

wijs arbeid
g data zorg
onderwijs
e zekerheid
wetenschap
org welzijn
mobiliteit
jn beleids-



evaluatie, monitoring,  over
effectonderzoek en data

Mediawijsheid in het voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs: achtergronden en percepties

Amber Walraven

Oktober 2014



Projectnummer: 34001773

© 2013 ITS, Radboud Universiteit Nijmegen

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook, en evenmin in een retrieval systeem worden opgeslagen, zonder de voorafgaande schriftelijke toestemming van het ITS van de Radboud Universiteit Nijmegen.

No part of this book/publication may be reproduced in any form, by print, photoprint, microfilm or any other means without written permission from the publisher.

Inhoud

1	Inleiding	1
2	Literatuur	3
2.1	Adolescentie	3
2.2	Begrip	4
2.3	Gebruik	6
2.4	Communicatie	7
2.5	Strategie	11
3	Resultaten survey docenten voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs	13
3.1	Algemene gegevens	13
3.2	Mediawijsheid	13
3.3	Conclusie	17
4	Conclusie	19
	Referenties	21

1 Inleiding

Het ITS heeft een literatuurstudie uitgevoerd naar de mediawijsheidvaardigheden van jongeren van 12 tot 20 jaar. Daarnaast heeft het ITS een survey gehouden onder vo- en mbo-docenten. In deze survey is gevraagd naar de percepties van de docenten met betrekking tot de mediawijsheid van hun leerlingen, de manier waarop zij in hun lessen aandacht besteden aan mediawijsheid en welke professionalisering zij op het gebied van mediawijsheid nodig hebben.

2 Literatuur

2.1 Adolescentie

Adolescentie komt van het Latijnse woord ‘adolescere’ dat opgroeien betekent. De periode kan worden herkend aan ontwikkelingen in de psychologie, persoonlijkheid en academische carrière van een persoon. De leeftijden die onder adolescentie vallen verschillen per cultuur. De Wereldgezondheidsorganisatie (WHO) definieert adolescentie als de periode tussen 10 en 20 jaar. Deze definitie wordt ook in dit rapport gehanteerd.

De adolescentie is de ontwikkeling tussen jeugd en volledige volwassenheid, en wordt gekenmerkt door lichamelijke en psychologische veranderingen. We zullen ons in dit verslag richten op de laatste categorie.

In het kort samengevat kenmerkt de adolescentie zich door een groter wordende zelfstandigheid, het meer en meer op eigen benen staan en het zelf verantwoordelijk worden voor keuzen die men maakt. Veranderingen in verantwoordelijkheid, onafhankelijkheid en vrijheid dus. Daarnaast zien we een ontwikkeling in individuele, interpersoonlijke en sociale bekwaamheid. Er is meer sprake van eigen initiatief, er worden relaties aangegaan en er is meer tolerantie voor wat afwijkt van het eigene. (Kohnstamm, 1997)

Er vinden veel cognitieve veranderingen plaats. De algemene intelligentie of vloeiende intelligentie (bijvoorbeeld de snelheid waarmee informatie kan worden opgenomen, het kunnen leggen van verbanden tussen losse elementen en gemak waarmee iemand schakelt tussen verschillende oplossingsstrategieën), neemt aan het begin van de adolescentie in capaciteit toe. De aandachtsspanne en het concentratievermogen nemen toe. Adolescenten worden minder afgeleid door bijzaken en kunnen beter de kern van een probleem zien en beter rekening houden met diverse aspecten tegelijkertijd (zoals bij het deelnemen aan het verkeer) (Kohnstamm, 1997).

Adolescenten ontwikkelen hogere cognitieve controle over gedrag. Primaire functies en vaardigheden zijn reeds volledig ontwikkeld (zoals waarnemen: zien en horen), maar deze functies gaan nu geïntegreerd worden. Hierdoor wordt het mogelijk om te plannen en systematisch te werk te gaan, te redeneren, te reflecteren, eigen gedrag te evalueren in relatie tot sociale normen, te beslissen het gedrag aan te passen aan de eisen van de omgeving, en de intenties en beleving van die omgeving te evalueren (Jolles, 2007).

Die omgeving wordt steeds belangrijker. De adolescent vraagt zich af ‘wat een ander er van vindt’, en het vinden van een positie in een groep is belangrijk. Deze sociale groep speelt ook een rol bij risicogedrag. Riskant gedrag hoort erbij, hier zien we een sterke toename rond 15 jaar (roken, alcohol, drugs, gokken, behoefte aan spanning). Het oordeel dat de adolescent meent te krijgen van de vriendengroep is hierbij van belang en daarbij overziet een adolescent de gevolgen van het gedrag op langere termijn niet. Adolescenten kunnen “beslissen, hetgeen iets anders is dan het maken van een oordeel of keuze waarin op verantwoorde wijze alle mogelijke consequenties worden overwogen” (Jolles, 2007, blz. 31). Het weerstand bieden aan de groepsdruk en een eigen positie innemen en het overzien van lange termijn doelen neemt toe

vanaf vijftienjarige leeftijd. Daarnaast is er sprake van het loskomen van emotionele binding aan ouders en het durven afgaan op eigen oordeel (Kohnstamm, 1997).

Ook op het vlak van de sociale cognitie vinden veranderingen plaats: adolescenten zijn meer dan schoolgaande kinderen in staat om uitgebreide persoonsbeschrijvingen te geven waarbij uiterlijk minder belangrijk wordt en persoonskenmerken belangrijker (van 'ik vind je aardig' naar 'ze kan goed luisteren' en van 'die meneer is dik' naar 'hij is vegetarisch'). Adolescenten leren zich te verplaatsen in een ander, hechten belang aan conventies en denken meer over zichzelf na (Kohnstamm, 1997).

Belangrijk voor het verloop van deze cognitieve veranderingen is de omgeving. De ouders en de docenten dienen de adolescent een leeromgeving aan te bieden die de veranderingen mogelijk maken en stimuleren, want de ontwikkeling gaat niet vanzelf. De ontwikkeling van adolescenten is een reactie op de omgeving en de omgeving is bepalend voor de efficiëntie van de ontwikkeling van de hersenen. In de huidige samenleving worden wij omringd door televisies, (mobiele) telefoons, computers, internet, etc. Ook de omgeving van een adolescent wordt gekenmerkt door 'screen media' televisie, laptop, mobiele telefoons, en tablets. Internet, televisie en sociale media worden dagelijks gebruikt. Omdat we niet kunnen ontkomen aan een 'digitale wereld', is het belangrijk om adolescenten te leren zich te bewegen in die wereld. De ontwikkelingen die ze doormaken, zullen ze namelijk veelvuldig online doormaken. Een adolescent staat in het centrum van zich ontwikkelende peer-netwerken. En daarom staat hij of zij meer open voor de invloed van de media; het brein staat er meer open voor omdat dat bij diens stadium in ontwikkeling hoort. De omgeving moet dus zorgen dat de adolescent de handvaten krijgt om er beter mee om te leren gaan (Jolles, personal communication).

Aan de hand van nationale en internationale literatuur wordt het Mediawijsheid Competentie-model in het perspectief van de ontwikkeling van adolescenten geplaatst. Wat doen adolescenten op een bepaalde leeftijd? Wat kunnen ze op een bepaalde leeftijd? Aan welke voorwaarden moet minimaal voldaan worden om mediawijs te worden?

2.2 Begrip

In het model vallen er drie competenties onder de noemer Begrip: *Inzicht hebben in de medialisering van de samenleving*, *Begrijpen hoe media gemaakt worden* en *Zien hoe media de werkelijkheid kleuren*. In het model worden deze competenties geschaard onder passief mediagebruik. Het gaat hier dus om kennis en inzicht. Echter, bij echt doorzien van mediaboodschappen gaat het vaak om zowel analyse als productie. Productie komt in het competentiemodel later aan bod. Bij de competentie begrip gaat het over het hebben van inzicht en het begrijpen van mediatrucs.

Inzicht hebben in de medialisering van de samenleving

Er is niet veel onderzoek vanuit deze passieve invalshoek. Onderzoeken rond deze competentie richten zich voornamelijk op (beschrijvingen van) de mate van medialisering van de samenleving. Enkele studies richten zich op de mate waarin burgers de competentie 'inzicht hebben in de medialisering van de samenleving' bezitten. Met name ouders en professionals staan daarbij centraal (Gillebaard et al., 2013).

Het inzicht ontwikkelen in de medialisering van de samenleving kan bij jongeren verdieping krijgen door te leren reflecteren op eigen handelen.

