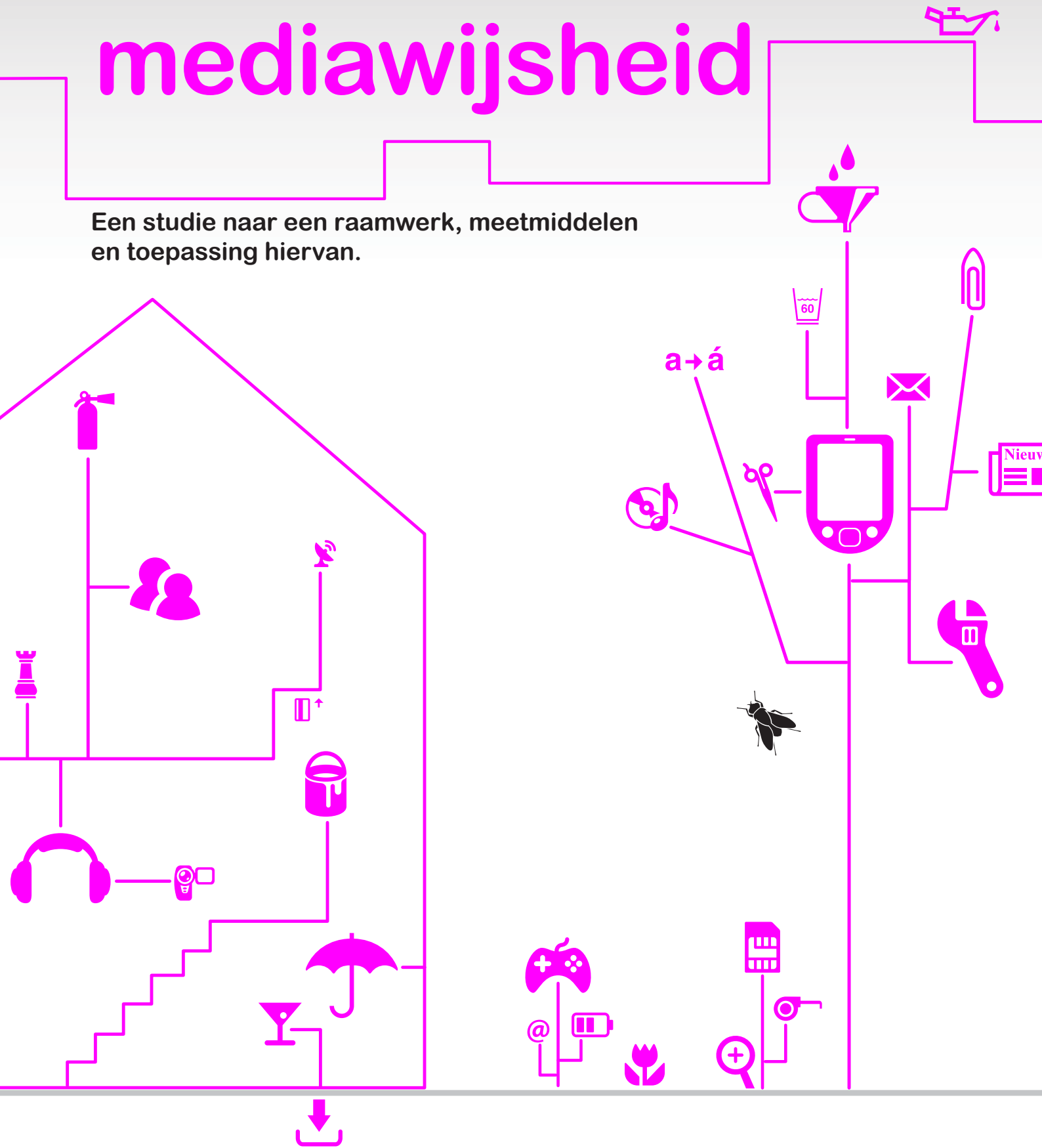


# Meten van mediawijsheid

Een studie naar een raamwerk, meetmiddelen en toepassing hiervan.



# Voorwoord

We leven in een gemedialiseerde samenleving: de rol van media in het leven van burgers is groot. Media raken steeds verder vervlochten met onze dagelijks bezigheden. De komst van nieuwe technologieën leidt tot sociale veranderingen en andersom. Mensen communiceren op andere manieren en via andere platformen. Het maatschappelijk debat wordt gevoed door nieuwe bijdragen via Blogs en Twitter. Het nieuws bereikt ons nog steeds via de deurmat en het tv-journaal, maar ook steeds vaker via slimme telefoons en tablets. De mogelijkheden lijken eindeloos, maar tegelijkertijd veronderstellen deze veranderingen wel dat burgers allerlei vaardigheden beheersen. Zij moeten 'mediawijs' zijn om zich te kunnen redden. Dit roept meteen een belangrijke vraag op: Wat moet een mediawijze burger allemaal kunnen en weten? Hoewel mediawijsheid een veel besproken en beschreven begrip is, kan deze vraag nog niet eenduidig beantwoord worden. Dat is problematisch, want als we niet weten wat mediawijsheid is, kunnen we ook niet bepalen hoe het met de mediawijsheid van individuen of groepen gesteld is. Dit heeft als gevolg dat we moeilijk kunnen meten met welke interventies we mediawijs gedrag kunnen leren of hoe succesvol die interventies zijn.

In dit rapport wordt gezocht naar een manier om het begrip mediawijsheid nader te definiëren en uit te werken in meetbare eenheden. Het onderzoek is uitgevoerd door zes partijen die samen de projectgroep **Metten van mediawijsheid** vormen: Blik op Media (Sanne van der Hagen), Cinekid (Vanessa Pattipeilohy), EYE Film Instituut Nederland (Brit Thomassen, Florine Wiebenga), Nieuws in de klas (Fifi Schwarz), TNO (Sanne Huveneers, Bas van Schoonhoven) en de Thorbecke Scholengemeenschap (TSG) Zwolle (Wim Hilberdink, Bob Wissink)..

Gedurende het onderzoek zijn we vele uitdagingen tegengekomen. In het rapport dat voor u ligt, worden zowel de geslaagde als de minder geslaagde onderdelen van het proces beschreven. Door inzichtelijk te maken wat de zwakke en sterke punten zijn, willen we onze kennis toegankelijk maken voor anderen. We willen open en eerlijk delen wat we wel én wat

we niet te weten zijn gekomen. Zo zijn we onder meer tevreden over het resultaat dat we hebben bereikt in het ordenen van een abstracte definitie van mediawijsheid naar competentieclusters in een overzichtelijk raamwerk. Het raamwerk maakt daarmee relaties tussen diverse deelonderzoeken zichtbaar en kan verder onderzoek structureren. Maar we hebben ook de beperkingen ervaren van een ambitieus project waarbinnen keuzes gemaakt moeten worden. Zo kunnen we op basis van het raamwerk en de pilots die in het kader van dit onderzoek zijn uitgevoerd, geen uitspraken doen over het niveau van mediawijsheid.

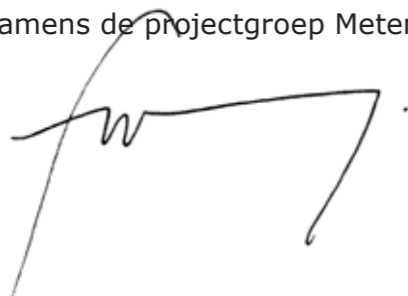
Wat door onze resultaten benadrukt wordt, is hoe complex mediawijsheid is en dat het ontwikkelen van één meetinstrument voor alle doelgroepen en alle deelgebieden praktisch niet mogelijk is. We kunnen dus alleen aangeven op welke wijze het opgestelde raamwerk gebruikt kan worden bij het ontwikkelen van meetinstrumenten en het doen van vervolgstudies naar meten van mediawijsheid. Ook ten aanzien van de samenwerking hebben we belangrijke lessen getrokken. Daarbij geldt vooral dat het samenwerken onder hoge tijdsdruk (die we vooral ervoeren, omdat de uitkomsten binnen een zeer strak tijds kader moesten worden opgeleverd) een sterk beperkende factor is op de kwaliteit van het onderzoek. Zo hebben we al voorbereidingen voor de pilots getroffen nog voordat het raamwerk definitief was afgerond. Evenwel geldt dat samenwerking met (diverse) partners een grote meerwaarde levert: de kennis die is ingebracht vanuit de diverse disciplines heeft een belangrijke kwaliteitsimpuls gegeven aan zowel het theoretisch kader als de uitwerking van de pilots.

Er is nog veel werk te verzetten in het onderzoek naar mediawijsheid. Deze rapportage geeft geen pasklaar antwoord op de vraag hoe mediawijsheid te meten is. Het is een hulpmiddel voor het opzetten van onderzoek, gericht op een specifieke doelgroep en een afgebakend deelgebied van mediawijsheid. Bij deze nodig ik iedereen uit om op basis van het raamwerk en naar het voorbeeld van de pilots een vertaalslag te maken naar uw eigen doelgroep en onderzoeksvraag.

De projectgroep wil, tot besluit, nog de volgende personen bedanken voor de waardevolle feedback die zij hebben geleverd op concepten van het raamwerk en de pilots (in alfabetische volgorde):

Sanne Ahlers (Radboud Universiteit Nijmegen)  
Ilma van de Beek (Cinekid)  
Mary Berkhout (Mediawijzer.net)  
Martien de Boer (Atlas College)  
Nezha Bouanani (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap)  
Jo Daems (Katholieke Hogeschool Kempen)  
Gonnie Eggink (Hogeschool Windesheim)  
Jan Ensink (Cultuurnetwerk)  
Frederike Lems (Mijn Kind Online)  
Janine Bake (Alares)  
Freek Ingen Housz (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap)  
Els Kuiper (Universiteit van Amsterdam)  
Dorée de Kruijk (Nationaal Film Festival Scholieren)  
HP Köhler (Kennisnet)  
John Leek (Instituut voor Beeld en Geluid)  
Jan Martens (Platform VG)  
Xavier Moonen (Universiteit van Amsterdam)  
Jan Sax van der Weijden (Vereniging Gehandicaptenzorg Nederland)  
Marian Schelvis (Schelvision)  
Ineke Verheul (GameOn)  
Nathalie- Wesseling-Weijers (Hogeschool van Amsterdam)

Namens de projectgroep Meten van mediawijsheid,



Florine Wiebenga (EYE Film Instituut Nederland)  
Projectleider  
juli 2011

Dit onderzoek is financieel ondersteund door Mediawijzer.net



# Inhoud

Voorwoord	2
Inhoud	6
Inleiding	10

## Deel A: Meten van Mediawijsheid: Theoretisch kader en competenties

<b>1. Afbakening raamwerk</b>	<b>18</b>
1.2 Uitgangspunt: mediawijsheid volgens de Raad voor Cultuur	19
1.3 Wat zijn media?	23
1.3.1 Functies van media	25
1.4 Meten van mediawijsheid	28
1.5 Scope van het raamwerk	30
1.6 Samenvatting	31
<b>2. Uitwerking naar competenties</b>	<b>32</b>
2.1 Van theorie naar competenties	33
2.2 Mediawijsheid in 4 groepen competenties	35
2.2.1 Gebruik	36
2.2.2 Kritisch begrip	42
2.2.3 Communicatie	51
2.2.4 Strategie	57
2.3 Samenvatting	61

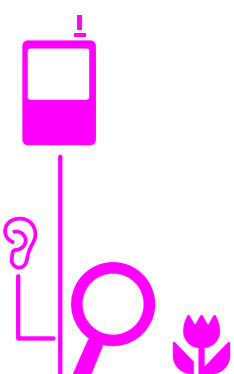
## Deel B: Meten van reclamebeïnvloeding bij jongeren in de onderbouw van het voortgezet onderwijs

<b>3. Pilot mediawijsheid en jongeren op het voortgezet onderwijs</b>	<b>64</b>
3.1 Context Thorbecke Scholengemeenschap	64
3.1.1 Wettelijk kader	66
3.1.2 Ontwikkelen van een meetinstrument	67
3.2 Uitgangspunten onderzoek	67
3.2.1 Doelgroep	68
3.3 Afbakening en focus	72

<b>4. Methode en operationalisatie</b>	<b>75</b>
4.1 Meetmethode	75
4.2 Vertaling van indicator naar testitem	76
4.2.1 Bespreking per indicator	76
<b>5. Uitvoering pilot</b>	<b>83</b>
5.1 Beschrijving van de testafname	83
<b>6. Resultaten</b>	<b>85</b>
6.1 Analyse van de meetresultaten	85
6.1.1 Validiteit	85
6.1.2 Betrouwbaarheid	89
6.1.3 Verschillen tussen groepen	93
6.1.4 Resultaten per item	94
6.1.5 Verbanden tussen competenties	95
<b>7. Conclusies en aanbevelingen</b>	<b>98</b>
7.1 Conclusies onderzoeksvragen	98
7.2 Bruikbaarheid raamwerk	100
7.3 Aanbevelingen	100

## Deel C: Meten van risico's bij online communicatie bij mensen met een licht verstandelijke beperking

<b>8. Pilot mediawijsheid en mensen met een verstandelijke beperking</b>	<b>104</b>
8.1 Doelgroepomschrijving	106
8.2 Theoretisch kader	107
8.3 Koppeling met het raamwerk	113
<b>9. Methode en operationalisatie</b>	<b>114</b>
9.1 Beschrijving van de meetmethode	114
9.2 Beschrijving operationalisatie van het raamwerk	119
<b>10. Uitvoering pilot</b>	<b>134</b>
10.1 Beschrijving van het meten	134
<b>11. Resultaten</b>	<b>137</b>



12.	Analyse en aanbevelingen	140
12.1	Mediawijsheid	140
12.2	Aanbevelingen met betrekking tot mediawijsheid bij jongeren met een licht verstandelijke beperking	142
12.3	Het meetinstrument	144
12.4	Het raamwerk	147

13.	Conclusie	156
-----	-----------	-----

**Deel D: Conclusies, discussie en aanbevelingen**

14.	Slotconclusie	160
-----	---------------	-----

15.	Discussie en aanbevelingen	164
-----	----------------------------	-----

	Bibliografie Deel A	168
--	---------------------	-----

	Bibliografie Deel B	170
--	---------------------	-----

	Bibliografie Deel C	172
--	---------------------	-----

	Over de auteurs	175
--	-----------------	-----

Bijlage 1:	Algemene gegevens respondenten
------------	--------------------------------

Bijlage 2:	De vragenlijst
------------	----------------

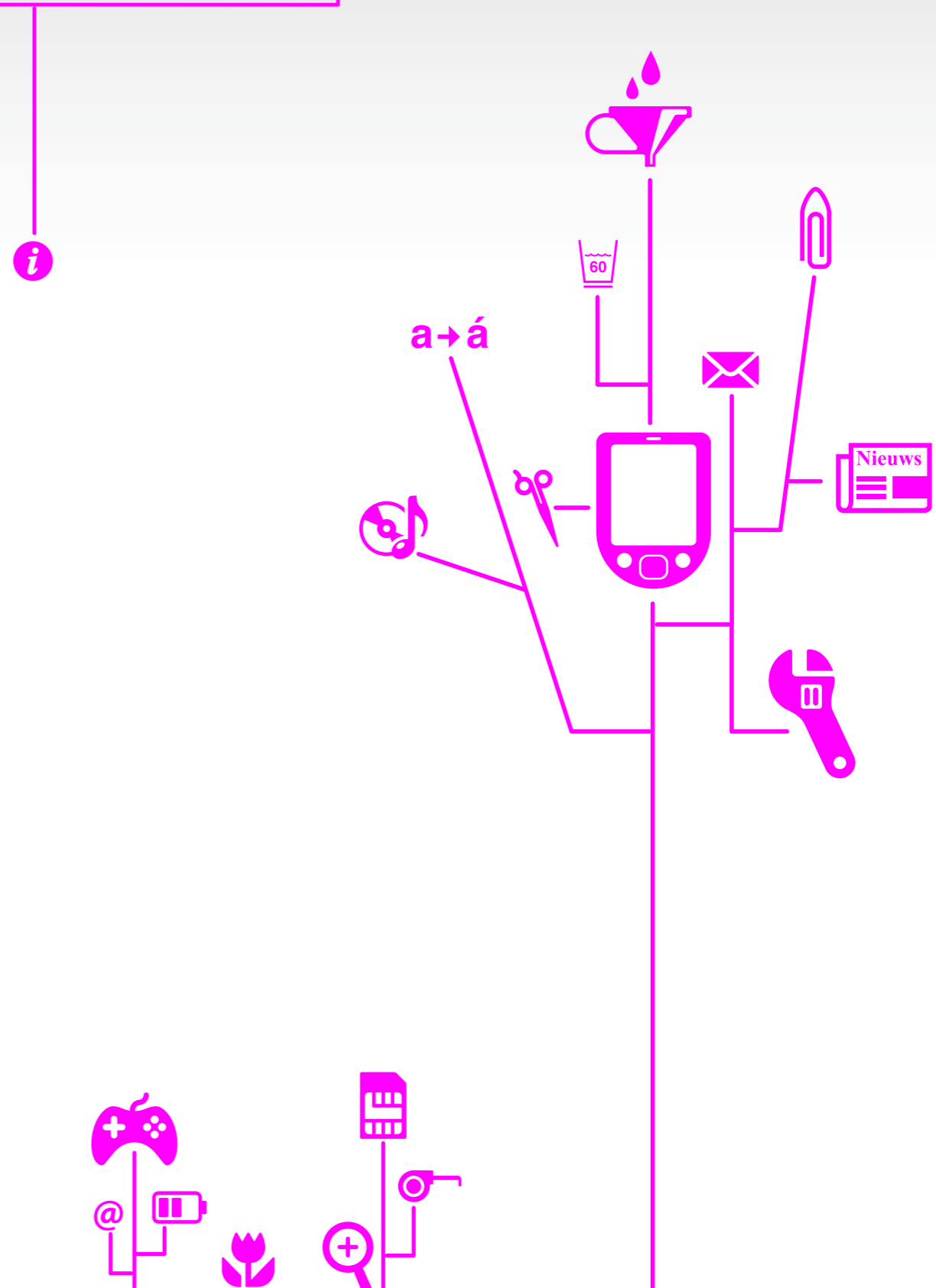
Bijlage 3:	Het antwoordmodel
------------	-------------------

Bijlage 4:	Overzicht scores
------------	------------------

Bijlage 5:	Vakdoelstellingen en ontwikkeling van het nieuwe schoolvak Moderne media
------------	--

Bijlage 6:	Interview
------------	-----------

Bijlage 7:	Gebruikte afbeeldingen
------------	------------------------



# Inleiding



Mediawijsheid is volop in ontwikkeling. Het aantal organisaties dat zich bezighoudt met het thema mediawijsheid en dat is aangesloten bij het landelijke netwerk Mediawijzer.net, groeit nog steeds. Er wordt enthousiast gewerkt aan een breed aanbod van activiteiten om de mediawijsheid van zoveel mogelijk burgers in Nederland onder de aandacht te brengen en te vergroten: van lesmaterialen en workshops tot interactieve games en websites. Dit alles met het doel burgers, instellingen maar ook de overheid veiliger, bewuster, kritischer en actiever met media om te laten gaan. Mediawijsheid is een zeer breed begrip dat allerlei verschillende facetten behelst: van het lezen van kranten of tijdschriften en veilige online corresponderen tot het zelf maken en uploaden van filmpjes. Het is de wens van Mediawijzer.net om samenhang en samenwerking te realiseren tussen organisaties die zich bezighouden met mediawijsheid. Meer verbinding en betere onderlinge afstemming van activiteiten op het gebied van mediawijsheid vergroten de effectiviteit van het complete aanbod van alle betrokken organisaties.

Desalniettemin is er nog weinig duidelijkheid over de mate van mediawijsheid. Wanneer is sprake van mediawijs burgerschap? Als je weet hoe je je pc moet beveiligen, of als je politieke opinieartikelen kunt onderscheiden van advertenties? Binnen het kader van de 'Regeling Mediawijsheid Expertisecentrum 2010' hebben zes organisaties gezamenlijk het initiatief genomen een instrument te ontwikkelen waarmee mediawijsheid kan worden gemeten. Dit initiatief sloot aan bij het door Mediawijzer.net gedefinieerde hiaat: *'Het opstellen van een praktische, operationele definitie van mediawijsheid zodat deze valideerbaar en objectief meetbaar wordt bij de*



*primaire doelgroepen.'* Immers, om burgers mediawijs te kunnen maken, is het noodzakelijk om te onderzoeken wat mediawijsheid precies is én om te weten hoe mediawijs burgers nu zijn. Ondanks de beperkte beschikbare tijd zijn deze zes partijen de uitdaging aangegaan om een eerste aanzet te geven tot het operationaliseren van mediawijsheid voor twee specifieke doelgroepen, namelijk jongeren in de onderbouw van het voortgezet onderwijs en jongeren met een licht verstandelijke beperking. Het project **Meten van mediawijsheid: Een studie naar een raamwerk, meetmiddelen en de toepassing hiervan** is hieruit ontstaan.

## Samenwerking

De zes partijen die de projectgroep **Meten van mediawijsheid** vormen, zijn: Blik op Media, Cinekid, EYE Film Instituut Nederland, Nieuws in de klas, TNO en de Thorbecke Scholengemeenschap (TSG) Zwolle. De kracht van de projectgroep ligt in de bundeling van expertise over diverse doelgroepen en deelgebieden van mediawijsheid en tevens in de combinatie van onderzoeksgerichte en praktijkgerichte organisaties. Voor het begrijpen van het complexe veld van mediawijsheid is theorie alleen niet voldoende. Het is belangrijk om te controleren of hetgeen dat bedacht is ook in de praktijk werkt. Door de diversiteit aan partners werd het mogelijk om zowel vanuit de theorie als de praktijk te werken aan dit onderzoek. De rolverdeling binnen het project zag er als volgt uit: Vanessa Pattipeilohy (Cinekid), Fifi Schwarz (Nieuws in de klas) en Brit Thomassen (EYE) leverden inhoudelijke expertise voor zowel het theoretisch kader van mediawijsheid als de pilots die op basis daarvan zijn uitgevoerd. Het theoretisch



kader werd uitgewerkt door Sanne Huveneers, Bas van Schoonhoven en Sam Besselink (TNO). Sanne van der Hagen (Blik op Media) en Wendy Meijers (studente Orthopedagogiek aan de UvA) voerden de pilot van Blik op Media uit; Wim Hilberdink en Bob Wissink voerden de pilot van de TSG uit; Florine Wiebenga (EYE) was projectleider. De samenwerking vond plaats op alle niveaus: elk projectlid had een belangrijke feedbackrol voor alle tussentijdse stukken.

### Onderzoeksvragen

Om het begrip mediawijsheid nader te definiëren en uit te werken in meetbare eenheden, is getracht een antwoord te geven op de volgende vragen:

- Hoe is mediawijsheid gedefinieerd en uit welke elementen bestaat deze definitie?
- Welke praktisch meetbare competenties moet een burger beheersen om mediawijs te zijn?
- Hoe kan (een deelaspect van) mediawijsheid worden gemeten bij specifieke doelgroepen?
  - Hoe meet je kritische begripscompetenties die nodig zijn om mediagebruik (met beelden) voor een overtuigingsdoel ( nl. reclame) te herkennen onder jongeren in de onderbouw van het voortgezet onderwijs?
  - Hoe meet je in hoeverre jongeren met een licht verstandelijke beperking gebruik maken van diensten op het internet en hoe ze daarbij omgaan met de veiligheidsrisico's?

### Leeswijzer

Het rapport is opgedeeld in vier delen.

Deel A geeft een beschrijving van de totstandkoming van het theoretisch kader en de competenties. In het eerste hoofdstuk wordt stilgestaan bij de context waarbinnen mediawijsheid besproken wordt en wordt een aantal gemaakte keuzes geëxpliciteerd. Hoofdstuk 2 laat zien hoe het raamwerk is opgebouwd en welke competenties daarbinnen vallen.

De toepassing van het raamwerk en de ontwikkeling van de meetinstrumenten evenals de resultaten van de metingen zijn verwerkt in deel B en deel C.

Deel B geeft een beschrijving van de pilot waarbij meten van beïnvloeding via reclamebeelden bij jongeren in de onderbouw van het voortgezet onderwijs centraal staat. In hoofdstuk 3 wordt de afbakening en focus

van de pilot verantwoord. In hoofdstuk 4 kunt u lezen welke indicatoren zijn gebruikt voor het meten van beïnvloeding via reclamebeelden en hoe het meetinstrument voor deze doelgroep is ontwikkeld. Hoofdstuk 5 en 6 geven een beschrijving van de uitvoering en de resultaten van de test onder twee havo/atheneum-klassen. In hoofdstuk 7 volgt de conclusie met betrekking tot de resultaten uit de test, het meetinstrument en wordt er een aanbeveling gedaan hoe het raamwerk verbeterd zou kunnen worden.

De tweede pilot wordt beschreven in deel C en heeft betrekking op het meten van risico's bij online communicatie bij jongeren met een licht verstandelijke beperking (lvb). Hoofdstuk 8 geeft een beschrijving van de afbakening en focus van deze pilot. In hoofdstuk 9 vindt u een beschrijving van de meetmethode voor jongeren met een lvb en de indicatoren die zijn gebruikt om te meten hoe deze doelgroep omgaat met veiligheidsrisico's bij sociale communicatie via internet. Hoofdstuk 10 en 11 geven een beschrijving van de uitvoering en de resultaten. In hoofdstuk 12 worden de resultaten uit de test geanalyseerd en verbeteringsuggesties aangedragen voor het raamwerk.

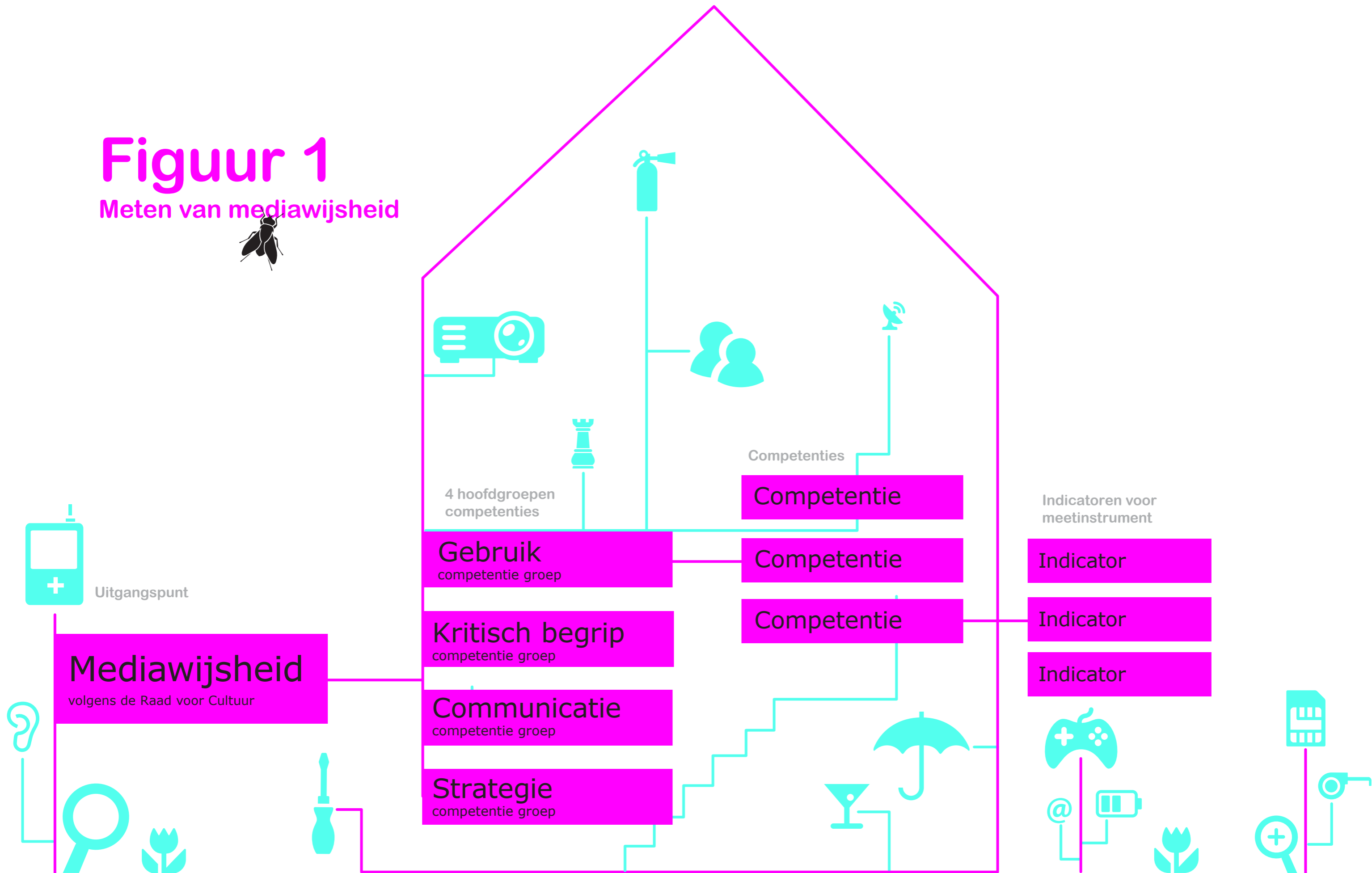
Deel D, het laatste deel van deze rapportage, bestaat uit een conclusie en discussiepunten. In dit deel doen wij enkele aanbevelingen voor het meten van mediawijsheid.

Schematisch ziet deze opbouw eruit zoals weergegeven in Figuur 1.

Dit project biedt een eerste stap in de richting van een praktische uitwerking van het begrip mediawijsheid naar meetbare eenheden. Het geeft een helder kader waarbinnen mediawijsheid verder besproken en uitgewerkt kan worden door diverse betrokkenen in het veld. De uitkomsten bieden een aanknopingspunt voor verdere samenwerking binnen het netwerk van Mediawijzer.net.

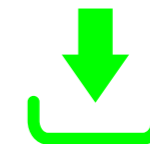
# Figuur 1

Metten van mediawijsheid





# Deel A:



## Meten van Mediawijsheid: Theoretisch kader en competenties

1.	Afbakening raamwerk	18
1.2	Uitgangspunt: mediawijsheid volgens de Raad voor Cultuur	19
1.3	Wat zijn media?	23
1.3.1	Functies van media	25
1.4	Meten van mediawijsheid	28
1.5	Scope van het raamwerk	30
1.6	Samenvatting	31
2.	Uitwerking naar competenties	32
2.1	Van theorie naar competenties	33
2.2	Mediawijsheid in 4 groepen competenties	35
2.2.1	Gebruik	36
2.2.2	Kritisch begrip	42
2.2.3	Communicatie	51
2.2.4	Strategie	57
2.3	Samenvatting	61

# 1 Afbakening raamwerk

Dit hoofdstuk behandelt de context waarbinnen het *raamwerk mediawijsheid* tot stand is gekomen. We laten zien welke keuzes er zijn gemaakt bij de uitwerking van het begrip mediawijsheid naar een overzicht dat aangeeft welke competenties een burger moet beheersen om, volgens de definitie, mediawijs te zijn.

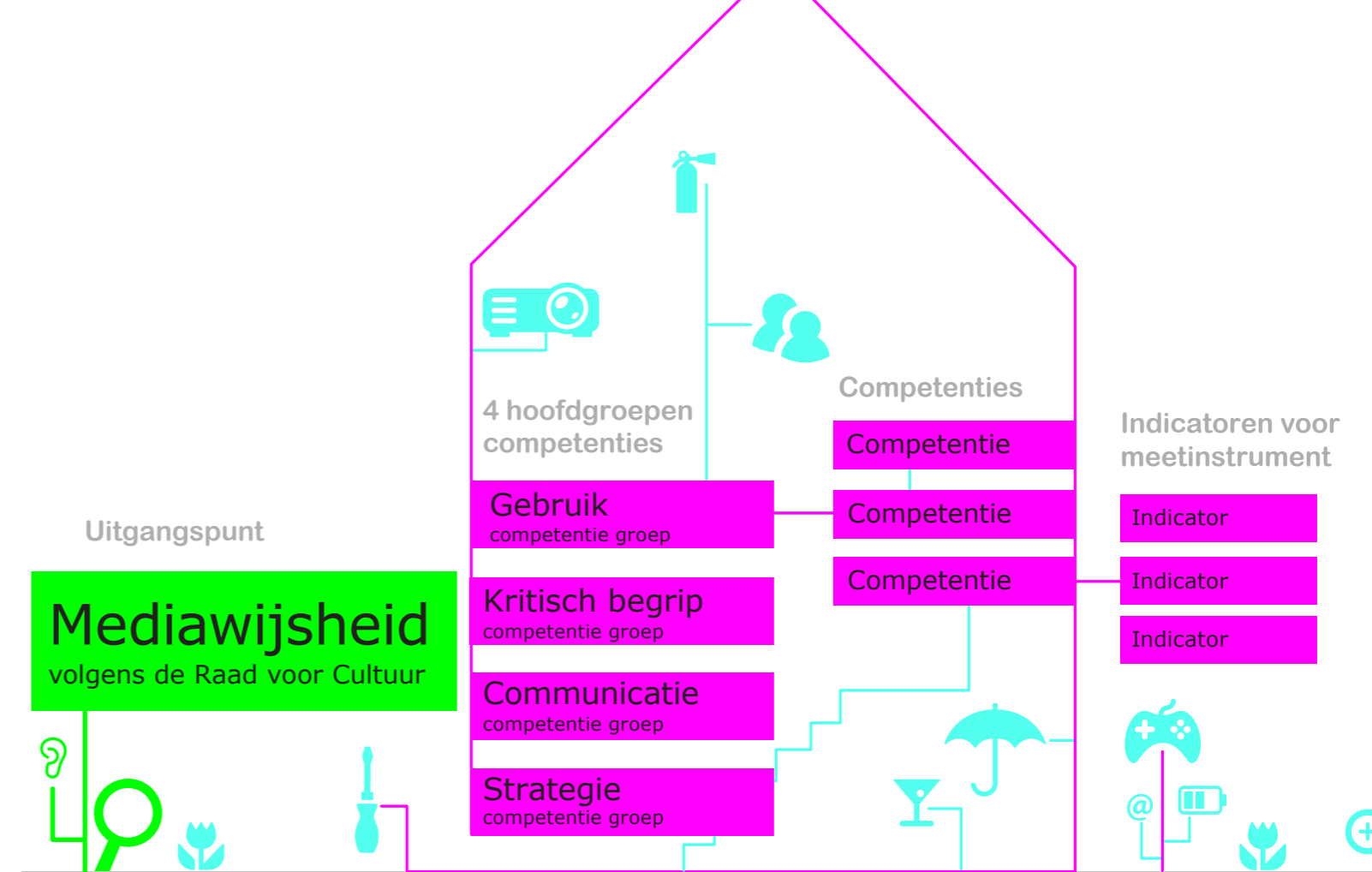
De eerste paragraaf richt zich op de definiëring van het begrip mediawijsheid. Bij de uitwerking van mediawijsheid naar een raamwerk met competenties, is de definitie van de Raad voor Cultuur als uitgangspunt gekozen. In paragraaf 2.2 staat het begrip 'media' centraal. We geven er een toelichting wat er binnen dit onderzoek onder media wordt verstaan en welke functies verschillende media zoal kunnen vervullen.

