschreven woord heeft het menselijk bewustzijn op subtiële manier beïnvloed, waardoor – met name sinds de uitvinding van de drukkunst in de 15e eeuw – in de Westerse cultuur een verschuiving te zien is van het gesproken naar het geschreven woord. Met andere woorden: een verschuiving van de nadruk op het orale naar nadruk op het visuele. Met de opkomst van nieuwe media aan het einde van de 20e eeuw wordt deze nadruk alleen maar groter. De bestaande schriftcultuur is dankzij uitvindingen op het gebied van onder andere fotografie, film, televisie en internet in relatief korte tijd veranderd in een beeldcultuur (Brinkhuis 2006: 8). Het juist kunnen interpreteren en omgaan met alle beelden die via deze media tot ons komen, zijn inmiddels tot een voorwaarde voor volwaardig en succesvol modern burgerschap geworden. Als gevolg hiervan speelt (media)geletterdheid een grote rol binnen de hedendaagse moderne Westerse beschaving.

Geletterdheid valt grofweg te verdelen in drie categorieën: technische geletterdheid,

functionele geletterdheid en culturele geletterdheid (Ghesquière 2009: 112-113). Bij het eerste aspect van geletterdheid, namelijk *technische geletterdheid*, draait het om de vaardigheid van het kunnen lezen en schrijven. Er bestaan vele niveaus van technische geletterdheid; een kind van acht is vanzelfsprekend minder vaardig met lezen en schrijven dan een student Nederlands. Wanneer er in beleidsstukken, onderwijsrapportages of curricula gesproken wordt van ‘geletterdheid’ is het meestal deze vorm van geletterdheid waarop bedoeld wordt. Technische geletterdheid zou ook wel de ‘basis’ van geletterdheid genoemd kunnen worden.

Bij het tweede aspect van geletterdheid, de *functionele geletterdheid*, draait het om het niveau van geletterdheid dat nodig is om jezelf in de maatschappij te kunnen redden. Hierbij kan gedacht worden aan zaken van het kunnen lezen en begrijpen van de bijsluiters van medicatie tot het kunnen lezen en begrijpen van straatnaambordjes. Van groot belang hierbij is het *begrijpen*; het kunnen lezen is slechts de eerste stap. Waar het om draait bij functionele geletterdheid is het begrijpen van het gelezen stuk en naar aanleiding hiervan juist kunnen handelen. De stichting Lezen & Schrijven (belast met de missie om laaggeletterdheid structureel op te lossen) noemt deze vorm van geletterdheid zelfs “een randvoorwaarde voor een gezonde, sterke en duurzame samenleving.”² Wanneer geletterdheid op deze manier wordt opgevat, zou zelfs beargumenteerd kunnen worden dat geletterd zijn een voorwaarde is om ten volle in een samenleving te kunnen participeren. Met andere woorden: het is een voorwaarde voor volwaardig modern burgerschap.

Een derde en laatste aspect van geletterdheid is *culturele geletterdheid*, ook wel eruditie genoemd. Hierbij draait het om belesenheid, kennis van Canon en hoge cultuur. Dit soort geletterdheid is geworteld in het verlichtingsdenken: rationaliteit als voorwaarde van vooruitgang, geletterdheid als ideaal. Bij culturele geletterdheid draait het om institutionalisering van kennis in bijvoorbeeld bibliotheken en archieven. Volgens de Franse socioloog en filosoof Pierre Bourdieu is de functie hiervan *distinctie*: “differences in cultural capital mark the differences between the classes” (Bourdieu 1984: 69). Het nut hiervan, aldus Bourdieu, is een gevoel te krijgen van ‘one’s place’ binnen de samenleving. Jouw mate van culturele geletterdheid zal je leiden naar de ‘social space’ waar je thuishoort, waardoor de culturele beschaafdheid – ofwel het betreffende ‘cultural capital’ – van de samenleving intact zal blijven (Bourdieu 1984: 466). In feite draait het hier om superioriteitsdenken op grond van ‘beschaving’; eruditie houdt culturele hiërarchie in stand.

Tezamen vormen de drie aspecten geletterdheid. Gezien de hoge mate van vervlechting tussen geletterdheid en cultuur zou geletterdheid als essentieel voor het functioneren in de maatschappij gezien kunnen worden. Aangezien media doorgedrongen zijn in alle dimensies van de samenleving, zou gesteld kunnen worden dat ook mediageletterdheid essentieel is om in de 21e-eeuwse maatschappij als volwaardig burger te kunnen functioneren. Het begrip ‘media’ is een noodzakelijke toevoeging aan geletterdheid, aangezien media binnen alle drie de aspecten van geletterdheid en toevoeging vormen. Voor technische mediageletterdheid is het bijvoorbeeld nodig een website te kunnen lezen, waar heel andere ‘regels’ gelden dan het lezen van een boek. Je kiest bijvoorbeeld zelf in welke volgorde je de informatie leest die de site te bieden heeft, door zelf de links te kiezen waar je wel of niet op klikt. Functionele

² Website Stichting Lezen & Schrijven, geraadpleegd op 18-04-2011. Zie: <http://www.lezenenschrijven.nl/nl/wie-zijn-wij/missie/>

mediageletterdheid houdt anno 2011 in dat bijvoorbeeld succesvol gebruik van een Digi-d een voorwaarde is voor volwaardig modern burgerschap. Wat betreft culturele mediageletterdheid, zou er gesteld kunnen worden dat de omgang met nieuwe media een distinctie is die voorwaardelijk is voor eruditie. Eruditie kan aan het begin van de 21^e eeuw niet meer geclaimd worden tenzij iemand kan aantonen dat hij of zij zich bewust is van bijvoorbeeld de reikwijdte van een medium als het internet.

Wanneer de verschillende definities van mediageletterdheid zoals gegeven in de inleiding er even bijgehaald worden, vallen er een aantal dingen te concluderen. Ten eerste lijken de drie definities allemaal bij één van de hierboven beschreven vormen van geletterdheid te passen. De definitie zoals gegeven door Sonia Livingstone³ lijkt vooral een technische definitie van mediageletterdheid. De focus ligt hier ‘at the level of the word’. Daarentegen lijkt definitie zoals gegeven door Richard Mayer⁴ vooral te passen bij functionele geletterdheid. Bij deze definitie ligt de focus namelijk op ‘sensemaking’. De derde definitie van mediageletterdheid uit de inleiding, die van Hobbs⁵, lijkt vooral te passen bij eruditie. Om waarlijk de juiste plaats binnen de samenleving in te nemen, is mediageletterdheid zoals gesteld door Hobbs onmisbaar. Ten tweede valt te concluderen dat de verschillende definities van mediageletterdheid nogal uiteen lopen qua inhoud. Geen van alle is allesomvattend, noch is er een geheel fout. De moeilijkheid met mediageletterdheid is dan ook dat er binnen het discours nog altijd geen eenheid bereikt is over wat het nou precies omvat. Tegelijkertijd zal deze eenheid naar alle waarschijnlijkheid ook nooit bereikt worden, gezien de veelomvattende en variërende aard van nieuwe media. Dit is dan ook één van de problemen die overwonnen dienen te worden bij het komen tot een structurele implementatie van mediawijsheid in het onderwijs.

Het valt inmiddels wel te stellen dat het instaat zijn tot succesvolle communicatie via nieuwe media essentieel is voor succesvolle participatie in de moderne samenleving. Kunnen lezen en schrijven, kunnen begrijpen wat je leest en het vinden van jouw plek binnen de samenleving zorgen tezamen voor volwaardig burgerschap. Wat daarnaast duidelijk wordt, is dat de nieuwe media vragen om extra vaardigheden. Om mediawijs te worden is dan ook onderwijs, training en ervaring nodig. Dientengevolge zijn er verschillende partijen binnen onze samenleving die educatie op dit gebied van groot belang vinden. Maar hoe wordt door hen over mediawijsheid gesproken? En wie zijn zij eigenlijk? Wat zijn hun eventuele (achterliggende) belangen bij het bevorderen van mediawijsheid?

2.2 De bevordering van mediawijsheid

In Nederland vallen vier partijen te onderscheiden die interesse hebben in het bevorderen van de mediawijsheid van de Nederlandse burger. Ten eerste is dit de overheid, gezien het feit dat veel overheidsdiensten in toenemende mate gedigitaliseerd worden. Dit betekent dat de overheid steeds meer verantwoordelijkheid bij de burger zelf neerlegt; denk bijvoorbeeld aan de eerder genoemde Digi-d die de burger tegenwoordig nodig heeft om allerhande overheidsgerelateerde zaken af te kunnen handelen. Problematisch hierbij is dat de burger wel

³ “[Media]literacy refers to the interpretation of any and all mediated symbolic texts [...] focus[ing] on literacy at the level of the word, the sentence and the text, across different media.”

⁴ “The process of literacy is reformulated from reading and writing to sense making and enabling sense making [...] building coherent representations from multiple sources such as words, graphics and sounds.”

⁵ “[Media]literacy is the ability to access, analyze, evaluate and communicate messages in a variety of forms.”

met nieuwe media om moet kunnen gaan en dus mediawijs moet zijn om deze ‘overdracht’ van verantwoordelijkheid tot een succes te kunnen maken.

De tweede partij die belang heeft bij het bevorderen van de mediawijsheid van de Nederlandse burger is de audiovisuele branche, bijvoorbeeld mediaondernemingen en commerciële aanbieders. Dat deze branche hier baat bij heeft, ligt onder meer aan het feit dat op hun ‘terrein’ mediawijze consumenten een betere afzetmarkt vormen dan mediaonwijze consumenten. Dit omdat een mediawijze consument via meerdere mediakanalen (en dus makkelijker) te bereiken is. Problematisch hierbij is dat er al snel gesproken kan worden van belangenverstrengeling, aangezien deze partij door hun feitelijke dominantie in een voor de samenleving vitaal deelsysteem – lees: de media – een belangrijke verantwoordelijkheid draagt (Rapport Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid 2005: 125). Dit roept de vraag op of hierop gecontroleerd zou moeten worden. Een eventuele controle zal echter niet gemakkelijk te realiseren zijn, aangezien het onduidelijk is wie dit zou moeten uitvoeren.

De derde partij die baat heeft bij het bevorderen van de mediawijsheid van de Nederlandse burger is het onderwijs. Eén van de redenen hiervoor is dat nieuwe media steeds meer integraal onderdeel uitmaken van terreinen waarover leerlingen volgens huidige curricula onderwezen worden. Een vak als maatschappijleer, waarin allerhande zaken uit onze hedendaagse maatschappij besproken worden, valt eigenlijk niet meer te doceren zonder de invloed van nieuwe media daarin mee te nemen. Problematisch hierbij is dat duidelijke richtlijnen vanuit het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap ontbreken. Hoewel het ministerie mediawijsheid belangrijk vindt, maakt het geen onderdeel uit van de leerdoelen en wordt er ook niet in geëxamineerd (Westerink 2010: 11). De onderwijsinspectie controleert dan ook niet op mediawijsheid.

De vierde en voor dit overzicht laatste partij die belang heeft bij het bevorderen van mediawijsheid, wordt gevormd door ouders/opvoeders. Het is de taak van deze partij om hun kinderen zodanig op te voeden dat zij uiteindelijk als zelfstandige burgers door het leven kunnen gaan. Patti Valkenburg⁶, communicatiewetenschapper en hoogleraar Kind en Media aan de Universiteit van Amsterdam, is van mening dat in de 21e-eeuwse samenleving het bijbrengen van mediavaardigheden onderdeel uit zou moeten maken van de opvoeding. Problematisch hierbij is dat onderzoek uitwijst dat ouders vaak niet capabel genoeg zijn om advies te kunnen geven aan hun kinderen op het gebied van nieuwe media (Valkenburg 2005: 6). “Ouders zijn meestal minder vaardig met nieuwe media dan hun kinderen en hebben vaak het idee dat ze er niets over kunnen zeggen,” aldus Geeske Steeneken, directeur van multimediaal onderwijs ontwikkelingsbureau Codename Future (Steeneken 2010).