Begrijpen hoe media gemaakt worden

Hobbs (2004) concludeert dat het integreren van activiteiten waarbij media geanalyseerd worden de kritische denkvaardigheden (om cognitief verweer tegen reclames te verstevigen) van leerlingen kan vergroten. Leerlingen in de experimentele groep ontwikkelden meer kennis over het productieproces van schriftelijke reclame. Ze ontwikkelden meer begrip van het concept doelgroep, herkenden dat een advertentie niet alle mogelijke lezers wil aantrekken maar ontworpen wordt om een bepaalde demografische groep aan te spreken. Ten aanzien van tv-reclames nemen kritisch analytische vaardigheden van middelbare scholieren echter niet toe door kennis van pre- en postproductieprocessen. Onderzoek toont ook aan dat een sceptische houding ten aanzien van reclame niet wordt bereikt door toegenomen kennis van advertentietactieken. En hoewel 7 of 8-jarigen in staat zijn om reclame te onderscheiden van televisieprogramma's en beschikken over basisbegrip met betrekking tot het doel van reclame, passen ze deze kennis niet spontaan toe als ze reclame zien. Tot hun twaalfde moeten ze aanwijzingen krijgen om die kennis toe te passen (Hobbs, 2004).

Messaris (2001) deed onderzoek naar inzicht in montagestijlen en ontdekte dat jongeren minder begrip hebben van snelle en experimentele montagestijlen in muziekclips dan ouderen, ook al gaat hun voorkeur er naar uit. "No matter how many thousands of hours a person may have logged in front of the TV screen, skill in the actual production of meaningful images does not come readily to the novice".

Zien hoe media de werkelijkheid kleuren

De online wereld is met name voor jongeren vanaf 12 jaar te beschouwen als een verlengstuk van hun offline wereld (Subrahmanyam, 2009). Vanaf 11 jaar neemt de besteedde tijd aan sociale media explosief toe (Rideout, Foehr, Roberts, 2010). Het is echter discutabel of jongeren automatisch inzicht hebben in de achtergronden van mediaboodschappen en kunnen beoordelen of informatie betrouwbaar is, alleen omdat zij veel mediaboodschappen te verwerken krijgen. Men neemt mediaboodschappen soms over zonder erbij na te denken, denk bijvoorbeeld aan 1-aprilgrappen die in het nieuwsbulletin voorbij komen. Potter (2011) heeft in zijn theorie over mediageletterdheid gesteld dat veel mensen mediaboodschappen waarnemen op de automatische piloot. Er komt dus een mediaboodschap binnen (bijvoorbeeld te meten via hersenactiviteit), maar er wordt vervolgens niets mee gedaan. Televisie kijken en radio luisteren gaat regelmatig op deze manier. Wanneer dan achteraf gevraagd wordt naar details, weten mensen deze niet te benoemen. Bij jongeren is dit fenomeen ook zichtbaar: doelloos langs tv-kanalen zappen of Youtube-filmpjes maar half in je opnemen, omdat je ondertussen ook aan het facebooken bent. Potter noemt dit de eerste fase binnen het bewustzijn van mediaboodschappen. In de tweede fase is men zich er wel van bewust dat er een boodschap binnenkomt en kun je je achteraf details herinneren. In de derde fase ga je zo in op de boodschap dat je je volledig verbonden voelt met die boodschap. Bijvoorbeeld bij het kijken naar een film, ga je zo op in de film, dat het voelt alsof je er zelf middenin zit. De vierde en laatste fase is die van zelfreflectie. Men is zich bewust van het feit dat er een boodschap binnenkomt en gaat vervolgens actief evalueren. Waarom komt deze boodschap bij mij binnen? Waarom interpreteer ik het op deze manier? Analyseren is dus een vaardigheid die hierbij komt kijken. Vervolgens komt evaluatie aan bod. Daarin wordt een waardeoordeel uitgesproken over de mediaboodschap. Aangezien kinderen cognitief moeten rijpen en pas vanaf 11 jaar realiteit perfect kunnen ordenen, moet men hiermee

rekening houden in educatie over mediabewustzijn (Potter, 2011). Adolescenten zouden hiertoe in staat moeten zijn. Echter, adolescenten zijn zeer beïnvloedbaar door de omgeving, peers en ook media. Zo is er een relatie tussen blootstelling aan een geïdealiseerd lichaam en de ontwikkeling van een verstoord eetpatroon en een negatief lichaamsbeeld. Deze relatie wordt echter wel beïnvloed door karaktereigenschappen en de manier waarop mediaboodschappen verwerkt worden. Een actieve, kritische analyse van mediaboodschappen en beelden (in plaats van het passief kijken van beelden), heeft de potentie om de mate waarin blootstelling aan media bijdraagt aan een negatief zelfbeeld te beïnvloeden. Wanneer adolescenten het doel van reclame en gebruikte strategieën herkennen, zijn ze beter in staat om de invloed van reclames te weerstaan. Verschillende studies hebben aangetoond dat mediawijsheid positief samenhangt met betrokkenheid bij gezond gedrag bij adolescenten. Hogere mediawijsheid werd geassocieerd met een lagere gevoeligheid voor roken (Primack & Hobbs, 2009), met een negatieve intentie om alcohol en tabak te gebruiken (Scull, Kupersmidt, Parker, Elmore, & Benson, 2010) en met een aantal vormen positief gezond gedrag (seksueel gedrag, voeding en lichamelijke activiteit) (Levin-Zamir, Lemish, & Gofin, 2011).

2.3 Gebruik

Apparaten, software en toepassingen gebruiken

Oriënteren binnen mediaomgevingen

Het bedienen van apparaten, het gebruiken van software en toepassing zou voor adolescenten geen probleem moeten zijn. In een eerdere literatuurstudie naar de vaardigheden van kinderen tot 12 jaar (Walraven, Paas & Schouwenaars, 2013) wordt uiteengezet dat kinderen op jonge leeftijd om kunnen gaan met een computer, tablet, mobiele telefoons en televisie. In 2012 was het meest gebruikte apparaat om op internet te gaan nog altijd een laptop of desktop, had meer dan de helft (56%) van de jongeren een smartphone en bijna 33% van de jongeren een tablet-computer (zoals een iPad). Jongeren maken gebruik van verschillende sociale media platforms, kijken en luisteren digitale tv en radio, gamen, surfen en e-mailen. (Van Rooij & Schoenmakers, 2013). Uit een enquête onder 1710 tieners van 12 t/m 17 jaar blijkt dat in 2014 94 % een smartphone heeft, 90 % minimaal eens per maand Whatsappt en 75 % Facebook minimaal eens per maand gebruikt (Kennisset & Mijn Kind Online, 2014).

Het is echter belangrijk om op te merken dat er veel verschil is tussen jongeren. Zo toonden Kvavik, Caruso en Morgan (2004) aan dat hoewel studenten (18-24 jaar) over veel technologie beschikten (in bezit waren van bijvoorbeeld mobiele telefoon), een significant deel van hen lagere vaardigheden bezat dan je van hen zou mogen verwachten. Verschillen zouden kunnen ontstaan door sociaal-economische status, culturele/etnische achtergrond, en geslacht en leeftijd (Kennedy et al., 2006; Livingstone et al., 2011). Het internetgebruik van tieners is niet uniform en hangt af van de context en verschilt veel vanwege school en thuissituaties (Kennedy, et al., 2006). Een gedeelte van de jongeren beschikt over veel vaardigheden en gebruikt technologie voor informatie zoeken en communicatie. Er is echter ook een gedeelte dat niet beschikt over die vaardigheden. Zij lopen het gevaar ‘vergeten’ te worden (Bennet, Maton & Kervin, 2008).

Met de zogenaamde ‘operationele vaardigheden’ op de computer (bedienen van een browser en zoekmachine, invullen van formulieren, zie van Deursen en van Dijk, 2009) zit het bij adoles-

centen over het algemeen goed. Deze vaardigheden groeien met gebruik. Toegang hebben tot apparaten, software en toepassingen en regelmatig gebruik is belangrijker voor ‘knoppenkennis’ dan opleidingsniveau (Gui, 2007). Gezien de hoge percentages jongeren in het bezit van laptop en/of smartphone, kunnen we veronderstellen dat jongeren apparaten, software en toepassingen kunnen gebruiken. Gui en Argentin (2011) lieten 980 Italiaanse jongeren een aantal multiple choice vragen beantwoorden (zoals ‘als je een website tegenkomt die je vaker zou willen bezoeken, hoe kun je deze dan opslaan?’) om hun operationele vaardigheden, theoretisch kennis en evaluatievaardigheden op de computer te meten. De leerlingen scoorden het hoogst op hun operationele vaardigheden. Van Deursen, van Dijk, en Peters (2011) tonen aan dat jongeren beter zijn dan ouderen als het aankomt op operationele vaardigheden.