De derde paragraaf gaat over de vertaling van de competenties in het raamwerk naar meetinstrumenten.

Ten slotte lichten we in de vierde paragraaf kort en puntsgewijs de "scope" van het raamwerk toe: wat dekt het raamwerk wel, en wat dekt het niet af?

## Centrale vragen hoofdstuk 1:

- Hoe is mediawijsheid gedefinieerd en uit welke elementen bestaat deze definitie?
- Wat wordt er verstaan onder 'media'?
- Hoe kan mediawijsheid worden gemeten?
- Wat is de scope van het raamwerk?



## 1.2 Uitgangspunt: mediawijsheid volgens de Raad voor Cultuur

Het uitwerken van het begrip mediawijsheid naar competenties begint met de keuze voor een van de vele definities die aan de term gegeven zijn. Het kiezen voor de ene definitie, sluit een hoop andere duidingen van het begrip uit. In deze paragraaf wordt duidelijk hoe de kenmerken van de gekozen definitie van mediawijsheid zich vertalen naar de competenties die in het volgende hoofdstuk uitgewerkt worden.

In dit onderzoek hebben we gekozen voor een definitie van mediawijsheid die in Nederland veel gebruikt wordt, zowel in beleids- en onderzoekscontext als in de praktijk. Het onderzoek operationaliseert de definitie van mediawijsheid zoals ze is opgesteld door de Raad voor Cultuur in haar advies "Mediawijsheid – de ontwikkeling van nieuw burgerschap" aan de Eerste en Tweede Kamer:

*[Mediawijsheid is] het geheel van kennis, vaardigheden en mentaliteit waarmee burgers zich bewust, kritisch en actief kunnen bewegen in een complexe, veranderlijke en fundamenteel gemedialiseerde wereld<sup>1</sup>.*

1 Raad voor Cultuur. (2005). Mediawijsheid - De ontwikkeling van nieuw burgerschap. Den Haag: Raad voor Cultuur

Met de keuze voor de term mediawijsheid kiest de Raad voor Cultuur nadrukkelijk voor een verbreding van het begrip media-educatie. Ook in de publicatie "Mediawijsheid in perspectief" benadrukt de Raad nog eens dat gekozen is voor het gebruik van mediawijsheid in plaats van bijvoorbeeld mediacompetentie, omdat dit beter recht doet aan het gekozen perspectief rond media en burgerschap<sup>2</sup>.

Deze bredere invulling, waarbij burgerschap een belangrijke rol inneemt, is noodzakelijk door een aantal maatschappelijke en culturele veranderingen. De toenemende invloed van media leidt tot veranderingen op vele plaatsen in de samenleving. Zo spelen media een steeds belangrijker rol in sociale interactie en in allerhande keuzeprocessen en informatievoorziening. Dit vraagt nieuwe vaardigheden, kennis en een nieuwe houding van de burgers. Zoals de Raad voor Cultuur het stelt: om "als burgers optimaal te kunnen deelnemen aan de van media doordrenkte maatschappij moeten burgers 'mediawijs' zijn"<sup>3</sup>.

Mediawijsheid is relevant voor alle burgers, onafhankelijk van opleidingsniveau, achtergrond of leeftijd. Het instrument dat we hier ontwikkelen om mediawijsheid te meten moet kunnen aansluiten bij deze brede invulling van mediawijsheid. Onder competentie wordt in deze definitie het geheel aan kennis, vaardigheden en mentaliteit verstaan om bepaalde taken te kunnen verrichten.

Het raamwerk moet competenties bevatten die de mediawijsheid benoemen van alle burgers, in alle sectoren waarbij media een rol (kunnen) spelen.

In deze generieke aanpak schuilt echter ook een risico: namelijk dat het abstractie niveau te hoog blijft en het raamwerk dus niet goed bruikbaar is om onderscheid te maken tussen wat nu wél bij mediawijsheid hoort en wat niet. Men kan immers moeilijk alle kennis, vaardigheden en mentaliteiten die burgers nodig hebben om zich te redden in de samenleving onder mediawijsheid scharen, terwijl dit eventueel wel uit de definitie van de Raad opgemaakt zou kunnen worden. Is een goede beheersing van de Nederlandse taal bijvoorbeeld onderdeel van mediawijsheid? En hoofdre-

2 Raad voor Cultuur. (2008). Mediawijsheid in perspectief. Den Haag: Raad voor Cultuur

3 Raad voor Cultuur. (2005). Mediawijsheid - De ontwikkeling van nieuw burgerschap. Den Haag: Raad voor Cultuur

kenen? Of kennis van de geschiedenis van de Nederlandse staat? Dergelijke vaardigheden en kennis kunnen zeker van belang zijn voor het 'zich bewust, kritisch en actief kunnen bewegen' in de samenleving. Daarom hebben we bij uitwerking van het raamwerk de definitie op verschillende punten verder afgebakend. Het raamwerk beperkt zich tot de competenties waarbij media centraal staan, bijvoorbeeld de competenties die nodig zijn om met media om te kunnen gaan en te begrijpen hoe het medialandschap er uit ziet.

Het raamwerk beperkt zich tot het meten van die competenties waarbij media centraal staan.

Een voorwaarde voor veel competenties binnen het raamwerk is taalvaardigheid. In welke mate deze vaardigheid noodzakelijk is, zal verschillen van de context en de doelgroep. Voor het goed begrijpen van een Tweede Kamerdebat zal, in de regel, een groter beroep worden gedaan op de taalkennis dan bij het kijken van een tekenfilm. Er kan dus gesteld worden dat een zekere mate van taalbeheersing voorwaardelijk is voor mediawijsheid, afhankelijk van de context en doelgroep. Toch laten we deze competentie buiten de scope van het raamwerk omdat het geen media-specifieke competentie betreft.

Sommige competenties die in het raamwerk onder mediawijsheid vallen, zijn afhankelijk van andere competenties die binnen het raamwerk vallen. In het raamwerk geven we aan waar we afhankelijkheden zien met andere competenties in het raamwerk.

In het raamwerk wordt aangegeven waar mediawijsheidscompetenties afhankelijk zijn van andere competenties.

De Raad voor Cultuur spreekt in zijn definitie van mediawijsheid ook expliciet van een "veranderlijke" wereld (Raad voor Cultuur, 2005). Deze veranderlijkheid van de hedendaagse samenleving heeft in sterke mate te maken met de veranderlijkheid van media en mediatechnologie. Deze nieuwe technologie vraagt ook voortdurend om nieuwe vaardigheden en kennis. Als een burger bijvoorbeeld contacten wil opbouwen of onderhouden via een sociale netwerksite zoals Facebook of Hyves, dan zijn er andere competenties nodig dan wanneer dit via briefpost gebeurt. Dat sommige nieuwe diensten een explosieve groei kennen, bewijst Twit-

ter, dat in 2006 van start ging en in 2011 wereldwijd al bijna 200 miljoen gebruikers heeft. Een raamwerk voor het meten van mediawijsheid dat bij iedere nieuwe dienst en ieder nieuw medium aangepast moet worden is niet praktisch bruikbaar.

Dit betekent dat er continu vraag zal blijven naar de inzet van competenties die onder mediawijsheid vallen in deze veranderende omstandigheden. Het meten van competenties geeft dan ook een indicatie van de beheersing van delen van mediawijsheid op een bepaald moment, maar kunnen nooit een eindoordeel vellen. Ons streven was om het begrip mediawijsheid binnen het raamwerk zover mogelijk tijdloos uit te werken; dat wil zeggen dat de competenties in het raamwerk betrekking hebben op meerdere vormen van mediagebruik en in beperkte mate beïnvloed worden door toekomstige veranderingen.

Waar mogelijk is het raamwerk tijdloos.

Tot slot legt de Raad voor Cultuur meer nadruk op het zelf vormgeven van media-inhoud, dus het actiever gebruik van media. Ook vraagt de Raad om meer aandacht voor de mentaliteit bij mediagebruik: "burgers moeten zich bewust zijn van de wijze waarop ze media gebruiken en van het effect van dat gebruik op henzelf en anderen"<sup>4</sup>. Ook hier is aandacht aan besteed in het raamwerk, door competenties voor het vormgeven van media-inhoud op te nemen en mentaliteit op verschillende plekken terug te laten komen.

Het begrip mediawijsheid is niet de enige vlag waaronder over mediawijsheid geschreven en gesproken wordt. Sterker nog, veel van de meest relevante literatuur op dit gebied beschrijft gerelateerde definities zoals het Engelse begrip *Media literacy*, oftewel mediageletterdheid. De invulling die binnen de literatuur aan het begrip *Media literacy* wordt gegeven is vaak wat minder breed dan die van mediawijsheid (ze wordt bijvoorbeeld vaak niet betrokken op burgerschap), maar valt vrijwel altijd binnen de grenzen van mediawijsheid. Ook het Engelstalige begrip *information literacy*, oftewel informatiegeletterdheid, is van belang voor mediawijsheid. Dit begrip is afkomstig uit de bibliotheekwereld en gaat vooral over het zoeken, beoordelen en toepassen van informatie<sup>5</sup>. In de huidige fundamenteel

4 Raad voor Cultuur. (2005). *Mediawijsheid - De ontwikkeling van nieuw burgerschap*. Den Haag: Raad voor Cultuur

5 American Library Association. (1989). *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report*. Washington: Association of College and Research Libraries

gemedialiseerde samenleving is dit nauwelijks meer los te zien van mediagebruik, denk bijvoorbeeld aan de veelgehoorde uitspraak "dat moet ik even Googelen". Uit bestudering van aanverwante begrippen blijkt dat de in Nederland gehanteerde definitie zeer breed is, waardoor het vaak onduidelijk is welke competenties de definitie beslaat. Bij de uitwerking van het raamwerk en doormiddel van uitgebreide literatuurstudie en een workshop hebben we de onderliggende elementen verkend en uitgewerkt tot een raamwerk dat de definitie van de Raad voor Cultuur afdekt. Met het bepalen van het uitgangspunt en een korte analyse van de definitie van mediawijsheid zoals de Raad voor Cultuur die geeft hebben we een eerste stap gezet in het uitwerken van mediawijsheid tot een raamwerk. Daarbij is een aantal keuzes gemaakt en benoemd. De precieze invulling van het begrip "media" laat de definitie van de Raad voor Cultuur echter nog open. Deze is hieronder nader uitgewerkt.

### 1.3 Wat zijn media?

De Raad voor Cultuur spreekt over een 'gemedialiseerde samenleving', maar welke definitie precies aan het woord media ten grondslag ligt, is niet helemaal helder. Daarom is hieronder een beknopte analyse gegeven van het begrip 'media' en wordt toegelicht welke definitie in dit onderzoek is gehanteerd.

In de meest eenvoudige definitie zijn media middelen om informatie over te dragen. Het klassieke model dat veel gebruikt wordt om aan te geven hoe dit in zijn werk gaat is: een producent stuurt een boodschap aan een consument via een medium. Bijvoorbeeld, het NOS-journaal (producent) draagt het nieuws (de "boodschap") via de televisie over aan de televisiekijker (consument).

De mediaproducten in deze vorm zijn vaak grote organisaties met professionele redacties en een uitgebreid distributienetwerk. Het "medium" is hierbij vaak nauwelijks los te zien van de producent: de "krant" is zowel de redactie als het papier. In het rapport "Medialogica: Over het krachtenveld tussen burgers, media en politiek" van de Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling wordt ook over media in deze vorm geschreven; media zijn "journalisten, redacties, mediabedrijven, etc."<sup>6</sup>.

Dankzij de opkomst van het internet is dit beeld van media aan het kantelen: consumenten produceren steeds meer ook zelf media-inhoud,

6 Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling. (2009). *Medialogica. Over het krachtenveld tussen burgers, media en politiek*. Den Haag: Sdu

bijvoorbeeld via webpagina's, Blogs of Twitter. Dit verschijnsel wordt ook wel aangeduid met de term "prosumert"; een bewuste contaminatie van producent en consument. Het aantal mensen dat actief zelf media-inhoud produceert is verhoudingsgewijs niet groot, maar zorgt wel voor wezenlijke veranderingen in het medialandschap. Nieuws komt bijvoorbeeld niet enkel meer via professionele journalisten en redacties tot burgers, maar ook steeds vaker via medeburgers die hun eigen nieuws via het internet delen. De Raad voor Cultuur signaleert deze verandering ook als ze aangeeft dat media behalve producent ook steeds meer een platform worden<sup>7</sup>. Inhoud kan vanuit verschillende hoeken aan dat platform worden toegevoegd, zowel door professionele producenten, als door de zogeheten prosumenten.

Binnen het raamwerk zien we een medium als een platform (ofwel een middel om een boodschap over te brengen. Voorbeelden hiervan zijn een telefoon, internet, computer, mobiele telefoon, een chatprogramma, briefpapier, een blog, een papieren krant of een tablet) of als afzender. Daarbij moet worden opgemerkt dat in sommige functies, media niet altijd even evident een boodschap overbrengen. Zo zal een maker van een online game niet in alle gevallen een boodschap willen overbrengen. Wel draagt het medium de game zodat deze door de gebruiker gespeeld kan worden.

**Binnen het raamwerk beschouwen we media hoofdzakelijk als middelen om een boodschap over te brengen.**

Dit betekent niet dat mediawijsheid alleen gaat over het kunnen hanteren van media, zoals het kunnen bedienen van een computer. Om zoals de Raad voor Cultuur het stelt zich te 'kunnen bewegen in een complexe, veranderlijke en fundamenteel gemedialiseerde wereld' is méér nodig. Voor het kritisch beschouwen van een boodschap die via media tot ons komt is het bijvoorbeeld nodig om te begrijpen hoe die boodschap tot stand is gekomen, welke belangen de producent van die boodschap heeft, en welke invloed het medium op de boodschap heeft.

Om verwarring tussen de klassieke en de modernere opvatting van het begrip "media" te voorkomen hebben we binnen het raamwerk vaak de termen "vorm" en "inhoud" gebruikt. De vorm is dan het medium, de inhoud is de boodschap die via dat medium overgebracht wordt.

<sup>7</sup> Raad voor Cultuur. (2005). *Mediawijsheid - De ontwikkeling van nieuw burgerschap*. Den Haag: Raad voor Cultuur

**We spreken binnen het raamwerk over media en boodschap als vorm en inhoud.**

Met deze korte analyse van het begrip "media" is duidelijk geworden hoe we binnen het raamwerk dit begrip hebben ingevuld en dat we daarbij onderscheid hebben gemaakt tussen vorm en inhoud.

De competenties die nodig zijn om goed met media te kunnen omgaan, zijn ook afhankelijk van de doelen waarmee een burger van media gebruikt maakt. Om dit een plaats te kunnen geven in het raamwerk, hebben we hieronder kort verschillende belangrijke functies uitgewerkt die media zoal hebben voor burgers.

### 1.3.1 Functies van media

Om inzichtelijk te kunnen maken dat verschillende competenties nodig zijn wanneer media voor verschillende doelen gebruikt worden, is het nuttig om enige duidelijkheid te hebben over de verschillende functies waarvoor burgers media zoal toepassen. We geven hieronder een functie-indeling die we in het raamwerk is gehanteerd om aan te geven wanneer welke competentie van belang is.

Media staan niet op zichzelf maar vervullen bepaalde functies voor burgers, binnen organisaties en voor de samenleving. Zo kan een krant voor de ene burger als functie nieuwsvoorziening hebben en voor de andere als functie vermaak vanwege de kruiswoordpuzzels. Voor het krantenconcern kan de krant juist weer een bron van inkomsten uit advertenties als voornaamste functie hebben.

De kennis, vaardigheden en mentaliteit die een burger nodig heeft om een medium succesvol toe te passen, hangen mede af van het doel waarmee het medium gebruikt wordt en dus ook van de functie die het medium op dat moment voor de burger heeft. Daarom hebben we binnen het raamwerk de verschillende functies benoemd die media in het leven van burgers kunnen hebben en betrokken we ze op de competenties die deze burgers moeten beheersen om mediawijs te zijn.

**Waar mogelijk geven we bij competenties die binnen het raamwerk genoemd worden aan voor welke functie(s) waartoe een medium door de burger gebruikt wordt, de competentie relevant is.**

Deze functie-indeling hebben we gebaseerd op de indeling die wordt gegeven in het rapport "Focus op Functies" van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid<sup>8</sup>. In dit rapport zijn zes functies van media genoemd:

1. De nieuwsvoorziening
2. Het bieden van mogelijkheden voor opinievorming & achtergrondinformatie, ofwel een platformfunctie.
3. Amusement en vermaak
4. Uitingen van kunst & cultuur
5. De "specifieke" informatievoorziening
6. Commerciële (advertentie-)uitingen en andere vormen van op gedragsverandering gerichte beïnvloeding, zoals overheids campagnes.

De WRR kiest voor een benadering op functies om los te komen van specifieke media of media-infrastructuren. Media zijn immers aan hevige veranderingen en convergentie onderhevig (de WRR noemt dit 'hybridisering' van media). De functies die de WRR hier noemt zijn wel toegespitst op functies die van belang zijn voor de samenleving, de economie en de democratie. Deze komen niet noodzakelijkerwijs overeen met de functies die verschillende platforms hebben voor individuele burgers. Zo kan een burger bijvoorbeeld zijn belastingaangifte doen via een computer met internet, maar dit valt niet onder één van de door de WRR genoemde functies.

We gebruiken daarom in dit raamwerk een enigszins aangepaste reeks functies, die meer toegespitst zijn op de functies die media voor burgers kunnen hebben. Aan de bovenstaande lijst voegen we twee functies toe: (sociale) interactie en administratie en publieke elektronische dienstverlening. Ook hebben we een aantal functies die de WRR noemt aangepast zodat ze van toepassing zijn op individuen. Zo is de functie "kunst en cultuur" gereduceerd tot "kunst", omdat een culturele functie moeilijk voor een individu te omschrijven is. De lijst zal daarmee waarschijnlijk nog niet volledig zijn, maar geeft wel een voor het raamwerk bruikbare aanzet:

1. Nieuws: het laatste nieuws.
2. Opinie: de duiding van het nieuws, delen van nieuws en achtergronden.
3. Vermaak: amusement en verstrooiing.
4. Kunst: artistieke uitingen.

<sup>8</sup> Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid. (2005). *Focus op Functies. Uitdagingen voor een toekomstbestendig mediabeleid*. Amsterdam: University Press

5. Specifieke informatie: verkrijgen van specifieke feitelijke informatie over bijv. gezondheid, woningonderhoud, enzovoorts.
6. Commercie: aanschaf en verkoop van producten via media en omgaan met reclame.
7. Interactie: uitwisselen van mededelingen, opvattingen, gevoelens (dit is een aanvullende functie die ook in het onderzoek "Jongeren, nieuwsmedia en betrokkenheid"<sup>9</sup> wordt genoemd)
8. Administratie en publieke elektronische dienstverlening: administratieve zaken zoals belastingaangifte, financiën, telebankieren, enzovoorts.

Binnen het raamwerk onderscheiden we de volgende functies die media voor een individu kunnen hebben: nieuws, opinie, vermaak, kunst, specifieke informatie, commercie, interactie, administratie.

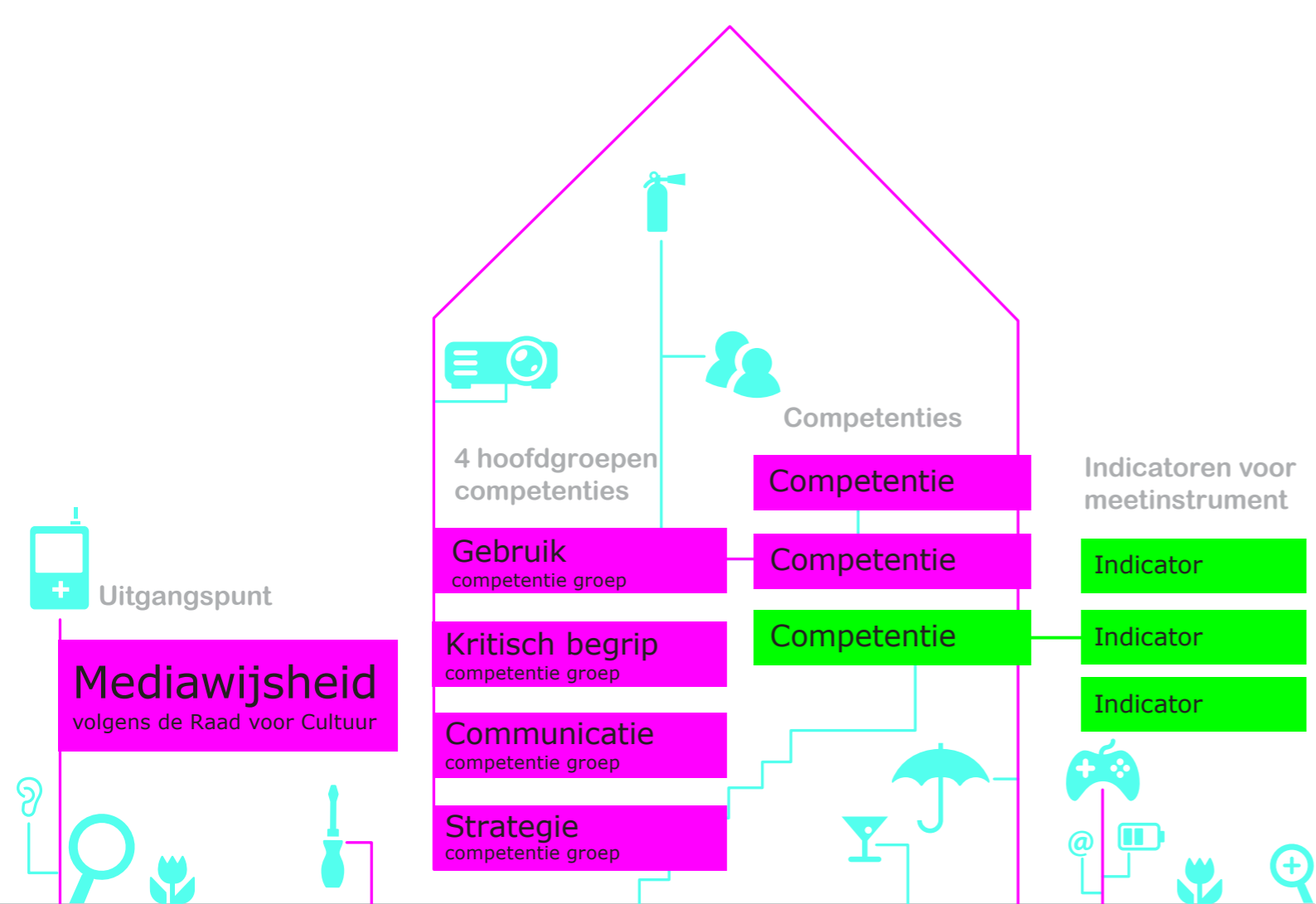
In de praktijk is de functie die een medium voor een gebruiker heeft een vrij complex verschijnsel. Meerdere functies kunnen tegelijk een rol spelen, de functie die een medium voor de gebruiker heeft kan tijdens het gebruik veranderen. Bovendien kan hetzelfde medium voor verschillende mensen een andere functie hebben. Bijvoorbeeld: een jongen kan tijdens het spelen van een spelletje op het internet (vermaak) een advertentie zien die hem aanspreekt (commercie) en vervolgens op zoek gaan naar feitelijke informatie over het product uit de advertentie (specifieke informatie).

Tot slot kan een medium voor mensen die op professionele wijze media-inhoud vormgeven weer andere functies hebben, zoals financieel gewin. In dit onderzoek hebben we ons niet gericht op competenties voor professionele mediaproductie.

Competenties voor professionele mediaproductie laten we binnen het raamwerk buiten beschouwing.

De verschillende functies van mediagebruik die we hier uitgewerkt hebben komen terug in het raamwerk bij de uitwerking tot competenties. Bij de competenties is aangegeven voor welke functies ze van belang zijn.

<sup>9</sup> Drok, N., & Schwarz, F. (2010). *Jongeren, nieuwsmedia en betrokkenheid*. Amsterdam: Stichting Krant in de Klas



## 1.4 Meten van mediawijsheid

Het raamwerk dat we ontwikkelden, heeft als doel om de definitie van mediawijsheid gedeeltelijk te operationaliseren om partijen die mediawijsheid willen meten te ondersteunen. De vraag die dan gesteld moet worden is: Hoe wordt de verzameling van competenties geoperationaliseerd zodat zij gemeten kan worden bij diverse doelgroepen? Hieronder is een korte omschrijving gegeven van de wijze waarop mediawijsheid met behulp van dit raamwerk gemeten zou kunnen worden.

Allereerst vatten we mediawijsheid op als een verzameling van competenties die een persoon moet beheersen om mediawijs te zijn. De definitie van de Raad voor Cultuur suggereert dat er een geheel is van competenties die de mediawijsheid van een individu afdekken en dat dit individu met deze competenties voldoende uitgerust is om actief, kritisch en bewust te participeren in de gemedialiseerde samenleving. Het raamwerk heeft de ambitie om het geheel van deze competenties weer te geven, maar in de praktijk zal bij de omgang met media op slechts een deel van de competenties een beroep worden gedaan. Zo zal iemand bij het lezen van een krant geen kennis nodig hebben over privacystatements, in tegenstelling tot bij het lezen van een online krant. Daarnaast kan de vraag worden gesteld in hoeverre een individu zelf over deze competenties moet

beschikken, of dat vooral beoordeeld wordt in welke mate een bepaald doel met succes behaald wordt, bijvoorbeeld met hulp van derden. Welke competenties getoetst worden én welke normering daarbij gehanteerd kan worden, hangt af van de context en de doelgroep. Daarmee valt het buiten de scope van het raamwerk met competenties, maar speelt het wel een belangrijke rol in de operationalisatie naar indicatoren.

Voor het beheersen van deze competenties heeft een bepaalde persoon kennis en vaardigheden nodig en moet hij of zij over een bepaalde mentaliteit beschikken.

Een competentie definiëren we als een combinatie van kennis, vaardigheden en mentaliteit die een individu nodig heeft voor het uitvoeren van een taak.

De Raad voor Cultuur noemde gebruikte in 2005 ook al eens het begrip 'mediacompetentie' voor mediawijsheid, waarmee ze aangeeft dat mediawijsheid zelf ook als competentie gezien kan worden<sup>10</sup>. Deze competentie is echter wel erg abstract en kan niet direct gemeten worden. Daarvoor moet ze eerst uitgewerkt worden tot specifiekere competenties, die wel praktisch meetbaar zijn. Dit is de verzameling competenties die hierboven al genoemd is.

In dit project is de brede definitie van mediawijsheid vertaald naar clusters met competenties. Deze competenties worden waar mogelijk uitgesplitst naar gevraagde kennis, vaardigheden en mentaliteit. In twee pilots wordt een selectie van competenties vertaald naar indicatoren die voor die doelgroep en context relevant zijn. Deze indicatoren geven aan welke kennis, vaardigheden of mentaliteit aanwezig moet zijn om aan te kunnen nemen dat de competentie beheerst wordt. Er zijn belangrijke verschillen tussen deze drie soorten indicatoren als er gemeten moet worden. Kennis is te meten, bijvoorbeeld met een vragenlijst. Vaardigheden (ofwel feitelijk gedrag) zijn lastiger te meten omdat hier meer tijd en inspanning voor nodig is. Mentaliteit is net als vaardigheden lastig om te meten. Het risico bestaat bijvoorbeeld dat met een vragenlijst kennis of reflectie over de eigen vaardigheden of mentaliteit wordt gemeten, in plaats van de vaardigheden of mentaliteit zelf.

De uitwerkingen van competenties tot indicatoren is beperkt tot die competenties die relevant zijn voor de pilots binnen dit project en zijn omschreven in de hoofdstukken van de pilots.

<sup>10</sup> Raad voor Cultuur. (2005). *Mediawijsheid - De ontwikkeling van nieuw burgerschap*. Den Haag: Raad voor Cultuur

## 1.5 Scope van het raamwerk

Bij het uitwerken van een complexe en brede definitie tot meetbare competenties moeten keuzes gemaakt worden. Het wetenschappelijk debat over mediawijsheid en aanverwante begrippen is dusdanig omvangrijk dat de ambitie om het geheel te borgen in dit raamwerk veel te groot is om binnen dit project na te streven. Hieronder is samengevat welke eisen er aan het raamwerk gesteld zijn en welke aspecten buiten het raamwerk vallen.

Met dit raamwerk hadden we de ambitie om te voldoen aan de volgende eisen:

- Het raamwerk dekt op competentieniveau de breedte van het begrip mediawijsheid af volgens de definitie van de Raad voor Cultuur
- De competenties in het raamwerk zijn doelgroepenafhankelijk; de keuze en uitwerking van indicatoren die gebruikt kunnen worden om de competenties te meten, zullen vaak wél verschillen tussen doelgroepen.

Buiten de scope:

- Het raamwerk wordt bij de pilots slechts deels uitgewerkt tot indicatoren voor de competenties die relevant zijn voor de context en doelgroep van de pilots.
- Het raamwerk zelf is niet normgevend en doet geen uitspraak over de mate waarin iemand mediawijs is.
- Het raamwerk voorziet niet in oplossingen of middelen om de beheersing van de competenties te verbeteren.
- Het raamwerk geeft geen overzicht van mogelijke meetmethodes omdat ze doelgroep en onderwerp afhankelijk zijn. De pilots bevatten wel twee voorbeelden van meetinstrumenten voor 2 specifieke doelgroepen en met betrekking tot twee afgebakende deelgebieden.

## 1.6 Samenvatting

- In dit onderzoek werken we mediawijsheid uit naar competenties. We gaan daarbij uit van de definitie van de Raad voor Cultuur: *[Mediawijsheid is] het geheel van kennis, vaardigheden en mentaliteit waarmee burgers zich bewust, kritisch en actief kunnen bewegen in een complexe, veranderlijke en fundamenteel gemedialiseerde wereld<sup>11</sup>.*
- Het raamwerk is doelgroep en medium onafhankelijk en bevat generieke competenties. In de uitwerking naar indicatoren en een meetinstrument, is wel een doelgroep- en contextspecifieke uitwerking nodig.
- In dit onderzoek maken we onderscheid tussen vorm en inhoud. Media zien we hoofdzakelijk als een middel (vorm) om een boodschap (inhoud) over te dragen.
- Media worden vaak ingezet om een bepaalde functie te vervullen. In dit onderzoek onderscheiden we: nieuws, opinie, vermaak, kunst, specifieke informatie, commercie, interactie en administratie en elektronische dienstverlening. De functie die vervuld moet worden, is van invloed op de keuzes van het individu en daarmee op ook op de benodigde competenties. Waar een relatie bestaat tussen competentie en functie, wordt dit aangegeven in het raamwerk.
- Het raamwerk richt zich niet op specifieke media of doelgroepen, maar bevat generieke competenties. Een competentie zien we als een combinatie van kennis, vaardigheden en mentaliteit. Het raamwerk richt zich op competenties waarbij media centraal staan. Competenties voor professionele mediaproductie laten we binnen het raamwerk buiten beschouwing. Taalvaardigheid speelt bij veel mediawijsheidcompetenties een grote rol, maar zien wij niet als een mediaspecifieke competentie. Taalvaardigheid is daarom niet opgenomen in het raamwerk, maar vaak wel verbonden aan de mediaspecifieke competenties.
- In twee pilots zullen delen van het raamwerk geoperationaliseerd en getoetst worden.