Wat met name opvalt aan het hierboven beschrevene, is dat de vier genoemde partijen over het algemeen ook de partijen zijn die zich bezighouden met de bescherming of het weerbaar maken van (jonge) burgers. Alle partijen zijn dan ook van mening dat vanuit het oogpunt van bescherming het bevorderen van de mediawijsheid van de Nederlandse burger van groot belang is. Uit deze overtuiging blijkt hoe op bepaalde niveaus in de samenleving al een gevoel van urgentie omtrent het bevorderen van mediawijsheid ontstaan is. Maar wat zijn de achterliggende gedachten achter dit gevoel? De vier partijen hebben verschillende motivaties voor het willen bevorderen van mediawijsheid, zoals het afdragen van

⁶ Op 6 juni 2011 heeft zij voor haar onderzoek naar jongeren en media de NWO-Spinozapremie 2011 ontvangen.

verantwoordelijkheden (overheid), vergroten van de afzetmarkt (audiovisuele branche), het willen onderwijzen in al dan niet noodzakelijke vaardigheden (onderwijs), of het bevorderen van zelfstandigheid (ouders/opvoeders). Niet al deze motivaties zouden kunnen worden aangemerkt als ‘burgerschap bevorderend’; sterker nog, sommige lijken vooral gebruikt worden om een bepaald beleid te legitimeren of winst na te jagen. Wanneer het belang van het bevorderen van mediawijsheid verkondigd wordt, ben ik dan ook van mening dat het altijd verstandig is om eventuele achterliggende belangen van de verkondiger bloot te leggen.

De verschillende motivaties ten spijt, hebben de vier partijen naast het bevorderen van weerbaarheid ook een aantal overeenkomsten. Zo zijn ze het er allemaal over eens dat mediawijsheid en het bevorderen daarvan van groot belang is. Ook worden de verschillende motivaties allemaal bepaald door een maatschappelijke en/of culturele context en doelstelling. Daarnaast stuiten ze alle vier op problemen bij het nastreven van hun belang aangaande het bevorderen van mediawijsheid. Een laatste overeenkomst is dat alle vier partijen te plaatsen vallen binnen het maatschappelijk discours omtrent mediawijsheid. Echter, het Nederlandse mediawijsheidveld is tweeledig: aan de ene kant is er het maatschappelijk discours, waar besproken wordt wat de Nederlandse burger over mediawijsheid moet weten volgens ‘de maatschappij’; bijvoorbeeld beleidsmakers, onderwijzers, journalisten en ouders. Aan de andere kant valt er echter nog een tweede discours te onderscheiden binnen het Nederlandse mediawijsheidveld: het wetenschappelijk discours. Binnen dit discours worden vragen gesteld omtrent mediawijsheid als: op welke vooronderstellingen berust de term mediawijsheid? Hoe functioneert mediawijsheid? Hoe is het begrip veranderd door de jaren heen? Wat is het belang ervan? Fundamentele veranderingen in geletterdheid – veroorzaakt door technologische ontwikkelingen – kunnen sociale, politieke en culturele gevolgen hebben. Ann Watts Pailliotet, voormalig professor educatie en onderzoeker op het gebied van New Literacies, is dan ook van mening dat mediageletterdheid en hoe dit toegepast en onderzocht wordt, begrepen moet worden binnen verschillende sociale contexten (Watts Pailliotet 2000: xxiii). Wat dat betreft valt er dus een overlap te onderscheiden aangaande het maatschappelijk en wetenschappelijk discours. Voor dit onderzoek levert Pailliotets mening een belangrijk inzicht: zolang overwegingen zowel uit het maatschappelijk als het wetenschappelijk discours niet allebei terug te zien zijn in het overheidsbeleid, zal er nooit sprake kunnen zijn van een succesvolle bevordering van de mediawijsheid van de Nederlandse burger. Bij de volgende stap in dit onderzoek, namelijk het bestuderen van de overheidsplannen voor de implementatie van mediawijsheid in het onderwijs, zal hier dan ook zowel vanuit het maatschappelijk als vanuit het wetenschappelijk discours naar gekeken worden.

3. Mediawijsheidsonderwijs: overheidsplannen

Aangezien mediawijsheid onderwerp kan zijn van uiteenlopende zaken zoals academisch onderzoek, educatieve initiatieven of overheidsbeleid, reflecteert onderzoek naar mediawijsheid de voortdurende spanningen tussen evenzoveel uiteenlopende partijen: van wetenschappers en beleidsmakers tot educators (Livingstone & Van der Graaf 2010: 1). Dit zal gedurende dit deel van het onderzoek niet anders zijn, aangezien de plannen van de overheid voor het implementeren van mediawijsheid in het onderwijs aan al deze onderwerpen zullen raken. In dit hoofdstuk zal, voortbouwend op het vorige hoofdstuk, ten eerste gekeken worden naar de vaardigheden die aan het begin van de 21^e eeuw vereist zijn om te kunnen omgaan met nieuwe media. Vervolgens zal gekeken worden naar het algemene overheidsbeleid ten aanzien van nieuwe media, om de houding van de overheid binnen het mediawijsheid discours van een duidelijk referentiekader te voorzien. Er zal hier ruimte zijn voor het behandelen van zaken als de stappen die de overheid onderneemt om de mediawijsheid van de Nederlandse burger te bevorderen, of voor welke partijen de overheid hierbij een taak weggelegd ziet. Tot slot zal er ingezoomd worden op de overheidsplannen omtrent de implementatie van mediawijsheid in het onderwijs.

3.1 Nieuwe media en vereiste vaardigheden

De eerste golf van onderzoek naar de mogelijkheden van nieuwe media ontstond in de jaren '70 van de vorige eeuw in Amerika en Canada. Gestart als een initiatief van onderwijzers en beleidsmakers, wist deze 'golf' in twintig jaar tijd uit te groeien naar een heuse 'media literacy movement'. Uiteraard kende ook deze beweging een definitie van mediageletterdheid: "[m]edia literacy is the ability to analyse, evaluate and communicate messages in a variety of forms" (Livingstone & Van der Graaf 2010: 1). Over deze definitie werd overeenstemming bereikt op de National Leadership Conference in Amerika in 1992. Wat uit deze definitie naar voren komt, is dat een mediawijs persoon in 1992 in staat moest zijn om feit van fictie te onderscheiden. Daarnaast moest hij of zij in staat zijn om te communiceren en boodschappen te versturen in een verscheidenheid van vormen.

Inmiddels is de lijst van vaardigheden waarover een mediawijs persoon moet beschikken wat langer geworden. De uitbreiding van deze lijst is met name te danken aan Henry Jenkins, professor communicatie en mediawetenschapper in de Verenigde Staten. Volgens de professor zijn er vandaag de dag negen vaardigheden te onderscheiden waarover iemand moet beschikken voordat hij of zij zichzelf als mediawijs kan beschouwen. Het gaat om oordelen, onderhandelen, spelen, simuleren, toe-eigenen, trans-media-navigeren, beoefenen, multitasken en samenwerken (Jenkins et. al. 2006: 4). Veel van deze eigenschappen lijken sociale en creatieve aspecten van nieuwe media te benadrukken: mensen met elkaar in contact brengen, online *communities* creëren of deelnemen aan en een plaats vinden in de maatschappij. Jenkins spreekt dan ook van een 'new media literacy of the 21st century'. Hoewel hij benadrukt dat kunnen lezen en schrijven ook in de 21^e eeuw belangrijke vaardigheden zijn – "before students can engage with the new participatory culture, they must be able to read and write" (Jenkins et. al. 2006: 19) – is hij vooral van mening dat jongeren tegenwoordig in staat moeten zijn hun 'vaardighedenpakket' uit te breiden. Met andere woorden: het aantal vaardigheden dient in zijn totaliteit te groeien, de oude vaardigheden

moeten dus niet worden vergeten om ruimte te maken voor de nieuwe. En inderdaad, vaardigheden die in 1992 van belang waren – zoals feit en fictie van elkaar onderscheiden en kunnen communiceren – zijn aan het begin van de 21^e eeuw nog steeds van belang. Echter, een mediawijs persoon moet anno 2011 over zeven vaardigheden meer beschikken dan pakweg 20 jaar eerder het geval was. Het is mogelijk dat deze uitbreiding van het vereiste aantal vaardigheden samenhangt met de groei van mogelijkheden op het gebied van nieuwe media. Meer mogelijkheden vragen immers om meer vaardigheden.

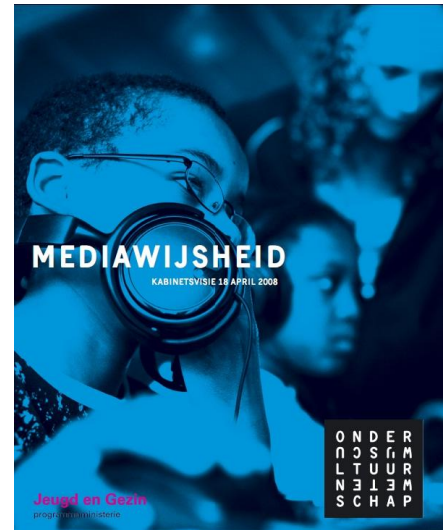
Daarnaast valt op dat alle mediawijze vaardigheden een sociaal aspect hebben: samenwerken en netwerken lijken sleutelwoorden zijn. Jenkins beaamt dit en is overtuigd van het maatschappelijk belang van nieuwe media:

“New media literacies should [first and foremost] be considered a social skill. [...] [They] almost all involve social skills developed through collaboration and networking. These skills build on the foundation of traditional literacy, research skills, technical skills, and critical analysis skills taught in the classroom” (Jenkins et. al. 2006: 19).

Hier benadrukt hij dus nogmaals dat de oude vaardigheden hun waarde niet verliezen, maar aangevuld dienen te worden met nieuwe vaardigheden. Hij ziet traditionele zaken waarover kinderen leren op school dus zeker niet als overbodig. Voor ik zal inzoomen op het overheidsbeleid dat specifiek gericht is op de implementatie van mediawijsheid in het onderwijs, zal ik eerst gaan kijken wat de algemene houding van de overheid ten opzichte van nieuwe media is.

3.2 Algemeen overheidsbeleid omtrent nieuwe media

Op 18 april 2008 heeft de overheid een kabinetsvisie uitgebracht over mediawijsheid, simpelweg getiteld *Mediawijsheid*. Na het uitgebreid onderzoeken van allerlei kabinetstukken, het huidige en het voorgaande regeerakkoord en het afspeuren van de website www.rijksoverheid.nl blijkt deze kabinetsvisie uit 2008 tot op de dag van vandaag de meest actuele visie van de overheid op mediawijsheid en mediawijsheidsonderwijs te vormen.⁷ *Mediawijsheid* opent met een brief van Ronald Plasterk, in 2008 minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap en André Rouvoet, toenmalig minister voor Jeugd en Gezin. Zij schrijven:



“Het doel van het kabinet met deze brief is tweërlei. Veilig en verantwoord mediagebruik bevorderen door burgers – van jong tot oud, van ouder tot leraar – toe te rusten om de kansen van media volop te benutten en tevens goed te kunnen omgaan met de mogelijke gevaren daarvan. Daarom wordt een expertisecentrum opgericht. En, ten tweede, het bevorderen van een veilig media-aanbod door een beter functionerend zelfregulerings- en klachtensysteem waarin ouders en opvoeders een stevige rol hebben” (Kabinetsvisie 2008: 5).