Toch zijn er ook aspecten waar de knoppenkennis tekort schiet, bijvoorbeeld bij privacyinstellingen van Facebook (Kennisnet & Mijn Kind Online, 2014; Livingstone et al., 2011). Ook beheersen niet alle jongeren tussen 11 en 16 jaar vaardigheden als het bookmarken van een site en het veranderen en instellen van een filter voor voorkeuren (Livingstone et al., 2011).

2.4 Communicatie

In onze samenleving kun je op alle momenten op alle manieren informatie ontvangen. Je kunt (passief) informatie ontvangen door tv te kijken of door naar de radio te luisteren, maar je kunt ook zelf actief op het internet zoeken naar informatie. Alleen al Google kan al meer dan een biljoen internetpagina's vinden. Ook via sociale media komt een heleboel informatie op ons af. Nieuws verspreidt zich als een lopend vuurtje. Omdat informatie van alle kanten komt, is het belangrijk daar goed mee om te kunnen gaan (Kuiper, 2010). Deze eigenschap wordt steeds belangrijker.

Informatie zoeken en verwerken

Uit onderzoek blijkt dat adolescenten veel minder informatievaardig zijn dan men zou verwachten gezien hun internetgedrag (Connaway & Dickey, 2010; Kolowich, 2011; Thompson, 2011). Volgens Gross en Latham (2011) is informatievaardigheid een van de meest overschatte vaardigheden van studenten. In onderzoek onder bijna 600 (Amerikaanse) studenten wordt beschreven hoe meer dan 80% een onvoldoende scoort op een informatievaardigheidentest. Desgevraagd denkt echter 75% van de studenten dat ze deze test voldoende zullen afsluiten; na afloop van de test, wanneer ze nog geen uitslag hebben vernomen, denkt nog steeds 68% een voldoende gescoord te hebben.

Head en Eisenberg (2009) beschrijven het gedrag van 2300 Amerikaanse studenten: ze gebruiken primair Google, leunen zwaar op de door docenten voorgeschreven literatuur en gebruiken daarnaast slechts een kleine set van andere informatiebronnen. Uit een andere studie van dezelfde auteurs (Head & Eisenberg, 2010) blijkt dat studenten het meeste moeite hebben met het starten van een onderzoek en het opzetten van een zoekstrategie. Het onderwerp definiëren, specificeren en gericht zoeken vinden deze studenten het moeilijkste. Walraven, Brand-Gruwel en Boshuizen (2009) laten zien dat Nederlandse scholieren overtuigd zijn van hun eigen vaardigheid op dit gebied, maar in de praktijk hier toch veel moeite hebben. Van Deursen en van Dijk (2012) geven aan dat studenten hun internetvaardigheid overschatten, waarschijnlijk doordat ze zelf wél vinden dat ze intelligent omgaan met informatie zoeken en de keuzes die zij maken op internet.

Lezen is een belangrijke voorwaarde voor het kunnen opzoeken en verwerken van informatie. Lezen is in het onderwijs vooral georiënteerd op het lezen van geprinte teksten. Lezen van geprinte teksten is echter wat anders dan lezen van digitale teksten (Levy, 2009; Sutherland-Smith, 2002). Zo zijn hyperteksten niet lineair en kan men doorklikken in de tekst (Sutherland-Smith, 2002). Omdat er zoveel informatie beschikbaar is via internet, wordt het leren selecteren en beoordelen van informatie steeds belangrijker. Het aanleren van leesstrategieën van geprinte teksten is onderdeel van het Nederlandse curriculum; het aanleren van (flexibele) leesstrategieën die nodig zijn bij het begrijpen van online teksten komt niet voor (Clemens, 2014). Uit onderzoek blijkt dat vijftienjarigen moeite hebben met online tekstbegrip: “these students may find it difficult completing their studies and, later on, looking and applying for work, filling out forms to pay their taxes or even reserving a seat on a train” (OECD, 2011). Ook Coiro en Kennedy (2011) en Leu et al., (2013) concluderen dat veel leerlingen problemen hebben met online tekstbegrip. Online tekstbegrip is ook daadwerkelijk anders dan offline tekstbegrip: er zijn leerlingen die heel goed zijn in offlinetekstbegrip, maar zwak in online tekstbegrip en omgekeerd (Leu et al., 2008).

Content creëren

Traditionele media, zoals radio en televisie, zijn eenrichtingsverkeer. Internet is een voorbeeld van tweerichtingsverkeer (De Haan en Pijpers, 2010). Iedereen kan zowel inhoud lezen als toevoegen. Bekende voorbeelden zijn de online encyclopedie Wikipedia en de filmpjeswebsite Youtube. Sociale netwerksites en blogs vallen hier ook onder. Informatie op dergelijke websites wordt ook wel ‘user generated content’ genoemd (Picone, 2010).

Met betrekking tot het creëren van content zijn er grote verschillen tussen jongeren. Selwyn (2009) geeft aan dat het internetgebruik van jongeren beter omschreven kan worden als het passief consumeren van kennis dan het actief creëren van content. Ook Livingstone & Helsper (2007) geven aan dat veel kinderen (nog) niet toekomen aan complexe toepassingen, waarbij actieve participatie en creativiteit verwacht wordt. Van den Beemt (2010) onderscheidt vier typen gebruikers van media onder jongeren: traditionalisten (consumeren), gamers (spelen), netwerkers (uitwisselen) en producenten (creëren).

Traditionalisten gebruiken weinig tot geen social media, ze lezen wat anderen posten maar voegen zelf nauwelijks tot geen informatie toe. Ze gebruiken e-mail en halen informatie van het internet. Elk type gebruiker maakt volgens het onderzoek van Van den Beemt gebruik van deze consumerende activiteiten. *Gamers* spelen daarnaast ook (online) spellen. *Netwerkers* gebruiken media om contacten te onderhouden en nieuwe contacten op te doen. *Producenten* zijn het meest actief als het om produceren van online content gaat. Daarnaast wisselt dit type gebruiker ook content uit, speelt (soms) ook games en consumeert online informatie.

Bij het creëren van content is het belangrijk dat de gebruiker de gevolgen kan overzien (Picone, 2010). Men moet zich bijvoorbeeld afvragen of het verstandig is om bepaalde foto's op het internet te zetten of tegen je baas zeggen dat je ziek bent, maar via sociale netwerksites laten weten dat je op vakantie bent. Hoewel adolescenten in het algemeen weinig zicht hebben op de gevolgen voor lange termijn blijkt uit onderzoek van Kennisnet en Mijn Kind Online onder 1710 tieners van 12 tot 18 jaar dat ze weten ze dat informatie op internet moeilijk te verwijderen is en gaan ze zorgvuldig om met het delen van informatie. Ze hebben duidelijke, actieve strategieën over welke dingen ze op welke platforms posten en wie wat mag zien. Ze zijn selectief in het weggeven van persoonlijke informatie en bij het bepalen wie toegang heeft tot hun informa-

tie. Ook denken ze na over dingen die ze gepost hebben; en de helft verwijdert later wel eens iets.

Een van de vormen van content creëren die onder adolescenten aandacht verdient is het zogenaamde sexting: het delen van seksuele expliciete content (voornamelijk foto's). Sexting komt veel voor: uit onderzoek onder 606 Amerikaanse middelbare scholieren blijkt dat bijna 20 % van de deelnemers wel eens een seksueel expliciete foto van zichzelf via mobiele telefoon heeft gestuurd. Bijna twee keer zoveel respondenten heeft wel eens een dergelijke foto ontvangen. Een kwart van de ontvangers heeft wel eens een ontvangen foto doorgestuurd aan anderen (Strassberg et al., 2013)

Het delen van dergelijke content is niet zonder risico's. Op het moment dat een foto verstuurd wordt, ben je de controle erover kwijt. Het kan leiden tot schaamte, ongewenste seksuele avances, cyberbullying, afpersing en soms tot een aanklacht voor kinderporno,

Sommige studies vinden een verband tussen sexting en andere vormen van sexueel en niet-seksueel risico gedrag (Benotsch et al., 2013, Dake et al., 2012 and Rice et al., 2012). Sexting lijkt gecorreleerd met het 'standaard' adolescenten gedrag zoals experimenteren met drugs en alcohol, en is dus normaal adolescentie gedrag (Temple & Choi, 2014). Temple en Choi voerden een longitudinale studie onder 964 Amerikaanse middelbare scholieren in drie metingen. Deelnemers waren 15, 16 en 17 jaar tijdens de metingen. Uit de resultaten blijkt dat sexting gekoppeld is aan seksueel gedrag. Deelnemers die wel eens een sext hebben gestuurd, zijn een jaar daarop vaker seksueel actief dan hun leeftijdsgenoten. Er is geen bewijs gevonden dat sexting verband houdt met risicovol seksueel gedrag in de toekomst, en sexting is ook geen marker van goede of slechte mentale welzijn.