<sup>11</sup> Raad voor Cultuur. (2005). *Mediawijsheid - De ontwikkeling van nieuw burgerschap*. Den Haag: Raad voor Cultuur



# 2 Uitwerking naar competenties

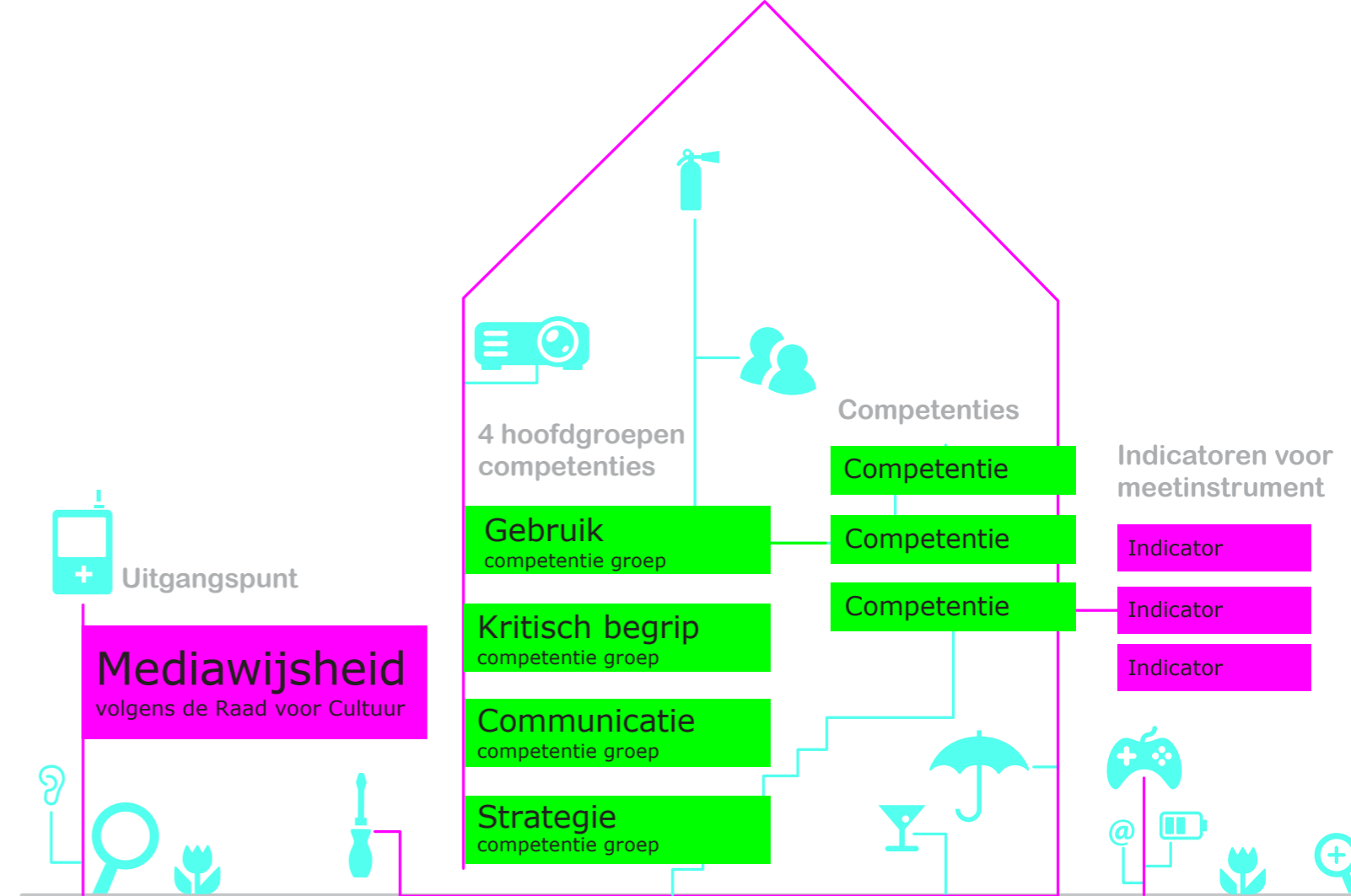
In het vorige hoofdstuk is het uitgangspunt van het raamwerk gegeven en hebben we de belangrijkste keuzes die gemaakt zijn bij het opzetten van het raamwerk op een rij gezet. In dit hoofdstuk werken we het raamwerk verder uit. Daarbij wordt gestart bij de definitie van de Raad voor Cultuur en geven we een korte inventarisatie van de manieren waarop mediawijsheid in de literatuur zoal uitgewerkt wordt.

Vervolgens hebben we de uiteenlopende competenties onderverdeeld in vier hoofdgroepen. Bij elke groep geven we een omschrijving van de groep en een reeks tabellen met competenties die in deze groep thuishoren. We hebben ernaar gestreefd om deze competenties elke groep in de breedte te laten afdekken. Bij elke competentie wordt een omschrijving toegevoegd en worden voorbeelden en afhankelijkheden genoemd. Ook wordt er aangegeven voor welke functies van media de competentie van belang zal zijn.

In het volgende hoofdstuk worden enkele conclusies getrokken.

Centrale vraag:

- Welke praktisch meetbare competenties moet een burger beheersen om mediawijs te zijn?



## 2.1 Van theorie naar competenties

Het uitgangspunt van dit raamwerk is de definitie van mediawijsheid zoals de Raad voor Cultuur die gegeven heeft:

*[Mediawijsheid is] het geheel van kennis, vaardigheden en mentaliteit waarmee burgers zich bewust, kritisch en actief kunnen bewegen in een complexe, veranderlijke en fundamenteel gemedialiseerde wereld<sup>12</sup>.*

Deze definitie is nog erg abstract en moet verder geoperationaliseerd worden voordat ze bruikbaar is om het niveau mediawijsheid te meten. In de literatuur worden aanverwante begrippen van mediawijsheid vrijwel altijd uitgewerkt in drie tot vier globale groepen vaardigheden of competenties die het begrip volgens de auteur afdekken. In een uitgebreide literatuurstudie hebben we de verschillende definities onderzocht en beoordeeld op hun relatie met de definitie van de Raad voor Cultuur. Op basis van deze studie zijn vier hoofdgroepen met competenties benoemd. Afzonderlijk zijn de uitwerkingen onvolledig, maar ze vullen elkaar aan en bedekken samen het totale begrip mediawijsheid zoals dat in de literatuur omschreven wordt.

Er zijn verschillende uitwerkingen van mediawijsheid naar competenties die (deel)terreinen van de definitie van de Raad voor Cultuur beslaan. Op

<sup>12</sup> Raad voor Cultuur. (2005). *Mediawijsheid - De ontwikkeling van nieuw burgerschap*. Den Haag: Raad voor Cultuur

basis van een selectie geven we hieronder vier uitwerkingen als voorbeeld om een indruk te geven van de breedte en variatie van de uitwerkingen die in de literatuur voorkomen.

### **Uitwerkingen in de literatuur**

Als eerste worden in het document "Digitale vaardigheden: geletterdheid in de informatiesamenleving" van het Rathenau instituut drie groepen vaardigheden genoemd: instrumentele, structurele en strategische vaardigheden<sup>13</sup>. Deze betreffen respectievelijk het omgaan met mediatechnologie, om kunnen gaan met de speciale structuren van verschillende media en het kunnen omgaan met media-inhoud.

Ten tweede gebruiken we het rapport "Digitale vaardigheden van Nederlandse burgers" van de Universiteit Twente over operationele, formele, informatie, en strategische vaardigheden<sup>14</sup>. Dit zijn respectievelijk het bedienen van media-apparatuur, het kunnen navigeren en overzicht kunnen houden bij media, het vinden en toepassen van informatie en het voordeel behalen met behulp van media.

Ten derde hebben we elementen uit het onderzoek "Study on the Current Trends and Approaches to Media Literacy in Europe" van de Universiteit van Barcelona in opdracht van de Europese Commissie verwerkt, waarin onderscheid gemaakt wordt tussen "access", "analysis & evaluation" en "communicative" competenties<sup>15</sup>. Deze groepen zijn respectievelijk de cognitieve en praktische vaardigheden om media te gebruiken, het kunnen lezen en begrijpen van media-inhoud en het zelf actief vormgeven van media-inhoud.

Tot slot gebruikt het Sociaal Cultureel Planbureau (SCP) in het rapport "NL Kids Online" een "3-C"-indeling met Contact, Content en Conduct<sup>16</sup>. Deze drie aspecten richten zich op het kind als ontvanger, als participant in sociale contacten en als actor bij het zelf produceren van media-inhoud. Voor deze drie verschillende rollen zijn verschillende competenties nodig. Dit onderzoek geeft inzicht in de benodigde competenties in deze specifieke rollen.

13 Steyaert, J. (2000). *Digitale vaardigheden: Geletterdheid in de informatiesamenleving*. Den Haag: Rathenau Instituut

14 Deursen, A. v., & Dijk, J. v. (2008). *Digitale vaardigheden van Nederlandse burgers. Een prestatiemeting van operationele, formele, informatie en strategische vaardigheden bij het gebruik van overheidswebsites*. Enschede: Universiteit Twente

15 University of Barcelona. (2007). *Current trends and approaches to media literacy in Europe*. European Commission: Directorate General for Education and Culture

16 Haan, d. J. (2010). *NL Kids Online: Nieuwe mogelijkheden en risico's van internetgebruik door jongeren*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau

Zoals uit deze korte omschrijvingen al wel blijkt vertonen de verschillende uitwerkingen grote overlap, maar verschillen ze ook van elkaar. Zo zijn technische gebruikskompetenties in veel uitwerkingen wel aanwezig, bijvoorbeeld in de vorm van operationele of instrumentele vaardigheden. Het kritisch begrijpen, analyseren en evalueren van informatie komt ook in de meeste uitwerkingen voor. Creatieve en communicatieve competenties zijn in twee van de genoemde uitwerkingen aanwezig. Sociale aspecten worden minder vaak genoemd, en zijn het meest nadrukkelijk aanwezig bij de "Contact" groep die door het SCP wordt genoemd. Tot slot wordt in de meeste uitwerkingen ook een koppeling gelegd tussen mediagebruik en breder burgerschap, onder andere door aandacht te geven aan het kunnen toepassen van informatie en het voordeel behalen met behulp van media.

De overeenkomsten in de verschillende uitwerkingen van mediawijsheid zijn een basis voor de hoofdindeling van het raamwerk: vier groepen competenties.

## **2.2 Mediawijsheid in 4 groepen competenties**

Zoals uit bovenstaande inventarisatie blijkt, is het begrip mediawijsheid breed en worden er in de literatuur herhaaldelijk verschillende groepen competenties genoemd die er deel van uitmaken. In het raamwerk hanteren we ook een vierdeling van groepen competenties die een eerste, globale uitwerking geven van het begrip mediawijsheid en de lading dekken van de definitie van de Raad voor Cultuur. Deze vierdeling omvat alle hierboven genoemde competenties.

De vierdeling die in het raamwerk gebruikt wordt bevat gebruik-, kritisch begrip-, communicatie- en strategiecompetenties. Later in dit hoofdstuk worden deze vier groepen verder uitgewerkt, maar we geven nu alvast een korte omschrijving van elke groep. De competenties zijn in te delen in de volgende categorieën:

- Gebruik: technisch gebruik en het bedienen van media(-apparaten).
- Kritisch begrip: het kritisch analyseren en evalueren van media-inhoud en het eigen mediagedrag (inclusief het zelfmaken van media inhoud en inzicht in de consequenties hiervan) en het begrijpen van de rol van media als instituut in de samenleving en het eigen leven
- Communicatie: actief, creatief en sociaal mediagebruik.
- Strategie: keuzes op hoofdlijnen in het mediagebruik, begrijpen welk medium voor welke functie het meest geschikt is, zelfkennis.

De groep strategiecompetenties die we hier hanteren, wijkt af van hoe ze in de behandelde literatuur omschreven wordt. Dit komt omdat deze groep benaderd wordt vanuit het perspectief van de functies die media voor burgers kunnen hebben. Om media goed te kunnen toepassen in het dagelijkse leven is het nodig dat burgers op hun mediagebruik kunnen reflecteren en de functies die media voor ze hebben vertalen naar keuzes in dit mediagebruik. Dit wordt nader toegelicht in de uitwerking van de strategiecompetenties later in dit hoofdstuk.

De definitie van mediawijsheid van de Raad voor Cultuur is onder te verdelen in vier groepen competenties; gebruik, kritisch begrip, communicatie en strategie

Deze vier groepen zijn nog steeds te abstract om ze praktisch gezien goed te kunnen operationaliseren tot een meetinstrument. Daarom hebben we in de uitwerking van de vier groepen hieronder nog een slag gemaakt en hebben we per groep een reeks competenties geïdentificeerd die de groep samen omschrijven. Deze competenties zijn wel van een niveau dat ze praktisch te operationaliseren zijn tot een meetinstrument.

In de rest van dit hoofdstuk zijn de vier groepen competenties nader omschreven en van voorbeelden voorzien en wordt duidelijk welke competenties er in de groep vallen. De competenties zijn alle uitgewerkt met een korte omschrijving waarin het belang van de competentie zichtbaar wordt. Daarnaast worden enkele voorbeelden gegeven, worden enkele bronnen uit de literatuur aangehaald waar de competentie in zichtbaar wordt en worden (indien aanwezig) voorwaarden voor de competentie genoemd. Ook geven we in het raamwerk aan waar competenties afhankelijk zijn van andere competenties. Tot slot geven we ook aan bij welke functies waarin media gebruikt worden de competentie waarschijnlijk relevant zal zijn.

### 2.2.1 Gebruik

De meest basale, maar geenszins vanzelfsprekende groep competenties zijn de gebruikskompetenties. Bij deze groep gaat het om competenties voor het bedienen van media-apparatuur, zoals computers, telefoons of ouderwets pen en papier. Daarbij hoort in het digitale tijdperk ook het kunnen omgaan met softwareapplicaties, zoals tekstverwerkers, internet-browsers en bestandsbeheer.

Het belang van deze groep mag duidelijk zijn: zonder gebruikskompetenties zijn media voor de burger simpelweg niet toegankelijk en kan er geen gebruik van gemaakt worden. Volgens Steyaert leren grote delen van de bevolking de belangrijkste gebruikskompetenties in de gezinssituatie<sup>17</sup>. Daarmee moet deze groep echter niet als vanzelfsprekend gezien worden. Veel ouderen hebben bijvoorbeeld moeite met het bedienen van digitale apparatuur. In eerste instantie gaan gebruikskompetenties vaak over "knoppenkunde": het kunnen verrichten van de (technische) handelingen die nodig zijn om media-apparaten te bedienen.

De gebruikskompetenties gaan verder dan deze eenvoudige 'knoppenkunde', zeker bij digitale media. Besturingssystemen en software applicaties van computers zijn vaak complex en hebben een geheel eigen structuur. Burgers moeten zich kunnen oriënteren binnen deze complexe omgevingen en hebben bijvoorbeeld competenties nodig om van applicatie naar applicatie te schakelen, om te weten hoe een zoekmachine werkt, om zich te kunnen verplaatsen door internetpagina's en om computerbestanden te beheren.

Naast het beheersen van de elementaire "knoppenkunde" moet een mediawijze burger zich ook kunnen oriënteren in de complexe omgevingen binnen digitale media.

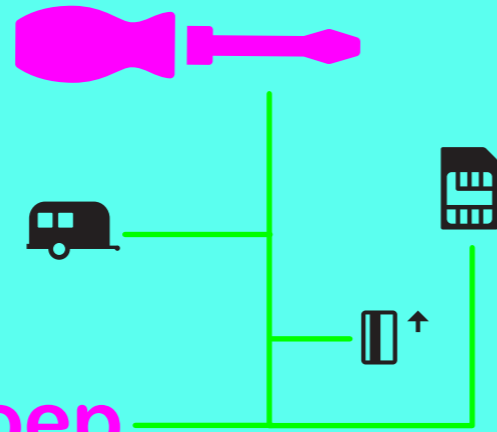
Tot slot stellen met name digitale media extra eisen aan de technische vaardigheden van burgers in het beveiligen van de eigen media-apparatuur. Op een moderne computer moet bijvoorbeeld een virusscanner geïnstalleerd zijn, om de risico's op besmetting met een computervirus te beperken.

Deze groep competenties is relevant voor vrijwel alle functies waarvoor media gebruikt kunnen worden. Gebruiksvaardigheden zijn van belang of het nu voor amusement, opinievorming of interactie is. Wel heeft de groep vooral betrekking op digitale media, vooral waar het om het oriënteren binnen en beveiligen van mediahulpmiddelen gaat.

In de volgende tabellen geven we een omschrijving van de competenties die deel uitmaken van deze groep.

<sup>17</sup> Steyaert, J. (2000). *Digitale vaardigheden: Geletterdheid in de informatiesamenleving*. Den Haag: Rathenau Instituut

# Gebruik competentiegroep



G1. Media-apparatuur kunnen bedienen

G2. Kunnen oriënteren binnen media-apparaten

G3. Risico's kunnen beperken bij gebruik van media-apparaten

## Naam

G.1. Media-apparatuur kunnen bedienen

## Omschrijving

Het kunnen verrichten van de fysieke, technische handelingen die nodig zijn om handelingen te verrichten met een media-apparaat.

In de literatuur wordt deze competentie onder andere genoemd als instrumentele vaardigheden door het Rathenau Instituut<sup>18</sup> en als operationele vaardigheden door onderzoekers van de Universiteit Twente<sup>19</sup>. Voor het meten van deze competentie op digitaal vlak zijn al uitgewerkte instrumenten beschikbaar, zoals onder andere bij het "European Computer Driving License" instituut<sup>20</sup>.

Bij het bedienen van media-apparaten zijn zoals genoemd technische vaardigheden van belang, maar daarvoor is ook enige kennis nodig. Zo is kennis nodig over de betekenis van allerlei speciale toetsen op een toetsenbord, of over de gebruikelijke functies die aan de verschillende knoppen op een computermuis gekoppeld zijn.

18 Steyaert, J. (2000). *Digitale vaardigheden: Geletterdheid in de informatiesamenleving*. Den Haag: Rathenau Instituut

19 Deursen, A. v., & Dijk, J. v. (2008). *Digitale vaardigheden van Nederlandse burgers. Een prestatiemeting van operationele, formele, informatie en strategische vaardigheden bij het gebruik van overheidswebsites*. Enschede: Universiteit Twente

20 European Computer Driving License. (n.d.). Retrieved 2 14, 2011, from European Computer Driving License Nederland: <http://www.ecdl.nl>

## Voorbeelden

Bedienen van bijvoorbeeld: een toetsenbord en muis bij een computer of laptop, een aanraakscherm bij moderne telefoons en tablets (zoals een iPad), de knoppen van een digitaal foto toestel. Voor niet iedereen heeft deze competentie dezelfde vorm, voor bijvoorbeeld slechtzienden kan het gaan om het bedienen van een toetsenbord met extra hoog contrast en een beeldscherm met grote letters. Voor een blinde gaat het juist weer om het bedienen van een brailletoetsenbord.

## Afhankelijkheden

Kritisch-begripscompetenties

## Relevant bij media gebruik voor ...

Alle functies, en vooral bij digitale media.

## Naam

G.2. Kunnen oriënteren binnen media-apparaten

## Omschrijving

Weten hoe de verschillende bedieningselementen zich tot elkaar verhouden en het zich kunnen bewegen door de structuur die het media-apparaat biedt.

Moderne media hebben ook specifieke structuren waar een mediawijze burger mee om moet kunnen gaan. Zo omschrijft Els Kuiper in haar proefschrift "Teaching Web literacy in primary education" dat voor het navigeren binnen "hypertext", ofwel de structuur die tekst op het internet heeft, speciale vaardigheden nodig zijn zoals het navigeren via links naar andere pagina's die midden in de tekst kunnen staan<sup>21</sup>.

In de literatuur worden deze competenties onder andere omschreven als structurele vaardigheden door het Rathenau Instituut<sup>22</sup>, als formeel door Deursen en van Dijk<sup>23</sup> en als cognitief in het onderzoek van de Universiteit

21 Kuiper, E. (2007). *Teaching Web literacy in primary education*. Amsterdam: Vrije Universiteit

22 Steyaert, J. (2000). *Digitale vaardigheden: Geletterdheid in de informatiesamenleving*. Den Haag: Rathenau Instituut

23 Deursen, A. v., & Dijk, J. v. (2008). *Digitale vaardigheden van Nederlandse burgers. Een prestatiemeting van operationele, formele, informatie en strategische*

van Barcelona<sup>24</sup>. Deze competentie komt deels overeen met het herkennen van structuren in media-inhoud, zoals in teksten of films. Dit terug in de groep kritisch-begripcompetenties.

Voor de oriëntatie binnen digitale mediaomgevingen heeft de burger zekere vaardigheden nodig, zoals het herkennen van mediaspecifieke structuren en de oriëntatie behouden bij het schakelen tussen webpagina's. Ook is kennis noodzakelijk, bijvoorbeeld over de functie die een hyperlink op een webpagina heeft en de wijze waarop een bestandssysteem op een computer geordend is.

#### Voorbeelden

"Surfen" op het internet van webpagina naar webpagina, bijvoorbeeld via hyperlinks. Schakelen tussen applicaties binnen een besturingssysteem. Kunnen navigeren door een bestandssysteem op een computer.

#### Afhankelijkheden

Het kunnen bedienen van media-apparaten. (G.1.)

#### Relevant bij media gebruik voor ...

Alle functies, en voornamelijk relevant bij digitale media.

---

#### Naam

G.3. Risico's kunnen beperken bij gebruik van media-apparaten.

#### Omschrijving

Technische maatregelen kunnen treffen om praktische risico's bij media-gebruik te beperken.

In de literatuur over mediawijsheid wordt nog weinig geschreven over deze competentie. Dit is vrij opmerkelijk omdat bij veel websites met voorlichting over mediawijsheid en digitale vaardigheden, zoals [www.mediawijzer.net](http://www.mediawijzer.net) en [www.digivaardigdigibewust.nl](http://www.digivaardigdigibewust.nl) nadrukkelijk aandacht is voor het beperken van risico's van computergebruik is. Dit is een

*vaardigheden bij het gebruik van overheidswebsites*. Enschede: Universiteit Twente

24 University of Barcelona. (2007). *Current trends and approaches to media literacy in Europe*. European Commission: Directorate General for Education and Culture

indicatie is dat dit in de praktijk wel een groep competenties is die belangrijk gevonden wordt.

Deze competentie betreft vooral praktische risico's, zoals het voorkomen van schade aan de apparatuur en het beschermen tegen dreigingen zoals virussen en spam. Meer inhoudelijke risico's zoals het voldoende afschermen van persoonsgegevens, komen terug in de communicatiecompetenties.

Vooraf bij computers met een internetverbinding is momenteel deze groep competenties erg belangrijk. Om zich veilig op het internet te begeven is het nodig dat de burger kan controleren of zijn of haar computer afdoende beveiligd is, bijvoorbeeld door te controleren of een virusscanner actief is. We scharen onder deze competentie ook enige kennis over het verantwoord omgaan met elektronische apparatuur, omdat hier speciale risico's aan kleven. Zo zijn bijvoorbeeld digitale apparaten vaak kwetsbaar voor contact met water.

Uiteraard is voor het beheersen van deze competentie allerhande kennis nodig, zoals te weten welke praktische risico's er zijn, en wat de verschillende maatregelen zijn die getroffen kunnen worden. Ook zal de burger de vaardigheden moeten bezitten om apparaten te kunnen bedienen en zich te kunnen oriënteren binnen de omgevingen die de media-apparaten bieden. Tot slot vraagt het beperken van praktische risico's om een bewuste en kritische houding tegenover de technische risico's die media-apparaten met zich meebrengen.

#### Voorbeelden

Het beschermen van een computer door gebruik van een virusscanner. Bij internetbankieren controleren of de verbinding met de bank veilig (bijvoorbeeld door aanwezigheid van een 'slotje' te controleren). Weten dat er risico's kleven aan het mee nemen van een laptop in bad. Het tijdig installeren van updates. Deze competentie zal minder vanzelfsprekend zijn voor mensen die technisch minder onderlegd zijn, of voor wie de complexiteit van computersystemen een grote uitdaging is.

#### Afhankelijkheden

Het kunnen bedienen van en oriënteren binnen media-apparaten. (G.1. en G.2.)

#### Relevant bij media gebruik voor ...

Alle functies en voornamelijk relevant bij digitale media.

---

### 2.2.2 Kritisch begrip

De basis van deze groep competenties ligt in het begrijpen hoe media-productie in zijn werk gaat en hoe taal en representatie een rol spelen bij media. Voor een deel gaat het hier over het begrijpen hoe producenten van media-zowel televisieomroepen, kranten als individuele gebruikers-werken, maar voor een deel ook om het kritisch kunnen analyseren van de inhoud die via verschillende media overgebracht wordt. Deze competenties zijn zowel van belang voor het analyseren en evalueren van media-inhoud, als voor het zelf actief en creatief vormgeven van inhoud. Het actief en creatief vormgeven komt ook terug bij de communicatiecompetenties.

Kritisch begrip gaat over het begrijpen van het productieproces van media, én het kritisch begrijpen van media-inhoud.

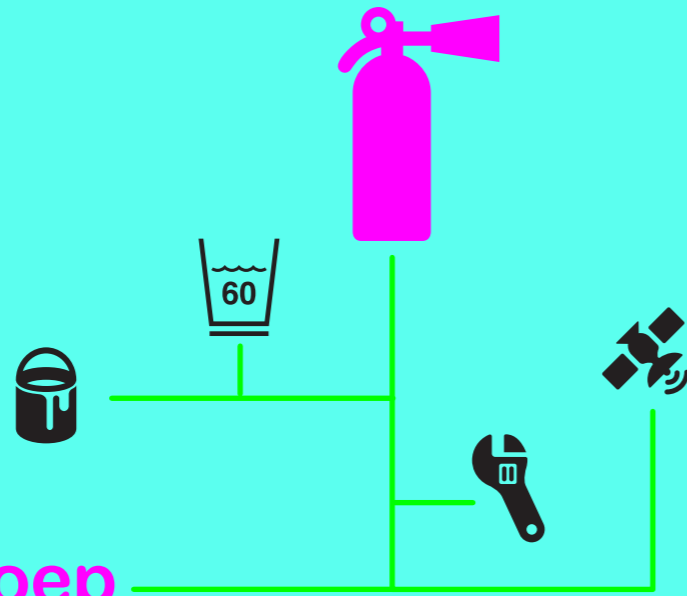
Het belang van deze groep zit bijvoorbeeld in begrijpen wat de belangen zijn van de partijen die adverteren en hoe de eigen overtuigingen en waarden beïnvloed worden door teksten en beelden die je via de media aangereikt krijgt. Andersom geldt ook dat burgers soms zelf media-inhoud produceren en daarmee een zeker belang willen behartigen.

We baseren ons bij deze groep competenties op een indeling die David Buckingham in zijn boek "Media Education" geeft, waarin hij aangeeft dat het bij media-educatie om begrip van vier sleutelconcepten gaat: productie, taal, representatie en publiek<sup>25</sup>. Kennis van wetgeving en de rol van de overheid is bij het kritisch begrijpen van media van groot belang, bijvoorbeeld als het over auteursrecht gaat, of de wijze waarop de overheid met subsidies invloed heeft op de wijze waarop media-inhoud geproduceerd wordt. We splitsen daarom het begrip van het productieproces op in begrip van het proces zelf en begrip van de rol die de overheid en wetgeving daarbij speelt. Ook vertalen we begrip van de rol van het publiek hier naar de wijze waarop media-inhoud (o.a. door gebruik van bepaalde talen en representaties) op specifieke doelgroepen (publieken) wordt afgestemd. We werken deze vier sleutelconcepten bij kritisch begrip dus uit tot vijf competenties.

<sup>25</sup> Buckingham, D. (2003). *Media Education: literacy, learning, and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press

Kritisch begrip wordt hier uitgewerkt tot begrip van het productieproces, de rol van de overheid en wetgeving daarbij, talen en representaties in media-inhoud en de wijze waarop die inhoud op specifieke doelgroepen wordt afgestemd.

## Kritisch begrip competentiegroep



- K1. Begrijpen hoe media-inhoud geproduceerd en gedistribueerd wordt
- K2. De rol van wetgeving en de overheid bij mediaproductie begrijpen
- K3. De rol van taal en betekenis bij media-inhoud begrijpen
- K4. De rol van representatie bij media-inhoud begrijpen
- K5. Begrijpen hoe media-inhoud op specifieke doelgroepen wordt afgestemd

In de onderstaande tabellen is een omschrijving gegeven van de competenties die deel uitmaken van deze groep.

### Naam

K.1. Begrijpen hoe media-inhoud geproduceerd en gedistribueerd wordt

### Omschrijving

Het proces van productie en distributie van media-inhoud begrijpen. Om de teksten, beelden en geluiden die via media op burgers afkomen op een bewuste en kritische wijze te kunnen beoordelen, moet de burger begrijpen hoe deze media-inhoud geproduceerd wordt en hoe het van de producent bij de consument terecht komt. Het gaat hierbij niet alleen om de techniek die gebruikt wordt, maar ook om de omstandigheden waarbinnen de inhoud tot stand komt en hoe dit de inhoud mede vormt.

In een paper over mediawijsheid van Judith Rosenbaum en onderzoekers van de Radboud Universiteit Nijmegen wordt het proces van mediaproductie en -consumptie omschreven in een model waar drie partijen in naar voren komen: de producent, de gebruiker en de media die tussen de

procent en de gebruiker in zitten<sup>26</sup>. Onder deze competentie valt begrip van dit proces en de rol die de producent en de media daar in spelen. Begrip van de wijze waarop de media-inhoud op gebruikers of consumenten wordt afgestemd, komt terug in een andere kritisch-begripcompetentie. Begrijpen hoe de productie van media-inhoud te werk gaat, wordt door verschillende auteurs als een belangrijke competentie omschreven, onder wie ook David Buckingham. In zijn boek schrijft hij onder andere dat het van belang is om te weten welke rol technologie bij mediaproductie en distributie speelt, wat de professionele praktijken zijn waarmee media-inhoud geproduceerd wordt, hoe de media-industrie in elkaar zit en welke partijen en groepen burgers daarbij participeren of juist buiten beeld blijven<sup>27</sup>. Ook Liesbet van Zoonen gaat in haar boek 'Media, Cultuur en Burgerschap' op deze aspecten in, maar dan specifiek voor televisie als medium. Ze noemt onder andere begrip van programmeringstrategieën, de partijen die betrokken zijn bij het maken van programma's en de eigendomsverhoudingen in het medialandschap<sup>28</sup>.

### Voorbeelden

Beseffen wat een adverteerder met een advertentie wil bereiken. Herkennen wanneer achter een blog een bedrijf of grote organisatie zit en wanneer het om een individu gaat. Weten dat er verschillende kranten zijn die op verschillende wijzen te werk gaan en elk vanuit een eigen perspectief nieuws en achtergronden brengen.

Een voorbeeld uit de recente actualiteit: er komen veel beelden uit landen waarin een 'Arabische lente' plaatsvindt, zoals Syrië. We weten hiervan alleen dat het amateurbeelden zijn, maar we weten weinig over de omstandigheden waarbinnen de beelden gemaakt zijn. Dat maakt het koppelen van betekenis aan de beelden lastig. Zelfs het NOS-journaal geeft aan dat ze uitgaan van een bepaalde veronderstelling als ze die beelden vertonen.

### Afhankelijkheden

Begrip van de productie van media-inhoud staat niet los van begrip van de rol van de overheid daarbij. (K.2.)

26 Rosenbaum, J., Beentjes, J., & Koning, R. (2008). Mapping Media Literacy: Key Concepts and Future Directions. In C. Beck, Communication Yearbook 32 (pp. 313-354). New York: Routledge

27 Buckingham, D. (2003). *Media Education: literacy, learning, and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press

28 Zoonen, L. v. (2004). *Media, Cultuur & Burgerschap: een inleiding*. Amsterdam: Het Spinhuis

### Relevant bij media gebruik voor ...

Nieuws, opinie en specifieke informatie.

### Naam

K.2. De rol van wetgeving en de overheid bij mediaproductie begrijpen

### Omschrijving

Weten welke wetgeving van belang is bij mediagebruik en welke rol de overheid speelt bij het produceren van media-inhoud. Hierbij is het onder andere van belang dat de burger van auteursrechtwetgeving afweet en hoe dit invloed heeft op zijn of haar mediagebruik. Ook belangrijke kennis is de wijze waarop de overheid invloed heeft op de media, bijvoorbeeld via subsidies of regelgeving en wat het belang van onafhankelijke nieuwsmedia is.

De uitgave "Mediawijs met auteursrecht" van het project "KoppieCopy" gaat in op dit aspect van mediawijsheid en dan vooral op auteursrechtwetgeving. Zo wordt ingegaan op de verschillen tussen media en hoe eenvoudig media-inhoud gekopieerd kan worden, maar ook op het belang van intellectueel eigendom als burgers zelf media-inhoud produceren<sup>29</sup>. Liesbet van Zoonen noemt in haar boek onder andere de wijze waarop de overheid de uitwassen van de markt kan beteugelen met regelgeving (bijvoorbeeld als het om ongewenste reclame gaat), maar ook hoe een overheid juist greep kan proberen te krijgen op media-inhoud door onder andere censuur of belangenverstrengeling<sup>30</sup>.

### Voorbeelden

Weten dat publieke omroepen met publieke middelen gefinancierd worden en dat dit bij private omroepen anders werkt. Weten wat het auteursrecht betekent als je een filmpje op een blog plaatst. Begrijpen hoe door censuur media-inhoud gekleurd kan worden.

Discussies rond de taal die overheden gebruiken in de communicatie met burgers geven een ander voorbeeld. In een initiatiefnota van GroenLinks in 2006 ("Heerlijk, helder Hollands") wordt gepleit voor toegankelijker taalgebruik door overheden. Anders dreigen groepen burgers die moeite hebben met lezen en schrijven, of met het begrijpen van ingewikkeld taalgebruik (zoals veel mensen met een verstandelijke beperking) buiten de boot te vallen.

<sup>29</sup> Arnoldus, M. (2010). *Mediawijs met auteursrecht: Handvatten voor kennisoverdracht over auteursrecht aan jongeren*. Stichting Nederland Kennisland

<sup>30</sup> Zoonen, L. v. (2004). *Media, Cultuur & Burgerschap: een inleiding*. Amsterdam: Het Spinhuis

Een laatste voorbeeld vinden we in het buitenland, waar er een discussie plaatsvindt rondt de televisiezender Al Jazeera, omdat deze gefinancierd wordt door de overheid van Qatar. Dit kan invloed hebben op de onafhankelijkheid van de berichtgeving van Al Jazeera over Qatar. Mediawijze burgers begrijpen hoe overheden op deze wijzen in media bedoeld of onbedoeld invloed kunnen uitoefenen.

### Afhankelijkheden

Begrip van de rol van de overheid bij mediaproductie hangt samen met begrijpen hoe media-inhoud geproduceerd en gedistribueerd wordt (K.1.).

### Relevant bij media gebruik voor ...

Begrip van auteursrechtwetgeving is vooral van belang bij het gebruik van media in de functie vermaak. Bij amusement speelt het illegaal kopiëren van muziek, games, digitale boeken en films bijvoorbeeld een grote rol. Begrip van de rol van de overheid binnen het medialandschap is vooral

van belang als media in de functies van nieuws, opinie of specifieke informatie gebruikt worden, onder andere bij de vraag of informatie onafhankelijk of gekleurd is.