⁷ Website Rijksoverheid, geraadpleegd op 02-05-2011. Zie: www.rijksoverheid.nl

Hieruit blijkt dat het bevorderen van de mediawijsheid van de Nederlandse burger van belang is voor de overheid. Toch onderscheid ik tussen de regels door ook de vraag ‘media, hier moeten we iets mee, maar wat nu precies? En hoe?’ Want hoewel de oplossingen die de ministers Plasterk en Rouvoet aandragen in eerste instantie heel concreet lijken (een ‘expertisecentrum’ en een ‘zelfregulering- en klachtensysteem’), blijken ze in de praktijk helemaal niet zo concreet te zijn. Tofik Dibi, Tweede Kamerlid voor GroenLinks, legt uit:

“Het expertisecentrum is een goed initiatief, maar heel beperkt. Je wilt namelijk een structurele oplossing, en juist de kinderen en ouders die je wilt bereiken zullen niet naar zo’n centrum in Hilversum komen” (Dibi 2010).

Wat hier direct opvalt is dat Dibi opmerkt dat het centrum weinig aansluiting heeft met de doelgroep, namelijk de mediaonwijken. Ten eerste omdat het centrum geen structurele oplossing biedt, ten tweede omdat het reizen naar zo’n centrum voor veel mensen een hoge drempel zal vormen. Nog opvallender is echter dat Dibi – van wie toch aangenomen mag worden dat hij zich in het onderwerp verdiept heeft, gezien het wetsvoorstel (zie paragraaf 3.3) dat hij indiende omtrent mediawijsheid – niet eens weet waar het expertisecentrum zich fysiek bevindt. Hij heeft het over Hilversum, terwijl op de website van het centrum, www.mediawijzer.net, te lezen valt dat het hoofdkantoor zich in Zoetermeer bevindt. Enige verwarring van de heer Dibi hieromtrent is echter niet verwonderlijk; het expertisecentrum is qua opbouw en organisatie voor de buitenstaander erg onoverzichtelijk. Het mediawijsheid expertisecentrum is een netwerkorganisatie, welke wordt bestuurd door vijf grote Nederlandse organisaties.⁸ Deze organisaties zijn bij de oprichting van het centrum door het ministerie van OCW aangewezen en dekken alle een bepaald gebied af binnen het mediawijsheidveld. Het gaat hier om de NTR, de onafhankelijke publieke omroep, Stichting Kennisnet, het Sectorinstituut Openbare Bibliotheken (SIOB), het Nederlands Instituut voor Beeld en Geluid en ECP-EPN, het platform voor de Informatie Samenleving. Naast deze vijf organisaties werkt het centrum samen met zogenaamde ‘netwerkpartners’, zoals scholen, bibliotheken, mediaproductoren, onderzoeksinstituten en lesmateriaalontwikkelaars.⁹ Via dit centrum, zo is althans de bedoeling, stimuleert het verbinden en onderling afstemmen van activiteiten van de aangesloten netwerkpartners. Hiervoor maakt het centrum onder meer gebruik van een stimuleringsregeling, om belangrijke initiatieven op het gebied van mediawijsheid met extra financiële middelen te ondersteunen (Notitie Hiaten Mediawijsheid 2009: 1). Zodoende wordt het – in theorie – voor de verschillende organisaties mogelijk om hun aanbod onder de aandacht van elkaar en het grote publiek te brengen.

Drie jaar na het uitkomen van de kabinetsvisie blijkt in de praktijk echter dat het expertisecentrum wel degelijk nuttig werk doet, maar niet datgene waarvoor het in eerste instantie opgericht werd – namelijk burgers voldoende toe te rusten om de kansen van media volop te benutten. In plaats daarvan lijkt het expertisecentrum vooral een knooppunt van kennis geworden te zijn, zonder dat deze kennis doorsijpelt naar die lagen van de bevolking die er het meeste baat bij zouden hebben (Westerink 2010: 23). Daarnaast heeft het centrum aangemoedigd dat iedereen – en onder ‘iedereen’ valt alles van musea tot individuele scholen,

⁸ Website Nederlands Jeugd Instituut, geraadpleegd op 9-6-2011. Zie: www.nji.nl

⁹ Ibidem.

en alles wat daar tussenin ligt – met ideeën voor mediawijsheidprojecten komt (Van Dam 2010). Het gevolg hiervan is dat er een stortvloed aan initiatieven ontwikkeld is, variërend van zeer aardig tot gebrekkig, zonder dat er een classificatiesysteem aan te pas is gekomen. Het ontbreken van een classificatiesysteem of structurele aanpak zorgt ervoor dat, hoewel veel van de projecten leuk zijn, ze over het algemeen niet mediawijsheid bevorderend werken. Over de hele linie van mediawijsheidprojecten valt dan ook een gebrek aan effectiviteit maar ook aan continuïteit te constateren (Westerink 2010: 21). Ook zijn er, ondanks de verschillende netwerkpartners, nog steeds gebieden binnen het mediawijsheidveld die niet of onvoldoende gedekt worden. Zo zijn centra voor Jeugd en Gezin en andere opvoedsteunpunten nog weinig vertegenwoordigd binnen het netwerk.¹⁰ Bovendien beschikt het expertisecentrum over slechts drie medewerkers, wat erg weinig lijkt gezien de omvang van de ambities die de overheid met het centrum heeft. Over het expertisecentrum echter later meer (zie paragrafen 3.3 en 4.2).

Naast het expertisecentrum blijkt uit de brief van de ministers dat de overheid een grote taak weggelegd ziet voor ouders/opvoeders wat betreft het bevorderen van de mediawijsheid van hun kinderen. Dit herinnert echter meteen aan de opmerking van Geeske Steeneken (zie paragraaf 2.2), die van mening is dat ouders meestal minder vaardig zijn met nieuwe media dan hun kinderen. Sterker nog, aldus Steeneken hebben ouders “vaak het idee dat ze er niets over kunnen zeggen [wat hun kinderen niet al weten]” (Steeneken 2010). Martine Brinkhuis, beleidsadviseur nieuwe media van de gemeente Amsterdam, beaamt dit:

“Ouders wagen zich voorzichtig aan de ‘knoppenkunde’ terwijl kinderen ondertussen spelenderwijs de computer leren gebruiken. Zij vinden snel – vaak eerder dan hun ouders en leerkrachten – hun weg op internet” (Brinkhuis 2006: 53).

Desondanks hebben ouders een doorslaggevende rol wat betreft het bepalen van het aantal computers in huis en de internetverbinding. Volgens Marion Duimel en Jos de Haan, die voor het Sociaal Cultureel Planbureau onderzoek doen naar digitale culturele participatie onder jongeren, bewegen tieners zich mede zo vanzelfsprekend door de virtuele wereld doordat hun ouders hen de toegang geboden hebben (Duimel & De Haan 2007: 25). Deze combinatie van toegang verschaffen, maar vervolgens eigenlijk niet in staat zijn hun kinderen advies te geven en/of bescherming te kunnen bieden wringt. Voordat de overheid deze partij dan ook met recht aan zou kunnen wijzen als verantwoordelijk voor de bevordering van de mediawijsheid van hun kinderen, moet eerst de mediawijsheid van de ouders/opvoeders zelf verbeterd worden.

Verderop in de kabinetsvisie wordt wat uitgebreider uiteengezet welke partijen volgens de overheid een maatschappelijke verantwoordelijkheid hebben om positieve effecten van media te bevorderen en negatieve tegen te gaan (Kabinetsvisie 2008: 13). Ten eerste zijn dit dus de ouders/opvoeders, ten tweede zijn dit de media-aanbieders en ten derde is dit de overheid zelf. Vervolgens wordt een beschrijving gegeven van manieren waarop de overheid als derde partij deze maatschappelijke verantwoordelijkheid op zou kunnen pakken:

¹⁰ Website Nederlands Jeugd Instituut, geraadpleegd op 9-6-2011. Zie: www.nji.nl

“Tegen bijvoorbeeld haat zaaien, kinderporno en andere vormen van cybercrime in de media kan de overheid strafrechtelijk optreden. [...] Naast deze rechtshandhavende rol, heeft de overheid eerst en vooral een voorwaardenscheppende rol in het medialandschap. Met geld en regels realiseert de overheid gunstige omstandigheden voor een goed en gevarieerd media-aanbod én mediagebruik” (Kabinetsvisie 2008: 13).

Het is niet onlogisch dat de overheid ‘een goed en gevarieerd media-aanbod en mediagebruik’ een voorwaarde vindt voor het bevorderen van mediawijsheid. Immers, zonder een dergelijk aanbod zou het ook niet nodig zijn de mediawijsheid te bevorderen. Wat wel erg interessant is, zijn de drie regels die aan dit citaat voorafgingen:

“Voorop staat vanzelfsprekend de vrijheid van meningsuiting. Dit grondrecht houdt in dat burgers en media zonder voorafgaand toezicht van de overheid gedachten en gevoelens kunnen openbaren. Het verplicht bovendien de overheid om gepaste afstand te bewaren tot de redactionele inhoud” (Kabinetsvisie 2008: 13).

De overheid heeft dus te maken met wetgeving die haar in bepaalde opzichten belemmert bij het uitvoeren van wat zij ziet als haar ‘maatschappelijke verantwoordelijkheid’. Patti Valkenburg onderscheidt deze morele angst voor censuur en aantasting van de vrijheid van meningsuiting ook en benadrukt dat deze terughoudendheid het debat over jeugd en schadelijk media-aanbod negatief beïnvloedt (Valkenburg 2005: 11). Volgens haar conflicteert deze terughoudendheid namelijk met de wettelijke verplichting die op de overheid rust om initiatieven te nemen tegen de gevolgen van schadelijk media-aanbod voor de jeugd. Ondanks de tegenstrijdigheid van het hierboven beschrevene, ziet de overheid de volgende vijf taken voor zich weggelegd (Kabinetsvisie 2008: 13-14):

- 1) het ondersteunen van burgers bij kritisch en bewust mediagebruik, uitgevoerd door een daarvoor speciaal in het leven geroepen mediawijsheid expertisecentrum;
- 2) het zorgen voor een goed en gevarieerd media-aanbod, dat voor iedereen binnen handbereik is, onder andere uit te voeren door de landelijke publieke omroep;
- 3) het aanmoedigen van zelfregulering door de media, waarbij de overheid financiële en wettelijke ondersteuning aan kan bieden, onder andere via Kijkwijzer en Reclamecode;
- 4) het opleggen van regels aan media om mediaconsumenten te beschermen, onder andere via diverse beperkingen voor reclame (*hierbij dus gehinderd door de vrijheid van meningsuiting*);
- 5) het bevorderen van onderzoek naar de rol en invloed van media, onder andere door het Nederlands Jeugdinstituut.

Na wat er hierboven besproken is, springt de eerste van deze vijf overheidstaken eruit: het ondersteunen van burgers bij kritisch en bewust mediagebruik. De praktische uitvoering: het oprichten van een mediawijsheid expertisecentrum. Echter, zoals onder andere bleek uit de woorden van Tofik Dibi, wordt er getwijfeld aan het nut van zo’n centrum, vooral wat betreft de bereikbaarheid en de reikwijdte ervan. Daarnaast valt vooral op dat alle hierboven genoemde punten te plaatsen vallen binnen het maatschappelijk discours omtrent

mediawijsheid. Enkel punt vijf vormt hierop een uitzondering en maakt een stap naar het wetenschappelijk discours.

Een academisch onderzoek dat een interessante kijk biedt op jongeren en hun internetgebruik, is het promotieonderzoek van Fadi Hirzalla, getiteld *The Internet and Young People Civicwise*. Hirzalla, als promovendus aan de Universiteit van Amsterdam te plaatsen binnen het wetenschappelijk discours omtrent mediawijsheid, biedt een interessante kijk op nieuwe media en het (on)belang ervan: het internet is aldus hem een vraaggestuurd medium. Om het internet als overheid op een politiek en maatschappelijk relevante manier in te kunnen zetten, is enige mediawijsheid onder de Nederlandse burger volgens Hirzalla een vereiste:

“Iedereen een fysieke toegang tot het internet geven is niet genoeg. Bij deze vorm van toegang is namelijk niet gezegd dat er dan een maatschappij ontstaat met alleen maar geadviseerde, kritische en geïnformeerde mensen. Er is een meer fundamentele vorm van toegang tot het internet nodig, een vorm van toegang die verbeterd kan worden door een bepaalde opvoeding en een goede opleiding” (Hirzalla 2010).