Participeren in sociale netwerken

De aantrekkingskracht van sociale netwerksites is dat tieners een grote behoefte hebben aan zelfpresentatie en zelfonthulling (Valkenburg en Peter, 2010). Via internet kunnen tieners dit oefenen. En een andere reden waarom tieners hun toevlucht zoeken tot het internet is dat er met name voor de jongere tieners meer restricties gelden in het uitgaan en vrienden bezoeken. Via sociale media zijn vrienden dan toch te bereiken. Aan de andere kant is het internet een 'veilige' omgeving. Je hoeft jezelf niet helemaal bloot te geven. Bovendien kun je via internet makkelijker experimenteren met je identiteit.

Online identiteit en online imago zijn belangrijk voor adolescenten. De manier waarop tieners hun privacy beheren staat vooral in het teken van hun imagomanagement, hoe ze overkomen op anderen (Kennisnet & Mijn Kind Online, 2014). Sociale netwerken zijn de plekken waar jongeren samen komen en hun gemeenschappelijke passies delen. Het gaat niet alleen om gezelligheid en om het uitwisselen van nieuwtjes, maar ook om een eigen identiteit te bepalen in groepen die voor hen belangrijk zijn (vrienden, familie, sportkameraden, klasgenoten, enzovoorts) (Palmaerts, 2010; Wijngaards et al., 2006). Jongeren stellen hun eigen profiel op en geven hun mening over allerlei uiteenlopende dingen. Het is daarbij belangrijk hoe dit valt bij anderen en hoe anderen hierop reageren.

Met behulp van een enquête onder 818 Nederlandse jongeren (10-19 jaar) onderzochten Valkenburg, Peter en Schouten (2006) de gevolgen van sociale netwerksites (zoals Facebook) op het gevoel van eigenwaarde en welzijn. De frequentie waarmee jongeren gebruik maken van dergelijke sites, heeft een indirect effect op hun gevoel van eigenwaarde en welzijn. Het gebruik van de sites stimuleerde het aantal vriendschappen op die sites en beïnvloedde de hoeveelheid

en toon van respons of feedback die jongeren kregen op hun profiel. Positieve feedback stimuleert het gevoel van eigenwaarde en sociale welzijn en negatieve feedback vermindert het gevoel van eigenwaarde en sociale welzijn.

Het online participeren in netwerken heeft een effect op het dagelijkse leven. Zo leidde het gebruik van sociale netwerksites tot meer lichaamsontevredenheid en meer investering in het uiterlijk een jaar later, zowel bij adolescentie jongens als meisjes (de Vries, 2014)

Volgens Crook (2008) kan het merendeel van de online communicatie van jongeren gekarakteriseerd worden als 'low bandwidth'. De nadruk ligt op passief en oppervlakkig gebruik en niet op actieve samenwerking. Dit kan vanuit de fase waarin de adolescent zich bevindt ook wel verklaard worden: het goed kunnen inschatten van andermans bedoelingen en emoties, zich inleven in een ander, echt relaties leggen en 'netwerken' ontwikkelt zich pas later.

Dat het merendeel van online communicatie bestaat uit passief gebruik, wil niet zeggen dat er geen sprake is van actieve samenwerking of dat vriendschappen niet kunnen ontstaan. Integendeel. Zogenaamde massive multi-player online role-playing games (MMORPG's) zijn zeer sociale interactieve omgevingen die de mogelijkheid bieden tot het ontstaan van goede vriendschappen. Juist die sociale interactie vormt een belangrijk element van plezier in het spel. Uit onderzoek onder 912 gamers uit 45 landen (in de leeftijd tussen 11 en 63 jaar, met een gemiddelde leeftijd van 23 jaar) blijkt dat een groot percentage gamers 'vrienden voor het leven' maakt. MMORPG's geven spelers de kans zichzelf uit te drukken op een manier waar ze zich in het dagelijks leven niet prettig bij voelen (vanwege hun uiterlijk, leeftijd of seksualiteit). Binnen MMORPG's ervaren deelnemers teamwork, bemoediging en plezier (Cole & Griffiths, 2007). Het online spelen van games kan echter wel een effect hebben op offline sociale interacties. In een studie onder 540 Duitse gamers (onder de 18, met een gemiddelde leeftijd van 16 jaar) vonden Kowert, Domahidi, Festl en Quandt (2014) dat meer sociaal online gamen verband houdt met kleinere sociale kringen van mindere kwaliteit. Minder vertrouwelingen die minder ondersteuning geven. Dat kan een risico zijn, omdat offline contacten (zoals ouders, vrienden en dergelijke) voor de ontwikkeling van adolescenten van groot belang zijn. Hoewel ze een lineair effect vonden, geven Kowert et al. aan dat het ook goed mogelijk is dat er andere factoren een rol spelen bij het verkleinen van sociale kringen en de kwaliteit er van. De motivatie voor het gamen zou een rol kunnen spelen. Adolescenten die vooral gamen om sociale redenen lopen minder kans op het vervangen van offline contacten voor online contacten (Hellström, Nilsson, Leppert & Aslund, 2012).

Dat motieven om iets te doen (bijvoorbeeld gamen) een rol spelen bij het effect op sociale relaties vinden ook Teppers, Luyckx, Klimstra en Goossens (2014). Zij maken gebruik van zeven motieven voor het gebruik van Facebook, zoals entertainment, relaties onderhouden (interactie met mensen die je al kent), nieuwe mensen ontmoeten, gevoelens van eenzaamheid verminderen, en compenseren voor sociale vaardigheden (compenseren voor remmingen die je tegenkomt bij offline situaties). Eenzaamheid met betrekking tot leeftijdsgenoten blijkt verband te houden met het gebruik van Facebook voor het compenseren van sociale vaardigheden, voor het verminderen van gevoelens van eenzaamheid en het hebben van interpersoonlijk contact. Gevoelens van eenzaamheid verminderden onder adolescenten die Facebook gebruiken om nieuwe vrienden te maken, terwijl gebruik van Facebook om te compenseren voor sociale vaardigheden zorgt voor een verhoging van gevoelens van eenzaamheid.

Bonetti, Campbell en Gilmore (2010) geven aan dat adolescenten die aangeven zich eenzaam te voelen, online significant vaker praten over zeer persoonlijke onderwerpen, en dat zij online communicatie vooral gebruiken om te compenseren voor hun wat zwakkere sociale vaardigheden.

Hoe een adolescent participeert in sociale netwerken hangt dus af van zijn motieven om te participeren. Die motieven hangen samen met zijn omgeving, en hoe de adolescent zich daar voelt (is hij eenzaam bijvoorbeeld, ervaart hij veel steun van zijn ouders?). Afhankelijk van hoe de adolescent participeert in sociale netwerken heeft zijn participatie wel of geen invloed op zijn omgeving.

2.5 Strategie

Reflecteren op eigen mediagebruik

Jongeren zijn zich niet altijd bewust van hun eigen mediagebruik. Uit een studie onder adolescenten blijkt dat obsessief dwangmatig internetgebruik bij zo'n 4-8% van de internetgebruikers voorkomt (Van den Eijnden, Spijkerman, Vermulst, Van Rooij en Engels, 2010). De onderzoekers waren vooral op zoek naar wat de invloed van ouders (en manier van opvoeden) kon zijn op het overmatig internetgebruik. Uit de studie is gebleken dat de kwaliteit van de communicatie een grotere rol speelt bij het terugdringen van overmatig internetgebruik dan de frequentie van communiceren. Jongeren die zich begrepen en serieus genomen voelen, hebben minder kans om obsessief internetgebruik te ontwikkelen. Adolescenten die heel strikte tijdsbeperkingen opgelegd kregen, hebben een grotere kans op het ontwikkelen van obsessief internetgebruik.