### Naam

K.3. De rol van taal en betekenis bij media-inhoud begrijpen

### Omschrijving

Herkennen van de "taal" van conventies, codes en genres in media-inhoud en begrijpen welke invloed een keuze voor een "taal" heeft op de boodschap die met die media-inhoud wordt overgebracht. Elk medium heeft een eigen combinatie van talen die gebruikt worden om boodschappen over te brengen. Bij televisie wordt bijvoorbeeld gesproken en geschreven taal gebruikt, maar ook de "taal" van bewegend beeld en geluid, in de zin dat ze bekende conventies en codes gebruiken die algemeen begrepen worden<sup>31</sup>. Mediawijze burgers begrijpen wat voor conventies er gehanteerd worden in de media-inhoud die ze consumeren en hoe dit invloed heeft op de boodschap die overgebracht wordt, ook om zelf bewuste keuzes te kunnen maken in welke taal ze hanteren bij het zelf vormgeven van media-inhoud.

<sup>31</sup> Buckingham, D. (2003). *Media Education: literacy, learning, and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press



David Buckingham noemt bij deze competentie in zijn boek "Media Education" een aantal factoren die van belang zijn, onder andere: het begrijpen hoe het komt dat dergelijke talen en conventies algemeen geaccepteerd worden, welke invloed ze hebben op de betekenis die de media-inhoud krijgt, wat er gebeurt als conventies doorbroken worden, welke rol deze taal spelen in de verschillende genres die er zijn, en hoe beelden, geluiden en woorden gecombineerd kunnen worden om betekenis over te brengen<sup>32</sup>.

#### Voorbeelden

Spreek- en schrijftaal kan formeel of juist informeel zijn, er kan jargon of "slang" gebruikt worden. Videobeelden kunnen Hollywoodconventies volgen of juist meer bij het filmhuisgenre passen. Bij een eerdere competentie werd al genoemd dat overheden soms talen en conventies gebruiken bij communicatie naar burgers die niet voor iedereen even goed te begrijpen zijn. Andersom geldt ook dat het voor een burger nuttig kan zijn om bijvoorbeeld een wat formeler taalgebruik te kunnen hanteren in een brief aan een overheidsinstantie.

#### Afhankelijkheden

Deze competentie hangt uiteraard in sterke mate samen met, en is afhankelijk van, een goede taalbeheersing.

#### Relevant bij media gebruik voor ...

In vrijwel elke media-inhoud worden dergelijke talen en conventies gebruikt en daarom is deze competentie dan ook van belang bij het gebruik van media voor alle functies.

#### Naam

K.4. De rol van representatie bij media-inhoud begrijpen

#### Omschrijving

Begrijpen hoe de weergave van de werkelijkheid die in media-inhoud gegeven wordt gekleurd kan zijn en hoe realisme daarbij een rol speelt. Voor bewust en kritisch consumeren en zelf vormgeven van media-inhoud is het belangrijk dat burgers begrijpen hoe media niet een presentatie van de realiteit geven, maar een re-presentatie. Zelfs als de inhoud betrekking

<sup>32</sup> Buckingham, D. (2003). *Media Education: literacy, learning, and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press

heeft op werkelijke gebeurtenissen wordt de ontvanger van de boodschap door middel van het selecteren en combineren van feiten en het creëren van verhalen uitgenodigd om de wereld op een bepaalde manier te zien<sup>33</sup>. In bijvoorbeeld reclame en propaganda is dit selecteren en combineren van feiten goed zichtbaar. Veel advertenties noemen bijvoorbeeld zeer selectief een aantal wetenschappelijke onderzoeksresultaten, die grotendeels van hun context ontdaan zijn. Ideologisch geladen films (hier omschreven als propaganda) combineren vaak feiten en beelden op een dusdanige wijze dat een indruk of boodschap ontstaat die niet op de afzonderlijke feiten terug te leiden is. Voor burgers is het van belang om hier doorheen te kunnen kijken om zelfstandig een oordeel over een onderwerp of product te vormen.

Bij representatie omschrijft David Buckingham in het boek 'Media Education' een aantal factoren die van belang zijn bij deze competentie, onder andere: begrip wanneer media-inhoud realistisch is, realistisch bedoeld is of er geclaimd wordt realistisch te zijn, herkennen welke feiten of zaken wel en niet genoemd worden, of de inhoud gekleurd is vanuit een bepaalde visie op de wereld, of er stereotyperingen van sociale groepen gebruikt worden en hoe representaties de eigen visie op bepaalde sociale groepen en onderwerpen beïnvloeden<sup>34</sup>. Ook Liesbet van Zoonen gaat in haar boek in op de rol van realisme in media-inhoud, en noemt het feit dat media vaak een vertekend beeld van de werkelijkheid geven<sup>35</sup>; hier moeten mediawijze burgers zich van bewust zijn.

#### Voorbeelden

Een bewering in een advertentie dat een shampoo nu 40% beter is kritisch kunnen beschouwen (Door bijvoorbeeld de vragen te stellen wat de oorspronkelijke situatie was en wat er precies is verbeterd). Begrijpen dat een nieuwsbericht niet altijd een feitelijke weergave is van wat er werkelijk gebeurd is. Bij een filmpje afkomstig van een politieke partij herkennen hoe de politieke overtuigingen van de partij het filmpje kleuren en hoe er met een bepaalde presentatie getracht wordt om mensen te overtuigen.

#### Afhankelijkheden

<sup>33</sup> Buckingham, D. (2003). *Media Education: literacy, learning, and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press

<sup>34</sup> Buckingham, D. (2003). *Media Education: literacy, learning, and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press

<sup>35</sup> Zoonen, L. v. (2004). *Media, Cultuur & Burgerschap: een inleiding*. Amsterdam: Het Spinhuis

### Relevant bij media gebruik voor ...

In vrijwel elke media-inhoud wordt een representatie van realiteit gegeven en daarom is deze competentie dan ook van belang bij het gebruik van media voor alle functies.

---

### Naam

K.5. Begrijpen hoe media-inhoud op specifieke doelgroepen wordt afgestemd

### Omschrijving

Weten hoe groepen mensen van elkaar verschillen in mediagebruik en perceptie en hoe media-inhoud op deze verschillende groepen wordt afgestemd. De burger is zelf ook deel van een of meerdere doelgroepen van mediaproductanten en voor het kritisch analyseren en evalueren van media-inhoud is het dan ook nodig dat de burger herkent wanneer media-inhoud specifiek voor de eigen doelgroep is geschreven en hoe dit verschilt van inhoud die op andere doelgroepen is gericht.

Een duidelijk voorbeeld hiervan is reclame, waarbij de inhoud van de advertentie of commercial vaak afgestemd is op vrij specifieke groepen consumenten.

Zowel David Buckingham als Liesbeth Zoonen gaan in hun boeken in op deze competentie. Ze noemen onder andere kennis van de wijze waarop verschillende doelgroepen media in de dagelijkse praktijk gebruiken, de rol van genot of plezier in mediagebruik, de sociale verschillen tussen groepen mediapubliek, de wijze waarop media-inhoud hier op wordt afgestemd, en de stereotypingen die daarbij gebruikt worden zoals die van man of vrouw, homo of hetero, zwart of wit, bejaard of kind<sup>36 37</sup>.

Bij deze competentie is ook de context waarbinnen media-inhoud ontvangen wordt van belang en de functie waarvoor het mediagebruik dient<sup>38</sup>.

Beelden van schietende soldaten zullen anders geïnterpreteerd worden in een film (vermaak) of een televisiejournaal (nieuws). En ze zullen anders geïnterpreteerd worden als ze verplicht bekeken worden in een klaslokaal

36 Buckingham, D. (2003). *Media Education: literacy, learning, and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press

37 Zoonen, L. v. (2004). *Media, Cultuur & Burgerschap: een inleiding*. Amsterdam: Het Spinhuis

38 Thomassen, B (2010). *Zicht op... filmeducatie: achtergronden, literatuur, websites en projecten*. Utrecht: Cultuur Netwerk Nederland

of thuis op de bank als gevolg van een vrijwillige keuze om juist deze film of dit journaal te bekijken.

Het onderkennen en onderscheiden van deze verschillende perspectieven en het effect ervan maakt tevens inzichtelijk hoe content wordt afgestemd op de doelgroep.

### Voorbeelden

Scheercreme voor mannen wordt soms aangeprezen met veel nadruk op de wetenschappelijk bewezen werking, terwijl vrijwel identieke crème voor vrouwen juist aangeprezen wordt met de zachte huid waarin het gebruik resulteert. Een mediawijze burger herkent hierin de ideeën die de producent heeft over wat mannen en vrouwen als twee verschillende doelgroepen belangrijk vinden. Een schrijver zal bij het schrijven van een kinderboek zal een ander taalgebruik hanteren dan bij een roman voor volwassenen, vanuit een begrip dat deze twee groepen van elkaar verschillen in welke taal ze prettig vinden en goed begrijpen.

Andere voorbeelden vinden we bij media-inhoud die speciaal op slechtzienden of slechthorenden wordt afgestemd. Zo kan in een reclamefilm voor gehoorapparaten het juist handig zijn om de meer visueel over te brengen, voor het geval een slechthorende de boodschap anders niet mee krijgt.

### Afhankelijkheden

Begrip van het productieproces van media-inhoud en de rol van taal en representatie bij media. (bijvoorbeeld K.1., K.3. en K.4.)

### Relevant bij media gebruik voor ...

Alle functies.

---

## 2.2.3 Communicatie

Door de toename in het actief, creatief en sociaal gebruik van media, wordt ook steeds meer content door gebruikers geproduceerd en verspreid. Dat is waar deze groep competenties betrekking op heeft. Door het zich in hoog tempo uitbreidende gebruik van nieuwe media zoals het internet en sociale netwerksites worden steeds hogere eisen gesteld aan de vaardigheden die burgers moeten beheersen om voluit te participeren in de samenleving. Daarvoor zouden burgers bijvoorbeeld de mogelijkheden moeten kunnen hebben een online profiel aan te kunnen maken, of hun interesses of overtuigingen in een blog kunnen delen. Ook bij "oudere" media dan het internet zijn communicatiecompetenties van belang,

bijvoorbeeld bij het sturen van een ingezonden brief aan een krant (wat tegenwoordig vaak ook via het online platform kan), of het voeren van een telefoongesprek met een huisarts.

We kunnen binnen deze groep twee subgroepen onderscheiden: competenties gericht op actief en creatief mediagebruik, en competenties voor sociaal en interactief mediagebruik. Deze twee groepen kunnen moeilijk los van elkaar gezien worden, want zoals David Buckingham in "Media Education" schrijft: "*it could be argued that all creative production is inevitably social*"<sup>39</sup>. Dit is dan ook de reden dat deze twee subgroepen samengebracht zijn in de groep communicatiecompetenties.

**Binnen communicatiecompetenties onderscheiden we competenties voor actief en creatief mediagebruik en competenties voor sociaal en interactief mediagebruik**

Bij het uitwerken van deze groep competenties baseren we ons onder andere op het boek "Media Education" van David Buckingham voor het creatieve deel, en op het rapport "NL Kids Online" van het Sociaal Cultureel Planbureau voor het sociale deel (de "Contact" van de 3-C's die in het rapport genoemd worden). Binnen de mediawijsheidliteratuur is deze groep competenties nog enigszins onderbelicht, en daarom is de behandeling van deze competenties noodzakelijkerwijs minder uitgebreid.

De communicatiecompetenties zijn vooral van belang wanneer media voor actieve functies gebruikt worden, dus onder andere voor opinie en interactie. Voor alle communicatiecompetenties geldt ook dat een goede taalvaardigheid een voorwaarde is, in ieder geval waar van talige communicatie sprake is. Ook is vooral voor het actief en creatief vormgeven van media-inhoud een goede beheersing van kritisch-begripcompetenties noodzakelijk. Bijvoorbeeld, om zelf een goede presentatie aan media-inhoud te kunnen geven is het nodig om te weten welke invloed vormgeving op de inhoudelijke boodschap heeft. Ook is het zelf media-inhoud vormgeven uiteraard afhankelijk van een goede beheersing van gebruikcompetenties voor het betreffende medium.

**Voor het beheersen van de communicatie competenties is een goede taalbeheersing een voorwaarde.**

<sup>39</sup> Buckingham, D. (2003). *Media Education: literacy, learning, and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press



In de volgende tabellen geven we een omschrijving van de competenties die deel uitmaken van deze groep.

Naam
C.1. De eigen media-inhoud op specifieke doelgroepen kunnen afstemmen
Omschrijving
Weten wat het effect van de eigen mediaproductie op verschillende doelgroepen kan zijn, en de inhoud daar op afstemmen. Zoals in de kritisch-begripscompetentie K5 omschreven kan vanuit kennis of aannames over de mensen of groepen die media-inhoud lezen de inhoud aangepast worden om een zo optimaal mogelijk effect te bereiken, vanuit het doel van de producent van die media-inhoud gezien. Om effectief te communiceren via media moeten burgers in staat zijn om rekening te houden met kenmerken van de doelgroep of ontvanger van de zelf geproduceerde media-inhoud en daar hun producties op afstemmen.
Voorbeelden
Het kunnen afstemmen van argumentatie op bezwaren die vanuit een doelgroep te verwachten zijn. Gebruik van beelden en filmmateriaal die de

aandacht van de doelgroep trekken. Teksten zo formuleren dat ze bewust provocerend zijn voor een doelgroep of juist rekening houden met gevoeligheden. Deze competentie is ook van toepassing op teksten waarbij deze afstemming niet goed is, omdat de ontvanger dan moet kunnen beoordelen waar en waarom dit het geval is.

#### Afhankelijkheden

De kritisch begrip competenties.

#### Relevant bij media gebruik voor ...

Deze competentie is gericht op actief mediagebruik, en dus vooral van belang wanneer media in de functies van opinie en interactie gebruikt worden.

#### Naam

C.2. De vormgeving van de eigen media-inhoud op de boodschap kunnen afstemmen

#### Omschrijving

De vormgeving van de zelf geproduceerde media-inhoud zo afstemmen dat de boodschap optimaal overkomt. Zoals in de kritisch-begripcompetentie "De rol van representatie bij media-inhoud begrijpen" (K.4.) omschreven is, kan het effect van de wijze waarop de media-inhoud gepresenteerd wordt grote invloed hebben op de boodschap die overgebracht wordt. Een mediawijze burger houdt hier rekening mee bij het zelf vormgeven van media-inhoud. Ook het combineren van verschillende media, zoals beeld en tekst, kan de presentatie van de boodschap beïnvloeden. Hiervoor is ook kennis nodig over de context en doelgroep van een boodschap, want bij een uitnodiging voor een feestje hoort een ander soort stijl dan bij een sollicitatiebrief.

#### Voorbeelden

Bij een zakelijke sollicitatiebrief is het vaak niet gepast om een vrolijk krullig lettertype te gebruiken, terwijl dit bij een uitnodiging voor een feestje wel bij de boodschap past: een gezellig feest. Het gebruiken van afbeeldingen en schema's die de inhoudelijke boodschap ondersteunen.

#### Afhankelijkheden

De kritisch-begripscompetenties, met name de rol van representatie bij media-inhoud begrijpen (K.4.) en begrijpen hoe media-inhoud op specifieke doelgroepen wordt afgestemd (K.5.).

#### Relevant bij media gebruik voor ...

Deze competentie is gericht op actief mediagebruik, en dus vooral van belang wanneer media in de functies van opinie en interactie gebruikt worden.

#### Naam

C.3. Op een sociale manier kunnen communiceren via media

#### Omschrijving

Bij communicatie via media sociaal aanpassingsvermogen kunnen gebruiken. Voor burgers is ook het actief kunnen deelnemen aan het sociale aspect van media steeds belangrijker om voluit mee te kunnen doen in de samenleving. Zo zijn er veel mogelijkheden die het internet en sociale media bieden, die Jos de Haan het in het rapport "NL Kids Online" aanhaalt: contact met anderen zoeken en onderhouden, interesses delen, creatieve interactie, ervaringen delen met anderen<sup>40</sup>. Hiervoor is het wenselijk dat burgers over de sociale competenties beschikken om succesvol via media te communiceren. Zo is het wenselijk om te herkennen wanneer er ongeschreven gedragsregels gelden binnen een bepaald medium, en om rekening te houden met de wijze waarop de eigen boodschap opgevat kan worden.

Nieuwe media stellen ook nieuwe eisen aan deze sociale competenties. Zo zijn mail of chatberichten anders dan directe real-life communicatie; de intonatie van de stem, gezichtsuitdrukkingen en gebaren missen, en daardoor is het moeilijker om de precieze boodschap over te brengen en de reactie van de ontvanger te begrijpen. Aan de andere kant kan een anonieme chatbox juist weer de grenzen verlagen om persoonlijke onderwerpen te bespreken. Van dit soort specifieke eigenschappen van media moeten burgers zich bewust zijn om er optimaal gebruik van te kunnen maken.

<sup>40</sup> Haan, d. J. (2010). NL Kids Online: *Nieuwe mogelijkheden en risico's van internetgebruik door jongeren*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau

### Voorbeelden

Ongeschreven regels in een chatbox herkennen. Begrijpen dat verschillende mensen verschillende kunnen reageren op een zelfde uitspraak.

### Afhankelijkheden

Gebruikscompetenties en kritisch-begripscompetenties

### Relevant bij media gebruik voor ...

Als media voor de functie interactie gebruikt worden is deze competentie het meest van belang, maar ook bij andere functies zoals amusement of opinie kan ze nodig zijn.

### Naam

C.4. Risico's kunnen beperken bij communicatie via media

### Omschrijving

Het herkennen en vermijden van risico's bij communicatie via media. In de literatuur en nieuwsmedia is veel aandacht voor de risico's die jongeren lopen als ze zich op het internet begeven. Dergelijke risico's gelden echter in meer of mindere mate voor alle burgers en het is dus van belang dat alle burgers dergelijke risico's herkennen en weten te vermijden of aan te kaarten.

### Voorbeelden

Niet vertellen van persoonlijke gegevens aan een onbekende in een chatbox, alleen creditcard gegevens invullen op een betrouwbare site, of het begrijpen dat iemand zich via sommige media gemakkelijk anders voor kan doen (bijvoorbeeld als ouder of jonger) dan hij of zij is.

### Afhankelijkheden

Gebruikscompetenties en kritisch-begripscompetenties

### Relevant bij media gebruik voor ...

Als media voor de functie interactie gebruikt worden is deze competentie het meest van belang, maar ook bij andere functies zoals amusement, opinie of specifieke informatie kan ze nodig zijn.

## 2.2.4 Strategie

De groep strategiecompetenties bevat zogenaamde metacompetenties. De strategiecompetenties bevatten die kennis, vaardigheden en mentaliteitsaspecten die het mogelijk maken om bewust of onbewust de competenties uit de andere drie groepen in te zetten voor een bepaalde functie van het mediagebruik.

Met strategiecompetenties zet je de overige competenties in voor een bepaalde functie van media

Mensen gebruiken media voor een bepaalde functie, zoals vermaak, de administratie of interactie met anderen. Het streven is dat media zo toegepast worden dat deze functie zo optimaal mogelijk wordt ingevuld. Zoals ook in het "Digitale Vaardigheden" onderzoek van het Rathenau genoemd wordt zijn strategische competenties ook belangrijke bouwstenen voor zelfredzaamheid van burgers<sup>41</sup>.

Strategiecompetenties zijn van belang om vooraf keuzes te maken ten aanzien van het mediagebruik, maar ook om tussentijds en achteraf te kunnen reflecteren op de gemaakte keuzes en bij te sturen waar nodig. De basis voor het effectief toepassen van media zijn de drie andere groepen competenties (deze competenties zijn nodig om gewenste resultaten te behalen) én een gedegen kennis van het eigen *mediamenu*. Om media effectief toe te kunnen passen moeten burgers bijvoorbeeld weten over welke media ze de beschikking hebben, welke kosten het gebruik van de verschillende media met zich mee brengen, voor welke functies de verschillende media meer of minder geschikt zijn, enzovoorts.

Strategiecompetenties zijn afhankelijk van het beheersen van gebruik-, kritisch-begrip- en communicatiecompetenties, én kennis van het eigen *mediamenu*.

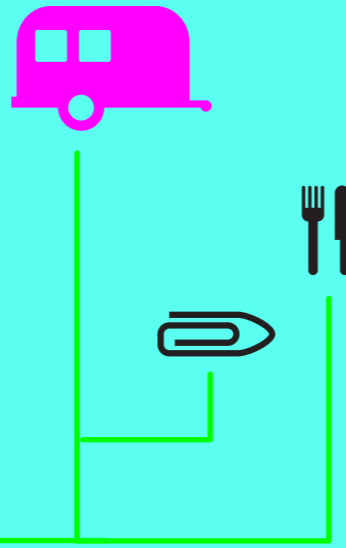
We splitsen de groep strategiecompetenties op in twee competenties: kennis van het eigen *mediamenu* en het effectief kunnen toepassen van media. In de volgende tabellen geven we een omschrijving van de competenties die deel uitmaken van deze groep.

<sup>41</sup> Steyaert, J. (2000). *Digitale vaardigheden: Geletterdheid in de informatiesamenleving*. Den Haag: Rathenau Instituut

# Strategie competentiegroep

S1. Het eigen mediamenu kennen

S2. Media effectief toepassen



## Naam

S.1. Het eigen mediamenu kennen

## Omschrijving

Iedere burger heeft een eigen 'mediamenu' en dus toegang tot een reeks verschillende media die meer of minder geschikt zijn om bepaalde doelen mee te bereiken en voor verschillende functies kunnen worden ingezet. Voor het effectief toepassen van media is het nodig dat de burger weet heeft van dit mediamenu. Daarbij wordt een zekere kennis verondersteld over onder andere:

- Welke media toegankelijk zijn
- De (on)mogelijkheden van de media: wat kun je er mee?
- Geschiktheid van de media voor verschillende functies
- Kennis van de eigen mediawijsheidscompetenties
- Kosten die gebruik van de media met zich mee brengen
- Bereik van de media (is het 1-op-1 of ziet de hele wereld het?)
- Mate van interactiviteit van de media (praten mensen gelijk terug?)
- In hoeverre de competenties om de media efficiënt te gebruiken beheerst worden
- Weten wanneer hulp te vragen als de eigen competenties niet toereikend zijn

Kennis over dit mediamenu leidt tot beter (onderbouwd) gebruik van media.

## Voorbeelden

Voorbeeld: een man weet dat hij de beschikking heeft over een vaste telefoon en internet met e-mail, maar dat hij het lastig vindt om e-mailprogramma's te bedienen. Hij heeft de e-mail alleen wel nodig om op een betaalbare manier met zijn familie in het buitenland te communiceren. Dus besluit de man om een collega te vragen of die hem kan uitleggen hoe een e-mail programma werkt.

In dit voorbeeld onderkent de man zijn eigen beperkingen door hulp te vragen bij het gebruik van een e-mailprogramma omdat e-mailen in dit geval zijn voorkeur heeft boven telefoneren. Als hij zelf wil gaan emailen, zal hij de competenties die daarvoor nodig zijn nog eigen moeten maken. Andere voorbeelden: internet op een mobiele telefoon is vaak duurder dan via een computerprogramma als 'Skype' en dus is het voor langere of internationale gesprekken handiger om elkaar via een computer met internet te spreken. In een telefoongesprek kunnen over het algemeen duidelijker emoties overgebracht worden dan via een e-mail omdat intonatie gebruikt kan worden. Een blog is vaak beter geschikt om een interesse met een breed publiek te delen dan e-mail, omdat het potentiële bereik breder is, waar e-mail beter geschikt is om informatie te delen met bekenden die je liever niet openbaar op een website plaatst.

## Afhankelijkheden

Kritisch-begripscompetenties, gebruikscompetenties en communicatiecompetenties

## Relevant bij media gebruik voor ...

Alle functies.

## Naam

S.2. Media effectief toepassen

## Omschrijving

Op basis van de beheersing van de eigen mediawijsheidscompetenties functies waarvoor media gebruikt worden zo effectief mogelijk invullen. Om media effectief te kunnen toepassen heeft een burger kennis van het eigen mediamenu nodig. Daarnaast moeten de nodige competenties beheerst worden uit de gebruik-, kritisch-begrip- en communicatiegroepen

voor de media die toegepast worden. Deze competentie is daarmee dus de metacompetentie binnen de definitie van mediawijsheid. Effectief toepassen van media veronderstelt dat de burger zich een bewuste en kritische houding aanmeet, om bewuste keuzes te kunnen maken. Ook heeft de burger een proactieve instelling nodig in het maken van keuzes rond mediagebruik.

We geven hier niet aan welke functies "goed" of "fout" zijn; dit is aan de burger zelf om te bepalen. Wel veronderstelt mediawijsheid dat de burger die functies die hij met media wil invullen op een *effectieve* wijze kan invullen.

Ook is het belangrijk om te benadrukken dat om te kunnen stellen dat deze competentie beheerst wordt het niet noodzakelijk is dat doelen die iemand zich in zijn of haar leven stelt ook altijd gehaald worden. Deze competentie veronderstelt slechts dat media zodanig ingezet worden dat de kans dat iemand zijn doel realiseert zo groot mogelijk is. Het meten van deze competentie zou dan ook niet aan de hand van het behalen van doelen moeten gebeuren, maar aan de hand van de verantwoording van gemaakte keuzes in het gebruik van media bij het toewerken naar het doel.

#### Voorbeelden

Voorbeeld: een jongen wil graag aan een meisje duidelijk maken dat hij verliefd op haar is. Hij kan haar via verschillende media bereiken, waaronder msn, e-mail, post, in het echt, of via de telefoon. Hij besluit om een e-mail te sturen, omdat hij aan de telefoon of in het echt erg zenuwachtig zou worden en omdat hij bij e-mail meer tijd heeft om zijn liefdesverklaring te formuleren dan via msn. Bovendien weet hij eigenlijk niet zo goed hoe je een papieren brief hoort te versturen. Bij het typen van de e-mail heeft hij gebruikscompetenties nodig om het mailprogramma en de computer te bedienen en flink wat kritischbegrip- en communicatiecompetenties om zijn mail er mooi en leuk uit te laten zien. Een dag nadat de jongen het mailtje gestuurd heeft krijgt hij een mailtje terug dat het meisje al met iemand anders gaat, maar dat ze erg gevlaid is door zijn mail. De jongen heeft dus zijn doel weliswaar niet bereikt, maar hij is wel mediawijs: hij heeft voor zijn situatie de media waar hij toegang toe heeft effectief toegepast.

#### Afhankelijkheden

- Competenties uit de groepen gebruik-, kritischbegrip- en communicatiecompetenties voor de media die toegepast worden.
- Het eigen mediamenu kennen (S.1.)

#### Relevant bij media gebruik voor ...

Alle functies.

## 2.3 Samenvatting

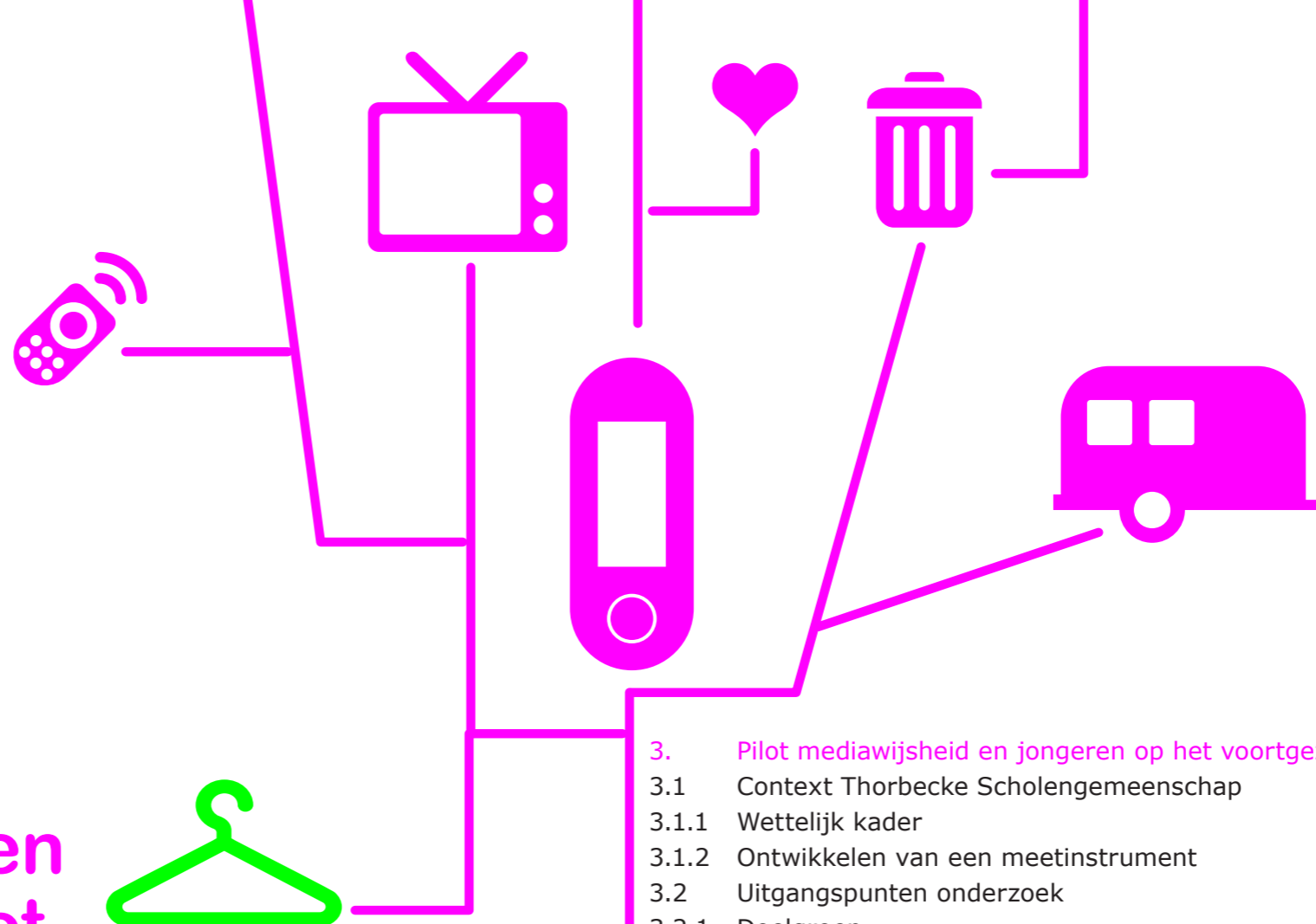
De definitie van mediawijsheid van de Raad voor Cultuur is onder te verdelen in vier groepen competenties: gebruik, kritisch begrip, communicatie en strategie.

Globaal hebben de competenties binnen de groepen betrekking op:

- Gebruik: technisch gebruik en het bedienen van media- (apparaten). Ook oriënteren binnen digitale omgevingen valt onder deze competentiegroep.
- Kritisch begrip: het kritisch analyseren en evalueren van media-inhoud en het eigen mediagedrag. Dit betreft zowel het begrijpen van het productieproces van media als het kritisch begrijpen van media-inhoud.
- Communicatie: actief en creatief mediagebruik en sociaal en interactief mediagebruik.
- Strategie: Strategiecompetenties zijn noodzakelijk om de overige competenties bewust of onbewust in te zetten voor een bepaalde functie van media. Strategiecompetenties zijn daarmee een metacompetentie en afhankelijk van beheersing van de andere drie competentiegroepen.

# Deel B:

## Meten van reclame-beïnvloeding bij jongeren in de onderbouw van het voortgezet onderwijs



<b>3.</b>	<b>Pilot mediawijsheid en jongeren op het voortgezet onderwijs</b>	<b>64</b>
3.1	Context Thorbecke Scholengemeenschap	64
3.1.1	Wettelijk kader	66
3.1.2	Ontwikkelen van een meetinstrument	67
3.2	Uitgangspunten onderzoek	67
3.2.1	Doelgroep	68
3.3	Afbakening en focus	72
<b>4.</b>	<b>Methode en operationalisatie</b>	<b>75</b>
4.1	Meetmethode	75
4.2	Vertaling van indicator naar testitem	76
4.2.1	Bespreking per indicator	76
<b>5.</b>	<b>Uitvoering pilot</b>	<b>83</b>
5.1	Beschrijving van de testafname	83
<b>6.</b>	<b>Resultaten</b>	<b>85</b>
6.1	Analyse van de meetresultaten	85
6.1.1	Validiteit	85
6.1.2	Betrouwbaarheid	89
6.1.3	Verschillen tussen groepen	93
6.1.4	Resultaten per item	94
6.1.5	Verbanden tussen competenties	95
<b>7.</b>	<b>Conclusies en aanbevelingen</b>	<b>98</b>
7.1	Conclusies onderzoeksvragen	98
7.2	Bruikbaarheid raamwerk	100
7.3	Aanbevelingen	100



# 3 Pilot mediawijsheid en jongeren op het voortgezet onderwijs

## 3.1 Context Thorbecke Scholengemeenschap

Met ingang van cursusjaar 2008-2009 biedt de Thorbecke Scholengemeenschap - als keuzetraject voor brugklasleerlingen - een innovatief schoolvak aan: *Moderne Media*. Binnen het lesplan van dit schoolvak vormt mediawijsheid het 'theoretisch kader/fundament'. De school wil hiermee inspelen op veranderingen in de wereld, waarin de schoolgaande jeugd opgroeit: een - zoals de Raad voor Cultuur het noemt - fundamenteel gemedialiseerde wereld, waarin grote hoeveelheden beelden, geluiden en teksten via smartphones, televisie, film, internet en gedrukte media worden uitgewisseld.

Dit nieuwe vak beoogt jongeren te leren op een verantwoorde, assertieve en intelligente manier met media om te gaan, waarbij de nadruk ligt op het beschermen van burgers/jongeren tegen negatieve invloeden van media (receptief) en het goed kunnen gebruiken van de mogelijkheden van media (productief). Jongeren wordt bovendien de gelegenheid geboden hun (creatieve) talenten op het brede mediagebied te ontdekken en verder te ontwikkelen.