Toegang tot nieuwe media zoals het internet valt in twee delen uiteen: fysieke toegang en immateriële toegang. Beide vormen zijn nodig om nieuwe media op een mediawijze manier in te zetten. Over toegang tot nieuwe media echter later meer (zie paragraaf 4.1). Hirzalla benadrukt eveneens dat het nog niet zo vanzelfsprekend is dat burgers belang hechten aan het verbeteren van hun mediawijsheid. Hij is dan ook van mening dat wat mensen interessant vinden, wat ze doen en waarvan ze overtuigd zijn over het algemeen verankerd en ingebed is in langdurige socialiserende processen. Hiermee doelt hij op zaken als opvoeding, opleiding en wat mensen over een lange tijd meemaken (Hirzalla 2010). Ook Tofik Dibi beaamt dat het leven buiten de omgang met nieuwe media heel belangrijk is om iemand te vormen. Bovendien is hij van mening dat:

“[...] nieuwe media op allerlei terreinen kansen maar ook bedreigingen in zich dragen. Ik vind het belangrijk om voor kinderen die nog opgroeien, zich ontwikkelen en nog niet alles helemaal in het juiste perspectief kunnen plaatsen en de grenzen tussen fictie en werkelijkheid niet altijd even scherp kunnen zien, een manier te vinden om ze kritisch naar media te laten kijken. Voor mijn gevoel is mediawijsheid op de één of andere manier in het onderwijs brengen de beste manier om dat goed te doen” (Dibi 2010).

Eerder werd al opgemerkt dat de implementatie van mediawijsheid in het onderwijs echter nog niet zo makkelijk zal zijn. Het is tijd om eens te gaan kijken naar de overheidsplannen omtrent mediawijsheid en het onderwijs, zoals beschreven in de kabinetsvisie *Mediawijsheid*.

3.3 Nieuwe media en het onderwijsbeleid

In Nederland bestaat er vrijheid van onderwijs, wat wil zeggen dat tot op zekere hoogte door scholen en docenten zelf bepaald kan worden wat er gedoceerd zal worden. Het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (vanaf hier ministerie van OCW) bepaalt enkel de leerdoelen en de eindexamens. Dit betreft vaak thema's waarvan het ministerie het belangrijk vindt dat die in de zogenaamde 'kerndoelen' opgenomen worden. Deze thema's worden vaak in grote mate bepaald door het soort regering dat er aan de macht is. De schoolinspectie

controleert vervolgens of er door de scholen aandacht wordt besteed aan de kerndoelen. Echter, op wat voor manier er aandacht wordt besteed aan de kerndoelen staat de school vrij. Organisaties zoals educatieve uitgeverij ontwikkelen onderwijsmateriaal en scholen kunnen zelf kiezen met welke educatieve uitgeverij ze in zee gaan. Er bestaat in Nederland dus een marktwerking wat betreft het aanbieden van onderwijs. Hoewel het ministerie van OCW mediawijsheid belangrijk vindt, is mediawijsheid niet opgenomen in de kerndoelen en wordt er niet in geëxamineerd (Steeneken 2010). Aangezien het ministerie niet vaststelt of en hoe scholen aandacht moeten besteden aan mediawijsheid, is naar een succesvolle implementatie ervan in het onderwijs geen structureel onderzoek gedaan (Kabinetsvisie 2008: 22). Ook de schoolinspectie controleert niet of scholen met mediawijsheid aan de slag gaan. Wat de overheid wel doet wat betreft de implementatie van mediawijsheid in het onderwijs volgt hieronder.

Volgens de kabinetsvisie streeft de overheid ernaar de samenhang van het aanbod van media-educatie voor het onderwijs te versterken:

“Media-educatie is onderdeel van heel veel verschillende vakken in het basis- en voortgezet onderwijs. [...] Het kan ook onderwerp of onderdeel zijn van themaweken en projecten buiten en rondom de school. Ook hebben scholen steeds vaker een ‘mediabeleid’ waarin afspraken en regels staan voor het gebruik van internet en mobiele telefoons binnen en buiten de les. [...] Het kabinet wil de samenhang van het aanbod van media-educatie voor het onderwijs versterken. De inzet is dat alle scholen er wat aan kunnen doen en dat scholen media-educatie niet beperken tot eenmalige, vrijblijvende projecten maar goed kunnen verweven in het onderwijsprogramma” (Kabinetsvisie 2008: 22).

Wat vooral uit dit citaat spreekt is dat de aandacht voor media op scholen op dit moment zeer gevarieerd is. Ook de plek die mediawijsheid in het curriculum inneemt is dientengevolge per school heel verschillend. Opzoek naar gelijktrekking en concretisering diende Tofik Dibi in 2007 een wetsvoorstel in omtrent het integreren van mediawijsheid in het voortgezet onderwijs. Dibi:

“Mediawijsheid hoeft niet per se een apart vak te zijn, het mag ook een onderdeel van andere vakken vormen. Ik zou het liefste zien dat de leraren die op school aanwezig zijn en opgeleid zijn om kinderen iets te leren, de bagage meekrijgen om kinderen in te lichten op het terrein van mediawijsheid binnen hun eigen vak” (Dibi 2010).

Helaas voor Dibi werd min of meer tegelijkertijd met het indienen van zijn wetsvoorstel de Tijdelijke Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen ingesteld, ook wel kortweg de commissie Dijsselbloem genoemd. Op 25 april 2007 werd de commissie, onder leiding van Jeroen Dijsselbloem (PvdA), geïnstalleerd. Op 13 februari 2008 presenteerde de commissie haar rapport, getiteld *Tijd voor onderwijs*. Eén van de conclusies van de commissie was dat “in de afgelopen jaren te vaak eenzijdig naar het (voortgezet) onderwijs gekeken [is] voor de oplossingen bij het bestrijden van maatschappelijke problemen” (Dijsselbloem 2008: 128). Dit heeft voor ontzettend veel extra druk gezorgd binnen het onderwijs, ook bij de

docenten. Als gevolg hiervan werd Tofiks wetsvoorstel verworpen, omdat het voorstel de druk binnen het onderwijs zou verhogen. Om mediawijsheid onomstotelijk te kunnen integreren in het bestaande onderwijs, zal het eerst een bepaalde status moeten krijgen binnen een breed maatschappelijk veld (Westerink 2010: 19).

In de kabinetsvisie wordt vervolgens gesproken over het geven van prioriteit aan het aanleren van de vaardigheden die bij mediawijsheid horen (Kabinetsvisie 2008: 22). Deze vaardigheden bestaan volgens de overheid uit het interpreteren van media-uitlating, discussievaardigheden, het maken van internetsites en filmpjes, het verifiëren van bronnen en het vermogen om berichtgeving te plaatsen in een bredere context (Kabinetsvisie 2008: 22). Hoewel er overeenkomsten te vinden zijn met de vaardigheden zoals uitgelegd door professor Jenkins, missen hier vijf van de door hem onderscheiden negen vaardigheden, namelijk onderhandelen, spelen, simuleren, multitasken en samenwerken. Ook lijkt de overheid minder nadruk te leggen op de sociale kant van nieuwe media, zoals dat eerder wel werd gedaan door Jenkins. Wellicht is het ontbreken van deze vijf vaardigheden een reden dat er tot nu toe nog geen sprake is van een succesvolle implementatie van mediawijsheidsonderwijs op school.

Zoals eerder bleek (zie paragraaf 3.1) is Henry Jenkins, net als Tofik Dibi, van mening dat media-educatie niet als een nieuw, afzonderlijk vak gepresenteerd dient te worden, maar als een aanvulling op het huidige onderwijsaanbod. Het kabinet is het op dit punt met hen eens; integratie in het bestaande lesprogramma ziet de overheid als de beste optie (Kabinetsvisie 2008: 22). In de kabinetsvisie valt te lezen hoe de overheid van mening is dat “de huidige kerndoelen voor het primair en voortgezet onderwijs voldoende basis bieden voor media-educatie” (Kabinetsvisie 2008: 22). Aangezien mediawijsheid op scholen anno 2011 nog steeds even versplinterd en gevarieerd is als ten tijde van het uitbrengen van de kabinetsvisie, valt te twijfelen aan de wijsheid van deze stelling. Zelfs als de overheid hiermee gelijk heeft, dan wordt dit door scholen op dit moment nog niet ingezien en/of opgepakt. Dibi:

“Ik denk dat iedereen wel erkent dat we iets [met onderwijs] moeten doen als je kijkt naar de spectaculaire veranderingen in het medialandschap. Er is een groot gevoel van urgentie, maar de wijze waarop je dat [kunt] oplossen, daar wordt verschillend over gedacht” (Dibi 2010).

De overheid ziet het als een taak voor het al eerder besproken expertisecentrum om waar gewenst scholen te helpen meer lijn en samenhang in het aanbod te bewerkstelligen, onder andere via het ontwikkelen en ontsluiten van het aanbod voor scholen (Kabinetsvisie 2008: 24). Hiervoor is echter kennis nodig wat betreft op welke manieren scholen mediawijsheid implementeren. Het vergaren van deze kennis wil de overheid ook overdragen aan het expertisecentrum. Dit centrum zo'n grote rol geven – in feite besteedt de overheid de invulling van haar beleid wat betreft de implementatie van mediawijsheid in het onderwijs hier min of meer aan uit – brengt een tweede conclusie van de commissie Dijsselbloem naar voren. In het rapport wordt namelijk ook geconcludeerd dat politiek draagvlak belangrijker wordt geacht dan draagvlak in het onderwijsveld:

“Regeerakkoorden forceerden een doorbraak, maar versterkten het gesloten beleidsproces. Overeenstemming met het onderwijsveld werd bereikt met de

beroepsvertegenwoordigers van belangenorganisaties. Zij leken daarbij dichter bij de politiek te staan, dan bij hun eigen achterban” (Dijsselbloem 2008: 188).

Het valt te beargumenteren dat de medewerkers van het expertisecentrum ook onder ‘beroepsvertegenwoordigers van belangenorganisaties’ vallen. Dat deze vertegenwoordigers dichter bij de politiek dan bij het onderwijsveld staan, lijkt voor een deel te verklaren waarom het centrum tot nog toe niet zo effectief is gebleken als van tevoren werd gedacht. Hoewel uit de kabinetsvisie uit 2008 blijkt dat de overheid van mening is dat kennis over en inzicht in het medialandschap noodzakelijk zijn om als burger goed te kunnen functioneren, lijken de plannen uit de kabinetsvisie anno 2011 nog niet tot een succesvolle implementatie van mediawijsheid in het onderwijs geleid te hebben. Hier ligt een taak voor het wetenschappelijk discours omtrent mediawijsheid: voordat het met blijvend succes doorgevoerd kan worden, is meer onderzoek naar de voor- en nadelen van het integreren van mediawijsheid in het onderwijs noodzakelijk. Om erachter te komen of deze noodzaak in de praktijk ook ervaren wordt, zal nu onderzocht worden hoe mensen die veel met het onderwijsveld te maken hebben (zoals docenten, educators en ontwikkelaars van educatief materiaal) de reeds bestaande beleidsplannen beoordelen.