Uit een Amerikaanse studie van Rideout en collega's (2010) blijkt dat 97% van de kinderen tussen 8 en 10 jaar oud regels heeft voor het gebruik van een of meerdere media. Bijna een derde van de kinderen heeft regels voor het gebruik (inhoud) van de computer en de televisie. Ook heeft bijna 40% van de kinderen regels over de tijdsduur van het mediagebruik. Uit ander onderzoek (Hagen, 2007; Wang, Bianchi en Raley, 2005) blijkt eveneens dat de regulatie van het mediagebruik vooral door ouders opgelegd is en niet door de kinderen zelf. Naarmate de kinderen ouder worden, krijgen ze steeds minder regels opgelegd (Rideout, et al., 2010), en wordt meer beroep gedaan op zelfregulatie. Dit wordt bevestigd door ander het onderzoek van Wang en collega's (2005). Hoe ouder kinderen worden, hoe minder er gemonitord wordt door ouders. Hoogopgeleide ouders gebruiken minder vaak dan laagopgeleide ouders software om het internetgedrag van hun kinderen in de gaten te houden. Een verklaring hiervoor is volgens Wang en collega's dat hoogopgeleide ouders zichzelf meer in staat achten de kinderen in de gaten te houden en dat ze daarvoor geen software nodig hebben.

Niet alle ouders leggen dezelfde restricties op: het hangt af van het opleidingsniveau, het geslacht, de vaardigheden van de ouder zelf en de opvoedstijl (zie onder meer Bumpus en Werner, 2009; Valcke, Bonte, De Wever en Rots, 2010; Van den Eijnden, et al., 2010;). Uit het onderzoek van Hagen (2007) blijkt dat kinderen vaak wel proberen te onderhandelen over de regels die zijn opgelegd. Daarbij reageren vaders (meer zorgen over de inhoudelijke kant) anders dan moeders (meer zorgen over de tijdsduur). Volgens Hagen is het een taak van ouders om, samen met kinderen, een balans te vinden in mediagebruik (inhoud en tijd) en om de kinderen uiteindelijk zelf in staat te laten zijn het mediagebruik te reguleren.

Meerdere onderzoekers concluderen dat er niet alleen gefocust moet worden op de technische vaardigheden. Jongeren bezitten die zeer snel, waardoor ze kunnen gaan denken dat ze heel mediawijs zijn. Echter, er moet ook aandacht worden besteed aan reflecterende en regulerende vaardigheden (Buckingham, 2007; Küter-Luks, et al., 2011).

Dat regulatie een mogelijk probleem kan zijn blijkt uit de mogelijke vatbaarheid voor gameverslaving. Adolescenten vertonen meer tekenen van gameverslaving, vergeleken met oudere leeftijdsgroepen (Griffiths, Davies & Chappel, 2004; Griffiths & Wood, 2000). Uit longitudinaal onderzoek (Lemmens, Valkenburg & Peter, 2010) blijkt dat sociale competentie, zelfvertrouwen en eenzaamheid significante voorspellers zijn van gameverslaving zes maanden later. Verhoogde gevoelens van eenzaamheid bleken niet alleen een oorzaak, maar ook een gevolg van gameverslaving. Daarnaast veroorzaakte gameverslaving onder adolescente jongens een toename van agressief gedrag. Ook uit dit onderzoek blijkt dat steun en sturing uit de omgeving van belang is.

Doelen realiseren met media

Volgens Van Deursen zijn strategische internetvaardigheden vaardigheden waarmee je je eigen positie kunt verbeteren. Ze zijn nodig bij het voordelige beslissingen maken op basis van online verworven kennis. Leeftijd vertoont een direct positief effect op de inhoudelijke informatie- en strategische vaardigheden wat impliceert dat naarmate mensen ouder zijn, hun informatie- en strategische vaardigheden ook groter zijn. Adolescenten zullen deze vaardigheid dan ook nog niet helemaal beheersen. Echter strategische vaardigheden nemen niet toe door hoeveelheid gebruik. Onderwijs, leren van ervaringen is van belang.

3 Resultaten survey docenten voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs

Om te achterhalen in welke mate docenten zelf mediawijs zijn en over inhoudelijke en didactische competenties beschikken is een online survey opgesteld. De survey meet in hoeverre docenten vertrouwen hebben in hun vaardigheden om aspecten van mediawijsheid te onderwijzen.

3.1 Algemene gegevens

De vragenlijst is ingevuld door 80 docenten uit het voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs. In onderstaande tabel staan enkele achtergrondkenmerken van de respondenten gepresenteerd.

Tabel 1 – Geslacht van de respondent en aantal deelnemers per onderwijssector

Gegevens	Aantal
<i>Geslacht</i>	
man	36
vrouw	44
<i>Docent in onderwijssector</i>	
Voortgezet onderwijs	47
Voortgezet speciaal onderwijs	2
Middelbaar beroepsonderwijs	31

De docenten hebben gemiddeld ruim vijftien jaar onderwijservaring. Een kwart van de respondenten noemt zich basaal vaardig in het inzetten van de computer als didactisch hulpmiddel. De overige docenten zijn gelijk verdeeld over gevorderd en zeer gevorderd in het inzetten van de computer als didactisch hulpmiddel.

3.2 Mediawijsheid

Ruim de helft van de respondenten geeft aan dat mediawijsheid geen deel uitmaakt van het curriculum van de school. In onderstaande tabel wordt weergegeven op welke manieren scholen die mediawijsheid opgenomen hebben in het curriculum hier aandacht aan besteden en hoe vaak het genoemd is.

Tabel 2 – Mediawijsheid in het curriculum en de mate van voorkomen

	Aantal keer genoemd
Mediawijsheid komt aan bod tijdens de gewone lessen	24
Mediawijsheid wordt behandeld tijdens specifieke projecten	15
Mediawijsheid is een vak en/of heeft een duidelijke leerlijn op school	13
Er worden verschillende aspecten van mediawijsheid besproken/er worden regels opgesteld of gesprekken gevoerd	13
Inzet van pc's/software/digibord	13
Mediawijsheid is onderdeel van de mentor-/studielessen	8
Aandacht voor mediawijsheid is afhankelijk van de individuele docent, en niet structureel	8

Respondenten kregen de vraag welke competenties hun leerlingen het beste beheersen voorgesteld. In tabel 3 worden de resultaten weergegeven.

Tabel 3 – Welke 3 competenties beheersen uw leerlingen op dit moment het beste?

Competentie	Aantal keer genoemd
Apparaten, software en toepassingen gebruiken	59
Participeren in sociale netwerken	51
Informatie vinden en verwerken	44
Inzicht hebben in de medialisering van de samenleving	19
Oriënteren binnen mediaomgevingen	12
Content creëren	11
Doelen realiseren met media	9
Zien hoe media de werkelijkheid kleuren	5
Begrijpen hoe media gemaakt worden	4
Reflecteren op het eigen mediagebruik	4

Respondenten kregen eveneens de vraag over welke competenties hun leerlingen het minst beschikken voorgesteld. Tabel 4 geeft de resultaten weer.

Tabel 4 – Welke 3 competenties beheersen uw leerlingen op dit moment het minst?

Competentie	Aantal keer genoemd
Reflecteren op het eigen mediagebruik	55
Zien hoe media de werkelijkheid kleuren	38
Doelen realiseren met media	28
Inzicht hebben in de medialisering van de samenleving	28
Begrijpen hoe media gemaakt worden	19
Content creëren	19
Informatie vinden en verwerken	18
Oriënteren binnen mediaomgevingen	10
Apparaten, software en toepassingen gebruiken	8
Participeren in sociale netwerken	4

Tevens is gevraagd naar de competenties van de docenten zelf. Tabel 5 laat zien welke competenties leerkrachten (volgens zichzelf) het best in staat zijn bij te brengen bij hun leerlingen.

Tabel 5 – Welke 3 competenties bent u het best in staat uw leerlingen bij te brengen? (Ga hierbij uit van uw eigen kunnen, en niet van de (on)mogelijkheden van uw leerlingen.)

Competentie	Aantal keer genoemd
Informatie vinden en verwerken	42
Zien hoe media de werkelijkheid kleuren	36
Reflecteren op het eigen mediagebruik	33
Apparaten, software en toepassingen gebruiken	31
Doelen realiseren met media	18
Content creëren	16
Inzicht hebben in de medialisering van de samenleving	13
Oriënteren binnen mediaomgevingen	12
Participeren in sociale netwerken	11
Begrijpen hoe media gemaakt worden	8

Eveneens is gevraagd welke competenties het minst goed bijgebracht kunnen worden door docenten, bij leerlingen. Tabel 6 laat de antwoorden zien.