De school biedt op de locatie atheneum/havo/mavo verschillende *keuzetrajecten* aan. *Media* is zo'n traject. De andere zijn: Wetenschap, Technasium en Sport. De leerlingen kunnen slechts één traject tegelijk kiezen. Wie geen traject kiest, volgt een regulier programma. Alle leerlingen volgen 27 lessen dezelfde vakken. In die uren wordt er in de vakken geen specifieke aandacht besteed aan mediawijsheid. Alleen het trajectgedeelte (altijd 5 uur) verschilt.

De school heeft twee locaties. Eén voor vmbo en praktijkonderwijs en één voor atheneum, havo en mavo (mavo is te vergelijken met vmbo gemengde en theoretische leerweg). De eerste twee schooljaren zijn er op de laatstgenoemde locatie vier niveaus, waarvan twee homogeen (atheneum en mavo) en twee gemengd zijn ingericht als 'dakpanklas' (mavo/havo en havo/atheneum).

In schooljaar 2010-2011 zijn er drie eerste klassen, drie tweede klassen en één derde klas, die het Mediatraject volgen. Het trajectvak van het Mediatraject heet *Moderne Media* en staat dus voor 5 uur per week op de rooster. *Moderne Media* probeert een antwoord te geven op de vraag, hoe scholen/instellingen zo goed mogelijk kunnen anticiperen op de invloed/inwerking van de huidige, diepgaand gemedialiseerde wereld op kinderen en jongeren (en hun ouders). In maatschappelijk opzicht wordt de omgang van (jeugdige) burgers met de veelheid van media-uitingen nogal eens als een probleem/dilemma ervaren. Daarbij komt, dat op dit moment mediawijsheid op de meeste basis- en VO-scholen (nog) niet (structureel) deel uitmaakt van het curriculum. In eerste instantie richt het vak *Moderne Media* zich op leerlingen van klassen 1, 2 en 3 van mavo/havo/atheneum (leeftijd 12 tot 15 jaar), om deze via dit schoolvak op te leiden tot kritische jongeren/burgers, die op veilige, bewuste, actieve en strategisch verantwoorde wijze omgaan met zoveel mogelijk vormen van (nieuwe) media<sup>42</sup>.

De vakdoelstellingen zijn in het kort:

- 1) *Vergroten van mediawijsheid van jongeren via een innovatief schoolvak*
- 2) *Aanbieden van media-educatie in een contextrijke/realistische leeromgeving*
- 3) *Gebruikmaken van buitenschoolse contacten/expertise*

<sup>42</sup> Uitgebreide informatie over het vak *Moderne Media* is te vinden in bijlage 4.

### 3.1.1 Wettelijk kader

Met betrekking tot mediawijsheid kan gesteld worden, dat er op dit moment binnen het basis- en voortgezet onderwijs in Nederland geen sprake is van wettelijk vastgelegde doelen. Wel heeft de overheid in verschillende publicaties gewezen op het belang van mediawijsheid in het Nederlandse onderwijs.

In de publicatie *Mediawijsheid; kabinetsvisie 18 april 2008* wordt expliciet met betrekking tot het Nederlandse onderwijs aangegeven:

*"Het ministerie van OCW stelt niet vast of en hoe scholen aandacht aan media moeten geven, er is dan ook geen structureel onderzoek naar gedaan. Wel is bekend dat het merendeel van de basisscholen het op een of andere manier belangrijk vindt aandacht te besteden aan de mediawijsheid van leerlingen. [...] Het kabinet kiest er niet voor media-educatie als nieuw, afzonderlijk vak te presenteren. Dat zou het toch al volle lesprogramma van scholen te zeer belasten en ten koste kunnen gaan van rekenen, taal en ander kwalificerend onderwijs. Ook de Commissie Dijsselbloem heeft onlangs geadviseerd het onderwijs niet te overladen met te veel maatschappelijke opdrachten. Juist als scholen ruimte houden, is de kans het grootst dat ze een thema als mediawijsheid willen opnemen in hun lesprogramma."*<sup>43</sup>

De vigerende kerndoelen voor het voortgezet onderwijs blijken voldoende aanknopingspunten te bieden voor mediawijsheid, zoals het project: "Mediawijsheid: een vak apart"<sup>44</sup> laat zien<sup>45</sup>. De overheid schrijft niet voor hoe mediawijsheid concreet vorm moet krijgen binnen het lessenplan van de scholen. Noch geeft ze aan welke kerndoelen van de basisvorming onder mediawijsheid vallen. De onderwijsinstellingen bepalen zelf of ze aspecten van mediawijsheid in concrete onderwijsprogramma's vertalen en hoe ze dat doen... Omdat de invulling van de kerndoelen aan de scholen zelf is, heeft de Thorbecke Scholengemeenschap ervoor gekozen van *Moderne Media* (en daarmee dus ook van Mediawijsheid) een afzonderlijk vak te maken.

Het is echter de vraag of alle scholen in ons land van deze 'kans' gebruik zullen maken en dus in de dagelijkse praktijk ook werkelijk deze ruimte gebruiken door bij de invulling ervan te kiezen voor de thema's 'mediawijsheid en burgerschap'. Anders gezegd: er is geen garantie, dat er op basis van het geciteerde advies voldoende terecht komt van de gewenste, landelijke aandacht voor mediawijsheid in het (voortgezet) onderwijs.

<sup>43</sup> *Mediawijsheid; kabinetsvisie 18 april 2008* (pag. 24)

<sup>44</sup> Mediawijzer.net 2011

<sup>45</sup> Cf. in dit verband ook: <http://mediawijsheid-vo.wikiwijs.nl>

De Thorbecke Scholengemeenschap staat op het standpunt, dat in het (basis- en het) voortgezet onderwijs het aanleren van mediawijsheid het beste tot zijn recht komt in de vorm van een *afzonderlijk vak(gebied)*, waarvoor één of meer uren zijn ingeroosterd in het lesplan, tijdens één of meer leerjaren. Integratie van mediawijsheid via bestaande vakken acht men vaak te vrijblijvend en incidenteel en is bovendien in de praktijk te afhankelijk van persoonlijke initiatieven van medewerkers van de school. Hoewel de Thorbecke Scholengemeenschap probeert binnen het vak *Moderne Media* zoveel mogelijk aspecten van mediawijsheid te behandelen, is het vanzelfsprekend niet mogelijk om tijdens de eerste drie leerjaren aandacht te besteden aan het volledige spectrum van mediawijsheid. De breedte van dit spectrum noopt tot het maken van keuzes. Om die keuze te kunnen maken is het van belang dat het spectrum van mediawijsheid in kaart wordt gebracht en meetbaar wordt op welke manier mediawijsheidsaspecten het meest effectief in scholen geïmplementeerd kan worden.

### 3.1.2 Ontwikkelen van een meetinstrument

De Thorbecke Scholengemeenschap heeft zich aan het project *Het meten van mediawijsheid* verbonden, omdat de school de effectiviteit van een interventie in de vorm van een schoolvak wil onderzoeken. Het ontwikkelen van een meetinstrument is essentieel, omdat we daarmee inzicht kunnen krijgen in wat de leerlingen op het gebied van mediawijsheid al kunnen en weten en waardoor vervolgens beter kan worden vastgesteld wat ervoor nodig is om hun mediawijsheid te vergroten. Binnen de Thorbecke Scholengemeenschap kan het te ontwikkelen meetinstrument beproefd worden zowel met leerlingen die *Moderne Media* volgen als met leerlingen die voor een ander traject of voor het reguliere programma hebben gekozen.

## 3.2 Uitgangspunten onderzoek

De pilot van de Thorbecke Scholengemeenschap (TSG) richt zich in het bijzonder op het meten tijdens de basisvorming van het voortgezet onderwijs. Het meten van mediawijsheid in de basisvorming is wenselijk, omdat op een aantal scholen in het land aandacht wordt besteed aan nieuwe media, terwijl er de facto nog een gebrek is aan mogelijkheden om te toetsen of deze aandacht ook een effect heeft op de scholieren, in die zin dat vast te stellen is, dat zij er (significant) 'mediawijzer' van worden. Om te kunnen beoordelen hoe mediawijs jongeren zijn, hoe mediawijzer ze

kunnen worden en om het mogelijk te maken hen hierin te ondersteunen, is het noodzakelijk de competenties, die bijdragen aan mediawijsheid, te kunnen benoemen en vervolgens te kunnen meten.

Als doelstellingen van de pilot is daarom geformuleerd:

1. Ontwerpen van een gevalideerde testset om (aspecten van) mediawijsheid van leerlingen in de onderbouw (basisvorming) van het algemeen voortgezet onderwijs (AVO) te meten.
2. Onderzoeken of een gericht lesprogramma voor een vak mediawijsheid/*Moderne Media* aspecten van mediawijsheid significant vergroot.

Met daarbij de onderzoeksvragen:

1. Biedt het raamwerk mediawijsheid een kader voor het ontwerpen van een meetinstrument voor leerlingen in de onderbouw van het AVO?
2. Is het ontworpen meetinstrument (testset) een betrouwbaar instrument om aspecten van mediawijsheid van leerlingen uit de onderbouw van het AVO te meten?
3. Levert een gericht lesprogramma zoals dat op de TSG plaatsvindt een significante toename van aspecten van mediawijsheid t.o.v. van leerlingen die dit programma niet gevolgd hebben?

Om de test te kunnen maken, is een deelaspect van mediawijsheid voor deze pilot af gebakend. Hieruit volgend zijn competenties geselecteerd uit het raamwerk en uitgewerkt in indicatoren. Op basis van die indicatoren zijn de testvragen geformuleerd.

De test is in een tweetal parallelklassen afgenomen, waarvan de ene groep het keuzetraject *Moderne Media* volgt en de ander het keuzetraject *Sport*.

De statistische verwerking en de geanalyseerde resultaten zijn gebruikt om de onderzoeksvragen te beantwoorden en suggesties te doen om de test aan te passen en beter te valideren.

Tenslotte is nagegaan in hoeverre de resultaten en de conclusies tot verbetering van het Raamwerk kunnen leiden.

### 3.2.1 Doelgroep

In dit hoofdstuk wordt aandacht besteed aan het mediagebruik en mediagedrag van scholieren, in de leeftijd van 12 tot 15 jaar, die onderwijs volgen in de leerjaren 1 tot en met 3, op mavo-/havo-/atheneumniveau (AVO). Zoals verderop in deze paragraaf wordt uitgelegd, bestond de fei-

telijke respondentengroep binnen het kader van deze pilot overigens uit leerlingen in de leeftijd van 13 tot 14 jaar.

In haar stageverslag *Een meetinstrument voor Mediawijsheid; in het kader van het vak Moderne Media* (2010) heeft Sanne Ahlers<sup>46</sup> onder meer beschreven welke rol media spelen in het leven van de doelgroep van deze pilot. Bij deze doelgroepspecificatie heeft zij zich voornamelijk gebaseerd op studies van Frankenhuis e.a. (2007) en Nelis (2009).

Om een meetinstrument zo goed mogelijk aan te laten sluiten op de doelgroep, 12 tot 15-jarige middelbare scholieren, is het van belang te weten waar zij staan in hun ontwikkeling en welke invloed de media op hen hebben. Ahlers merkt hierover onder meer op: "*Moderne media veroorzaken een oneindige stroom van informatie die tegelijkertijd via beeld, geluid en tekst op jongeren toegezonden wordt. Jongeren leren op een nieuwe manier informatie tot zich te nemen die nog het meest lijkt op een hypertext. Ze kiezen zelf welke stukjes informatie zij tot zich nemen en maken dan zelfstandig een geheel van de brokjes informatie die zij gedurende een dag, een week, een jaar opnemen.*"<sup>47</sup>

Over de manier waarop jongeren de media gebruiken, hoe zij beïnvloed worden door de media en experimenteren met de media bij de constructie van hun identiteit, merkt Ahlers op: "*Via de media kunnen jongeren sociale en culturele vaardigheden ontwikkelen en uitproberen, om op die manier, zich al spiegelend aan hun leeftijdsgenoten te ontwikkelen tot een volwassen individu met een eigen identiteit. Om de daadwerkelijke invloed van de nieuwe media in te schatten op jongeren van 12-15 jaar, is het belangrijk om in kaart te brengen waar zij zich bevinden in hun cognitieve en sociale ontwikkeling.*"<sup>48</sup>

De impact van respectievelijk het internet, de mobiele telefoon, computergames en televisie op jongeren beschrijft Ahlers als volgt: "*Internet is een speelplaats waar jongeren enerzijds vrijelijk met hun identiteit kunnen experimenteren, maar waar de drempel tot agressief gedrag ook lager*

46 S. Ahlers was in 2010 studente Cultuurwetenschappen, Radboud Universiteit Nijmegen en stagiaire op de Thorbecke Scholengemeenschap

47 Ahlers, S., *Een meetinstrument voor Mediawijsheid; In het kader van het vak Moderne Media*. [Stageverslag; Interne Publicatie Radboud Universiteit]. Nijmegen, 2010

48 Ahlers, S., *Een meetinstrument voor Mediawijsheid; In het kader van het vak Moderne Media*. [Stageverslag; Interne Publicatie Radboud Universiteit]. Nijmegen, 2010

ligt. Jongeren zijn door de toepassingsmogelijkheden van het internet, de mobiele telefoon en computergames continue genetwerkt en dientengevolge bijna nooit meer alleen. Dit geeft de meeste adolescenten een prettig gevoel van veiligheid, erkenning en herkenning. Jongeren denken vaak abusievelijk dat zij de gevolgen van hun internetgebruik kunnen overzien, het maken van duidelijke afspraken is noodzakelijk om veilig internetgebruik te ontwikkelen. Jongeren spelen veel games en leren daar ook van. Samenwerken, plannen, redeneren, ruimtelijk inzicht en informatieverstrekking zijn allemaal aspecten die getraind worden. Games en televisie veroorzaken een minder grote toename van gewelddadig gedrag dan gedacht. Jongeren kunnen wel afgestompt raken door de overdaad aan gewelddadige en/of seksuele beelden. De televisie is een zeer bruikbaar educatief middel. Zowel het bekijken als maken van (televisie)beelden kan jongeren inzicht bieden in hoe beelden menselijke maaksels zijn, dat beelden invloed hebben op hun identiteitsvorming en dat ze daar altijd kritisch mee om moeten gaan.<sup>49</sup>

Ahlers geeft in haar (interne) publicatie een thematisch overzicht van aandachtspunten met betrekking tot mediagedrag en -gebruik van jongeren, die het meest relevant lijken voor het meten van mediawijsheid bij onderhavige doelgroep.

Binnen het bestek van deze pilot is met name van belang wat zij opmerkt over het gebruik door jongeren van het medium televisie. Waar het gaat om mediaproductie merkt Ahlers bijvoorbeeld op: "Het maken van een televisieprogramma is uiterst leerzaam. Jongeren leren hierdoor actief om te gaan met media, maar ze leren ook plannen en samenwerken. Zij komen erachter dat allerlei keuzes, zoals camerastandpunt, muziek en montage van grote invloed zijn op het uiteindelijke resultaat."<sup>50</sup>

Omdat jongeren voortdurend bezig zijn met vragen in de trant van: 'Wie ben ik eigenlijk?', 'Wat is mijn toekomst?', 'Ben ik wel veilig?' kunnen media een belangrijke rol spelen bij het vormen van de eigen identiteit en van een wereldbeeld. Ahlers betoogt, dat mediawijsheid kan helpen genuanceerder naar beelden te kijken, om deze naar waarde te schatten: 'Zie ik wel wat ik zie?'. Mediawijsheid is van belang om een kritische blik te kunnen werpen op de ideaalbeelden, die de televisie en andere media laten zien. Jongeren vormen stereotype beelden over bijvoorbeeld

49 Idem.

50 Idem.

seksualiteit en sekse en hun verwachtingen ten aanzien van seksualiteit in het echte leven kunnen hierdoor worden beïnvloed.

Voor het afnemen van de test is gekozen voor een tweetal klassen 2 atheneum/havo, in totaal 54 respondenten. Deze keuze is gemaakt op de volgende gronden:

- Het zijn kinderen van 13 en 14 jaar en daarmee zitten ze in het midden van de leeftijdsrange (12-15 jaar) van de doelgroep. Wat onderwijsniveau betreft, is gekozen voor het dakpanniveau atheneum/havo, zodat ook op dit kenmerk geen sprake is van uitersten (atheneum of mavo/vmbo). Op deze twee terreinen is een poging gedaan om te werken met een representatie van de doelgroep.
- Beide klassen krijgen les op hetzelfde niveau en volgen het grootste deel van de week hetzelfde vakkenprogramma, uitgezonderd het verschil tussen de twee trajecten die ze volgen: *Moderne Media* en *Sport*.
- Er is ook gekozen voor de tweede klassen, om een significant verschil tussen een mediaklas en een niet-media klas te verkrijgen. Er is dan een ruim verschil (5 uur per week gedurende ca. 1 ½ jaar) op het gebied van mediaonderwijstijd.
- Er is op basis van beschikbaarheid op het testmoment (dezelfde middag) gekozen voor de klassen 2HA1 en klas 2HA5.

De beide klassen verschillen in die zin, dat een van de klassen het keuzetraject *Moderne Media* volgt en de andere klas het keuzetraject *Sport*. Verschillen in prestatieniveau kunnen alleen per klas worden nagegaan en worden bij de resultaten besproken.

Omdat de pilot als eerste prioriteit heeft om competenties uit het raamwerk op hun toepasbaarheid te beoordelen, zijn in de ontwikkelde test alleen de leerlingenkenmerken leeftijd en geslacht opgenomen. Wel worden er enkele algemene vragen gesteld over mediagebruik, om na te gaan in hoeverre de aannames die bij de afbakening gemaakt zijn overeenkomen met de respondenten.

Hier volgen enkele algemene gegevens betreffende de respondentengroep. Bijlage 1 geeft een uitgebreid overzicht in grafieken en tabellen. De onderzochte groep bestaat voor een iets groter deel uit meisjes dan uit jongens (56% versus 44%). De meeste respondenten (59%) zijn 14 jaar oud. De meest voorkomende media die worden gebruikt zijn internet en tv, maar ook tijdschriften worden relatief vaak gelezen (74%). 63% van de respondenten speelt games en ongeveer de helft van de respondenten leest kranten en gebruikt een smartphone. Het vaakst volgen de respondenten het nieuws via de tv (68%), gevolgd door internet (39%), de radio

(35%) en de krant (33%). Slechts een klein percentage volgt geen nieuws (9%) of volgt het op een andere manier (18%). Alle respondenten hebben een Hyvesprofiel. Van de overige profielen wordt vrijwel alleen msn genoemd (65%). Vier procent gebruikt Myspace. De profielen die verder genoemd worden, 'leven' duidelijk niet onder respondenten; ze hebben wel vaak nog een ander profiel (78%), maar we weten niet welke. Het zou interessant zijn om dat nog eens – buiten het bestek van deze pilot – na te gaan. Er wordt qua uren meer tv gekeken dan internet gebruikt: 59% kijkt tot 10 uur tv per week, terwijl 48% evenveel tijd doorbrengt met internet. Het aantal 'veelgebruikers' daarentegen ligt bij internet hoger: 28% is meer dan 15 uur op internet te vinden, tegen 11% voor de tv.

### 3.3 Afbakening en focus

De typering in paragraaf 3.2.1. van de doelgroep vormde het uitgangspunt voor een afbakening van mediawijsheid voor deze groep. Tevens leidden de praktische ervaringen op de school en daarmee de kennis die aanwezig is over de leerlingen in deze leeftijdscategorie tot de volgende aanname: *Leerlingen uit het AVO tussen van 12 tot 15 jaar, komen het meest met media in aanraking via internet en televisie. Kranten en radio spelen een geringere rol.*

Toetsing van deze aanname wordt bij het opstellen van de test meegenomen.

Binnen deze pilot is vanwege het veelvuldige volgen van televisieprogramma's (ook via internet) allereerst een keus gemaakt voor **beeldgebruik** in de media.

Literatuur over mediawijsheid<sup>51</sup> gaat ervan uit dat beeldgebruik een wezenlijk aspect is van mediawijsheid. In het algemeen kan gesteld worden, dat 'mediawijze' leerlingen beseffen welke invloed hun mediagebruik heeft op henzelf en op hun omgeving. Vertrekpunt is voor ons de kernvraag: *Wat doen beelden met jou en wat doe jij met beelden?* Dit onderdeel van mediawijsheid bevat derhalve zowel theoretische als praktische componenten. Idealiter doorzien leerlingen de complexiteit van beeldcultuur (receptie/theorie) en hebben zij geleerd hiermee ook zélf om te kunnen gaan (productie/praktijk). Onder beeldcultuur wordt verstaan: het proces waarin individuen betekenissen aan beelden toekennen. In aansluiting op

51 Smelik, A., *Zwemmen in het asfalt; Het behagen in de visuele cultuur; inaugurele rede*. Nijmegen, KUN, 2003

de definitie van de Raad voor Cultuur zijn 'mediawijze' of 'mediabewuste' leerlingen in staat op een actieve en kritische manier naar beelden te kijken, deze te gebruiken en te produceren.

Beelden zien we hier niet alleen als plaatje(s), maar ook in combinatie met aanwezige tekst of begeleidend geluid.

Op basis van de doelgroepkenmerken is vervolgens als afbakening het thema **beïnvloeding/overtuiging** gekozen. Immers voor een doelgroep waarbij ontwikkeling van identiteit zo belangrijk is, vormt kennis van de invloed van media daarop een belangrijk aspect van mediawijsheid. Het gaat hierbij om het kunnen herkennen, benoemen en zelf kunnen toepassen van beïnvloedingstechnieken via beeld(taal). Dit thema is dus in principe zowel *receptief* als *productief*.

Omwille van de realisatie in een beperkte tijd bleek een verdere inperking gewenst. Wij hebben ervoor gekozen om de beïnvloeding te beperken tot het onderwerp **reclame**, omdat jongeren hiermee regelmatig te maken hebben. Onder reclame verstaan we: Het overbrengen van een boodschap door een adverteerder met de bedoeling de voorkeur van de consument voor zijn product te beïnvloeden en hiermee zijn afzet te vergroten of sympathie te winnen voor zijn denkbeelden.

Uit literatuur<sup>52</sup> blijkt, dat de doelgroep geen moeite zou moeten hebben om reclame-uitingen van andere informatie te onderscheiden. Ook kennen zij het doel van reclame in de zin van het overhalen van de consument om een product/idee te kopen. Wij gaan daarom uit van de aanname dat het testen van mediawijsheidsaspecten voor deze doelgroep begint bij het herkennen van de mentale beïnvloeding (persuatieve intentie) door de (reclame)maker bij verkoop van een product of idee en de rol van het beeldgebruik daarbij.

Om zicht op te krijgen op het onderscheidend vermogen van de doelgroep m.b.t. mediaboodschappen is in de test ook nagegaan of een verdere verfijning van de tweedeling (reclame vs geen reclame) van Rozendaal tot een vierdeling (reclame, amusement, kunst, informatie) door deze doelgroep ook algemeen herkend wordt.

Een laatste afbakening is te vinden door het meetinstrument te beperken tot het **receptieve** gedeelte (kunnen herkennen en benoemen) en niet te testen of de leerlingen dit zelf kunnen toepassen in een mediaproductie. Wat het raamwerk betreft, focussen we op de **kritische begripscompetentie**, omdat daar het beïnvloedingselement volgens ons het sterkst naar voren komt. We onderzoeken dus geen competenties uit de

52 Rozendaal, E., Buijzen, M., & Valkenburg, P. M. (2008)

competentiegroepen *communicatie- en gebruikskompetenties* en *strategische vaardigheden*.

Samengevat wordt als afbakening voor de plaats van deze pilot in het project geformuleerd:

Metten van **kritische begripscompetenties** die nodig zijn om media-gebruik (met **beelden**) voor een **overtuigingsdoel** ( nl. **reclame**) te herkennen en het (beoogde) effect hiervan op jezelf en op anderen te benoemen.

## 4 Methode en operationalisatie

De opzet van de pilot was om *alle* competenties uit de groep *kritische begripscompetenties* van het raamwerk te gaan meten. Vervolgens is een eerste opzet gemaakt van de indicatoren, die bij elke competentie benoemd zijn. De basis was de afbakening van de pilot of de doelgroep. Bij het formuleren van de testitems is vervolgens een aantal indicatoren komen te vervallen. Op pragmatische gronden is besloten alleen die indicatoren te gebruiken, waarvan de testontwerpers vonden dat ze die konden omzetten naar een of meer testitems. In een enkel geval is in deze fase nog een indicator geherformuleerd, vanuit voortschrijdend inzicht. De overwegingen zijn verder uitgewerkt in par. 4.2.1 bij de bespreking van de afzonderlijke testitems.

### 4.1 Meetmethode

Er is gekozen voor een vragenlijst, bestaande uit zowel meerkeuzevragen als open vragen. Deze **testvorm** wordt gebruikt omdat de doelgroep ervaring heeft met soortgelijke vragen in (school)toetsen. Een valide beantwoording van de vragen wordt hiermee bevorderd.

De vragenlijst bevatte tekst en beeldmateriaal. Het beeldmateriaal dat gebruikt is, is tijdens de test geprojecteerd, om te zorgen dat alle leerlingen evenveel tijd hadden om de beelden te bekijken. Dit voorkomt dat leerlingen gaan terugzoeken naar beelden bij al beantwoorde vragen.

Er is uitdrukkelijk niet naar *kennis* op het gebied van mediawijsheid gevraagd, die in het mediatraject expliciet als leerstof in klas 1 of klas 2 is aangeboden. Dit om te voorkomen dat leerlingen uit het *Mediatraject* daarmee bevoordeeld zouden worden.

Als model voor testontwikkeling op het gebied van kennis en vaardigheden is gekozen voor het RTTI-model. Hierbij worden over een onderwerp

vragen op vier niveaus ontworpen. Het eerste niveau is dat van de kennisreproductie (R). Hiermee laat de respondent zien de juiste kennis te kunnen reproduceren. Het tweede zijn vragen over toepassing (T) van de kennis in eenvoudige contexten en derde niveau zijn vragen over toepassing (T) in complexe contexten. De respondent laat hiermee zien over de vaardigheid te beschikken om de aanwezige kennis te kunnen toepassen. Het vierde niveau is dat van de inzicht (I) vragen. Daarbij toont de respondent begrip over relaties tussen kennisinhouden in complexe en nieuwe situaties of hij kan die relaties zelf leggen.<sup>53</sup>

De keuze van de afbakening tot beeld als medium en reclame als thema heeft grotendeels de testvorm bepaald. Er is bij de plaatjes bij de test-items gekozen voor het presenteren van *beelden* uit de *reclamewereld*. De oorsprong van deze beelden is *divers* (kranten, internet, tijdschriften, televisie) en *willekeurig*. Wel is er, op basis van eigen inzicht, beeldmateriaal geselecteerd, dat (voor de doelgroep) algemeen bekend wordt verondersteld, alsook onbekende beelden of beelden in een vreemde context.

## 4.2 Vertaling van indicator naar testitem

Om voldoende gelaagdheid in de testvragen te krijgen, is geprobeerd om bij een aantal indicatoren zowel vragen op een basaal niveau van algemene kennisinhoud of vaardigheden als op het niveau van inzicht in relaties, beïnvloeding of attitude te ontwerpen. De hele test is weergegeven in bijlage 2.

Hierna wordt in paragraaf 4.2.1 per indicator aangegeven welke testitems daarbij horen en op welke gronden ze zijn gemaakt. Tevens is daarbij aangegeven waar we bij de vertaling van indicator naar item tegenaan zijn gelopen.

In paragraaf 6.1.1. is een overzicht te vinden van alle Kritisch begrip competenties, de indicatoren en het aantal testvragen, m.a.w. van de dekking van de test.

### 4.2.1 Bespreking per indicator

Bij de ontwikkeling van indicatoren en items is gebruik gemaakt van de Kritisch begrip competentiegroep uit het raamwerk.

<sup>53</sup> Voor meer info zie [www.rtti.nl](http://www.rtti.nl)



### Competentie: Media-inhoud kunnen begrijpen (gekoppeld aan K1.)

Indicatoren:

#### Kan verbale media-inhoud decoderen

De vragen 9, 10 en 11 (zie bijlage 2) willen de mogelijkheden van de respondentengroep testen om een reclametekst te begrijpen als de informatie uit de tekst moet komen en niet uit het beeld.

Vraag 9 test het basale tekstbegrip, vraag 10 vraagt meer inzicht in taalbetekenis (humor) en voor vraag 11 moet de context waarin de tekst wordt aangeboden, meegewogen worden.

#### Kan visuele media-inhoud decoderen

Vraag 12 wil testen of de doelgroep een basale visuele boodschap kan vertalen.

Vraag 13 onderzoekt of de respondenten verschillende vormen van visuele media-inhoud van elkaar kan onderscheiden. Dit is een uitbreiding op het,

al uit de literatuur bekende, onderscheid dat kinderen al jong zouden kunnen maken tussen reclame en niet-reclame boodschappen. De complexiteit is toegenomen door meer genres te onderscheiden en de informatie te laten halen uit de visuele inhoud.

## Competentie -> Media-inhoud kunnen analyseren (gekoppeld aan K1.)

Indicatoren:

### Kan gevolgtrekkingen van feiten onderscheiden

Wij hebben deze indicator zo opgevat, dat er voor **gevolgtrekkingen** het woord **meningen** wordt gelezen. Het verschil tussen meningen en feiten onderscheiden is relevant, tussen gevolgtrekkingen en feiten niet, omdat een logische gevolgtrekking uit feiten gewoonlijk weer als feit wordt erkend.

Vraag 14 test op verschillende niveaus of de respondenten het onderscheid kunnen maken tussen meningen en feiten. Daarbij is bewust een aantal feiten weergegeven in reclame-uitingen om na te gaan of de doelgroep ook feiten in reclame herkent. Mogelijk wordt reclame n.l. alleen geassocieerd met fictie.

### Herkent structuur in media-inhoud

Vraag 15a) vraagt om een structuur in losse verhaalonderdelen te herkennen. Daarbij zal de doelgroep de verbale informatie moeten visualiseren tot een logisch lopend filmpje.

Vraag 15b) vraagt om het herkennen van structuur in losse visuele beeldinformatie. Daarbij kan het nodig zijn om eerst het beeldelement te decoderen. Interessant om na te gaan of er een correlatie is met de antwoorden op vraag 13. Vanwege de subtiele verschillen tussen enkele van de plaatjes in 15b) zijn deze ook in de papieren versie van de vragenlijst opgenomen.

### Herkent expliciete boodschappen in media-inhoud

Om expliciete boodschappen te kunnen herkennen is ervan uitgegaan, dat de respondentengroep kenmerken van expliciete boodschappen kent (vraag 16). Als voorbeeld is een in de reclame veelvoorkomend fenomeen genomen n.l. het opvoeren van een deskundige.

In vraag 17 wordt de expliciete boodschap in zijn algemeenheid benoemd (goede eigenschap van het product) en worden de respondenten gevraagd die boodschap te expliciteren.

### Herkent impliciete boodschappen in media-inhoud

Vraag 18 vraagt naar het herkennen van een impliciete reclameboodschap (sluikreclame) in een niet-reclame programma (soapserie). Wanneer derespondenten deze boodschap in grote meerderheid zouden herkennen, zouden in een vervolgonderzoek de bewegende beelden getoond kunnen worden. Daarin is het veel moeilijker om, met de aandacht gericht op het verhaal, de verstoppte reclame- boodschap te herkennen.

Vraag 19 richt zich op een ander aspect, n.l. gegeven het expliciete doel (personeel werven) , welke impliciete boodschap wordt er in de reclameboodschap ter nadere invulling (soort personeel) van dat doel gegeven?

## Competentie -> Media-inhoud kunnen evalueren (gekoppeld aan K1.)

Indicatoren:

### Kan beoordelen wat de waarde van media-inhoud voor een doel is

Deze indicator is opgevat als het kunnen beoordelen of de media-inhoud effectief is om het doel te bereiken. Daartoe wordt in de vragen 20a) en b) het doel van de reclamemaker gegeven en moeten de respondenten aangeven of dat doel bereikt wordt en dat kunnen beargumenteren.

### Begrijpt welk effect een mediaproduct met media-inhoud wil teweegbrengen

Deze indicator is nader gespecificeerd, door het woord "begrijpt ( vaak moeilijk in meetbaar gedrag om te zetten) te vervangen door "herkent". Door een aantal effecten te noemen, wordt nagegaan of de respondenten die herkennen en kan labelen aan een aantal reclameboodschappen in vraag 21.



## Competentie -> Begrijpen hoe media-inhoud geproduceerd wordt (gekoppeld aan K1.)

Indicatoren:

### Weet welke technologieën gebruikt worden bij mediaproductie

Dit is een kennisindicator. Het weten uit zich in het kunnen benoemen. Omdat de kennisinhoud niet vastgelegd is, is hier gekozen voor een open vraag, waarbij de respondenten zoveel mogelijk kennisinhoud kunnen weergeven.

In vraag 22 is het woord technieken gebruikt i.p.v. technologieën (te moeilijk voor de doelgroep).

### Begrijpt wat het doel van de mediaproductie met de media-inhoud is

Hier is ervan uitgegaan dat het begrijpen zich uit in het herkennen en kunnen benoemen van het doel. Er is in vraag 23 gekozen voor verschillende genres boodschappen, ook ideële, en een relevante verbale inhoud, om te voorkomen dat het antwoord beperkt blijft tot: doel = verkoop van product(naam).

### Begrijpt hoe bedrijven hetzelfde product via verschillende media verkopen

Hier is ervan uitgegaan dat het begrijpen zich uit in het kennen en kunnen benoemen van verschillende media. De vraagvorm van vraag 24 is dus open. Het woord media wordt hier niet verder geëxpliciteerd dan een manier om reclame te maken. Interferentie zou kunnen optreden met de indicator die naar technologieën vraagt.

### Begrijpt hoe media-inhoud bij publiek terechtkomt en welke keuze of controle het publiek heeft

Een moeilijke indicator omdat het eigenlijk een dubbele indicator is: de weg van de media-inhoud van zender naar ontvanger én de keuzemogelijkheden van de ontvanger.

Vraag 25 beperkt zich tot het tweede deel. Daarbij is in vraag 25 gekozen voor het aspect: snelheid van berichtgeving voor de keuze door het publiek.