4. Mediawijsheidsonderwijs: praktische uitvoering

Als gevolg van de medialisering van de wereld om ons heen zijn nieuwe media voor kinderen van nu onderdeel van hun natuurlijke leefomgeving. Kinderen gaan dan ook op een intuïtieve manier met nieuwe media om, maar zijn – vooral op jonge leeftijd – onvoldoende in staat om bewust te selecteren en kritisch te oordelen. Zoals eerder gezegd, zou een logische omgeving waarin kinderen deze dingen kunnen leren, het onderwijs zijn. Op school is de dominantie van het woord echter nog steeds erg groot en er gaan geluiden dat er op school nog onvoldoende ingezien wordt dat de taal van het woord niet de enige taal is. Zo is Martine Brinkhuis van mening dat een kind van de 21^e eeuw naast de bestaande basisvaardigheden ook zou moeten leren hoe je beelden analyseert, beoordeelt, verklaart en creëert (Brinkhuis 2006: 11-12). Met andere woorden: binnen het mediawijsheidveld heerst de mening dat in het onderwijsveld de noodzaak van mediawijsheidsonderwijs nog niet voldoende wordt ingezien (Westerink 2010: 19). In dit hoofdstuk zal dan ook ten eerste de status-quo van mediawijsheid in het onderwijs besproken worden, waarna de toegang tot media in het onderwijs onder de loep genomen zal worden. Vervolgens zullen verschillende experts uit het onderwijsveld aan het woord komen omtrent de onontbeerlijkheid van mediawijsheidsonderwijs en zullen de overheidsplannen omtrent mediawijsheid van het vorige hoofdstuk door hen beoordeeld worden. Het hoofdstuk zal worden afgesloten met het in kaart brengen van de voors en tegens van het gebruik van nieuwe media in het onderwijs aldus de experts.

4.1 Status-quo: mediawijsheid in het onderwijs

“[S]cholen hebben een gemeenschappelijk probleem. Overal wordt geklaagd over gebrek aan motivatie, het gebrek aan concentratie en zelfstandigheid van leerlingen. Dan kunnen we met z’n allen blijven volhouden dat het aan de leerlingen zelf ligt, maar we moeten ook de mogelijkheid onder ogen zien dat het aan óns ligt. Dat wij die problemen zelf veroorzaken, doordat we blijven vasthouden aan het onderwijs van het verleden. De maatschappelijke ontwikkelingen gaan door, het onderwijs zal méé moeten” (Van Dieten in: Voorwinden 2006: 2).

Dit is hoe Henk van Dieten, directeur van de ‘vernieuwingschool’ Slash 21, in 2006 de staat van het voortgezet onderwijs omschreef. Het nieuwe van deze middelbare school zat hem in het feit dat er geen klassikale lessen meer gegeven werden en er geen sprake meer was van vaste vakken. In plaats daarvan begon men op deze school met een experiment van vraaggestuurd leren, waarbij een groot beroep werd gedaan op de zelfstandigheid van de leerlingen (Voorwinden 2006: 1). Door een gebrek aan belangstelling moest de school echter in 2006 haar deuren weer sluiten. Slash 21 vormde klaarblijkelijk dus niet de oplossing voor het probleem van ongeïnteresseerde leerlingen.

Van Dieten staat niet alleen in zijn mening dat het probleem niet bij de nieuwe generatie leerlingen ligt, maar bij het onderwijssysteem zelf. Zo dwingen Ben Vrakking (postdoc Engineering, Policy Analysis and Management aan de TU Delft) en professor Wim Veen (hoogleraar educatie en technologie aan de TU Delft en bedenker van de term ‘Homo Zappiens generatie’) in hun boek *Homo Zappiens. Growing up in a digital age* ook de mogelijkheid onder ogen te zien dat het huidige onderwijssysteem niet meer van deze tijd is.

Veen en Vrakking zijn van mening dat er te veel wordt vastgehouden aan het onderwijs van het verleden. Zij schrijven:

“[W]hat can currently be seen in education is a struggle; a struggle to fit new technology into an old framework; a struggle even to serve society’s changed demands with the existing framework. And it’s failing. Not to say there are not plenty of examples of [schools now having] [...] some way of coping with the pervasiveness of the internet and wealth of online information resources, [...] [but] this is all too little, too slow (Veen & Vrakking 2006: 100-101).

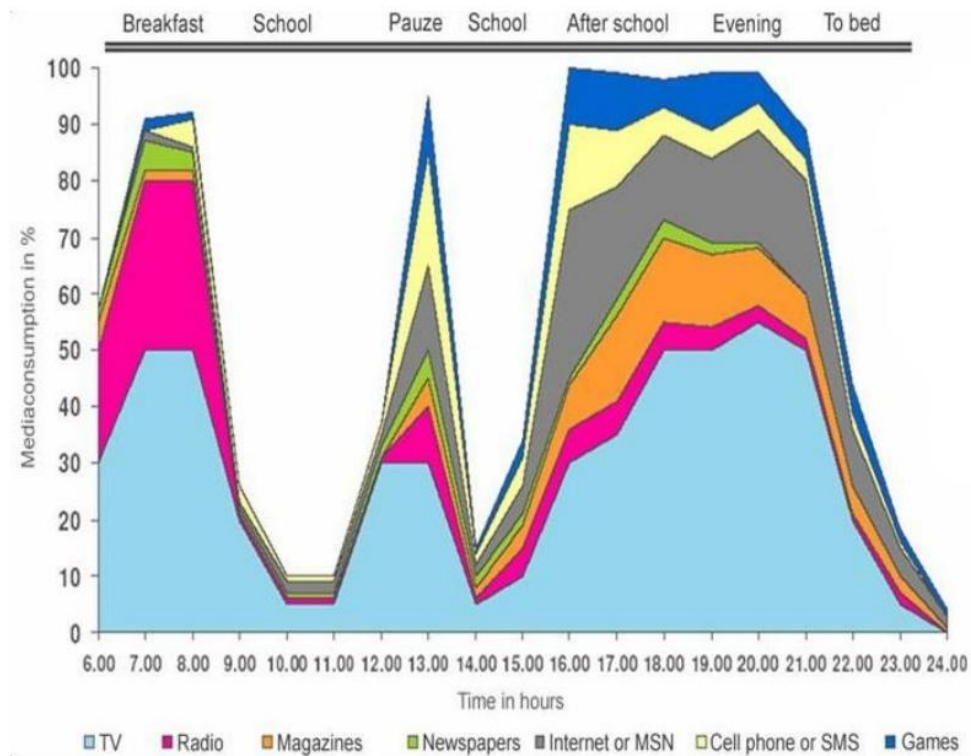
Hoewel Veen en Vrakking dus onderkennen dat initiatieven ondernomen worden wat betreft de implementatie van mediawijsheid in het voortgezet onderwijs, is het naar hun mening ‘te weinig, te langzaam’. Het beeld dat zij hiermee schetsen komt overeen met dat van de hierboven besproken kabinetsvisie *Mediawijsheid* uit 2008. Nog recenter komt het overeen met de mening van Tofik Dibi, die eind oktober 2010 vaststelde dat er nog steeds grote behoefte bestaat aan een structurele aanpak wat betreft de implementatie van mediawijsheid in het voortgezet onderwijs. Om hier enigszins aan tegemoet te komen schreven Freek Zwanenberg, expert mediawijsheid bij de stichting Mijn Kind Online, en Justine Pardoën, hoofdredacteur van Ouders Online en expert mediaopvoeding, het *Handboek mediawijsheid op school*. Het handboek is een praktische gids die inspiratie biedt aan het onderwijs en ingaat op hoe de mediawijsheid van kinderen bevorderd kan worden. Zwanenberg en Pardoën beamen dat initiatieven die met structurele en concrete oplossingen komen wat betreft mediawijsheidsonderwijs, schaars zijn (Zwanenberg & Pardoën 2010: 7). In het handboek valt te lezen hoe er op dit moment nog geen duidelijke leerlijnen zijn, er weinig theorie is over mediawijsheid in het onderwijs, dat bestaand lesmateriaal vaak lastig te vinden is en dat docenten niet getraind zijn en het bovendien druk genoeg hebben met hun eigen vak (Zwanenberg & Pardoën 2010: 7). Om dit te veranderen, zou iets gedaan moeten worden aan het vrijblijvende karakter van het wel of niet aanbieden van mediawijsheidsonderwijs op school. Op dit moment worden nieuwe media, ondanks hun invloed op het dagelijks leven, op school nog niet even belangrijk en vanzelfsprekend gevonden als biologie of aardrijkskunde (Westerink 2010: 21).

Anno 2011 is dan ook een situatie ontstaan waarin het onderwijs in feite achter de maatschappij aanloopt op het gebied van technologische ontwikkelingen en de toegang hiertoe. Geeske Steeneken licht toe:

“Daar waar iedereen thuis een eigen computer heeft staan, moeten er in de klas nog steeds computers gereserveerd worden. Daar waar mobiele telefoons 24 uur per dag aan zijn en iedereen altijd bereikbaar is, moeten mobieltjes op school uit en in kluisjes bewaard worden” (Steeneken 2010).

Inderdaad hebben scholen op dit moment gemiddeld vier computers per twintig leerlingen beschikbaar (Westerink 2010: 12). Hierdoor ontstaat de ietwat vreemde situatie waarin jongeren gedurende hun vrije tijd ruime toegang tot media hebben, terwijl op school – de plek waar de overheid wil dat jongeren over nieuwe media leren – hun mediagebruik sterk afneemt. Dit komt duidelijk naar voren in onderstaande grafiek, gepubliceerd in een

onderzoek van professor Wim Veen en voormalig hoogleraar Ethiek Frans Jacobs naar mediageletterdheid (Veen & Jacobs 2005: 14):



In de grafiek valt een daling van (ruim) 80% af te lezen op het gebied van mediaconsumptie van jongeren in de tijd dat zij op school zijn. Gedurende de tijd dat zij pauzeren schiet het mediagebruik omhoog, om vervolgens weer te dalen zodra de middagpauze afgelopen is. De verandering wat betreft de toegang tot nieuwe media is aldus Veen en Vrakking één van de verklaringen voor het ongeïnteresseerde gedrag van leerlingen op school (Veen & Vrakking 2006: 49). Het contrast tussen de manier waarop leerlingen met de wereld om hen heen omgaan op school en in hun vrije tijd is namelijk enorm groot. In het verlengde hiervan vallen dan ook sociale veranderingen te constateren die samenhangen met technologische vernieuwingen op het gebied van nieuwe media. Zo betekent een fenomeen als globalisering, mogelijk dankzij technologische ontwikkelingen, vanuit sociaal opzicht dat mensen steeds verder verbonden raken; dat hun sociale netwerk groeit. Communicatie vindt wereldwijd plaats; het internet kent feitelijk geen grenzen of beperkingen. Dit ervaren jongeren ook wanneer zij bijvoorbeeld online computergames spelen, of op Facebook of Twitter zitten. Door de omgang met nieuwe media in hun vrije tijd hebben jongeren onder andere geleerd om non-lineair te denken, actief informatie te verwerken en zelf strategieën te ontwikkelen om problemen op te lossen (Veen & Vrakking 2006: 75). In hun inspanningen zijn ze vaak enorm zelfstandig; kennis wordt opgedaan via onderzoek en exploratie. Dit staat in schril contrast met het leren in een klaslokaal, dat georiënteerd is op vastgestelde, vooraf bepaalde doelen (Ito et. al. 2008: 2). De traditionele markers van status en autoriteit, vaak gebaseerd op leeftijd of positie (zoals die van docent), zijn niet langer geldig. Jongeren respecteren autoriteit, maar zijn alleen bereid dit respect toe te kennen aan gelijken of op basis van bewezen kunde (Ito et. al. 2008: 2). Wanneer de ongeïnteresseerde houding van leerlingen op school tegen deze

achtergrond van zelfstandige exploratie gehouden wordt, valt zij beter te plaatsen. Leerlingen worden in de les namelijk niet op deze manier uitgedaagd; zo is er in een klaslokaal slechts één informatiebron (de leraar), wat al gauw als saai wordt ervaren (Veen & Vrakking 2006: 63). Bovendien hebben de leerlingen, anders dan zij in hun vrije tijd gewend zijn, geen controle over de situatie, geen toegang tot nieuwe media (mobieltjes uit!) en is er geen sprake van immersie of iemand om mee samen te werken, te onderhandelen of te communiceren (stilte terwijl de leraar praat!) (Veen & Vrakking 2006: 50).