Tabel 6 – Welke 3 competenties bent u het minst in staat uw leerlingen bij te brengen? (Ga hierbij uit van uw eigen kunnen, en niet van de (on)mogelijkheden van uw leerlingen.)

Competentie	Aantal keer genoemd
Begrijpen hoe media gemaakt worden	38
Content creëren	25
Oriënteren binnen mediaomgevingen	21
Doelen realiseren met media	21
Inzicht hebben in de medialisering van de samenleving	18
Apparaten, software en toepassingen gebruiken	17
Participeren in sociale netwerken	15
Zien hoe media de werkelijkheid kleuren	14
Reflecteren op het eigen mediagebruik	12
Informatie vinden en verwerken	3

Op het moment dat docenten mediawijsheid bij leerlingen proberen te onderwijzen, zijn de docenten voornamelijk bezig met lesgeven over betrouwbaarheid van bronnen, bewust zijn van eigen mediagebruik en het gebruik van mediatoepassingen.. Tabel 7 geeft een overzicht van de competenties die het meest bijgebracht worden.

Tabel 7 – De mediawijsheidcompetentie die ik mijn leerlingen het vaakst probeer bij te brengen is...

Competentie	Aantal keer genoemd
Informatie vinden en verwerken	18
Apparaten, software en toepassingen gebruiken	15
Reflecteren op het eigen mediagebruik	10
Participeren in sociale netwerken	9
Zien hoe media de werkelijkheid kleuren	7
Inzicht hebben in de medialisering van de samenleving	5
Content creëren	5
Oriënteren binnen mediaomgevingen	3
Doelen realiseren met media	2
Begrijpen hoe media gemaakt worden	0

Docenten noemden ook voorbeelden van het bijbrengen van deze competenties. Voorbeelden hiervan zijn in gesprek gaan met leerlingen over hun mediagebruik, confronteren met onbetrouwbare bronnen, bronnen laten vermelden en afspraken maken over privacy en respect.

Respondenten is gevraagd wat er nodig is om mediawijsheid te kunnen onderwijzen. Respondenten geven hierop uiteenlopende antwoorden. Zo wordt er aangegeven dat collegadocenten vaak weinig kennis hebben over mediawijsheid, of alleen maar de negatieve kant van media willen benadrukken. (“Allereerst zullen de collega's 'gedigitaliseerd' moeten worden. Er lopen nog steeds 100% digibeten rond”). Daarnaast zijn ook middelen van belang, zoals voldoende pc's en goed ingerichte lokalen. Visie, integrale lessen in curricula, coaches en structurele aandacht tijdens alle lessen worden ook genoemd. Veel respondenten geven aan niet te weten welke mogelijkheden of opdrachten beschikbaar zijn.

Dat wat docenten noodzakelijk vinden om mediawijsheid te kunnen onderwijzen, hoeft niet per se voor te komen op de school. Daarom is eveneens gevraagd of de faciliteiten op school voldoen aan de eisen die de docenten stellen aan onderwijs over mediawijsheid. De meerderheid geeft aan dat niet alles aanwezig is. Middelen zijn er wel, maar kennis vaak niet, of slechts beperkt, of slechts aanwezig bij een paar personen.

De docenten is gevraagd in hoeverre zij behoefte hebben aan professionalisering op het gebied van *eigen* mediawijsheid. 42 docenten geven aan geen behoefte te hebben aan meer professionalisering. 38 docenten geven aan wel behoefte te hebben aan professionalisering. De docenten die wel behoefte hebben aan professionalisering geven aan vooral behoefte te hebben aan professionalisering van hun vaardigheid op het gebied van content maken, social media en het bijhouden van de nieuwst ontwikkelingen.

Er is eveneens gevraagd naar in hoeverre docenten behoefte hebben aan professionalisering op het gebied van *onderwijzen* van mediawijsheid. 42 docenten geven aan geen behoefte te hebben aan ondersteuning bij het onderwijzen van mediawijsheid. 38 docenten geven aan dat ze er wel behoefte aan hebben. Docenten hebben vooral behoefte aan informatie over hoe mediawijsheid in te bedden, goede materialen en best practices en didactische vaardigheden.

3.3 Conclusie

Apparaten, software en toepassingen gebruiken, participeren in sociale netwerken en informatie vinden en verwerken zijn de drie competenties die leerlingen volgens docenten het beste beheersen. Twee van deze, apparaten, software en toepassingen gebruiken en informatie vinden en verwerken, worden volgens docenten ook het vaakst door hen onderwezen.

Reflecteren op het eigen mediagebruik, zien hoe media de werkelijkheid kleuren en doelen realiseren met media worden volgens de docenten het minst beheerst door leerlingen. Opvallend is dat twee van deze competenties in de top 3 staan van competenties die docenten volgens henzelf goed in staat zijn om bij te brengen. Toch staat allen reflecteren op eigen mediagebruik ook in de top 3 van competenties die vaak worden bijgebracht.

Nadruk in het onderwijs lijkt te liggen op de competenties die vallen onder Gebruik en Communicatie uit het competentiemodel. Begrip en Strategie komen minder aan bod. Er is bovendien een overlap tussen de competenties die leerlingen het best beheersen en de competenties die docenten het vaakst proberen bij te brengen: waar leerlingen goed in zijn, wordt over het algemeen ook het vaakst onderwezen.

Informatie vinden en verwerken wordt vaak aangeleerd, kunnen docenten goed aanleren/bijbrengen en beheersen leerlingen volgens docenten ook goed. Uit onderzoek blijkt echter dat leerlingen niet informatievaardig zijn (zie bijvoorbeeld Walraven, Brand-Gruwel & Boshuizen, 2009). Het zou kunnen zijn dat docenten ten onrechte denken dat leerlingen over deze vaardigheden beschikken. Docenten in onderzoek van Kolowich (2011) gingen er van uit dat hun studenten handig zijn met Google en er goed mee uit de voeten kunnen. Dit bleek echter niet zo te zijn. Een tweede verklaring zou kunnen liggen bij de interpretatie van de vaardigheid. Misschien scharen docenten hier andere zaken onder dan onderzoek op dit gebied. Een laatste mogelijke verklaring zou kunnen zijn dat docenten zelf minder vaardig zijn en leerlingen daarom ten opzichte van zichzelf hoger inschatten.

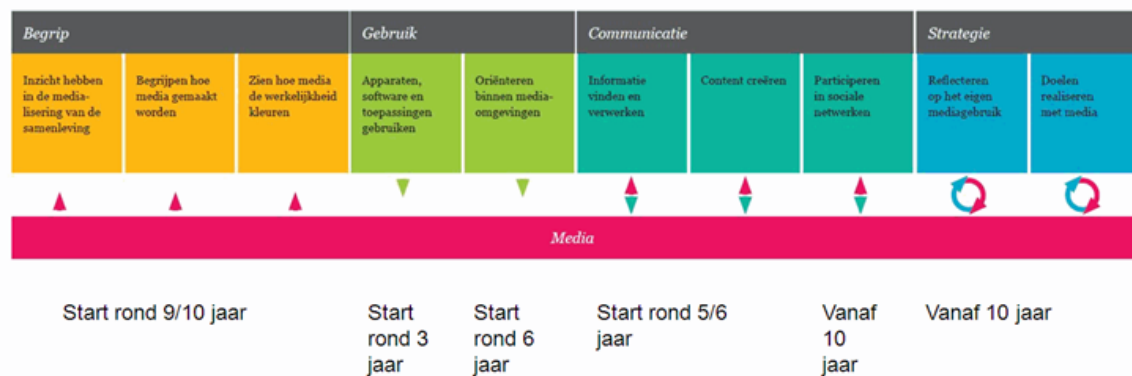
Reflecteren op het eigen mediagebruik is ook een opvallende. Deze competentie wordt vaak bijgebracht, kunnen docenten volgens hen goed bijbrengen, maar beheersen leerlingen het minst. Dit zou een aanwijzing kunnen zijn dat onderwijs in deze competentie niet effectief is, of dat het beheersen van deze competentie lang duurt. Een mogelijke verklaring zou ook in de 'aard' van de leerlingen kunnen liggen. Adolescenten moeten de vaardigheden om te reflecteren en eigen gedrag te evalueren in relatie tot sociale normen gaan ontwikkelen. De omgeving is hierbij van groot belang. Eerdere ervaringen spelen ook een belangrijke rol. Dat docenten aangeven dat ze deze competentie goed kunnen bijbrengen stemt positief. Het is van belang dat docenten de leerervaringen bieden die aansluiten bij de ontwikkeling van de adolescent. De drie competenties die leerlingen volgens docenten het minst beheersen zijn bij uitstek de vaardigheden die zich tijdens de adolescentie ontwikkelen, mits de omgeving voldoende steun en sturing geeft. Dat die steun en sturing niet zomaar van docenten komt blijkt uit een opmerking van een van de docenten in de survey: "Reflectie is voor een vmbo'er niet weggelegd".