## Competentie -> De rol van taal en betekenis bij media-inhoud begrijpen (gekoppeld aan K3.)

Indicatoren:

### Begrijpt wat de effecten van het gebruik van een bepaalde conventie of taal is

De formulering "een bepaalde conventie of taal" is erg abstract en algemeen. En bovendien complex, omdat conventie en taal twee verschillende aspecten zijn.

In vraag 26a is een poging gedaan om de link van beeldtaal (hulpen) naar het effect (verdriet) te laten benoemen. Vraag 26b vraagt naar het effect van de conventie (of het vooroordeel) "mannen gaan over autoverzekeringen", terwijl er in de beeldtaal een vrouw is gebruikt.

### Weet hoe betekenis overgebracht kan worden door combinaties of opeenvolgingen van beelden, geluiden of woorden

Deze indicator is wel gebruikt, al is het "weet hoe" lastig te meten. Door de over te brengen betekenis te geven, kunnen de respondenten in vraag 27 aangeven hoe die bereikt is. Vanuit de focus van de pilot is alleen gekozen voor beeld met tekst.

### Begrijpt hoe technologie invloed kan hebben op de betekenissen die overgebracht kunnen worden

Bij vraag 28 is voor de technologie gekozen voor het algemeen bekende photoshoppen.

Het *hoe* is hier opgevat als: *welke* invloed er op de betekenis kan zijn.

## Competentie -> Begrijpen welke rol het publiek bij media-inhoud speelt (gekoppeld aan K5.)

Indicatoren:

### Begrijpt hoe media-inhoud op specifieke doelgroepen wordt afgestemd

Vraag 29 vraagt naar het inzicht bij de doelgroep over de afstemming van de media-inhoud in het geval van bierreclame op de specifieke doelgroep mannelijke bierdrinkers.

### Begrijpt welke aannames mediaproductanten over hun doelgroepen maken

Vraag 30 vraagt zelf aan de respondenten om aannames te maken over het kijkgedrag van verschillende doelgroepen op twee tijdstippen van de dag.

# 5 Uitvoering pilot

## 5.1 Beschrijving van de testafname

De test is afgenomen in een tweetal testgroepen. Testgroep 1 bestaat uit de leerlingen van klas 2HA1, testgroep 2 uit de leerlingen van klas 2HA5. Met het oog op de wijze van uitvoering van de test zijn hiervan twee versies gemaakt: een digitale en een papieren. De digitale versie is bedoeld om tijdens de testafname te projecteren via een smartboard.

De digitale versie bevat de vragen en de hierbij behorende afbeeldingen. De testgroepen hebben een papieren versie van de test gekregen, waarin de afbeeldingen ontbreken. Overal waar in de test gevraagd wordt een foto/afbeelding te bekijken, zien de testpersonen in hun versie van de test de omkaderde mededeling: "Zie afbeelding".

De test is afgenomen in een klaslokaal. De digitale testversie is gedurende (een lesuur van) vijftig minuten via een smartboard getoond aan de respectievelijke groepen leerlingen, telkens in aanwezigheid van een tweetal docenten: docent 1 in de rol van toezichthouder, docent 2 als "afnemer van de test". De beide groepen leerlingen waren niet op de test voorbereid en verwachtten in eerste aanleg een reguliere les.

Om de leerlingen te bewegen de test serieus in te vullen, is openheid gegeven over de aard van het onderzoek en het belang dat de school daar aan hecht. Dit is afgewogen tegen het feit dat informatie over het testdoel ook ruis kan veroorzaken.

Aan de test is bij monde van docent 2 een korte toelichting voorafgegaan. De testgroep is meegedeeld:

- dat de test wordt geprojecteerd en dat de vragen op de inmiddels uitgedeelde papieren versie dienen te worden beantwoord
- dat de leerlingen de vragen met aandacht moeten lezen
- dat de test "al scrollend van de ene vraag naar de andere vraag" wordt getoond, waarbij docent 2 elke nieuwe vraag (maar niet de mogelijke antwoorden bij mc-vragen) hardop voorleest

- dat er geen gelegenheid wordt geboden een eenmaal gegeven antwoord te wijzigen
- dat de test ongeveer 50 minuten in beslag neemt
- dat de hele groep per vraag evenveel tijd krijgt voor de beantwoording ervan; pas als alle deelnemers in het lokaal voldoende tijd hebben gehad om een vraag te beantwoorden, zal de volgende vraag/afbeelding op het smartboard te zien zijn
- dat tijdens de test stilte in acht dient te worden genomen
- dat leerlingen tijdens de test geen contact met elkaar mogen hebben en dat hierop toegezien wordt
- dat de test een "extern onderzoek" betreft, waar de school vanwege partnerschap in een project graag aan meewerkt
- dat de leerlingen op voorhand bedankt worden voor hun welwillende medewerking
- dat de test anoniem is en als zodanig niet meetelt als beoordeling in het kader van een schoolvak
- dat van de leerlingen (evenwel) verwacht wordt dat zij de test "serieus" maken, omdat de testresultaten gebruikt worden om te "meten hoe mediawijs de testpersonen zijn".

De afname van de test verliep in beide groepen ordentelijk en binnen de aangegeven 50 minuten. Er deden zich geen afwijkingen van het bovenbeschreven protocol voor.

Wat we hier nog wel willen benoemen, is dat de betrouwbaarheid van het afnemen van de test beïnvloed kan zijn, doordat respondenten sociaal wenselijke antwoorden hebben gegeven door de testsetting.

# 6 Resultaten

Bij de ontwikkeling van de testitems is ook een antwoordmodel (zie Bijlage 3) opgesteld. Daarin is bij de open vragen regelmatig de mogelijkheid geboden voor de beoordelaar om per item meerdere scoringspunten te geven. Doel hiervan is een genuanceerde beoordeling mogelijk te maken en dus te voorkomen dat vragen alleen goed of fout kunnen worden gerekend.

De test is door twee mensen beoordeeld (elk één klas) en er is na eerste beoordeling overlegd over de toepassing van het antwoordmodel en zo nodig is de beoordeling bijgesteld.

Vraag 22 is bij de correctie van de test niet meegenomen, omdat uit de antwoorden bleek dat de formulering van de vraag voor verwarring had gezorgd onder de respondenten.

De scores per item en per leerling zijn van beide groepen weergegeven in Bijlage 4: Overzicht scores.

## 6.1 Analyse van de meetresultaten

### 6.1.1 Validiteit

Het competentieoverzicht dat de basis vormt voor de toetsmatrijs is hieronder in tabel 1 weergegeven. Met een 'X' wordt aangegeven bij welke categorie (kennis of vaardigheid; attitude komt niet voor) de indicator volgens het overzicht ingedeeld is. De getallen tussen haakjes geven het aantal vragen per indicator aan.

**Tabel 1** competentie overzicht met indicatoren en frequentie items

Competentie	Indicator	Kennis	Vaardigheid
Media-inhoud kunnen begrijpen	Kan verbale media-inhoud decoderen		X (3)
	Kan visuele media-inhoud decoderen		X (11)

Competentie	Indicator	Kennis	Vaardigheid
	Kan audiomedia-inhoud decoderen		X
Media-inhoud kunnen analyseren	Kan gevolgtrekkingen van feiten onderscheiden		X (10)
	Herkent structuur in media-inhoud		X (2)
	Herkent expliciete boodschappen in media-inhoud		X (7)
	Herkent impliciete boodschappen in media-inhoud		X (2)
Media-inhoud kunnen evalueren	Kan de adequaatheid van onderbouwing van conclusies benoemen		X
	Kan beoordelen wat de waarde van media-inhoud voor een doel is		X (2)
	Begrijpt welk effect een media-producent met media-inhoud wil teweegbrengen	X	(4)
	Kan subjectiviteit in media-inhoud benoemen		X
Begrijpen hoe media-inhoud geproduceerd wordt	Weet welke technologieën gebruikt worden bij mediaproductie	X (1: vervalt)	
	Weet welke invloed media-technologie op media-productie heeft	X	
	Weet hoe professionele media-productie in zijn werk gaat	X	
	Weet wie de eigenaren zijn van mediabedrijven en hoe er winst wordt gemaakt	X	

Competentie	Indicator	Kennis	Vaardigheid
	Begrijpt wat het doel van de mediaproductent met de media-inhoud is	X	(7)
	Begrijpt hoe bedrijven hetzelfde product via verschillende media verkopen	X (1)	
	Kent de rol van regulering en wetgeving bij mediaproductie en distributie	X	
	Weet hoe media-inhoud bij publiek terechtkomt en welke keuze of controle het publiek heeft	X	(1)
	Weet hoe technologie invloed kan hebben op de betekenissen die overgebracht kunnen worden	X	
De rol van taal en betekenis van media-inhoud begrijpen	Benoemt hoe media verschillende vormen van taal gebruiken om ideeën en betekenissen over te dragen	X	
	Benoemt hoe deze vormen van taal algemeen bekend en geaccepteerd zijn geworden	X	
	Benoemt hoe taal en conventies van media-inhoud een rol spelen in verschillende types of genres van media-inhoud	X	
	Benoemt de effecten van het gebruik van een bepaalde conventie of taal	X	(2)
	Benoemt hoe betekenis overgebracht kan worden door combinaties of opeenvolgingen van beelden, geluiden of woorden	X	(1)

Competentie	Indicator	Kennis	Vaardigheid
	Benoemt hoe technologie invloed kan hebben op de betekenissen die overgebracht kunnen worden	X	(1)
De rol van representatie bij media-inhoud begrijpen	Begrijpt of media-inhoud realistisch is en waarom begrijpen		X
	Weet hoe authenticiteit en waarheid, of de schijn daarvan, een rol spelen bij media-inhoud	X	
	Weet wat of wie wel en niet opgenomen is in de media-inhoud	X	
	Benoemt ideologische of subjectieve kleuring van media-inhoud	X	
	Benoemt hoe representatie van media-inhoud onze kijk op bepaalde sociale groepen of onderwerpen beïnvloedt	X	
Begrijpen welke rol het publiek bij de media-inhoud speelt	Benoemt hoe media-inhoud op specifieke doelgroepen wordt afgestemd	X	(1)
	Benoemt welke aannames mediaproductanten over hun doelgroepen maken	X	(1)

Een test is inhoudsvalide als de vragen uit de test een representatieve steekproef vormen voor datgene wat gemeten wordt. Er zijn geen strikte normen voor wat 'een representatieve steekproef' precies inhoudt. Alle competenties zijn in de test vertegenwoordigd, behalve 'de rol van representatie bij media-inhoud begrijpen'. Met name de competenties 'media-

inhoud kunnen begrijpen' en 'media-inhoud kunnen analyseren' zijn ruim vertegenwoordigd in de test. De competentie 'de rol van taal en betekenis van media-inhoud begrijpen' lijkt met vier vragen (waarvan twee subvragen) op zes indicatoren relatief wat ondervertegenwoordigd. De inhoudsvaliditeit van de test zou dus verhoogd kunnen worden door ook items over 'de rol van representatie bij media-inhoud begrijpen' op te nemen en het aantal vragen over 'de rol van taal en betekenis van media-inhoud begrijpen' wat te verhogen. Wat betreft de begripsvaliditeit (meten op het niveau waarop je wilt meten) is de test vooral op het toepassing van kennis gericht en niet op de kennis op zich. Ook bij een aantal indicatoren die wel op kennisniveau zijn geformuleerd is er voor gekozen om deze te meten op het niveau van toepassing, omdat de kennisinhoud niet gedefinieerd is.

### 6.1.2 Betrouwbaarheid

Bij het berekenen van de betrouwbaarheid van de test is een onderscheid gemaakt tussen de open vragen en de meerkeuze-(mc-)vragen, omdat de scoring van meerkeuze- en open vragen niet direct vergelijkbaar is. Meerkeuzevragen hebben een score 1/0; voor open vragen is de maximale score variabel.

In de test komen twee meerkeuzevragen voor met een score van 2 (gewogen): vraag 9 en 10. Bij de berekening van de resultaten van de pilot zijn deze vragen gehercodeerd naar 1 punt, zodat de resultaten beter te interpreteren zijn, met name waar het gaat om het vaststellen van de betrouwbaarheid. Gezien de hoge dekking (inhoudsvaliditeit) van de competentie waar deze vragen onder vallen lijkt het ook niet echt nodig om deze vragen een gewogen score te geven.

### Open vragen

De betrouwbaarheid (alpha) van het open vragen gedeelte van de test (30 vragen) is Cronbach's  $\alpha = .45$ , n-items = 30. Dat is vrij laag, zeker voor een test die uit zoveel vragen bestaat. De belangrijkste factor bij de betrouwbaarheid van een test is namelijk het aantal vragen: doorgaans geldt dat hoe langer een test is, hoe hoger de betrouwbaarheid uitpakt.

De gemiddelde scores per vraag en de rit waarden zijn weergegeven in onderstaande tabel. De rit waarde geeft het verband aan tussen de score op een vraag en de totaalscore. Als deze waarde dicht bij 0 ligt differentieert de vraag niet tussen leerlingen met een hoge en lage totaalscore. Een vraag met een negatieve rit waarde maakt een onjuist onderscheid:

leerlingen met een lage totaalscore hebben deze vraag eerder goed dan leerlingen met een hoge score, en omgekeerd.

**Tabel 2** Gemiddelden, standaarddeviaties (sd) en rit waarden voor de open vragen

	Gemiddelden	Sd	Rit waarden	N
vr11	1,67	,752	,340	54
vr12	1,83	,541	,088	54
vr15a	1,78	,634	,038	54
vr15b	1,65	,756	,286	54
vr16	,81	,646	,047	54
vr17a	,56	,502	,139	54
vr17b	,83	,376	,092	54
vr17c	,56	,502	,176	54
vr17d	,69	,469	,118	54
vr17e	,46	,503	,198	54
vr17f	,69	,469	,157	54
vr18	1,37	,896	,251	54
vr19	1,28	,960	,128	54
vr20a	1,41	1,928	,203	54
vr20b	3,41	1,381	-,101	54
vr23a	,28	,452	,424	54
vr23b	,56	,502	,308	54
vr23c	,06	,231	,139	54
vr23d	,33	,476	,219	54
vr23e	,50	,505	,346	54
vr23f	,20	,407	,272	54
vr23g	,11	,317	-,070	54
vr24	3,43	1,879	,142	54
vr25	1,15	,998	,026	54
vr26a	2,46	1,910	-,096	54
vr26b	,37	1,104	-,038	54
vr27	2,15	1,816	,382	54
vr28	1,07	1,681	,097	54
vr29	1,76	,642	-,209	54
vr30	8,48	1,575	,188	54

'Uitbijters', dat wil zeggen vragen met negatieve rit waarden die daarmee de betrouwbaarheid negatief beïnvloeden zijn vraag 20b, 23g, 26a, 26b en 29. Wanneer de betrouwbaarheid apart wordt berekend voor klas 2HA1 en klas 2HA5 komen in beide gevallen vraag 26a, 26b en 29 als 'uitbijters' terug. De betrouwbaarheid van de open vragen ligt voor klas 2HA1 lager dan voor klas 2HA5 (alpha is resp. .17 en .42). Dit kan te maken hebben met de significant lagere score op deze vragen van klas 2HA1 (zie resultaten). Hierdoor is de variantie voor deze groep op de open vragen waarschijnlijk geringer. Behalve de lengte van de test is ook de variantie in de scores een belangrijke factor voor de betrouwbaarheid van tests.

### Meerkeuze vragen

De betrouwbaarheid van het meerkeuzedeel van de test is met een Cronbach's  $\alpha = .24$ , n-items = 26 erg laag. Omdat de gemiddelde score op deze vragen erg hoog ligt: 24,43 (sd=2.06) bij een maximale score van 26, zal de geringe variantie hierbij de belangrijkste factor zijn. De vragen zijn dus eigenlijk te makkelijk om goed te kunnen differentiëren.

**Tabel 3** Gemiddelden, standaarddeviaties en rit waarden van de meerkeuzevragen

	Gemiddelden	sd	Rit waarden	N
vr13a	1,00	,000	,000	54
vr13b	,78	,420	,246	54
vr13c	,98	,136	,090	54
vr13d	1,00	,000	,000	54
vr13e	,94	,231	-,135	54
vr13f	1,00	,000	,000	54
vr13g	1,00	,000	,000	54
vr13h	,98	,136	-,080	54
vr13i	,54	,503	,248	54
vr13j	,93	,264	,110	54
vr14a	,94	,231	,014	54
vr14b	,61	,492	-,001	54
vr14c	1,00	,000	,000	54
vr14d	,96	,191	,133	54
vr14e	1,00	,000	,000	54
vr14f	,98	,136	,177	54
vr14g	,98	,136	-,163	54
vr14h	,93	,264	,110	54
vr14i	1,00	,000	,000	54
vr14j	,98	,136	-,080	54
vr9	,78	,420	,003	54
vr10	,59	,496	,121	54
vr21a	,87	,339	-,162	54
vr21b	,96	,191	,009	54
vr21c	,52	,504	,304	54

Uitbijters zijn vraag 13e, 13h, 14g, 14j en 21a. De (weinige) leerlingen die deze vragen fout hadden, waren dus eerder leerlingen met een hoge score dan met een lage.

De betrouwbaarheid per deelschaal (competentie) is als volgt:

- Mediawijsheid kunnen begrijpen (12 meerkeuze vragen): .22. De correlatie tussen de twee open vragen, vraag 11 en 12, is negatief ( $r = -.14$ ).
- Mediawijsheid kunnen analyseren:
  - meerkeuzevragen (10 vragen): .11. Alleen vraag 14b scoort hier iets lager dan de rest (.61)
  - open vragen (11 vragen): .38. Er zijn hier geen uitbijters. De vragen differentiëren weinig, behalve 17e, 17f en 19.
- Mediawijsheid evalueren:
  - Meerkeuzevragen (4 vragen): .13
  - Correlatie open vragen (20a en 20b): -.02 (geen verband dus)
- Productie media inhoud: alleen open vragen (9 vragen): .25. Uitbijters zijn 23c en 23g.
- Rol van taal en betekenis: alleen open vragen (4): .09. De vragen differentiëren niet, behalve vraag 27 enigszins.
- Publiek: correlatie tussen vraag 29 en 30: -.13.

### 6.1.3 Verschillen tussen groepen

Klas 2HA5 scoort significant hoger op de open vragen:  $F=13,68$ ,  $p=.001$ . De gemiddelde score van klas 2HA5 is 45,11 ( $sd=7,47$ ) versus 38,42 ( $sd=5,54$ ) voor klas 2HA1.

Op de meerkeuzevragen verschillen de groepen niet significant: 23,23 ( $sd=1,68$ ) voor klas 2HA5 versus 22,73 ( $sd=1,56$ ) voor klas 2HA1. Wanneer de open vragen en de meerkeuzevragen bij elkaar worden gevoegd is het effect (uiteeraard) nog sterker:  $F=15,76$ ,  $p=.000$ . De gemiddelde totaal-scores zijn dan 68,43 ( $sd=7,65$ ) voor klas 2HA5 en 61,15 ( $sd=5,56$ ) voor klas 2HA1.

Ook op de deelschalen zijn significante verschillen te vinden. Klas 2HA5 scoort hoger op:

- media inhoud begrijpen:  $F=20,21$ ,  $p=.000$ ; 14,64 ( $sd=.91$ ) versus 13,35 ( $sd=1,19$ ) voor klas 2HA1;
- media inhoud evalueren:  $F=5,22$ ,  $p=.03$ : 8,64 ( $sd=2,31$ ) versus 7,19 ( $sd=2,35$ )
- productie media inhoud:  $F=10,487$ ,  $p=.002$ : 7,68 ( $sd=3,04$ ) versus 5,46 ( $sd=1,77$ ).

Er zijn geen verschillen in testcores tussen jongens en meisjes, ook geen interactie effecten wanneer geslacht als factor wordt meegenomen. Geslacht is dus op geen enkele manier van invloed op deze scores.

Op de inventariserende vragen (vraag 4 t/m 7) naar het mediagebruik zijn verschillen tussen de groepen te vinden.

Klas 2HA5 noemt vaker 'tijdschriften' als medium ( $X^2 = 4,10$ ,  $p = .04$ ) en kranten ( $X^2 = 6,07$ ,  $p = .01$ ) dan klas 2HA1. Daarnaast luisteren ze vaker naar de radio voor het nieuws ( $X^2 = 5,597$ ,  $p = .02$ ).

Klas 2HA1 heeft vaker dan klas 2HA5 een msn profiel ( $X^2 = 8,62$ ,  $p = .003$ ). Er is ook een verschil in het aantal gebruikte media: klas 2HA1 rapporteert er meer ( $F = 4,0$ ,  $p = .05$ ). De gemiddelden zijn 4,64 ( $sd = 1,13$ ) voor klas 2HA5 en 4,0 ( $sd = 1,23$ ) voor klas 2HA1.

Er is een licht verschil in het aantal nieuwsvormen ( $F = 2,88$ ,  $p = .096$ ). Klas 2HA5 gebruikt iets meer vormen (2,21,  $sd = 1,17$ ) dan klas 2HA1 (1,65,  $sd = 1,26$ ).

#### 6.1.4 Resultaten per item

Bij vraag 13e wordt een reclamebord in een voetbalstadion getoond; mogelijk ligt de verwarring (bij 3 leerlingen) in het feit dat het bord (Unit4agresso) niet als merknaam wordt herkend.

Bij vraag 13h gaat het om reclame voor een politieke partij. Er is 1 leerling die dit fout doet.

Bij vraag 14g en j gaat het om het onderscheid feit/mening. Ook hier wordt de negatieve rit veroorzaakt door 1 fout antwoord

Bij vraag 20 b (Nutella als gezond product) is het aantal fouten beperkt en bijna altijd helemaal goed of fout. Het antwoordmodel biedt hier een nuanceringsmogelijkheid die in de praktijk niet nodig is.

Bij vraag 21a (een leeuw met een pruik op) zou het strikvraagprobleem een rol kunnen spelen: goede leerlingen zoeken er teveel achter, omdat het antwoord (humor) zo voor de hand ligt. Mogelijk hebben ze daarom eerder het antwoord 'natuur beleven' gekozen.

Bij vraag 23 g is door vrijwel niemand het goede antwoord (doel advertentie: meedoen aan postcodeloterij) gegeven. Mogelijk veroorzaakt door het wel erg kleine, onopvallende embleem.

Vraag 26a en 26b betreffen beide de competentie 'de rol van taal en betekenis bij media-inhoud begrijpen'. De rit waarde op vraag 26a is (licht) negatief. In de vraag wordt gevraagd naar de beeldtaal van een huilende vrouw en het goede antwoord is 'hуilen'. Het antwoord lag mogelijk zo voor de hand dat goede leerlingen er teveel achter zochten en daardoor het verkeerde antwoord gaven. Iets soortgelijks zou kunnen gelden voor vraag 29: het antwoord ligt zo voor de hand dat de goede leerlingen blijkbaar zijn gaan twifelen.

Vraag 26b: 'waarom staat er in de tekst 'z'n autoverzekering' ipv 'haar autoverzekering' heeft een zeer lage score. De rit waarde van de vraag ligt dicht bij 0: leerlingen wisten het dus gewoon niet en het maak daarbij niet uit of het om hoog of laag scorende leerlingen ging.

Tenslotte nog een opmerking over vraag 22. Uit de beantwoording bleek, dat de leerlingen massaal de, in de vraag gehanteerde, formulering "Welke technieken worden gebruikt bij het maken van een reclameboodschap?" niet begrepen als een vraag naar *bruikbare technieken/technologieën*, maar als vraag naar *manieren die in de reclamewereld worden gebruikt om een product/idee te verkopen*. Deze vraag is vervolgens bij het toekennen van scores buiten beschouwing gelaten, omdat daarmee specifieke kennis van de Mediagroep meegewogen zou worden. Achteraf was het beter geweest deze beslissing te nemen *na* het toekennen van scores, omdat er wel meer items bleken te zijn met extreme scores.

#### 6.1.5 Verbanden tussen competenties

De gemiddelden en standaarddeviaties per competentie staan weergegeven in tabel 5 hieronder. Tussen de verschillende competenties in de test bestaan de volgende significante verbanden (zie tabel 4 hieronder):

- de inhoud van media begrijpen hangt samen met 'productie media-inhoud':  $r = .28$ ,  $p = .04$ . er is verder een trendmatig<sup>54</sup> verband met de rol van taal ( $r = .26$ ,  $p = .06$ )
- ook 'media-inhoud analyseren' hangt positief samen met 'productie media-inhoud' :  $r = .29$  ( $p = .04$ ). daarnaast hangt deze competentie positief samen met 'rol publiek' ( $r = .27$ ,  $p = .05$ )
- er is een trendmatig verband tussen 'media-inhoud evalueren' en 'media-inhoud analyseren' ( $r = .24$ ,  $p = .09$ )
- 'productie media-inhoud' hangt trendmatig positief samen met 'rol publiek' ( $r = .26$ ,  $p = .06$ ) de 'rol van taal' hangt trendmatig negatief samen met 'rol publiek' ( $r = -.24$ ,  $p = .08$ ).

<sup>54</sup> Trendmatig wil zeggen: met een p-waarde tussen .05 en .10



**Tabel 4** Correlaties tussen competenties

		Mediainh. begrijpen	Mediainh. analyseren	Mediainh. evalueren	Productie begrijpen	Rol taal	Rol publiek
Mediainhoud begrijpen	Pearson Correlation	1	,122	,076	,282*	,258	,035
	Sig. (2-tailed)		,379	,585	,039	,060	,800
	N	54	54	54	54	54	54
Media-inh. analyseren	Pearson Correlation		1	,236	,286*	,033	,268
	Sig. (2-tailed)			,086	,036	,811	,050
	N		54	54	54	54	54
Media-inh. evalueren	Pearson Correlation			1	-,046	,146	,176
	Sig. (2-tailed)				,740	,293	,203
	N			54	54	54	54
Productie begrijpen	Pearson Correlation				1	,190	,260
	Sig. (2-tailed)					,170	,058
	N				54	54	54
Rol taal	Pearson Correlation					1	-,243
	Sig. (2-tailed)						,077
	N					54	54
Rol publiek	Pearson Correlation						1
	Sig. (2-tailed)						
	N						54

**Tabel 5** Gemiddelden en standaarddeviaties per competentie

	Mean	Std. Deviation	N
Media-inhoud begrijpen	14,02	1,236	54
Media-inh. analyseren	20,06	2,616	54
Media-inh. evalueren	7,94	2,422	54
Productie begrijpen	6,61	2,729	54
Rol taal	6,06	3,434	54
Rol publiek	10,24	1,625	54

# 7 Conclusies en aanbevelingen

Het doel om een gevalideerde testset te ontwerpen om (aspecten) van mediawijsheid van leerlingen in de onderbouw (basisvorming) van het algemeen voortgezet onderwijs (AVO) te meten is maar ten dele gehaald. De testset zoals deze er nu ligt moet eerder gezien worden als een eerste model dat als startpunt kan dienen voor het vervolgproces van het ontwerpen van een gevalideerde testset. Daarbij moet worden opgemerkt dat het hier gaat om een testset voor een specifiek deelaspect van mediawijsheid voor leerlingen van 13-14 jaar van havo/atheneum-niveau.

## 7.1 Conclusies onderzoeksvragen

Uit het onderzoek is gebleken dat de testset niet voldoende betrouwbaar is. De betrouwbaarheid van het meetinstrument is zeker voor de multiple-choice-vragen laag. De voornaamste oorzaken daarvoor zijn:

- Er zijn veel (mc)vragen, die weinig discrimineren (te lage variantie). Ze zijn (meestal) door de meeste leerlingen goed beantwoord, in een enkel geval door bijna niemand. In beide situaties is er sprake van een geringe variantie.
- De invloed van items met een negatieve rit waarde (leerlingen die dit item slecht scoren hebben juist een hoge totaalscore op de hele test.
- Het gegeven dat de test is afgenomen in een onderwijssetting (in een schoolklas en onder begeleiding van een docent); we kunnen niet aantonen dat de antwoorden een reflectie zijn van hun eigen attitude (convergente validiteit).
- De vragen hebben uitsluitend betrekking op de specifieke beeldinhouden. Andere factoren die evenzeer van invloed zijn op mediawijsheid, zoals achtergrondkennis, taalvaardigheid (bepalend om uitleg te kunnen geven aan beelden), of bijv. de mate waarin leerlingen met peers en ouders reflecteren over media-inhouden, zijn niet in ogenschouw genomen.

Onderzoeken of een gericht lesprogramma voor een vak mediawijsheid/moderne media aspecten van mediawijsheid significant vergroot is met deze testset niet mogelijk. Niet alleen vanwege het gebrek aan betrouwbaarheid en voldoende validiteit, maar ook omdat de testset uiteindelijk niet zo is ontworpen dat het gerichte lesprogramma voor het vak *Moderne Media* is getest. De uitkomst dat leerlingen uit het keuzetraject *Media* significant hoger scoren dan leerlingen uit het keuzetraject *Sport* kan diverse oorzaken hebben. Leerlingen die kiezen voor het keuzetraject *Media* zijn wellicht geïnteresseerder in media dan leerlingen die *Sport* hebben gekozen en hebben door hun interesse misschien al meer kennis over media (ofwel opgedaan door een gericht lesprogramma, ofwel in hun vrije tijd, door hun vooropleiding, door hun opvoeding, etcetera). Je kunt hoogstens stellen dat de *Mediatraject*leerlingen meer goede antwoorden hebben gegeven over reclamebeelden, maar niet dat ze mediawijzer zijn. De hogere score kan betekenen dat ze beschikken over meer kennis of meer analytische vaardigheden., maar er is niet gemeten of ze ook mediawijs handelen bij het gebruik van media.

De test heeft zich beperkt tot de inhoudelijke aspecten van reclameherkenning en -analyse. Factoren die van invloed zijn op de mate waarin leerlingen daartoe meer of minder in staat zijn, zijn echter buiten beschouwing gelaten, zoals: de impact van taal, het referentiekader van de doelgroep (het gegeven dat veel reclame-uitingen, maar ook niet-commerciele uitingen, verwijzen naar actuele ontwikkelingen, en dus kennis over maatschappelijke ontwikkelingen vereisen) en de mate waarin zij met hun peers en ouders etc reflecteren over media-inhouden.

We weten ook niet of leerlingen überhaupt handelen (bewust) koppelen aan kennis.

Op de vraag of een apart vak *Moderne Media* een bijdrage levert aan de mediawijsheid van leerlingen, en in welke mate, kan evenmin een antwoord worden gegeven. Daarvoor zijn zowel het vak als het meetinstrument te zeer afgebakend. Hoogstens kunnen we stellen dat leerlingen die dit traject volgen, meer bekend zijn met de werking van reclamebeelden, maar we weten niet of hun attitude of gedrag hierdoor verandert.

Tot slot moet in ogenschouw worden genomen dat de plaats en het tijdstip waarop de test wordt afgenomen van invloed kan zijn op de gegeven antwoorden. In deze pilot is de test afgenomen in een schoolse setting, binnen de uren van het schoolrooster en door één van de docenten van het keuzetraject *Media*. Ondanks dat de vragen zo waren opgesteld dat ze minimaal refereerde aan concrete lesinhoud van het keuzetraject *Me-*

dia om de leerlingen van die groep niet de bevoordelen op de leerlingen van het keuzetraject *Sport*, heeft de setting van de afname hier wel toe bijgedragen. Het gegeven dat de test is afgenomen in een onderwijssetting (in een schoolklas en onder begeleiding van een docent) en vanwege de opbouw op een toets lijkt, kan de wijze van beantwoording beïnvloed hebben. De leerlingen die het vak *Moderne Media* hebben gevolgd, zullen de vragen toch associëren met de lesstof die hen is aangereikt. Dit is ook gebleken uit de beantwoording van de vragen.

## 7.2 Bruikbaarheid raamwerk

Het raamwerk biedt een overzichtelijke indeling van mediawijsheid in vier hoofdgroepen en subcompetenties. Het heeft gewerkt als hulpmiddel om te focussen op die onderdelen van mediawijsheid die je voor de doelgroep van de testset het meest relevant was. Echter, vanaf de operationalisatie naar indicator niveau bleek het raamwerk niet voldoende houvast te bieden voor de ontwerpers van de testset in deze pilot. Specificatie via de gebruikte indicatoren bleek regelmatig tot problemen te leiden bij de ontwikkeling van een testitem. Het grootste knelpunt bleek, dat de indicatoren zoals die nu geformuleerd zijn, in de meeste gevallen eigenlijk ook subcompetenties zijn, dus een nadere uitwerking geven van de hoofdcompetentie en niet een verder operationalisering. Een voorbeeld: Bij de competentie 'media-inhoud kunnen begrijpen' worden drie indicatoren benoemd n.l. 'Kan verbale/visuele/audio media-inhoud decoderen'. Een indicator moet o.i. een indicatie geven of er sprake is van een aspect van mediawijsheid, dus een soort meetlatfunctie hebben. Een voorbeeld van een indicator bij de competentie: 'Begrijpen hoe media-inhoud geproduceerd wordt' kan zijn: 'Benoemt de meest gebruikte technieken bij een mediaproductie', waarbij het aantal (juiste) technieken dat iemand noemt een maat is voor de mediawijsheid op dat gebied.