Toegang tot nieuwe media valt op twee manieren te interpreteren: ten eerste de fysieke toegang en ten tweede de benodigde vaardigheden die een persoon toegang geven tot het succesvol inzetten van de technologie (Buckingham 2005: 6). Het kwam al even aan bod (zie paragraaf 3.2) dat ouders een grote rol spelen in de mate van toegang die hun kinderen hebben tot nieuwe media. Wat betreft fysieke toegang zijn er echter nog andere factoren die een grote rol kunnen spelen, zoals het sociale milieu waarin een kind geboren wordt of de economische omstandigheden in de thuissituatie. Dit verschil in fysieke toegang staat ook wel bekend als de *digital divide*. Volgens Sonia Livingstone zijn scholen bij uitstek geschikt om iets te doen aan deze ‘digitale kloof’. Dit omdat scholen de mogelijkheid hebben “[to] equalise the effects of inequalities in resources at home” (Buckingham 2005: 8). In theorie zou de aanwezigheid van ‘materiaal’ (lees: toegang tot computers en internet) op scholen dus de gevolgen van ongelijkheden in materiaal thuis gelijk moeten trekken. Echter, gezien de ongelijke verspreiding van mediawijsheidsonderwijs en het verschil in aandacht die op scholen aan nieuwe media besteed wordt, blijkt in de praktijk dat dit niet opgaat. Zo verschilt de hoeveelheid en de kwaliteit van het materiaal dat beschikbaar is op scholen enorm en kunnen scholen – gezien de vrijheid van onderwijs in Nederland – voor een heel groot deel zelf bepalen hoe zij het overheidsbeleid interpreteren. Bovendien is in het vorige hoofdstuk gebleken dat het overheidsbeleid zelf ten aanzien van mediawijsheidsonderwijs nogal wat te wensen overlaten op het gebied van structuur en concretisering.

Volgens Sonia Livingstone zijn jongeren die thuis toegang hebben tot nieuwe media over het algemeen *daily users*, terwijl jongeren die enkel op school toegang hebben over het algemeen *weekly users* zijn. Uit het onderzoek dat Livingstone samen met sociaal psychologe Magdalena Bober uitvoerde naar het internetgebruik onder jongeren in Engeland, komt naar voren dat de dagelijkse gebruikers, hoewel ze meer risico’s tegenkomen, “stand to gain greater benefits” (Livingstone & Bober 2004: 414). Gevolg hiervan is dat *daily users* over het algemeen meer vertrouwen hebben in hun vaardigheden dan *weekly users*. Dit heeft gevolgen voor de tweede manier van toegang, namelijk de vaardigheden die iemand toegang geven tot het gebruiken van nieuwe media. *Daily users* weten twee keer zo vaak als *weekly users* hoe ze een e-mail account op moeten zetten, hoe ze kunnen msn’en, een muziekbestand downloaden of een virus verwijderen (Buckingham 2005: 8). Naast meer fysieke toegang hebben ze dus ook nog eens meer toegang in de immateriële vorm. Deze conclusies uit het onderzoek van Livingstone en Bober laten onder andere zien hoe sociale en economische factoren invloed kunnen hebben op de mediawijsheid van jongeren. Het sociale milieu en/of de economische omstandigheden waarin een kind geboren wordt, kunnen namelijk bepalend zijn voor het feit of een kind een *daily* of *weekly user* zal worden. De digitale kloof die vandaag de dag ook in Nederland nog steeds bestaat, heeft dan ook een ongelijkmatige democratisering tot gevolg. Met andere woorden: nieuwe media helpen *daily users*, mensen die al geëngageerd en

zelfredzaam zijn, terwijl de *weekly users*, de mensen die niet actief, niet zelfredzaam en niet of minder geëngageerd zijn, minder door nieuwe media geholpen worden (Westerink 2010: 21). Of dit echter ook betekent dat mediawijsheidsonderwijs onontbeerlijk is, is een kwestie die in de volgende paragraaf voorgelegd zal worden aan een viertal nieuwe media experts.

4.2 Mediawijsheidsonderwijs: onontbeerlijk?

Zoals eerder gezegd (zie voetnoot 1) heb ik voorafgaand aan dit onderzoek gesproken met vier nieuwe media experts, die in hun werkveld alle vier met (de bevordering van) mediawijsheid en mediawijsheidsonderwijs te maken hebben. Het gaat hier ten eerste om Geeske Steeneken, de directeur van multimediaal onderwijs ontwikkelingsbureau Codename Future, die eerder al af en toe voorbij kwam. Daarnaast heb ik gesproken met Levien Nordeman en Imar de Vries, beide docent-onderzoekers nieuwe media aan respectievelijk de Willem de Kooning Academie en de Universiteit van Utrecht. Zij doen onderzoek naar en geven les over nieuwe media en mediawijsheid. Tot slot sprak ik Ad van Dam, projectmanager media-educatie met jaren ervaring in het ontwikkelen van lesstof aangaande nieuwe media. Hun ervaringen binnen het mediawijsheidveld in Nederland biedt een kijk op wat er op dit moment in de praktijk gebeurt (en hiermee doel ik op de praktijk op scholen, op onderwijs ontwikkelingsbureaus en op hogescholen en universiteiten) met mediawijsheidsonderwijs.

Op de vraag of hij mediawijsheidsonderwijs onontbeerlijk vindt, antwoordt Ad van Dam volmondig ‘ja’. De hoofdreden die hij hiervoor aanvoert is dat de Raad voor Cultuur mediawijsheid gekoppeld heeft aan modern burgerschap. Van Dam: “we leven in een gemedialiseerde wereld, wat betekent dat je dat als burger moet kunnen hanteren in mijn ogen” (Van Dam 2010). Vandaar dat hij ook van mening is dat mediawijsheid als vak meer status zou moeten krijgen dan het nu heeft binnen het onderwijs en dat elke docent de competentie zou moeten hebben om mediawijsheid te doceren. Van Dam:

“Op dit moment is wat er aan media-educatie beschikbaar is verankerd in de kunstvakken en voor een deel in het maatschappelijke, zoals Nederlands, maatschappijleer en geschiedenis. Maar niemand weet precies hoe en de verschillen per school zijn groot. De Raad voor Cultuur heeft het nieuwe begrip ‘mediawijsheid’ geïntroduceerd. Persoonlijk ben ik ongelukkig met dit nieuwe begrip, aangezien niemand zich nu meer aangesproken voelt. Het is aan wetenschappers, vanuit de kunstsector maar ook vanuit de onderwijswereld, om aan de bel te trekken en het kabinet erop te wijzen dat mediawijsheidsonderwijs essentieel is” (Van Dam 2010).

Ad van Dam geeft duidelijk aan dat hij het huidige overheidsbeleid ten aanzien van mediawijsheid onvolledig vindt. Imar de Vries is het, hoewel met enige nuancering, eens met Van Dam dat mediawijsheidsonderwijs onontbeerlijk is. Ook hij heeft hiervoor een reden die geïnspireerd lijkt door het maatschappelijk discours:

“Onderwijs over nieuwe media is onontbeerlijk, afhankelijk van welke leeftijd of onderwijsniveau je praat. Hoe een maatschappij werkt en hoe samenleven en verhoudingen tot elkaar werken zijn dingen die je zo vroeg mogelijk moet leren. De

middelen die daarbij van belang zijn behoren daartoe, ook nieuwe media” (De Vries 2010).

De Vries benadrukt in het verlengde hiervan dat mensen de neiging hebben om, geconfronteerd met de vele opties op internet, automatisch terug te vallen op ritueel, intuïtie en een vooropgezet wereldbeeld. Mediawijsheid zou volgens hem door iedereen zo eigen gemaakt moeten worden, dat men ook hierop automatisch terug gaat vallen. Vandaar dat hij het van belang acht dat mediawijsheid bevorderd wordt via het onderwijs. Levien Nordeman is het in grote lijnen met hen beiden eens, maar heeft een andere benadering. Volgens hem is mediawijsheidsonderwijs gewoon logisch:

“Mediawijsheid heeft te maken met veel verschillende factoren: interesse, scholing, noodzaak en contextverbeelding, het idee dat je weet waar je staat in de samenleving, dat je weet waar je naartoe moet. Hier heb je vaardigheden voor nodig. Voor veel mensen zal mediawijsheid dan ook onder de noemer sociaal kapitaal vallen. Mediawijsheid zegt iets over bijleren, het bijbrengen van kennis en vaardigheden. Het is logisch dat dit in het onderwijs wordt gedaan; mensen zitten gemiddeld in ieder geval tot hun 18^e op school en in die periode kan hen iets bijgebracht worden” (Nordeman 2010).

Wederom komt hier het belang van nieuwe media in het kader van het maatschappelijk discours naar voren; Nordeman heeft het zelfs over mediawijsheid als ‘sociaal kapitaal’. De eerder genoemde Franse socioloog en filosoof Pierre Bourdieu beschrijft sociaal kapitaal als volgt:

“Social capital is the aggregate of the actual or potential resources which are linked to possession of a durable network of more or less institutionalized relationships of mutual acquaintance and recognition – or in other words, to membership in a group – which provides each of its members with the backing of the collectivity-owned capital, a ‘credential’ which entitles them to credit, in the various senses of the word. These relationships may exist only in the practical state, in material and/or symbolic exchanges which help to maintain them. They may also be socially instituted and guaranteed by the application of a common name (the name of a family, a class, or a tribe or of a school, a party, etc.) and by a whole set of instituting acts designed simultaneously to form and inform those who undergo them; in this case, they are more or less really enacted and so maintained and reinforced, in exchanges” (Bourdieu 1986).

Sociaal kapitaal is dus gevestigd in een sociaal netwerk en kan allerlei vormen aannemen, van materieel tot immaterieel. Heel belangrijk in de omschrijving van Bourdieu zijn de woorden ‘membership in a group’: nieuwe media functioneren ook binnen ‘groepen’ en hoe ze ingezet worden wordt voor een groot deel beïnvloed door mensen binnen zo’n groep. Er is echter een wisselwerking gaande, aangezien nieuwe media ook de kracht hebben de dynamica binnen sociale groepen te beïnvloeden. Zoals blijkt uit het dissertatieonderzoek van Fadi Hirzalla: “[new media, like the] internet [do] not function on [their] own, [they are] embedded in the real life things that people do” (Hirzalla 2010: 90).

In het verlengde hiervan ligt op educatief gebied iets wat Colin Lankshear en Michele Knobel – beide onderzoekers en wetenschappers op het gebied van New Literacies en Literacy Education – “the three conditions of integrated learning” noemen (Lankshear & Knobel 2006: 197). Zij stellen namelijk dat succesvol leren onlosmakelijk verbonden is met discoursen en dat lesgeven succesvoller zou zijn wanneer deze context te allen tijde zichtbaar is. Aan succesvol leren zijn volgens hen dan ook drie voorwaarden verbonden (Ibidem): ten eerste dat *integrated learning* enkel plaats kan vinden door uitoefening in plaats van een bespreking in het klaslokaal. Met andere woorden: bij iets *hands on* kunnen uitoefenen is er sprake van geïntegreerd leren, terwijl de theoretische bespreking van zaken op een heel ander niveau blijft steken. De tweede voorwaarde voor *integrated learning* ligt in het verlengde van de eerste, namelijk dat leren gekoppeld is aan verschillende ‘stukjes’ van sociale gewoonten (van normen en waarden tot hoe er in de maatschappij omgegaan wordt met nieuwe media) die gezamenlijk een discours vormen. Op deze manier kunnen alle verschillende facetten die samen een discours vormen, geleerd worden in relatie tot elkaar. Dit is een direct gevolg van leren door uitoefening, in plaats van iets in feite uit de context te halen door het los te behandelen in het klaslokaal. De derde voorwaarde voor *integrated learning* is dat hoe meer het leerproces geïntegreerd is met het maatschappelijk discours, hoe minder het botst met wie en wat we zijn in het dagelijks leven buiten school. Dit is wat Veen en Vrakking in feite ook al bepleitten (zie paragraaf 4.1): er valt op dit moment niet te spreken van geïntegreerd leren in het voortgezet onderwijs, aangezien het contrast tussen de manier waarop leerlingen omgaan met de wereld om hen heen op school en in hun vrije tijd enorm groot is. In deze context, namelijk in het licht van het maatschappelijk discours, ben ik dan ook van mening dat het logisch is wanneer Nordeman spreekt van mediawijsheid als sociaal kapitaal. Wellicht zou mediawijsheidsonderwijs aanbieden in de vorm van *integrated learning* – en zodoende als sociaal kapitaal – een impuls kunnen geven aan de houding van leerlingen op school. Bovendien zou deze manier van kijken naar mediawijsheidsonderwijs kunnen bijdragen aan de status die het op dit moment heeft binnen het onderwijs.