De combinatie van adolescentie (de ontwikkelingen die jongeren doormaken) en het feit dat jongeren dagelijks in aanraking komen met media, maakt het uitermate belangrijk om media-wijsheid te ontwikkelen.

4 Conclusie

Walraven, Schouwenaars en Paas (2013) concluderen dat onderwijs in alle mediawijsheidcompetenties gestart kan worden op de basisschool. Ervaringen opdoen zijn belangrijk voor de ontwikkeling van mediawijsheid. Mediawijs word je door te ervaren en leren. Er zijn echter een aantal competenties die tijdens de adolescentie een grotere rol zullen spelen, en waarbij juist steun en sturing (en dus onderwijs) van belang is. Dit zijn de competenties die te maken hebben met aspecten die (ook offline) ontwikkelen bij adolescenten. Het gaat dan om inzicht hebben in de medialisering van de samenleving, begrijpen hoe media gemaakt worden, zien hoe media de werkelijkheid kleuren, content creëren, participeren in sociale netwerken, reflecteren op het eigen mediagebruik en doelen realiseren met media.

Walraven et al. (2013). hebben aangegeven op welke leeftijd leerlingen van de basisschool een bepaald niveau van mediawijsheid kunnen behalen.



Door hun jonge leeftijd en het verloop van cognitieve ontwikkeling kunnen enkele competenties nog niet verwacht worden van leerlingen, maar kan aardig aangegeven worden wat leerlingen op welke leeftijd zouden kunnen. (Er zijn natuurlijk onderlinge verschillen tussen leerlingen).

Alle competenties met uitzondering van Strategie kunnen de meeste leerlingen al tot ongeveer niveau 2 behalen aan het eind van de basisschool, eind groep 8 zitten veel leerlingen op niveau 2.

Zoals te zien is in het figuur, kan de competentie Strategie zich ontwikkelen vanaf een jaar of 10. Het leren reflecteren ontwikkelt zich voornamelijk in de adolescentie rond de 14 of 15 jaar.

De vraag ‘welke mediawijsheidsniveau kun je nu op welke leeftijd verwachten?’ is erg moeilijk te beantwoorden. Dit is namelijk erg afhankelijk van de ervaringen die een adolescent opdoet en de omgeving waar hij of zij verkeert. Er zijn bovendien geen aanwijzingen dat er met betrekking tot de mediawijsheidscompetenties verschillen zijn tussen het niveau dat een vmbo-leerling kan behalen en dat van een vwo-leerling. In principe kan iedereen op hetzelfde niveau uitkomen. De ervaringen en de omgeving zullen dit voor een heel groot deel bepalen. Maar, net zoals dat er verschil in benadering en aanpak is tussen vmbo en vwo op het gebied van andere vaardigheden zal dit ook gelden voor mediawijsheid.

Mediawijsheid bij adolescenten is geen kwestie van ‘welk niveau kunnen we wanneer verwachten’ maar wat verwachten wij op welk moment van onze leerlingen? We kunnen daarbij veel leren van de manier waarop adolescenten zich op andere gebieden ontwikkelen.

Referenties

- Bennett, S., Maton, K., Kervin, L., 2008. The 'digital natives' debate: a critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39, 775–786.
- Benotsch, E. G., Snipes, D. J., Martin, A. M., & Bull, S. (2013). Sexting, substance use, and sexual risk behavior in young adults. *Journal of Adolescent Health*, 52, 307–313. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.06.011>.
- Bonetti, L., Campbell, M. A., & Gilmore. (2010). The Relationship of Loneliness and Social Anxiety with Children's and Adolescents' Online Communication. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 13, 279-285. doi:10.1089/cyber.2009.0215.
- Buckingham, D. (2007). Media education goes digital: an introduction. *Learning, Media and Technology*, 32, 111-119.
- Bumpus, M., & Werner, N. (2009). Maternal rule-setting for children's internet use. *Marriage & Family Review*, 45, 845-865.
- Clemens, J. (2014). Het nieuwe lezen, anders bekeken. Een belangrijke uitdaging voor de taalleeraren. *Levende Talen Magazine*, 101, 4-8.
- Coiro, J., & Kennedy, C. (2011). The Online Reading Comprehension Assessment (ORCA) project: Preparing students for common core standards and 21st century literacies. Geraadpleegd via <http://coiorisenate2013.wikispaces.com/file/view/CCSS+ORCA+Alignment+June+2011.pdf>
- Cole, H., & Griffiths, M. D. (2007). Social Interactions in Massively Multiplayer Online Role-Playing Gamers. *Cyberpsychology & Behavior*, 10, 575-583. doi:10.1089/cpb.2007.9988.
- Connaway, L. S., & Dickey, T. J. (2010). *The digital information seeker: Report of findings from selected OCLC, RIN and JISC user behaviour projects*.
- Crook, C. (2008). Theories of formal and informal learning in the world of Web 2.0. In S. Livingstone (Ed.), *Theorising the benefits of new technology for youth* (pp. 30–37). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Dake, J. A., Price, J. H., Maziarz, L., & Ward, B. (2012). Prevalence and correlates of sexting behavior in adolescents. *American Journal of Sexuality Education*, 7, 1–15.
- De Haan, J., & Pijpers, R. (2010). Kinderen online. In J. de Haan & R. Pijpers. *Contact! Kinderen en nieuwe media*, pp. 11-28.
- Gillebaard, H., Smit, S., Vankan, A., Klok, T., Veens, E., & Jager, C.J. (2013). *Kennispositie van Mediawijsheid Competenties: inventarisatie onderzoek 2005-heden*. Utrecht: Dialogic en Rotterdam: NextValue Research.
- Griffiths, M.D., Davies, M.N. & Chappell, D. (2004). Demographic factors and playing variables in online computer gaming. *CyberPsychology & Behavior*, 7, 479-487.
- Griffiths, M. & Wood, R. (2000). Risk factors in adolescence: The case of gambling, videogame playing, and the Internet. *Journal of Gambling Studies*, 16, 199-225.
- Gross, M., & Latham, D. (2011). What's skill got to do with it? Information literacy skills and self-views of ability among first-year college students. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 51. doi: 10.1002/asi.21681

- Gui, M. (2007). Formal and substantial internet information skills: The role of sociodemographic differences on the possession of different components of digital literacy. *First Monday*, 12.
- Gui, M., & Argentin, G. (2011). Digital skills of internet natives: Different forms of internet literacy in a random sample of northern Italian high school students. *New Media & Society*, 13, 963–980.
- Hagen, I. (2007). ‘We can’t just sit the whole day watching TV’: Negotiations concerning media use among youngsters and their parents. *Young*, 15, 369-393.
- Head, A. J., & Eisenberg, M. B. (2009). *How college students seek information in the digital age. Project Information Literacy Progress Report: Progress Report*. Retrieved 26 March 2013 from http://projectinfo.org/pdfs/PIL_Fall2009_Year1Report_12_2009.pdf
- Head, A. J., & Eisenberg, M. B. (2010). Truth be told: *How college students evaluate and use Information in the digital age. Project Information Literacy Progress Report: Progress Report*. Retrieved 26 March 2013 from http://projectinfo.org/pdfs/PIL_Fall2010_Survey_Full_Report1.pdf
- Hellström, C., Nilsson, K. W., Leppert, J., & Åslund, C. (2012). Influences of motives to play and time spend gaming on the negative consequences of adolescent online computer gaming. *Computers in Human Behavior*, 28, 1379–1387.
- Hobbs, R. (2004). Does media literacy work? An empirical study of learning how to analyze advertisements. *Advertising and Society Review*, 5, 1 – 28.
- Jolles, J. (2007). Neurocognitive ontwikkeling en adolescentie: enkele implicaties voor het onderwijs. *Onderwijsinnovatie, maart 2007*, 31-32.
- Kennedy, G., Krause, K., Judd, T., Churchward, A. & Gray, K. (2006). *First year students’ experiences with technology: are they really digital natives?* Melbourne, Australia: University of Melbourne.
- Kennisnet & Mijn Kind Online (2014). *Tieners en online privacy. Een onderzoek naar de manier waarop tieners omgaan met hun privacy op internet*. Kennisnet.
- Kohnstamm, R. (1997). *Kleine ontwikkelingspsychologie III: De adolescentie*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Logh
- Kolowich, S. (2011). What students don't know. Retrieved 26 March 2013 from http://www.insidehighered.com/news/2011/08/22/erial_study_of_student_research_habits_at_illinois_university_libraries_reveals_alarmingly_poor_information_literacy_and_skills
- Kowert, R., Domahidi, E., Festl, R., & Quandt, T. (2014). Social gaming, lonely life? The impact of digital game play on adolescents’ social circles. *Computers in Human Behavior*, 36, 385-390.
- Kuiper, E. (2010). Informatievaardigheden. In J. de Haan & R. Pijpers. *Contact! Kinderen en nieuwe media*, pp. 91-160.
- Küter-Luks, T., Heuvelman, A., & Peters, O. (2011). Making Dutch pupils media conscious: preadolescents’ self-assessment of possible media risks and the need for media education. *Learning, Media and Technology*, 36(3), 295-313.
- Kvavik, R. B., Caruso, J. B. & Morgan, G. (2004). *ECAR study of students and information technology 2004: convenience, connection, and control*. Boulder, CO: EDUCAUSE Center for Applied Research.
- Lemmens, J.S., Valkenburg, P.M., & Peter, J. (2010). Oorzaken en gevolgen van gameverslaving onder adolescenten. *Tijdschrift voor Communicatiewetenschap*, 38, 357-379.