## 7.3 Aanbevelingen

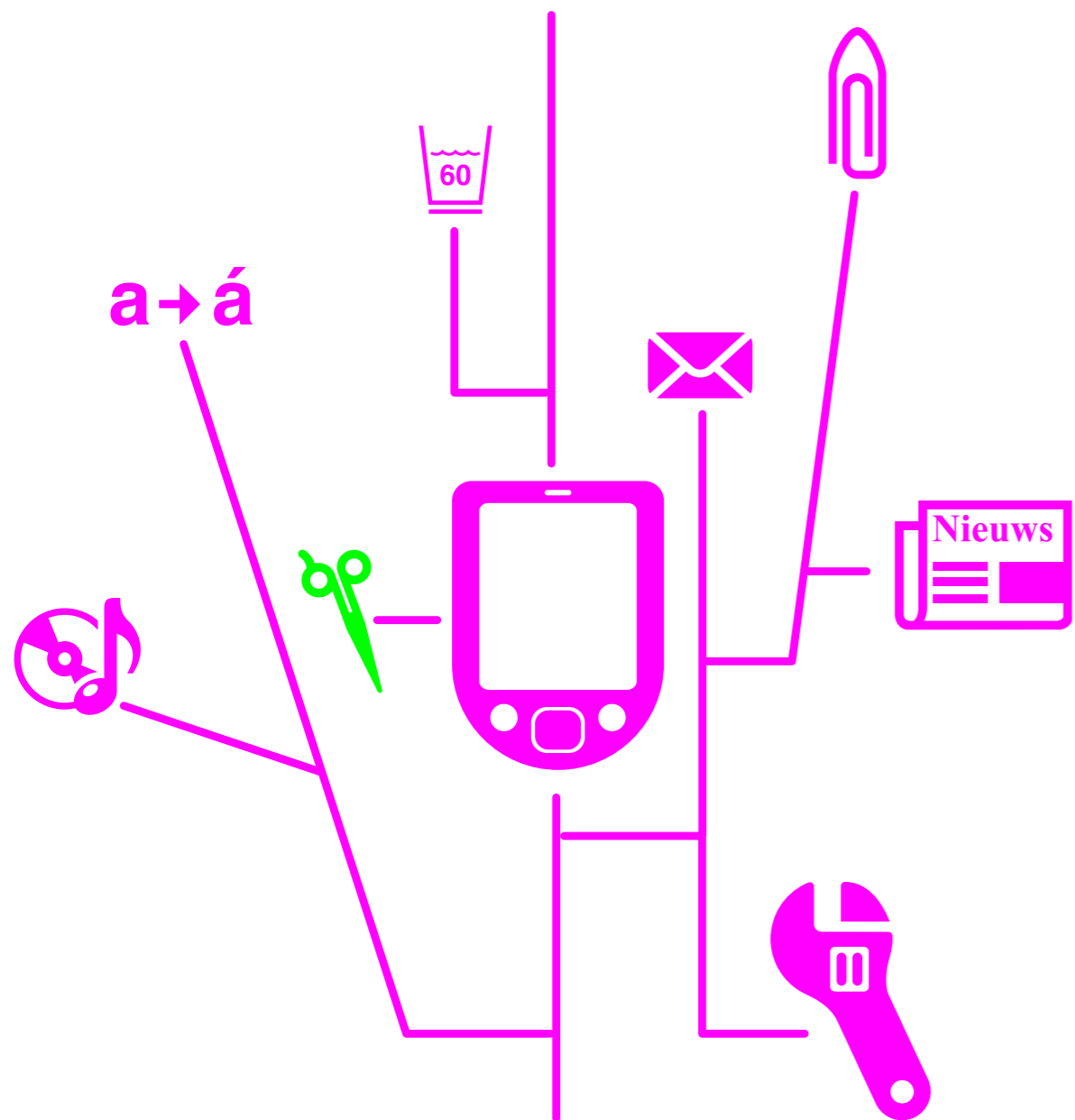
Bij de ontwikkeling van een gevalideerde en betrouwbare testset voor het meten van een deelaspect van mediawijsheid onder een specifieke doelgroep zijn de volgende punten van cruciaal belang:

- Kennis van de doelgroep t.o.v. hun mediagedrag en gebruik.
- Heldere definiëring van het deelaspect van mediawijsheid dat centraal staat in de testset (niet alleen met betrekking tot de functie en inhoud van de gekozen media, maar ook met betrekking tot de benodigde kennis, vaardigheden en attitude.).
- Diversiteit in meetmethodes om zowel kennis, vaardigheden en mentaliteit te meten.
- Realistische hypothese gekoppeld aan doelgroep, deelaspect van mediawijsheid en meetmethode.
- Het raamwerk gebruiken als hulpmiddel om te kunnen structuren welke aspecten van mediawijsheid worden gemeten.
- Bij analyse en conclusie rekening houden met tijd en plaats van testafname.

Het reviseren van het meetinstrument op basis van enkele scherp geformuleerde indicatoren, die bovendien breed gedragen worden als indicatie voor een deelaspect van mediawijsheid binnen de doelgroep, kan o.i. een waardevol meetinstrument opleveren. Door twee gelijkwaardige versies te maken kan er één als nulmeting worden afgenomen onder 12-jarigen en de andere om de ontwikkeling te meten na b.v. twee jaar.

Bij het meetinstrument is sprake van enige onderschatting van de doelgroep. Er zijn met name bij de meerkeuzevragen zo veel goede antwoorden gegeven, dat die te weinig differentiëren. Opvallend is daarbij wel, dat er toch een significant verschil is tussen de media -en de sportklas. Daarnaast blijkt uit de analyse dat het nodig is je steeds af te vragen wat voor de doelgroep bekend kan zijn. Zo kan het al dan niet bekend zijn van een reclameboodschap bij de doelgroep eenzelfde vraag een andere moeilijkheidsfactor (of RTTI-indeling) geven.

Aanbeveling voor verbetering van de onderdelen van het raamwerk is vanuit deze pilot om per hoofdgroep een beperkt aantal niet overlappende en logisch aansluitende competenties te benoemen. Deze kunnen eventueel in subcompetenties worden verhelderd. Daarbij hoeven die subcompetenties niet volledig dekkend te zijn. Vervolgens wordt het raamwerk gecombineerd met een duidelijke indicator als voorbeeld bij elke subcompetentie. De indicator moet verwijzen naar meetbaar gedrag, waarbij het eenvoudig is een testitem te bedenken op een niveau passend bij de doelgroep. Dat laatste maakt het voor gebruikers mogelijk om zelfstandig aan de slag te gaan met het raamwerk. Maar ook controleerbaar. De keuze die je maakt voor de indicatoren om een competentie te meten, moeten dan verantwoord worden en kunnen ter discussie staan.



# Deel C:

## Meten van risico's bij online communicatie bij mensen met een licht verstandelijke beperking

8.	Pilot mediawijsheid en mensen met een verstandelijke beperking	104
8.1	Doelgroepomschrijving	106
8.2	Theoretisch kader	107
8.3	Koppeling met het raamwerk	113
9.	Methode en operationalisatie	114
9.1	Beschrijving van de meetmethode	114
9.2	Beschrijving operationalisatie van het raamwerk	119
10.	Uitvoering pilot	134
10.1	Beschrijving van het meten	134
11.	Resultaten	137
12.	Analyse en aanbevelingen	140
12.1	Mediawijsheid	140
12.2	Aanbevelingen met betrekking tot mediawijsheid bij jongeren met een licht verstandelijke beperking	142
12.3	Het meetinstrument	144
12.4	Het raamwerk	147
13.	Conclusie	156

# 8 Pilot mediawijsheid en mensen met een verstandelijke beperking.

*'Niet iedereen realiseert zich dat, hoewel onze infrastructuur tot de wereldtop behoort, er nog altijd drie miljoen mensen in Nederland zijn zonder internettoegang. Vaak ouderen of laagopgeleiden, die nieuwe media te ingewikkeld vinden. Of mensen op bijstandsniveau, voor wie internettoegang niet altijd een optie is. Of gehandicapten die ontdekken dat op hun bijzondere behoeften niet is gerekend. En dat is extra jammer, omdat juist dit soort kwetsbare groepen dankzij nieuwe technologieën verder vooruit zou kunnen komen. We moeten absoluut voorkomen dat deze mensen definitief buiten de boot van de informatiesamenleving vallen. En toegang alleen is niet genoeg. Je moet ook nog de vaardigheden hebben om ermee om te gaan. Of je nu een volstrekte digibeet bent, of een snelle topmanager - of allebei tegelijk! - het bijhouden van je digitale vaardigheden wordt alleen maar belangrijker voor je kansen op de arbeidsmarkt, voor je sociale leven en voor je algehele welzijn.'*

Citaat uit de toespraak van Kroonprins Willem Alexander op 7 september 2010 tijdens de Beurstrommeldag van de Amsterdamse Beurs.

[Lees hier de volledige toespraak](#)

Uit het raamwerk blijkt dat burgers over een aantal competenties moeten beschikken om op een mediawijze manier met internet om te kunnen gaan. Informatie, plezier en risico's zijn er voor iedereen, maar het vermoeden bestaat dat deze risico's voor jongeren met een licht verstandelijke beperking een scherper randje hebben. Remco Pijpers (directeur van de stichting Mijn Kind Online) zegt hier het volgende over: *"Cijfers hebben we niet, maar verhalen uit de praktijk wijzen uit dat deze kwetsbare kinderen meer dan gemiddeld risico's lopen op internet. Ze missen vaak het inzicht om online sociale boodschappen op waarde te schatten en trappen daardoor sneller in de digitale val dan 'gewone' kinderen. Ze zijn vatbaar voor misbruik, maar veroorzaken ook leed doordat ze zich niet goed in een ander kunnen inleven en de gevolgen van hun daden niet overzien".*<sup>55</sup> Hoe is het gesteld met de mediawijsheid van mensen met een licht verstandelijke beperking? Dit hebben we onderzocht aan de hand van de volgende onderzoeksvraag: **In hoeverre maken jongeren met een licht verstandelijke beperking gebruik van diensten op het internet en hoe gaan ze daarbij om met de veiligheidsrisico's die samenhangen met het gebruik van die diensten?** Omdat wetenschappelijk onderzoek naar mediawijsheid bij deze doelgroep ontbreekt, is een deel van dit onderzoek exploratief en een deel kwalitatief. De volgende deelvragen zijn geformuleerd:

1. Van welke diensten maken jongeren met een licht verstandelijke beperking gebruik op het internet?
2. Kunnen de jongeren met een licht verstandelijke beperking de internetdiensten zelfstandig bereiken zonder hulp van anderen?
3. Wat zijn de veiligheidsrisico's bij sociale communicatie via internet voor jongeren met een licht verstandelijke beperking?
4. Hoe functioneert het raamwerk als hulpmiddel om een meetinstrument te maken om een specifiek onderdeel van mediawijsheid bij een specifieke doelgroep te kunnen meten?

Concreet betekent dit dat in deze pilot een meetmiddel is ontwikkeld om (delen van) mediawijsheid te kunnen meten bij mensen met een licht verstandelijke beperking. Het doel was tweeledig: enerzijds willen we inzicht te krijgen in de risico's die jongeren met een licht verstandelijke beperking lopen bij het gebruik van internet. Anderzijds functioneert dit onderzoek als een toets van het raamwerk dat is ontwikkeld. Daarmee heeft dit onderzoek een bijdrage geleverd aan de gedeeltelijke operationalisatie van het raamwerk mediawijsheid en hebben we de bruikbaarheid van het raamwerk getoetst.

<sup>55</sup> Pijpers, R. (2010) Speciale gevoelens op internet. [http://speciaalonderwijs.kennisnet.nl/archief2010/speciale\\_gevoelens\\_op\\_internet](http://speciaalonderwijs.kennisnet.nl/archief2010/speciale_gevoelens_op_internet) (geraadpleegd op 15 juni 2011)

## 8.1 Doelgroepomschrijving

In onderzoek van Moonen en Verstegen naar ernstige gedragsproblematiek bij de LVB jeugd wordt in de terminologie voor licht verstandelijke beperking onderscheid gemaakt tussen een (a) stoornis of aandoening; waardoor een (b) beperking in functioneren kan ontstaan; die kan leiden tot een (c) handicap in het maatschappelijk functioneren.<sup>56</sup> Mensen met een licht verstandelijke beperking hebben een beperkt sociaal aanpassingsvermogen en als gevolg van bijkomende psychische stoornissen, leerproblemen, problemen in de gezinssituatie of medische aandoeningen is er vaak blijvend behoefte aan ondersteuning.<sup>57</sup> Voornoemd onderzoek maakt duidelijk dat het competentieniveau van licht verstandelijk beperkte mensen op verschillende gebieden en vaardigheden lager is dan bij gemiddeld begaafde mensen. Maar hoe zit het nu met het internetgebruik? Uit het onderzoek *naar afzet mogelijkheden voor veilig internetten* van Blokland blijkt dat zij bepaalde risico's lopen als het gaat om internetgebruik.<sup>58</sup> Ze treden de internetomgeving met meer vertrouwen en naïviteit tegemoet dan mensen zonder een verstandelijke beperking. Op het internet komen ze vaker in aanraking met zaken die ze niet kunnen beheersen en hebben ze meer moeite, om te gaan met informatie of contacten die ze niet kunnen beheersen. Mensen met een licht verstandelijke beperking zijn emotioneel minder stabiel en geloven sneller wat ze op het beeldscherm zien. Ze zijn daarnaast zeer beïnvloedbaar voor de mening van anderen en vinden het vaak moeilijk om hun eigen mening te formuleren. Uit het *Haalbaarheidsonderzoek naar de mogelijkheden van e-learning ten behoeve van een veiliger gebruik van sociale netwerksites door licht verstandelijk beperkte kinderen* is gebleken dat jongeren met een licht verstandelijke beperking tevens risico's lopen bij het gebruik van sociale netwerksites zoals Hyves en Facebook.<sup>59</sup> De problemen doen zich vooral voor wanneer licht verstandelijk beperkte jongeren worden geconfronteerd met een problematische inhoud van de tekst, grooming

56 Moonen, X., & Verstegen, D. (2010). *Van debilitas mentis naar licht verstandelijke beperking*. Vereniging Orthopedagogische Behandelcentra en de Stichting Landelijk Kenniscentrum LVG, Onderzoek & Praktijk, 8 (2), 8-16.

57 Moonen, X., & Verstegen, D. (2006). *LVG-jeugd met ernstige gedragsproblematiek in de verbinding van praktijk en wetgeving*. *Onderzoek en Praktijk*. Tijdschrift voor de LVG-zorg, 1, 23-28.

58 Blokland, Copic en Roza, (2007). *Onderzoek naar de afzetmogelijkheden van "Veilig Internetten" voor STRAS*.

59 Udes, J. (2010). *Haalbaarheidsonderzoek naar de mogelijkheden van E-learning ten behoeve van een veiliger gebruik van sociale netwerksites door licht verstandelijk beperkte kinderen*. Afstudeeropdracht Universiteit Leiden.

en cyberpesten. Wat is de perceptie van de licht verstandelijk beperkte jongeren op internetrisico's? Zijn ze hiervan op de hoogte, kunnen ze deze herkennen en hoe gaan de licht verstandelijk beperkte jongeren hiermee om? In dit onderzoek is bekeken in hoeverre jongeren met een licht verstandelijke beperking gebruik maken van diensten op het internet en hoe ze daarbij omgaan met de veiligheidsrisico's die samenhangen met het gebruik van die diensten.

In Nederland zijn er naar schatting 440.000 jongeren (tot 18 jaar) met een licht verstandelijke beperking.<sup>60</sup> Maar dit getal zegt weinig over de problematiek en eventuele noodzaak van hulpverlening. Dat wordt vooral bepaald door het sociaal aanpassingsvermogen en bijkomende problematiek (psychiatrische stoornis, leerproblemen, gezinssituatie). Naar schatting zijn er 40.000 kinderen/jongeren die hierdoor met (ernstige) gedragsproblemen kampen. Op jaarbasis hebben de Orthopedagogische Behandelcentra voor licht verstandelijk beperkte jongeren 13.000 cliënten; bijna 6.000 intramuraal en ruim 7.000 ambulante. De overige 27.000 jongeren maken gebruik van de jeugd-GGZ en algemene jeugdzorg. Zij zijn oververtegenwoordigd in de gesloten jeugdzorg en justitiële jeugdinrichtingen.<sup>61</sup>

## 8.2 Theoretisch kader

Om risico's van online communicatie goed te kunnen onderzoeken, moet het begrip risico's/veiligheid voor deze doelgroep goed afgebakend worden.. Hiervoor is het rapport *NL Kids online* van De Haan als leidraad gebruikt.<sup>62</sup> Dit rapport is een uitwerking van het project *EU kids online*, maar dan specifiek voor Nederland. *EU kids online* is een driejarig project waarin is onderzocht in welke mate de online activiteiten van de jongeren in Europese landen op elkaar lijken of juist van elkaar verschillen.<sup>63</sup> Voor

60 Als je het statistisch berekend op basis van een normaalverdeling van IQ-scores dan heeft 16% van de NL-bevolking een IQ-score van <85. Dat zijn plm. 440.000 jeugdigen tot 18 jaar.

61 Jaarcijfers VOBC LVG; volgens Dirk Verstegen, directeur VOBC LVG

62 De Haan (2010). *NL Kids online: Nieuwe mogelijkheden en risico's van internetgebruik van jongeren*. <http://www.scp.nl/dsresource?objectid=24782&type=org> (laatst geraadpleegd op 15 juni 2011).

63 Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., and Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the internet: The perspective of European children. Full Findings*. LSE, London: EU Kids Online. [http://www2.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EUKids-II%20\(2009-11\)/EUKidsOnlineIIReports/D4FullFindings.pdf](http://www2.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EUKids-II%20(2009-11)/EUKidsOnlineIIReports/D4FullFindings.pdf) (laatst geraadpleegd op 15 juni 2011)

dit onderzoek is als doelgroep voor licht verstandelijk beperkte jongeren gekozen, omdat onderzoek hiernaar nog ontbreekt. Daarnaast is dit een groot en representatief onderzoek.

De Haan verwijst in zijn rapport vaak naar het onderzoek van Hasebrink et al.<sup>64</sup> Deze hebben een verdeling gemaakt bestaande uit drie vormen van online communicatie: content, contact en conduct (zie tabel 6). Bij content geldt het kind als ontvanger van massamedia-informatie. Bij contact heeft het kind de rol van participant bij sociale contacten in online communicatie en op sociale netwerksites. Als laatste noemt Hasebrink conduct als online communicatievorm. Het kind is hierbij de actor en produceert zelf de beelden, teksten en geluiden en kan deze ook uploaden.<sup>65</sup>

Naast een verdeling naar online communicatievorm heeft Hasebrink bij online risico's ook een onderscheid gemaakt in vier verschillende domeinen. Het gaat om de domeinen: commercie, agressie, seks en waarden (tabel 6).<sup>66</sup>

**Tabel 6**

	Commercie	Agressie	Seks	Waarden
Content (kind als ontvanger)	Reclame, spam	Gewelddadige beelden/hatelijke informatie	Pornografische beelden	Racistische informatie, onjuiste info en advies (bijv. over drugs)
Contact (kind als participant)	Tracking/oogsten persoonlijke informatie	Cyberpesten, intimidatie, stalking	Vreemden ontmoeten	Zelfbeschadiging, onwelkome overredingskracht
Conduct (kind als actor)	Gokken/hacken/illegal downloaden	Andere pesten of intimideren	Uploaden van pornografisch materiaal	Advies geven over bijvoorbeeld zelfmoord of pro-anorexia

Bron: Hasebrink et al. (2009)

64 Hasebrink, U., Livingstone, S., Haddon, L. & Olafsson, K. (2009) *Comparing children's online opportunities and risks across Europe: Cross-national Comparisons for EU Kids Online (2nd edition)*. Londen: EU Kids Online.

65 Idem.

66 Idem.

In dit onderzoek is gekozen voor de communicatievorm contact (internetgebruiker als participant), omdat deze betrekking heeft op sociale contacten in online communicatie en op sociale netwerksites. Met het schema van Hasebrink hebben we ons gericht op de volgende vier domeinen: (zie tabel 6.)

### Commercie > Tracking/oogsten persoonlijke informatie

Als gebruiker van het internet wordt je vaak gevraagd om persoonlijke informatie in te vullen bij websites. Zo moeten er gebruikersnamen, wachtwoorden ingevuld worden, maar ook je adresgegevens en bankgegevens wanneer je bijvoorbeeld iets bestelt via internet. De mensen achter de internetsites en servers hebben er baat bij om achter onze persoonlijke informatie te komen.

### Phishing

'Phishing' is een methode die gebruikt wordt om achter persoonlijke informatie te komen. Door middel van digitale activiteiten, zoals het sturen van foutieve links of via spyware, wordt geprobeerd achter persoonlijke informatie te komen, zoals: inloggegevens, bankgegevens of creditcardgegevens. Dit gebeurt meestal op een slinkse wijze waarbij de gevonden gegevens misbruikt worden.<sup>67</sup>

### Spoofing/identiteitsdiefstal

Identiteitsdiefstal kan plaatsvinden wanneer iemand zich voordoeft als een ander. Dit wordt ook wel 'spoofing' genoemd.<sup>68</sup> Identiteitsdiefstal geldt als een vorm van oplichting. Door zich voor te doen als iemand anders kan men dingen verwerven op naam van iemand anders. Mensen kunnen via de verlokking om financiële winst te behalen, misleid worden doordat er onder andere artikelen op een onjuiste naam worden besteld. Bij het gebruik van sociale media bestaat eveneens het risico, dat anderen persoonlijke informatie achterhalen. Door veel informatie en gegevens achter te laten op sociale media zoals profielsites, kunnen onbekenden je wachtwoord raden.<sup>69</sup>

67 <http://www.surfnet.nl/nl/Thema/cybersafe/Pages/Default.aspx> (laatst geraadpleegd op 15 juni 2011)

68 <http://www.waarschuwingsdienst.nl/Risicos/Misbruik+van+je+gegevens/Misbruik+van+uw+persoonlijke+gegevens+identiteitsdiefstal.html> (laatst geraadpleegd op 15 juni 2011)

69 <http://www.surfnet.nl/nl/Thema/cybersafe/identiteit/Pages/SocialeMedia.aspx> (laatst geraadpleegd op 15 juni 2011)

## Tracking

Een andere methode om achter persoonlijke informatie te komen, is 'tracking'. Hiervoor wordt gebruik gemaakt van cookies. Dit zijn kleine tekstbestanden, die worden gebruikt door een webbrowser of -applicatie. In het tekstbestand wordt informatie opgeslagen, bijvoorbeeld websites die je bezoekt of je inloggegevens. Bij een volgend bezoek aan die site hoeven deze gegevens niet meer ingevoerd te worden. Doordat er steeds meer persoonlijke gegevens en voorkeuren worden vastgelegd op verschillende sites kunnen persoonlijke advertenties gemaakt worden, die bij het bezoeken van de sites in beeld komen.<sup>70</sup> Het belangrijkste gevaar van cookies is met name het gebruik van privacygevoelige informatie door anderen.

## Agressie > Cyberpesten, intimidatie en stalking

De computer en de mobiele telefoon zijn in de huidige samenleving onmisbare communicatiemiddelen geworden. Communicatiemiddelen kunnen echter ook gebruikt worden om te cyberpesten, iemand te intimideren of te stalken. Halloday benoemt cyberpesten als een herhaaldelijk gebruik van de technologie om mensen lastig te vallen, te vernederen en te bedreigen.<sup>71</sup> Smith heeft nog als toevoeging dat cyberpesten een agressieve, intentionele daad is tegen een slachtoffer dat zich moeilijk kan weren.<sup>72</sup> Daarnaast is er sprake van machtsonevenwicht. Volgens Patchin en Hinduja zijn er duidelijke verschillen tussen cyberpesten en traditioneel pesten.<sup>73</sup> Zo blijven daders van cyberpesten vaak anoniem. Slachtoffers van cyberpesten denken vaak wel te weten wie de daders zijn. Een ander verschil is dat er geen autoriteit bestaat die toezicht houdt op de communicatie via het internet. Bij sommige diensten zijn er wel moderators die de communicatie in de gaten houden en aanpassen of verwijderen als deze ongepast is. In sommige gevallen wordt hier technologie voor ingezet. Er is echter geen overkoepelend orgaan voor. En het is ook niet zo dat al het pestgedrag door deze moderators/technologie herkend wordt. Van veel diensten kan gebruik gemaakt worden, zonder dat er door een instantie gelet wordt op bijvoorbeeld taalgebruik. Hierdoor kunnen onge-

70 <http://www.depers.nl/economie/504001/Het-internet-is-een-cookie-monster.html> (laatst geraadpleegd op 15 juni 2011)

71 Halloday, J. (2011). *Cyberbullying*. Education Digest, 76, 5, 4-9.

72 Smith, P., Mahdavi, J., Carvalho, M. (2008). *Cyberbullying: it's nature and impact in secondary school pupils*. Journal of child psychology and psychiatry and allied disciplines, 49, 376-386.

73 Patchin, J. W. & Hinduja, S. (2010). *Cyberbullying and Self-Esteem*. Journal of School Health, 80, 12, 614-621

paste vormen van communicatie toenemen. Als laatste verschil lijkt het veel makkelijker om gemeen te zijn in het digitaal lastig vallen. Dit komt volgens Patchin en Hinduja door de fysieke afstand tussen het slachtoffer en de dader en doordat de sociale en persoonlijke normen en waarden minder van belang lijken te zijn tijdens online communicatie.<sup>74</sup> Overigens blijkt uit onderzoeken van het Center for Research on Children, Adolescents, and the Media dat de media en beleidsmakers het probleem van cyberpesten te veel uitvergroten: het is een groot probleem voor een kleine groep mensen (vaak de meest kwetsbaren). Maar in absolute aantallen is het geen maatschappelijk probleem.<sup>75</sup>

## Seks > Contacten met onbekenden<sup>76</sup>

Een voordeel van het internet is dat je makkelijker nieuwe persoonlijke contacten kunt leggen. Peter et al. benoemen in hun onderzoek dat er een aantal kenmerken is van het internet, dat het gemakkelijker maakt om persoonlijk contact te leggen met anderen.<sup>77</sup> Dit zijn: anonimiteit, beperkte visuele en auditieve aanwijzingen, het niet belangrijk vinden van fysieke afstand en tijd en grotere beheersing van je eigen voorkomen. Volgens Peter et al. leggen mensen vooral contact via internet, omdat ze zich willen vermaken, nieuwsgierig zijn of omdat ze face to face contact maar beperkt hebben of ingewikkeld vinden. Er zijn ook risico's verbonden aan het contact leggen via internet. Zo noemen Peter et al. Het gevaar van het vast komen te zitten in een vervelende relatie.<sup>78</sup>

## Waarden > Zelfbeschadiging, onwelkome overredingskracht

Bij het gebruik van internet kunnen vele risico's een rol spelen. Zo kan er bijvoorbeeld sprake zijn van onwelkome overredingskracht. Dit betekent dat je je als persoon gedwongen voelt iets te doen wat via het internet door iemand wordt opgedrongen en waarbij je niet durft te weigeren.

74 Idem.

75 Aldus Sindy Sumter, CCaM-onderzoeker tijdens het UvA-symposium Jeugd, media en opvoeding op 31 maart 2011

76 Er is hier gekozen om 'contact met vreemden' te wijzigen in 'contact met onbekenden' omdat dit beter past binnen de scope van ons onderzoek.

77 Peter, J. Valkenburg, P. M., & Schouten, A. (2006) Characteristics and Motives of Adolescents Talking with Strangers on the Internet. *Cyberpsychology & Behavior*, 9, 5, 26-530.

78 Peter, J. Valkenburg, P. M., & Schouten, A. (2006) Characteristics and Motives of Adolescents Talking with Strangers on the Internet. *Cyberpsychology & Behavior*, 9, 5, 26-530



Hierbij bedient die persoon zich vaak van chat- en profielsites, via welke gebruikers van internet met elkaar kunnen communiceren. Ook hierbij ontbreken de sociale aanwijzingen waardoor geen inschatting gemaakt kan worden van de andere persoon met wie gecommuniceerd wordt. Door handelingen uit te voeren die via het internet opgedrongen worden, kunnen personen zichzelf beschadigen, omdat ze iets doen wat ze zelf niet willen. Een voorbeeld dat hierbij genoemd kan worden, is dat personen door een bepaalde dreiging gedwongen worden zich uit te kleden voor de webcam. Doordat ze zelf iets doen wat ze niet willen, kan er een vorm van zelfbeschadiging optreden.

Waarom zijn deze domeinen problematisch voor deze doelgroep?

Volgens Didden hebben mensen met een licht verstandelijke beperking "aanzienlijke beperkingen en tekorten op het gebied van de conceptuele, sociale en praktische vaardigheden (AAMR) of in het huidige aanpassingsgedrag".<sup>79</sup> Uit onderzoek van Callot d'Escury blijkt dat mensen met een licht verstandelijke beperking zowel positief als negatief beïnvloedbaar zijn door vrienden.<sup>80</sup> "Mensen met een licht verstandelijke beperking hebben dikwijls moeite situaties te overzien of oplossingen te bedenken, hetgeen een situatie voor hen al snel dreigend en stressvol maakt".<sup>81</sup> Voor mensen met een licht verstandelijke beperking is het door de beperkte inschattingmogelijkheden van sociale situaties extra lastig om gebruik te maken van sociale communicatie via internet, omdat hier de sociale aanwijzingen die bij directe contacten aanwezig zijn helemaal ontbreken. Udes noemt in zijn onderzoek een aantal redenen waarom jongeren met een licht verstandelijke beperking extra kwetsbaar zijn op internet.

Ze zijn extra kwetsbaar, omdat ze:

- de internetomgeving vol vertrouwen en naïviteit tegemoet treden
- vaker in aanraking komen met zaken die ze niet kunnen beheersen en opgedrongen krijgen
- emotioneel minder stabiel zijn
- sneller geloven wat ze zien
- gemakkelijk te beïnvloeden door anderen

79 Didden, R. (2006). *In perspectief. Gedragsproblemen, psychiatrische stoornissen en licht verstandelijke beperking*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

80 Callot d'Escury, A. M. (2007). *Lopen kinderen met een licht verstandelijke beperking meer kans om in aanraking te komen met justitie?* *Kind & Adolescent*, 28, 3, 197-214.

81 Idem.

- het vaak moeilijk vinden hun eigen mening te formuleren.<sup>82</sup>

Hierdoor en door hun beperkte sociale vaardigheden lopen ze grote veiligheidsrisico's bij sociale communicatie via het internet.

### 8.3 Koppeling met het raamwerk

Om de risico's van online communicatie te kunnen gaan meten, maken we gebruik van het raamwerk. Hieronder leggen we uit welke keuzes we hebben gemaakt om het raamwerk te gaan gebruiken. Hoe we het raamwerk hebben toegepast om een meetinstrument te maken, is te lezen in hoofdstuk 9: Methode en operationalisatie.

In het raamwerk worden vier groepen competenties beschreven. Binnen deze pilot is afbakening hiervan noodzakelijk. Gelet op de doelgroep en de keuze voor 'contact' via internet hebben we ervoor gekozen om te werken met de competentiegroepen Gebruik, Communicatie en Strategie. Hiervoor is gekozen, omdat er voldoende aansluiting is gevonden binnen deze competentiegroepen met datgene wat we willen onderzoeken: *Tracking/oogsten persoonlijke informatie; Cyberpesten, intimidatie, stalking; Vreemden ontmoeten; Zelfbeschadiging, onwelkome overredingskracht*. Vanuit de drie gekozen competentiegroepen uit het raamwerk hebben we keuzes gemaakt voor competenties. Ook hierbij hebben we gelet op de focus van ons onderzoek. De competenties zijn verder geoperationaliseerd naar indicatoren.

Vervolgens hebben we in de projectgroep zelf de indicatoren benoemd die het uitgangspunt zijn voor deze pilot (deze zijn geen onderdeel van het raamwerk). De keuzes die we hebben gemaakt, vonden plaats op basis van theorie en functie (communicatie), medium (internet) en doelgroep. In deze pilot toetsen we hoe bruikbaar de competenties en indicatoren zijn voor het meten van een specifiek onderdeel van mediawijsheid bij deze specifieke doelgroep.

82 Udes, J. (2010). *Haalbaarheidsonderzoek naar de mogelijkheden van E-learning ten behoeve van een veiliger gebruik van sociale netwerksites door licht verstandelijk beperkte kinderen*. Afstudeeropdracht Universiteit Leiden.

# 9 Methode en operationalisatie

In dit hoofdstuk bespreken we twee dingen:

1. De verantwoording van de keuze voor de onderzoeksmethode interview en de wijze waarop het interview is opgesteld.
2. Hoe we het raamwerk hebben gebruikt om meetbare eenheden te formuleren (de indicatoren). En hoe de indicatoren vervolgens zijn vertaald in interviewvragen (het meetinstrument).

## 9.1 Beschrijving van de meetmethode

### Methode

We hebben er in dit onderzoek voor gekozen om jongeren met een licht verstandelijke beperking te interviewen. Dit is een methode die voor deze doelgroep nog niet zo vanzelfsprekend is. Veel onderzoek dat gedaan is naar deze doelgroep werd gedaan op basis van de dossiers van participanten.<sup>83</sup> Diverse onderzoekers hebben echter aangetoond dat mensen met een licht verstandelijke beperking zelf een belangrijke informatiebron kunnen zijn.<sup>84</sup>

Binnen het interview hebben we gekozen voor open en gesloten vragen en het gebruik van afbeeldingen. Verderop in dit hoofdstuk wordt uitgelegd hoe en waarom we hiervoor gekozen hebben.

Er is een proefinterview afgenomen om te kunnen inschatten hoe lang het interview duurt en of er nog aanpassingen nodig zijn in de vraagstellingen.

83 Emmerson, E. (2005). Use of the strengths and difficulties questionnaire to assess the mental health needs of children and adolescents with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 30, 14-23.

84 Hoorn, D.C. van der (2010) *Gebruikerscarrières van mannen met een licht verstandelijke beperking uitgevraagd*. Afstudeerscriptie; UvA.

Het interview wordt afgenomen bij minimaal 20 jongeren die verblijven binnen twee werkstichtingen van de Koraalgroep in Sittard.<sup>85</sup>

In de opbouw en structuur van het onderzoek hebben we gebruik gemaakt van de richtlijnen zoals gesteld door Baarda et al. in *Basisboek Kwalitatief Onderzoek, handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek (2001)*.<sup>86</sup> Daarnaast hebben we in acht genomen wat belangrijke factoren zijn om rekening mee te houden bij het maken en afnemen van een interview bij jongeren met een licht verstandelijke beperking. Hiervoor hebben we gebruik gemaakt van de *Handleiding voor het interviewen van mensen met een licht verstandelijke beperking*.<sup>87</sup> We hebben rekening gehouden met:

### 1. De opbouw en structuur van het interview

Belangrijk is dat de respondenten voorafgaand aan het interview goed geïnformeerd worden over het doel van het interview, hoe we omgaan met persoonlijke gegevens en dat ze gerustgesteld worden (je kunt geen foute antwoorden geven, als je het niet weet is het niet erg, etc.).<sup>88</sup> Daarom hebben we een korte, inleidende tekst gemaakt die voorafgaand aan het interview door de interviewer met de respondent wordt besproken. Deze tekst is te lezen in bijlage 6.