Geeske Steeneken is als directeur van een bureau dat multimediaal onderwijsmateriaal ontwikkelt automatisch veel bezig met de vraag hoe nieuwe media geïntegreerd zouden kunnen worden in het huidige onderwijspakket. Als gevolg daarvan onderkent zij het belang van nieuwe media voor het onderwijs. Toch zou zij mediawijsheidsonderwijs niet meteen onontbeerlijk noemen. Steeneken:

“Nieuwe media zijn maar een middel, uiteindelijk zijn het allemaal maar apparaten of structuren die we zelf gecreëerd hebben. Het moet een onderdeel zijn van het onderwijsproces, maar is het een kenmerk voor het nieuwe leren? Dat is maar de vraag. Het is een vorm, een techniek die het huidige onderwijsaanbod kan aanvullen” (Steeneken 2010).

Door op deze manier naar nieuwe media te kijken zal Steeneken, anders dan de drie andere experts, nieuwe media en de daarmee samenhangende mediawijsheid niet snel omschrijven als sociaal kapitaal. Zij ziet nieuwe media vooral als een middel tot een doel, dat in dit geval het aanvullen van het huidige onderwijsaanbod is. Toch onderkent ook zij dat nieuwe media een aanvulling kunnen vormen op het huidige onderwijsaanbod.

Uit het bovenstaande komt in grote lijnen al naar voren wat de vier experts vinden van sommige punten van het overheidsbeleid omtrent mediawijsheidsonderwijs. Ze onderkennen allemaal het belang van de integratie van mediawijsheid in het onderwijs. Met de door de overheid gewenste integratie van mediawijsheid in bestaande lesprogramma's zijn ze het dan ook alle vier eens. Zij staan hierin niet alleen; vanuit academisch onderzoek wordt dit beaamd, bijvoorbeeld door Henry Jenkins en Lankshear & Knobel. Ook Tweede Kamerlid voor de oppositie, Tofik Dibi, bleek al eerder van mening te zijn dat de *aanvulling* van het bestaande onderwijsaanbod het meest wenselijk is. Over de belangrijkste stap die de overheid genomen heeft richting het bevorderen van mediawijsheid in Nederland, namelijk het expertisecentrum, zijn de meningen echter verdeeld. Zo is Ad van Dam van mening dat het feit dat iedereen mediawijsheidprojecten kan indienen bij het centrum heel leuk is, maar niet bevorderend zal werken (Van Dam 2010). Dit omdat een classificatiesysteem ontbreekt en een dergelijke manier van projecten opzetten geen structurele basis heeft. Levien Nordeman daarentegen ziet wel wat in het expertisecentrum; volgens hem vormt het centrum een overkoepelende instantie, waar getracht wordt meer continuïteit in het veld te realiseren en een markt te organiseren waar mensen bij elkaar kunnen komen (Nordeman 2010). Met een volgend punt van de kabinetsvisie, de door de overheid gewenste samenhang van het aanbod van media-educatie, zijn ze het allemaal eens. Toch menen zij dat structurele samenhang ondanks – of volgens sommigen, dankzij – het expertisecentrum vandaag de dag nog ver te zoeken. Met een laatste punt van de kabinetsvisie, namelijk het geven van prioriteit aan het aanleren van vaardigheden die bij mediawijsheid horen, zijn de experts het eens. Zij benadrukken echter dat er niet vanuit gegaan moet worden dat jongeren wel weten hoe media werken, alleen omdat ze er al mee omgaan. De experts vinden de mediavaardigheden die benoemd worden door Jenkins dan ook heel belangrijk. Hieruit valt te concluderen dat ze de vaardigheden die door de overheid onderscheiden worden, te nauw vinden. Samenvattend kan hun gezamenlijk advies het beste als volgt geïnterpreteerd worden: laat het niet volledig aan scholen zelf over hoe er invulling aan mediawijsheid gegeven moet worden, maar laat het ook niet volledig opleggen van bovenaf. Ergens daartussenin ligt de oplossing.

Academisch onderzoek (Lankshear & Knobel 2006; Veen & Vrakking 2006; Livingstone & Bober 2004) heeft uitgewezen dat er naast voordelen ook nadelen zitten aan het gebruik van nieuwe media in het onderwijs. In de praktijk worden deze bevindingen gedeeld. Desgevraagd hebben de vier experts enkele voorbeelden uit de Nederlandse praktijk gegeven over een aantal voor- en nadelen.

4.3 Voors en tegens van mediawijsheidsonderwijs

Als directeur van een multimediaal onderwijs ontwikkelingsbureau is Geeske Steeneken van mening dat de implementatie van mediawijsheid in het onderwijs op dit moment te smal is. Volgens haar is de huidige trend er vooral één van wijzen op nieuwe media en de gevaren die daaraan gekoppeld kunnen zijn. Mediawijsheidsonderwijs moet volgens haar ook over iets anders gaan, namelijk over de mogelijkheden en de kracht van het internet, en hoe succesvolle omgang met nieuwe media kunnen helpen jongeren voor te bereiden op de toekomst en de maatschappij (Steeneken 2010). Toch onderkent zij dat er ook nadelen kleven aan het inzetten van nieuwe media in het onderwijs. Steeneken: “één van de eerste en misschien wel grootste obstakels die overwonnen moet worden, is dat er voor elke stap die gemaakt moet worden het

nodig is docenten te trainen” (Steeneken 2010). Ad van Dam is het met haar eens dat veel docenten het lastig zullen vinden om, gezien hun persoonlijke onbekendheid met nieuwe media, hun leerlingen iets bij te brengen hierover (Van Dam 2010). Ook Levien Nordeman ziet het als een probleem dat je afhankelijk bent van docenten die er ‘zin in moeten hebben’ en enigszins kennis van zaken moeten hebben. Hij is dan ook van mening dat de praktische en technische zaken die meespelen bij mediawijsheidsonderwijs vaak problemen opleveren (Nordeman 2010). Lastig is dat dit ook niet zo snel zal gaan veranderen, aangezien er op lerarenopleidingen nog weinig ruimte is voor mediawijsheid en hoe je nieuwe media op een positieve manier in de les kunt inzetten. Dit geldt zowel voor het basis- als het voortgezet onderwijs (Nordeman 2010). Zolang docenten niets bijleren over nieuwe media, zullen zij ook niet in staat zijn de mediawijsheid van hun leerlingen te bevorderen.

Nog een valkuil waar het onderwijsveld volgens Imar de Vries voor moet oppassen is de gedachte ‘als ik het maar gebruik, dan is het goed.’ Dit vindt hij te kortzichtig:

“Bij het inzetten van nieuwe media is het heel belangrijk om tegelijkertijd aan te tonen hoe die media ons beeld van zaken bepalen. Je zou ze kunnen zien als cultuurconstituerend. Nieuwe media kunnen een verrijking zijn, maar zijn ook gevaarlijk” (De Vries 2010).

Hier is hij het tot op zekere hoogte oneens met Steeneken, die juist graag zou zien dat mediawijsheidsonderwijs wat meer losgekoppeld zou worden van het wijzen op de gevaren van nieuwe media. In ieder geval wordt duidelijk dat de paar docenten die geïnteresseerd zijn en zichzelf verder willen ontwikkelen op het gebied van mediawijsheidsonderwijs, anno 2011 nog steeds voorlopers zijn.

Ondanks bovenstaande argumentatie onderscheiden de experts ook voordelen bij het inzetten van nieuwe media in de les. Zo zou het gebruik van nieuwe media kunnen leiden tot onderwijskundige vernieuwingen. Dit omdat de bestaande leerstrategieën gecombineerd kunnen worden met entertainment, wat weer heel dicht bij jongeren ligt. Serious games zijn hier een voorbeeld van; je kunt ter plekke veel visualiseren, iets waar volgens het viertal ‘geen boek tegenop kan’. De Vries: “de meerwaarde van nieuwe media bij het leerproces, is dat je dingen meteen in de praktijk kunt laten zien” (De Vries 2010). Op die manier kunnen nieuwe media een aanvulling vormen op de capaciteiten van een docent. Dit wil niet zeggen dat de vier experts van mening zijn dat de huidige vorm van onderwijs ontoereikend is. Over het algemeen schetsen zij een beeld waarbij nieuwe media een aanvulling kunnen vormen op het huidige onderwijs. Afwisseling in onderwijsaanpak wordt door hen heel belangrijk gevonden, aangezien elke leerling op een andere manier leert en al die verschillende leerstijlen aan bod moeten komen. Nordeman is bovendien van mening dat nieuwe media je een bepaalde flexibiliteit geven bij het inrichten van een les en dat ze de mogelijkheid tot zelfstandig leren vergroten. Van Dam beaamt dit: “je kunt leerlingen veel meer werkvormen bieden, waardoor ze dingen zelf en dus op een andere manier kunnen leren dan op de traditionele manier” (Van Dam 2010). Dit komt overeen met wat Veen en Vrakking beschrijven in hun boek *Homo Zappiens. Growing up in a digital age*.

De voordelen ten spijt, wijzen Lankshear & Knobel erop dat in de gaten gehouden moet worden dat het curriculum geen ‘gijzelaar’ wordt van technologische veranderingen

(Lankshear & Knobel 2006: 195). Met andere woorden: het moet niet zo zijn dat het onderwijs móét veranderen, enkel omdat er daartoe mogelijkheden zijn op technologisch gebied. In het verlengde hiervan ben ik van mening dat er sprake is van een bepaalde ‘kip of het ei- kwestie’ die in de gaten gehouden dient te worden, namelijk: wat was er eerder, een nieuw educatief beleid, of de educatieve mogelijkheden van nieuwe media? Veel van de ontwikkelingen op educatief gebied lijken namelijk hand in hand te gaan met de mogelijkheden op technologisch gebied (Steeneken 2010). Op het eerste gezicht lijkt dit een logische ontwikkeling, maar of het wenselijk is, is nog maar de vraag. Is er namelijk sprake van een technologisch gestuurd educatief beleid? Of is het educatieve beleid tot op zekere hoogte in staat technologische ontwikkelingen te sturen? In het eerste geval zou het voor kunnen komen dat bepaalde gevestigde pedagogische of didactische gebruiken in het gedrang komen (Lankshear & Knobel 2006: 195). Gebruiken die reeds bewezen hebben succesvol te zijn. Andersom zou het het geval kunnen zijn dat een beperkte bereidheid tot het inzetten van nieuwe media op school de ontwikkeling van technologische mogelijkheden in deze richting afremt. Wat in ieder geval onwenselijk is, is bestaande curricula te veranderen enkel omdat het in technologisch opzicht mogelijk is, zonder uitgebreid nagedacht te hebben over of eventuele wijzigingen daadwerkelijk iets fundamenteels toevoegen.

In de voorgaande hoofdstukken zijn allerhande zaken omtrent mediawijsheidsonderwijs aan de orde gekomen, zoals volgens wie het anno 2011 van belang is mediageletterd te zijn, wat de overheidsplannen voor de implementatie van mediawijsheid in het voortgezet onderwijs zijn en wat de voor- en nadelen zijn van het inzetten van nieuwe media in de les. Na analyse van zowel de kabinetsplannen wat betreft mediawijsheidsonderwijs als de status-quo van het huidige aanbod aan mediawijsheidsonderwijs, wordt het tijd om de hoofdvraag van dit onderzoek te gaan beantwoorden. In hoeverre is er anno 2011 al sprake van een goede implementatie van mediawijsheidsonderwijs in het voortgezet onderwijs?