- Leu, D. J., Coiro, J., Henry, L. A., Castek, J., Hartman, D. K., & Reinking, D. (2008). Research on instruction and assessment in the new literacies of online reading comprehension. In C. C. Block & S. R. Parris (Red.), *Comprehension instruction: Research-based best practices*. (pp. 321–346). New York: The Guilford Press.
- Leu, D. J., Kinzer, C., Coiro, J., Castek, J., & Henry, L. A. (2013). New literacies: A dual-level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment. In N. J. Unrau, N. Unrau, D. Alvermann, & R. B. Ruddell (Red.), *Theoretical models and processes of reading* (6e ed., pp. 1150–1181). Newark, DE: International Reading Association
- Levin-Samir, D., Lemish, D., & Gofin, R. (2011). Media Health Literacy (MHL): Development and measurement of the concept among adolescents. *Health Education Research*, 26, 323-335.
- Levy, R. (2009). ‘You have to understand words ... but not read them’: young children becoming readers in a digital age. *Journal of Research in Reading*, 32(1), 75-91.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the internet: the perspective of European children: full findings and policy implications from the EU Kids Online survey of 9-16 year olds and their parents in 25 countries*. Deliverable D4. EU Kids Online, London, UK.
- Livingstone, S., & Helsper, E. (2007). Gradations in digital inclusion: children, young people and the digital divide. *New Media Society*, 9(4), 671-696.
- Messaris, P. (2001, February). New Literacies in Action: Visual education. *Reading Online*, 4.
- OECD. (2011). *PISA 2009 results: Students on line (Deel VI)*. OECD Publishing.
- Palmaerts, G. (2010). *I am what I share; delen van online informatie door jongeren*. ICE magazine. Presented at 1st Conference on Future learning perspectives, 9th December, 2010.
- Picone, I. (2010). Zelf publiceren online: naar een ‘creatief’ gebruik van internet. In K. Segers en J. Bauwens. *Maak mij wat wijs!*, pp 204-218.
- Potter, W. J. (2011). *Media literacy. 5th edition*. Los Angeles: Saga.
- Primack B. A., & Hobbs, R. (2009). Association of various components of media literacy and adolescent smoking. *American Journal of Health Behavior*, 33, 192-201.
- Rice, E., Rhoades, H., Winetrobe, H., Sanchez, M., Montoya, J., Plant, A., et al. (2012). Sexually explicit cell phone messaging associated with sexual risk among adolescents. *Pediatrics*, 130, 667–673. <http://dx.doi.org/10.1542/peds.2012-0021>.
- Rideout, V., Foehr, U., & Roberts, D. (2010). *Generation M²: media in the lives of 8-18-years old. A Kaiser Family Foundation Study*. Menlo Park: Kaiser Family Foundation.
- Rooij, A. J. van, & Schoenmakers, T. M. (2013). *Monitor Internet en Jongeren 2010-2012. Het (mobiele) gebruik van sociale media en games door jongeren*. Rotterdam: Center for Behavioral Internet Science & IVO.
- Scull, T. M., Kupersmidt, J. B., Parker, A. E., Elmore, K. C., & Benson, J. W. (2010). Adolescents’ Media-related Cognitions and Substance Use in the Context of Parental and Peer Influences. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 981-998.
- Selwyn, N. (2009). The digital native: Myth and reality. *Aslib Proceedings: New Information Perspectives*, 61, 364–379.
- Strassberg, D. S., McKinnon, R., Sustaita, M., & Rullo, J. (2013). Sexting by high school students: An exploratory and descriptive study. *Archives of Sexual Behavior*, 42, 15–23. <http://dx.doi.org/101007/s10508-012-9969-8>.
- Subrahmanyam, K. (2009). Developmental implications of children’s virtual worlds. *Wash. & Lee L. Review*, 66, 1065-1084.

- Sutherland-Smith, W. (2002). Weaving the literacy web: changes in reading from page to screen. *Reading Teacher*, 55(7), 662-669.
- Temple, J. R., & Choi, H. (2014). Longitudinal Association Between Teen Sexting and Sexual Behavior. *Pediatrics*, 134, 1-6.
- Teppers, E., Luyckx, K., Klimstra, T.A., & Goossens, L. (2014). Loneliness and Facebook motives in adolescence: A longitudinal inquiry into directionality of effect. *Journal of Adolescence*, 37, 691-699.
- Thompson, C. (2011, November). *Why kids can't search*. Retrieved 26 March 2013 from http://www.wired.com/magazine/2011/11/st_thompson_searchresults/
- Valcke, M, Bonte, S., De Wever, B., & Rots, I. (2010). Internet parenting styles and the impact on internet use of primary school children. *Computers & Education*, 55, 454-464.
- Valkenburg, P. & Peter, J. (2010). Online communiceren. In J. de Haan & R. Pijpers. *Contact! Kinderen en nieuwe media*, pp. 91-160.
- Valkenburg, P. M., Peter, J., & Schouten, A. P. (2006). Friend networking sites and their relationship to adolescents' social self-esteem and well-being. *CyberPsychology & Behavior*, 9, 585-590.
- Van den Beemt, A.A.J. (2010). *Interactive Media Practices of Young People. Origins, Backgrounds, Motives and Patterns*. Proefschrift Universiteit Utrecht. IVLOS Institute of Education of Utrecht University.
- Van den Eijnden, R., Spijkerman, R., Vermulst, A., Van Rooij, A., & Engels, R. (2010). Compulsive internet use among adolescents: bidirectional parent-child relationships. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 77-89.
- Van Deursen, A. J. A. M. & Van Dijk, J. A. G. M. (2009). Using the Internet: Skill Related Problems in Users' Online Behavior. *Interacting with Computers*, 21, 393-402.
- Van Deursen, A. J. A. M. & Van Dijk, J. A. G. M. (2012). *Tendrapport internetgebruik 2012. Een Nederlands en Europees perspectief*. Enschede: Universiteit Twente
- Van Deursen, A. J. A. M., Van Dijk, J. A. G. M., & Peters, O. (2011). Rethinking Internet skills. The Contribution Of Gender, Age, Education, Internet Experience, And Hours Online To Medium- And Content-Related Internet Skills. *Poetics*, 39, 125-144.
- Vries, de, D. A. (2014). *Social Media and Online Self-Presentation: Effects on How We See Ourselves and Our Bodies*. Unpublished doctoral dissertation, University of Amsterdam.
- Walraven, A., Brand-Gruwel, S., & Boshuizen, H. (2009). How students evaluate information and sources when searching the World Wide Web for information. *Computers and Education*, 52, 234-246.
- Walraven, A., Paas, T., & Schouwenaars, I. (2013). *Mediawijsheid in het primair onderwijs: achtergronden en percepties*. Nijmegen: ITS.
- Wang, R., Bianchi, S., & Raley, S. (2005). Teenagers' internet use and family rules: a research note. *Journal of Marriage and Family*, 67, 1249-1258.
- Wijngaards, G., Fransen, J., Swager, P. (2006). *Jongeren en hun Digitale Wereld. Wat leraren en ouders eigenlijk moeten weten*. Inholland: Lectoraat e-learning.