5. Conclusie

Leraren ervaren vandaag de dag dat leerlingen nieuwe benaderingen en lesmethoden verlangen wanneer van hen gevraagd wordt aandacht en motivatie te tonen voor hun werk op school. Dit is niet uitsluitend voorbehouden aan docenten in Nederland, het is een wereldwijd fenomeen (Veen & Vrakking 2006: 28). In de voorgaande hoofdstukken is gebleken dat deze veranderende houding van leerlingen te verklaren valt wanneer de sociale en technologische veranderingen in de wereld waarin zij opgroeien, bestudeerd worden. De oplossing voor het probleem van een ongeïnteresseerde houding lijkt simpel: verklein de kloof tussen het mediagebruik in de vrije tijd en op school. Met andere woorden: integreer de nieuwe media waarmee leerlingen in het dagelijks leven zoveel te maken hebben in het onderwijs. Toch kan er geconcludeerd worden dat er op dit moment nog geen sprake is van een goede implementatie van mediawijsheidsonderwijs in het voortgezet onderwijs. Het is hierboven gebleken dat dit verschillende redenen heeft. Zo blijkt dat één van de grootste obstakels het gebrek aan status van mediawijsheidsonderwijs is; lang niet iedereen vindt het noodzakelijk. Bovendien is er een hoop onduidelijkheid omtrent wat het begrip mediawijsheid precies inhoudt, wat onder andere tot gevolg heeft dat het lastig is om partijen aan te wijzen die verantwoordelijk zouden moeten zijn voor de bevordering van mediawijsheid. Ook blijkt uit de grafiek van Wim Veen en Frans Jacobs (zie pagina 23) dat mediagebruik op school op dit moment nog allesbehalve vanzelfsprekend is. Geeske Steeneken benadrukt zelfs dat het onderwijs achterloopt op de maatschappij wat betreft ontwikkelingen op het gebied van nieuwe media. Bovendien blijkt het – doordat lang niet overal voldoende expertise en ervaring aanwezig is op scholen – lastig te zijn een visie te ontwikkelen op mediawijsheidsonderwijs, laat staan dat docenten eraan toekomen om deze vervolgens vorm en inhoud te geven.

Desalniettemin ben ik op basis van de resultaten van dit onderzoek van mening dat mediawijsheidsonderwijs op school een vanzelfsprekendheid zou moeten worden. Waar tot op heden nog te vaak aan voorbijgegaan wordt, is dat het gebruiken van nieuwe media iets heel anders is dan het begrijpen ervan. Om dit te veranderen, is training in mediawijsheid mijns inziens noodzakelijk. Het onderwijs lijkt mij de plek bij uitstek waar jongeren geleerd kan worden actief, succesvol maar ook kritisch om te gaan met nieuwe media. Dit omdat onderwijs sowieso al gericht is op het bijbrengen van vaardigheden op het gebied van kritisch denken en analyseren. Wanneer gekeken wordt naar een praktische invulling hiervan, zou mediawijsheidsonderwijs een goede aanvulling kunnen vormen op huidige curricula. Hierbij lijken integratie en aanvulling sleutelwoorden te zijn. Binnen elk vak valt mediawijsheid eigenlijk wel te integreren, wat als voordeel heeft dat er op deze manier niets hoeft te verdwijnen uit huidige curricula. Tijdens dit onderzoek is het echter meer dan duidelijk geworden dat scholen hierbij hulp nodig zullen hebben. Om tot een goede implementatie van mediawijsheidsonderwijs in het voortgezet onderwijs te komen, zal ten eerste het bewustzijn omtrent het belang van mediawijsheid groter moeten worden. Er moet een vernieuwd gevoel van relevantie tussen de werelden van het klaslokaal en die van de huidige samenleving ontwikkeld worden, waarbij het hele spectrum van pedagogische tot en met technologische aspecten in acht genomen wordt. Het maatschappelijk middenveld, het onderwijs en zelfs de overheid moeten bewust gemaakt worden van het belang van mediawijsheidsonderwijs; een

taak die is weggelegd voor het wetenschappelijk discours omtrent mediawijsheid. Wetenschappers hebben de tools om nieuwe media te analyseren en te onderzoeken wat wel en niet mogelijk is. Vervolgens zullen de uitkomsten hiervan moeten doordruppelen naar alle lagen van de samenleving, zodat mediawijsheid binnen al deze lagen als sociaal kapitaal gezien gaat worden en onderwijs hierover als onontbeerlijk.

Ook moet er iets gedaan worden aan het vrijblijvende karakter van het wel of niet aanbieden van mediawijsheidsonderwijs. Het is belangrijk dat mediawijsheidsonderwijs even belangrijk en vanzelfsprekend wordt als wiskunde of geschiedenis. Daarnaast is er een taak weggelegd voor de overheid; het feit dat de meest actuele overheidsvisie aangaande mediawijsheidsonderwijs uit 2008 stamt, wil zeggen dat de overheid tot op heden nog niet voldoende doordrongen is van het feit dat mediawijsheidsonderwijs onontbeerlijk is. Wellicht tekenend hiervoor is dat de term mediawijsheid nergens voorkomt in het regeerakkoord – getiteld *Vrijheid en verantwoordelijkheid* – van het huidige kabinet. Bovendien wordt het woord ‘media’ slechts eenmaal in het hele akkoord genoemd en dan enkel met betrekking tot de publieke omroep (Regeerakkoord VVD-CDA 2010). Tot slot is een technologisch gestuurd educatief beleid niet wenselijk. Educatie van goede kwaliteit moet voorop staan en niet bepaald worden door technologische mogelijkheden. Hiermee bedoel ik dat pedagogische doelstellingen in de gaten gehouden moeten worden, zodat basisvaardigheden als technische geletterdheid niet uit het oog verloren worden. Concluderend kan ik stellen dat, hoewel er veel gesproken wordt over mediawijsheidsonderwijs, anno 2011 nog geen sprake is van een succesvolle implementatie ervan in het voortgezet onderwijs.

6. Bibliografie

- 1) Bourdieu, Pierre. *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste* (Harvard: Harvard University Press, 1984).
- 2) Bourdieu, Pierre. "The forms of capital", in: J. Richardson (Ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (New York: Greenwood, 1986) pp. 241-258. Ook beschikbaar via:
<http://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/fr/bourdieu-forms-capital.htm#n11>
- 3) Brinkhuis, Martine. *Beeldhonger. Onderwijs en opvoeding in het mediatijdperk* (Amsterdam: Van Genneep/de Balie, 2006).
- 4) Buckingham, David et. al. *The Media Literacy of Children and Young People. A review of the research literature on behalf of Ofcom* (London: Ofcom, 2005).
- 5) Dam, Ad van. Persoonlijk interview (7-10-2010).
- 6) Dibi, Tofik. Persoonlijk interview (28-10-2010).
- 7) Dijsselbloem, J.R.V.A. *Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen* (13 februari 2008).
- 8) Duimel, Marion en Jos de Haan. *Nieuwe links in het gezin. De digitale leefwereld van tieners en de rol van hun ouders* (Sociaal Cultureel Planbureau: maart 2007).
- 9) Ghesquière, Rita. *Jeugdliteratuur in perspectief* (Culemborg: Centraal Boekhuis bv, 2009).
- 10) Hirzalla, Fadi. Persoonlijk interview (06-10-2010).
- 11) Hirzalla, Fadi. *The Internet in Young People's Civic Life: Web Production, Contents, Use and Attitudes* (Enschede: Print Partners Ipskamp, 2010).
- 12) Hobbs, R. "Expanding the concept of literacy", in: R. Kubey (ed.) *Media literacy in the information age* (New Brunswick: NJ Transaction, 2001).
- 13) Ito, Mizuko, et. al. *Living and Learning with New Media: Summary of Findings from the Digital Youth Project* (MacArthur Foundation Report, 2008).
- 14) Jenkins, Henry, et. al. *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century* (MacArthur White Paper, 2006).
- 15) Mayer, Richard E. "The Challenge of Multimedia Literacy", in: Ann Watts Pailliotet and Ladislaus Semali (eds.) *Intermediality. The Teachers Handbook of Critical Media Literacy* (Boulder: Westview Press, 1999).
- 16) Lankshear, Colin and Michele Knobel. *New Literacies: Everyday Practices & Classroom Learning* (New York: Open University Press, 2006).
- 17) Livingstone, Sonia. *The Changing nature and uses of media literacy* (London 2003).
- 18) Livingstone, Sonia and Magdalena Bober. "Taking Up Online Opportunities? Children's Uses of the Internet for Education, Communication and Participation", in: *E-learning* (Volume 1, number 3, 2004).
- 19) Livingstone, Sonia and Shenja van der Graaf. "Media Literacy", in: Wolfgang Donsbach (ed.) *International Encyclopedia of Communication* (Wiley-Blackwell, 2010).
- 20) McLuhan, Marshall. *The Gutenberg Galaxy* (Toronto: University of Toronto Press, 1962).
- 21) Nederlandse overheid. *Mediawijsheid. Kabinetvisie 18 april 2008* (Den Haag, 2008).
- 22) Ong, Walter J. *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word* (London: Methuen, 1982).
- 23) Raad voor Cultuur. *Mediawijsheid. De ontwikkeling van nieuw burgerschap* (juli 2005).

- 24) Regeerakkoord VVD-CDA. *Vrijheid en verantwoordelijkheid* (Den Haag, 30 september 2010).
- 25) Steeneken, Geeske. Persoonlijk interview (28-09-2010).
- 26) Valkenburg, Patti M. *Schadelijke Media en Weerbare Jeugd: Een Beleidsvisie 2005-2010* (Universiteit van Amsterdam: juli 2005).
- 27) Veen, Wim en Ben Vrakking. *Homo Zappiens. Growing up in a digital age* (London: Network Continuum Education, 2006).
- 28) Veen, Wim en Frans Jacobs. *Leren van jongeren. Een literatuuronderzoek naar nieuwe geletterdheid* (november 2005).
- 29) Voorwinden, Rob. "Het einde van Slash 21", in: *Het Onderwijsblad* (juni 2006).
- 30) Vries, Imar de. Persoonlijk interview (11-10-2010).
- 31) Watts Pailliotet, Ann. "Introduction: Reconceptualizing Literacy in the Media Age", in: Ann Watts Pailliotet and Peter B. Mosenthal (eds.) *Reconceptualizing Literacy in the Media Age* (Stamford: Jai Press Inc., 2000).
- 32) Website Nederlands Jeugd Instituut, www.nji.nl, geraadpleegd op 9-6-2011.
- 33) Website Rijksoverheid, www.rijksoverheid.nl, geraadpleegd op 02-05-2011.
- 34) Website Stichting Lezen & Schrijven, geraadpleegd op 18-04-2011. Zie: <http://www.lezenenschrijven.nl/nl/wie-zijn-wij/missie/>
- 35) Westerink, Lieneke. *Media(on)wijsheid: een onderzoek naar de ontwikkelingen omtrent mediawijsheid in Nederland* (Stageonderzoekverslag Universiteit Utrecht 2010).
- 36) Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid. *Focus op functies: uitdagingen voor een toekomstbestendig mediabeleid* (Amsterdam: Amsterdam University Press, 2005).
- 37) Zwanenberg, Freek en Justine Pardoën. *Handboek Mediawijsheid op School. Hoe worden kinderen mediawijs? Praktische gids en inspiratie voor het onderwijs* (Stichting Mijn Kind Online: september 2010).

Illustratieverantwoording afbeelding titelpagina

Afbeelding afkomstig uit Dirkjan stripalbum nummer 13 door Mark Retera.