Omdat mensen met een licht verstandelijke beperking vaker dan mensen met een gemiddelde begaafdheid een laag zelfbeeld hebben en sociale informatie sneller negatief interpreteren, is het belangrijk voldoende aandacht te besteden aan het eerste deel van het interview. Dit is de uitleg en het vragen naar persoonsgegevens. De vragen zijn gemakkelijk te beantwoorden. Hierdoor kunnen interviewer en respondent wennen aan de interviewsituatie. Het gaat hier om vraag 1-20.

### 2. De keuze voor de vraagstelling

Er is een aantal richtlijnen geformuleerd voor het opstellen van interviewvragen voor mensen met een licht verstandelijke beperking. Kort samengevat gaat het om de volgende punten: maak gebruik van korte, heldere

85 <http://www.koraalgroep.nl/> (laatst geraadpleegd op 15 juni 2011)

86 Baarda, D. B., De Goede, M. P. M. & Teunissen, J. (2001). *Kwalitatief onderzoek. Praktische handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen: Stenfert Kroese

87 Deze handleiding is een onderdeel van: Hoorn, D.C. van der (2010) *Gebruikerscarrières van mannen met een licht verstandelijke beperking uitgevraagd*. Afstudeerscriptie; UvA.

88 Hoorn, D.C. van der (2010) *Gebruikerscarrières van mannen met een licht verstandelijke beperking uitgevraagd*. Afstudeerscriptie; UvA.

en concrete vragen en maak geen gebruik van dubbele en abstracte vragen;

*Voorbeeld:*

*Bij de indicator 'Weet wat een sterk wachtwoord is' hebben we onder andere de vraag gesteld: 'Wat vind jij een heel goed wachtwoord om te gebruiken?'*

Gebruik zo min mogelijk gesloten vragen en gebruik geen suggestieve vragen. De mening van de interviewer mag tijdens het interview geen rol spelen. Herhaal informatie regelmatig. Gebruik om door te vragen formuleringen in de trant van: 'Vertel eens iets meer', of: 'Geef eens een voorbeeld'.<sup>89</sup> Naast deze richtlijnen stelt Moonen dat het beter is om te focussen op de mening en ervaring van mensen in plaats van op de kennis, dit om foute antwoorden te voorkomen en validiteit te waarborgen.<sup>90</sup> We hebben er dan ook voor gekozen om zoveel mogelijk naar ervaringen en meningen van mensen te vragen.

*Voorbeeld:*

*Bij de indicator 'Herkent wanneer communicatie ongewenst is' hebben we onder andere de vraag gesteld: 'Heb je wel eens meegemaakt dat iemand op een vervelende manier tegen je praatte via het internet?'*

De moeilijkheid is geweest dat we te maken hebben met zowel de doelgroep als het raamwerk. Het raamwerk en de door de projectgroep geformuleerde indicatoren, zijn met name gericht op het meten van kennis. Het raamwerk is leidend geweest in de keuzes die we hebben gemaakt. Er is daarom een groot aantal vragen, waarbij we naar kennis vragen. Om hieraan tegemoet te komen, hebben we een aantal keer vragen zo geformuleerd dat ze naar een mening of ervaring vragen met als doel om de kennis over een bepaald onderwerp te achterhalen.

*Voorbeeld:*

*Bij de indicator 'Kent de mogelijkheden die een medium biedt om zich als een ander voor te doen' hebben we onder andere de vragen gesteld:*

<sup>89</sup> Hoorn, D.C. van der (2010) *Gebruikerscarrières van mannen met een licht verstandelijke beperking uitgevraagd*. Afstudeerscriptie; UvA.

<sup>90</sup> Moonen, X. (2006). *Verblijf, beeld en ervaringen van jongeren opgenomen in een orthopedagogisch centrum voor jeugdigen met een lichte verstandelijke beperking*. Maastricht. Academisch proefschrift.

*'Is het wel eens voorgekomen dat je contact met iemand via het internet had die zich eigenlijk als iemand anders voordeed?' en 'Hoe kwam je daar achter?'*

We hebben zoveel mogelijk open vragen gebruikt waarbij we zo min mogelijk hebben willen sturen. Het gevaar hiervan is dat sommige vragen zo breed te interpreteren zijn dat we mogelijk niet de antwoorden krijgen die we zoeken. Maar het meer sturend vragen stellen heeft als gevolg dat we mogelijk niet te weten komen wat de respondenten echt weten.

*Voorbeeld:*

*Bij de indicator 'Kent ongeschreven gedragsregels die gelden bij internetcommunicatie' hebben we onder andere de vraag gesteld: 'Zijn er volgens jou bepaalde regels hoe je je moet gedragen op internet?'*

Naast open en gesloten vragen hebben we ook gebruik gemaakt van afbeeldingen. Het tonen van afbeeldingen tijdens een interview kan ervoor zorgen dat gedachten, gedrag of attitude zichtbaar worden.<sup>91</sup> We hebben ervoor gekozen om twee afbeeldingen te gebruiken en daar vragen over te stellen. De afbeeldingen zijn te zien in bijlage 7.

Tevens hebben we gebruik gemaakt van de nabootsing van een situatie. We hebben een inlogschermdisplay getoond en gevraagd of de respondenten hier hun gegevens wilden invullen. Dit is gedaan met als doel te testen of de respondenten ook daadwerkelijk doen wat ze in eerdere antwoorden aangegeven hebben. Op deze manier kunnen onjuiste antwoorden en sociaal wenselijke antwoorden opgespoord worden. Een screenshot van het inlogschermdisplay is te zien in bijlage 7.

Een ander belangrijk aspect is dat het regelmatig voorkomt dat vragen door mensen met een licht verstandelijke beperking anders worden geïnterpreteerd dan door onderzoekers. Schuurman et al. vinden het dan ook belangrijk om de doelgroep te betrekken bij het maken van het interview.<sup>92</sup> Dit is vanaf de start van het onderzoek onze intentie geweest, maar door het procesverloop hebben we hier uiteindelijk vanaf gezien.

<sup>91</sup> Clark, C.D. (1999). The autodrivend interview: A photographic viewfinder into children's experience. *Visual Studies*, 14, 39-50.

<sup>92</sup> Schuurman, M., Speet, M., & Kersten, M. (2004). *Onderzoek met mensen met een verstandelijke beperking, Handreikingen voor de praktijk*. Utrecht: LKNG.

De interviews duren maximaal 45 minuten. Jongeren met een licht verstandelijke beperking hebben een korte aandachtsspanne. Daarom is het wenselijk dat het interview niet langer duurt. is opgenomen met een digitale recorder en is achteraf uitgeschreven.

### 3. Attitude interviewer

Voor het interviewen van mensen met een licht verstandelijke beperking is een aantal aandachtspunten vastgesteld waarmee de interviewer rekening zou moeten houden tijdens het afnemen van een interview. Het gaat om de volgende punten: stem kleding en taalgebruik af op de doelgroep; glimlach regelmatig en maak niet conitnu oogcontact; bied rust en structuur; heb een open houding en toon bereidheid om te luisteren; geef geen eigen mening; houd rekening met de opstelling bij een zittend interview.<sup>93</sup> Daarnaast blijkt dat het aanspreken van de respondenten op hun deskundigheid een positieve invloed heeft op de kwaliteit en kwantiteit van de antwoorden.<sup>94</sup>

### Verwerking van de data

De data van de interviews zijn de uitgetypte interviewantwoorden. De intentie is geweest om de antwoorden te coderen aan de hand van een codeerschema waarin ook competenties uit het raamwerk verwerkt zouden worden. Met behulp van het dataverwerkingsprogramma MAXQDA zouden de antwoorden geanalyseerd worden. Zo zijn de antwoorden op de deelvragen niet alleen beschrijvend, maar kan er ook berekening gemaakt worden met een computerprogramma over welke onderwerpen en risico's door deze respondenten vooral genoemd worden als het gaat om internetgebruik. Door de korte tijdspanne waarin de resultaten verwerkt moesten worden is er voor gekozen om geen gebruik te maken van het coderingsstelsel. De antwoorden zijn alleen beschrijvend.

Als de analyse van de data daar aanleiding toe geeft, kan er aanvullend op de beantwoording van de onderzoeksvragen, een handreiking gemaakt worden over hoe licht verstandelijk beperkte kinderen omgaan met het internet en welke vragen op welke wijze je als begeleider aan hen kun stellen over veilig internetgebruik.

93 Hoorn, D.C. van der (2010) Gebruikerscarrières van mannen met een licht verstandelijke beperking uitgevraagd. Afstudeerscriptie; UvA.

94 Idem.

## 9.2 Beschrijving operationalisatie van het raamwerk

Om de veiligheidsrisico's die de jongeren met een licht verstandelijke beperking lopen te kunnen meten, hebben we allereerst een keuze gemaakt uit de competentiegroepen en competenties:

Competentiegroep: Gebruik (G.)

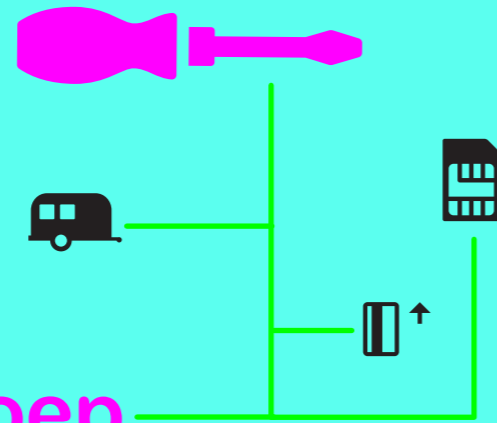
Subcompetenties: *G.3 Risico's kunnen beperken bij het gebruik van mediahulpmiddelen*

Competentiegroep: Communicatie (C.)

Subcompetenties: *C.3. Sociaal kunnen communiceren via media*  
*C.4. Risico's kunnen beperken bij communicatie via media*

Vervolgens hebben we de subcompetenties met behulp van de risico's zoals genoemd door Hasebrink vertaald naar indicatoren. Hieronder is te lezen hoe per gekozen competentiegroep de verschillende subcompetenties zijn uitgewerkt in indicatoren. Aan de hand van deze indicatoren én de literatuur over het interviewen van jongeren met een licht verstandelijke beperking hebben we interviewvragen geformuleerd. Het interview is in zijn geheel te vinden in de bijlage 6. Per indicator is ook aangegeven wat we verwachten van de resultaten.

# Gebruik competentiegroep



G1. Media-apparatuur kunnen bedienen

G2. Kunnen oriënteren binnen media-apparaten

**G3. Risico's kunnen beperken bij gebruik van media-apparaten**

## Competentiegroep: Gebruik

Voor competentiegroep Gebruik (G) is de competentie G.3 **Risico's kunnen beperken bij het gebruik van mediahulpmiddelen** in de volgende indicatoren uitgewerkt:

### Indicator

G.3.1 Weet wanneer een veilige verbinding nodig is.

Een veilige verbinding is bijvoorbeeld nodig bij het invoeren van een wachtwoord of tijdens het internetbankieren.

### Vraag

21-23; 62-63

### Meetmethode

Open vragen + observatie

### Verwachting

Jongeren met een licht verstandelijke beperking hebben vaak minder kennis in huis en zullen er sneller van uitgaan dat er altijd een veilige verbinding is. Ze zullen naar verwachting minder bewust handelen.

### Relatie met andere indicatoren

*Los van deze specifieke vragen worden er ook algemene vragen gesteld over risico's en het beperken van risico's bij het gebruik van internet. De antwoorden op deze vragen zouden ook kunnen verwijzen naar deze indicator.*

### Indicator

G.3.2 Kan beoordelen of een verbinding veilig is

Of een internetverbinding veilig is, kan gecontroleerd worden, door te letten op het 'slotje' in de browserbalk, de groene kleur van de browserbalk en de weergave van 'https' in plaats van 'http'.

### Vraag

21-23; 62-63

### Meetmethode

Open vragen + observatie

### Verwachting

Jongeren met een licht verstandelijke beperking zullen waarschijnlijk minder letten op de zichtbare signalen die aangeven of een verbinding veilig is. Ze zijn hier vaak niet van op de hoogte en als dit wel het geval is, dan zijn ze er vaak niet bewust mee bezig als ze gebruik maken van het internet.

### Relatie met andere indicatoren

*Los van deze specifieke vragen worden er ook algemene vragen gesteld over risico's en het beperken van risico's bij het gebruik van internet. De antwoorden op deze vragen zouden ook kunnen verwijzen naar deze indicator.*

### Indicator

G.3.3 Kan inschatten welke handelingen bij foutmeldingen of waarschuwingen nodig zijn

Het gaat om meldingen of waarschuwingen bij het openen van websites of foutmeldingen bij bijvoorbeeld een verouderde virusscanner.

### Vraag

21-23; 65-66

### Meetmethode

Open vragen + observatie

### Verwachting

Voor respondenten met een licht verstandelijke beperking is het over het algemeen lastig om situaties in te schatten. Zo is het voor hen moeilijker probleemsituaties te herkennen en op te lossen. En daarnaast reageren ze vaak vanuit een automatisme.<sup>95</sup> (Dit zou in het geval van een foutmelding het 'wegklikken' ervan kunnen zijn). Ze zullen naar verwachting wel weten hoe ze de foutmeldingen uit beeld krijgen, maar niet (weten hoe te) reageren op de inhoud van de foutmelding.

### Relatie met andere indicatoren

*Los van deze specifieke vragen worden er ook algemene vragen gesteld over risico's en het beperken van risico's bij het gebruik van internet. De antwoorden op deze vragen zouden ook kunnen verwijzen naar deze indicator.*

### Indicator

G.3.4 Weet wat identiteitsdiefstal is

Het gaat hier om diefstal van inloggegevens (bijvoorbeeld Hyves) of diefstal van bankgegevens.

### Vraag

35-37, 67-80; 59-61

### Meetmethode

Open vragen + observatie<sup>96</sup>

### Verwachting

Onze doelgroep maakt vaak gebruik van internetsites waarbij ingelogd moet worden. Het gaat dan vooral om sociale netwerksites en gamesites. Vermoedelijk hebben enkele respondenten al wel eens te maken gehad met identiteitsdiefstal. Het invoeren van bankgegevens zal op de leefgro-

<sup>95</sup> Moonen, X. (2011) *Jeugdzorg in beeld, kinderen en jongeren met een licht verstandelijke beperking*. (nog ongepubliceerd).

<sup>96</sup> In de interviews is geen gebruik gemaakt van de term 'identiteitsdiefstal'. Er is gekozen voor de uitleg 'dat anderen gebruik maken van je naam en wachtwoord'. Dit sluit beter aan bij het begripsvermogen van de doelgroep.

pen niet voorkomen, omdat de respondenten hier waarschijnlijk niet in het bezit zijn van een bankpassen. Thuis kan dit wel voorkomen, bijvoorbeeld omdat een creditcard of bankpas geleend kan worden van iemand anders.

### Indicator

G.3.5 Weet welke risico's op identiteitsdiefstal verschillende media met zich mee brengen

De kans dat je Hyvesaccount gestolen wordt, is groter dan dat je bankgegevens gestolen worden. Dat kan bijvoorbeeld komen doordat de veelheid informatie op je Hyvespagina het makkelijk maakt het wachtwoord te raden.

### Vraag

67-80; 25

### Meetmethode

Open vragen

### Verwachting

Jongeren met een licht verstandelijke beperking staan niet of nauwelijks stil bij de vraag welke risico's op identiteitsdiefstal er zijn bij de verschillende sites.

### Indicator

G.3.6 Weet wat een sterk wachtwoord is

Een sterk wachtwoord bevat: kleine letters en hoofdletters, cijfers en tekens, is minimaal 8 karakters, geen herkenbaar woord, gemakkelijk te onthouden voor jezelf en moeilijk te raden voor een ander.

### Vraag

69-70

### Meetmethode

Open vragen

### Verwachting

Een licht verstandelijke beperking kenmerkt zich door cognitieve problemen. Hierdoor hebben de respondenten vaak moeite om zich situaties te herinneren en kennis toe te passen.<sup>97</sup> Naar verwachting weten zij wel wat een sterk wachtwoord is, maar zullen ze bij het kiezen van het wachtwoord waarschijnlijk eerder voor een wachtwoord kiezen dat voor hen gemakkelijk te onthouden is, dan voor een ingewikkeld wachtwoord.

---

### Indicator

G.3.7 Geeft eigen wachtwoorden niet aan anderen

Een wachtwoord is privé en wordt bij voorkeur niet met anderen gedeeld.

### Vraag

72-74; 68; 36,58-61; 69, 75-77

### Meetmethode

Open en gesloten vragen; nabootsing van situatie

### Verwachting

Alleen weten dat dit niet verstandig is, is niet voldoende. Doe je het in de praktijk ook?

Het is bekend dat respondenten met een licht verstandelijke beperking op een naïeve manier bepaalde situaties aanpakken.<sup>98</sup> Dit zou ook het geval kunnen zijn bij wachtwoorden. Wanneer er op een minder directe manier gevraagd wordt naar het wachtwoord, waarbij het in de smaak willen vallen bij de andere persoon een rol speelt, zal de respondent zich waarschijnlijk sneller laten overhalen om het wachtwoord te geven. Beïnvloeding van anderen kan hierbij een rol spelen.

<sup>97</sup> Kleinert, H. L., Browder, M. D., & Towles-Reeves, E. A. (2009). *Models of cognition for students with significant cognitive disabilities: Implications for assessment*. Review of Educational Research, 79, 301-326.

<sup>98</sup> Moonen, X. (2011) *Jeugdzorg in beeld, kinderen en jongeren met een licht verstandelijke beperking*. (nog ongepubliceerd)

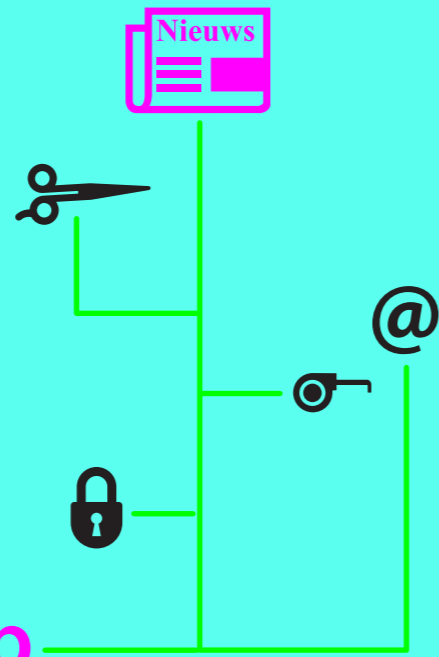
Verwachting is dat de respondenten het moeilijk vinden om het eigen wachtwoord te onthouden en het daarom met anderen delen. We verwachten ook dat de respondenten het niet altijd in de gaten hebben wanneer ze hun wachtwoord met anderen delen.

### Relatie met andere indicatoren

Vragen waarvan mogelijk in de antwoorden ook iets gezegd wordt over deze indicator

---

# Communicatie competentiegroep



C1. De eigen media-inhoud op specifieke doelgroepen kunnen afstemmen

C2. De vormgeving van de eigen media-inhoud op de boodschap kunnen afstemmen

**C3. Op een sociale manier kunnen communiceren via media**

**C4. Risico's kunnen beperken bij communicatie via media**

## Competentiegroep Communicatie

Voor competentiegroep Communicatie (C) is de competentie C.3 **Sociaal kunnen communiceren via media** in de volgende indicatoren uitgewerkt:

### Indicator

C.3.1 Kent ongeschreven gedragsregels die gelden bij internet communicatie

Het gaat hier om ongeschreven gedragsregels als het respecteren van de privacy van anderen, het gebruik maken van de netiquette bijvoorbeeld weten dat het typen in hoofdletters wordt gebruikt om woede te uiten), etc.

### Vraag

29-30; 33-34

### Meetmethode

Open vragen

### Verwachting

Respondenten met een licht verstandelijke beperking hebben vaak meer moeite met sociale situaties en hun sociale vaardigheden zijn vaak minder

goed ontwikkeld.<sup>99</sup> Het is waarschijnlijk dat dit terug te zien is bij sociale communicatie op het internet. Waarschijnlijk zullen ze een aantal ongeschreven gedragsregels wel k nnen (maar de vraag is of ze deze ook kunnen toepassen).

### Indicator

C.3.2 Kan zich conformeren aan ongeschreven gedragsregels bij internet communicatie

Het kunnen toepassen van de (kennis over) ongeschreven gedragsregels.

### Vraag

31-32; 27,42,48,51,74,79

### Meetmethode

Open en gesloten vragen

### Verwachting

Respondenten met een licht verstandelijke beperking hebben meer moeite met sociale situaties, interpreteren sociale informatie vaak negatief en zijn qua sociale vaardigheden minder goed ontwikkeld. Ook hebben ze meer moeite met het zich inleven in een ander en het reflecteren op het eigen gedrag.<sup>100</sup> Daar komt bij dat ze meer moeite hebben met het toepassen van aangeleerd gedrag.<sup>101</sup> Bovendien blijkt dat jongeren met een licht verstandelijke beperking vaak kiezen voor agressieve oplossingsstrategieën.<sup>102</sup> Al deze gegevens bij elkaar maken het conformeren aan (ongeschreven) gedragsregels complex. Naar verwachting kunnen ze de ge-

99 Schalock, R. L., et al. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports* (11th edition). Washington, D.C.: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD).

100 Moonen, X. (2011) *Jeugdzorg in beeld, kinderen en jongeren met een licht verstandelijke beperking*. (nog ongepubliceerd).

101 Kleinert, H. L., Browder, M. D., & Towles-Reeves, E. A. (2009). *Models of cognition for students with significant cognitive disabilities: Implications for assessment*. *Review of Educational Research*, 79, 301-326.

102 Dermitzaki, I., Stavroussi, P., Bandi, M., & Nisiotou, I. (2008). Investigating ongoing strategic behaviour of students with mild mental retardation: Implementation and Relations to performance in a problem-solving situation. *Evaluation & Research in Education*, 21, 96-110.



dragsregels wel noemen en zullen ze zeggen dat ze zich hier aan houden (ze antwoorden bij voorkeur sociaal wenselijk), maar in de praktijk zullen ze zich er niet aan houden.

#### Relatie met andere indicatoren

Vragen waarvan mogelijk in de antwoorden ook iets gezegd wordt over deze indicator

Voor competentiegroep Communicatie (C) is de competentie C.4 **Risico's kunnen beperken bij communicatie via media** in de volgende indicatoren uitgewerkt:

#### Indicator

C.4.1 Kent de mogelijkheden die een medium biedt om zich als een ander voor te doen

Bijvoorbeeld weten dat het in een anonieme chatbox op het internet heel eenvoudig is om zich voor te doen als iemand anders

#### Vraag

35-36; 39-41,46

#### Meetmethode

Open en gesloten vragen

#### Verwachting

De respondenten zijn er waarschijnlijk van op de hoogte dat het mogelijk is om je als een ander voor te doen op het internet.

#### Indicator

C.4.2 Herkent wanneer iemand zich via een medium als een ander voor doet

Bijvoorbeeld het herkennen van een mailtje van een oplichter (de 'rijke sjeik uit Nigeria' die zijn geld graag kwijt wil) kunnen onderscheiden van

een oprechte mail. Of het herkennen van iemand die zich voordoeft als een jonge dame op een chatbox.

#### Vraag

39, 41; 36, 37, 40, 42; 43-45

#### Meetmethode

Open en gesloten vragen

#### Verwachting

Door hun naïviteit zullen de respondenten sneller meegaan in een dergelijke situatie en zullen zij gemakkelijk geloven wat iemand zegt. Dit geldt met name als men dingen tegen hen zegt die ze graag willen horen. Jongeren met een licht verstandelijke beperking hebben vaak een negatief zelfbeeld en zijn gevoelig voor positieve bejegening. Ze hebben tevens moeite om 'nee' te zeggen.<sup>103</sup> Alleen als de informatie erg ongeloofwaardig is en/of weinig te maken heeft met hun leefomgeving zullen ze het sneller herkennen. Het herkennen van wanneer iemand zich als iemand anders voordoeft, zal dan ook vooral plaatsvinden als de 'ander' zich bekend maakt.

#### Indicator

C.4.3 Herkent wanneer communicatie ongewenst is

Bijvoorbeeld zijn zich ervan bewust wanneer er sprake is van een situatie waarin er op een vervelende manier gecommuniceerd wordt (o.a. spam, pesten, intimidatie, stalking, discriminatie)

#### Vraag

49, 50, 56

#### Meetmethode

Open en gesloten vragen

#### Verwachting

Respondenten kunnen waarschijnlijk onderscheid maken tussen gewenste en ongewenste communicatie. Bij deze doelgroep duurt het echter langer voordat dit onderscheid gemaakt wordt. Dit heeft te maken met hun min-

<sup>103</sup> Moonen, X. (2011) *Jeugdzorg in beeld, kinderen en jongeren met een licht verstandelijke beperking*. (nog ongepubliceerd).

der goed ontwikkelde sociale vaardigheden.<sup>104</sup> Ze herkennen wel wanneer de communicatie ongewenst is en zullen dit ook aangeven. Het herkennen van de eigen communicatie als ongewenste communicatie zal naar verwachting lastiger zijn.

---

### Indicator

C.4.4 Reageert niet op ongewenste media inhoud

Bijvoorbeeld het niet reageren op spam, het negeren van phishing mails, rare websites en pop-ups wegstappen.

### Vraag

56,57

### Meetmethode

Open en gesloten vragen

### Verwachting

Respondenten met een licht verstandelijke beperking zullen meer moeite hebben om niet op ongewenste inhoud te reageren, vooral wanneer de inhoud erg aantrekkelijk lijkt. Is de inhoud niet aantrekkelijk dan zullen ze de ongewenste media-inhoud vooral als irritant ervaren en snel wegklikken, want dat hebben ze zich zo aangeleerd. Ze zullen dan ook letterlijk 'niet reageren' op ongewenste media-inhoud.

---

### Indicator

C.4.5 Kan ongewenste communicatie beëindigen

Bijvoorbeeld het afsluiten van een chatbox als het niet leuk meer is (o.a. pesten, intimidatie, stalking)

<sup>104</sup> Schalock, R. L., et al. (2010). Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports (11th edition). Washington, D.C.: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD).

### Vraag

51; 54-55

### Meetmethode

Open en gesloten vragen

### Verwachting

Respondenten met een licht verstandelijke beperking zijn naar verwachting in staat om een chatbox af te sluiten, wanneer ze merken dat er op een vervelende manier gecommuniceerd wordt. Door op een knop te drukken, kan dit gemakkelijk gestopt worden. Het is echter de vraag hoe ze hiermee omgaan als de ongewenste communicatie blijft doorgaan.

---

### Indicator

C.4.6 Weet hoe verschillende media diensten met persoonlijke gegevens omgaan

Bijvoorbeeld het begrijpen van een privacy policy of het begrijpen van de privacy-instellingen van een sociale mediasite

### Vraag

21-23; 33; 35-37;60-61;75-80

### Meetmethode

Nabootsing van een situatie + open en gesloten vragen

### Verwachting

Voor personen zonder een beperking geldt vaak dat ze er niet van op de hoogte zijn hoe de diensten omgaan met persoonlijke gegevens, dit omdat de gegevens over privacy vaak moeilijk te vinden zijn. Het zijn lange teksten en vaak in het Engels. Het is waarschijnlijk dat personen met een licht verstandelijke beperking nog slechter dan de gemiddeld begaafde persoon op de hoogte is.

### Relatie met andere indicatoren

*Vragen waarvan mogelijk in de antwoorden ook iets gezegd wordt over deze indicator*

---

### Indicator

C.4.7 Weet welke doelen mediadiensten of anderen met je persoonlijke gegevens kunnen hebben

Doelen die diensten of anderen kunnen hebben, zijn bijvoorbeeld: het gebruiken van persoonlijke gegevens om een dienst te kunnen leveren, om reclame te kunnen afstemmen en sturen, of om je ongewenst thuis op te zoeken.

### Vraag

21-23; 33; 35-37;61;78-80

### Meetmethode

Nabootsing van een situatie + open en gesloten vragen

### Verwachting

Respondenten met een licht verstandelijke beperking zullen zich er waarschijnlijk niet van bewust zijn, dat gegevens bij sociale media gebruikt en misbruikt kunnen worden in andere situaties. Hiervoor zijn kennis en bewustzijn nodig die waarschijnlijk niet bij deze doelgroep aanwezig zijn.

### Relatie met andere indicatoren

*Vragen waarvan mogelijk in de antwoorden ook iets gezegd wordt over deze indicator*

---

### Indicator

C.4.8 Weet hoe je persoonlijke gegevens misbruikt kunnen worden

Het gaat hier bijvoorbeeld om misbruik van persoonlijke gegevens om spam te sturen, te chanteren, te pesten of op te lichten.

### Vraag

21-23;25;27;35-36;71;74;77;79;80

### Meetmethode

Open en gesloten vragen

### Verwachting

Zie verwachting C.4.7

### Relatie met andere indicatoren

*Vragen waarvan mogelijk in de antwoorden ook iets gezegd wordt over deze indicator*

---

### Indicator

C.4.9 Herkent situaties waarin er kans is op misbruik van persoonlijke gegevens

Bijvoorbeeld het herkennen van situaties waarin gevraagd wordt om persoonlijke gegevens in te vullen.

### Vraag

21-23;25;27;35-36;59-61;75-79

### Meetmethode

Nabootsing van een situatie + open en gesloten vragen

### Verwachting

Door hun naïviteit en verminderd cognitief vermogen zullen de respondenten waarschijnlijk gemakkelijk persoonlijke informatie invullen op plekken waar kans is op misbruik. Ze hebben minder snel in de gaten wat er met deze gegevens kan gebeuren en kunnen de gevolgen hiervan niet goed overzien.

### Relatie met andere indicatoren

*Vragen waarvan mogelijk in de antwoorden ook iets gezegd wordt over deze indicator*

---

## Indicator

C.4.10 Maakt bewuste en kritische keuzes in het vrijgeven van persoonlijke gegevens

Er wordt duidelijk nagedacht voor men persoonlijke gegevens vrijgeeft op internet. Het woonadres wordt bijvoorbeeld niet zomaar op de persoonlijke Hyves geplaatst.

## Vraag

21-23;25;27;35-36;60-61;72-73;75-80

## Meetmethode

Nabootsing van een situatie + open en gesloten vragen

## Verwachting

Zie verwachting bij C.4.9

## Relatie met andere indicatoren

*Vragen waarvan mogelijk in de antwoorden ook iets gezegd wordt over deze indicator*

In het interview zijn meer vragen gesteld dan hierboven vermeld bij de verschillende indicatoren. De vragen die niet verbonden zijn aan een indicator dienden: A. voor het verzamelen van persoonlijke gegevens, B. voor het beantwoorden van de deelvragen: 'Van welke diensten op internet maken de respondenten gebruik?' en 'Kunnen de respondenten de diensten zelfstandig bereiken?' en C. voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag. In het laatste geval vonden we de indicatoren niet toereikend genoeg en hebben we ervoor gekozen ook vragen te formuleren buiten de indicatoren om. De volgende vragen zijn niet opgenomen in bovenstaande schema's: 1-20; 24; 26; 28; 38; 47; 52-53; 58; 64.

## Opmerkingen bij het afnemen van de interviews

Tijdens het stellen van de vragen kan het voorkomen dat de geïnterviewde hulp nodig heeft of gestimuleerd moet worden om tot een uitgebreider antwoord te komen. Hiervoor worden hulpvragen gebruikt. Deze hulpvragen zijn:

- Vertel eens iets meer.
- Wat vond je ervan?

- Je mag zowel leuke als vervelende dingen zeggen.
- Heb je nog andere voorbeelden?
- Noem eens wat voorbeelden.

Deze hulpvragen kunnen dus als toevoeging bij alle bestaande interviewvragen gesteld worden.

Tijdens het interview mag niet afgeweken van de vraagstelling, zodat de resultaten zo betrouwbaar mogelijk zijn. Er mag geen hulp geboden worden bij het werken op de computer. Er mag alleen gebruikt gemaakt worden van de hulpvragen als de persoon niet verder komt in het beantwoorden van de vragen.

# 10 Uitvoering pilot

Deze pilot maakt is onderdeel van het project 'Mediawijsheid, de ontwikkeling van een raamwerk en meetmiddelen'. Door het proces binnen dit gehele project heeft er een aantal drastische wijzigingen plaatsgevonden in de opzet van deze pilot. Zo wilden we 40 interviews afnemen, twee focusgroepen bij het onderzoek betrekken en een gedegen statistische analyse maken van de antwoorden. We zijn uiteindelijk genoodzaakt geweest om keuzes te maken om in te boeten in kwantiteit en kwaliteit bij het aantal af te nemen interviews en het verwerken van de resultaten. We zijn van mening dat de resultaten die wat zeggen over mediawijsheid bij de doelgroep niet representatief zijn voor de doelgroep, maar wel een bijdrage leveren aan het ontbrekend onderzoek naar mediawijsheid bij deze doelgroep. Zo hebben we heldere handvatten kunnen formuleren voor het doen van vervolgonderzoek en ook handreikingen om dit interview aan te passen. Daarnaast levert dit onderzoek een uitstekende bijdrage aan het toetsen van het raamwerk.

## 10.1 Beschrijving van het meten

Het onderzoek zijn we begonnen met het afnemen van een proefinterview. Dit is afgenomen bij een vrouw van 18 jaar. Naar aanleiding van het proefinterview zijn er geen aanpassingen geweest aan het interview. Aan het onderzoek hebben zeventien personen deelgenomen. Hiervan waren er tien meisjes en zeven jongens. De gemiddelde leeftijd van de respondenten was 14,7 jaar. De gemiddelde leeftijd van de meisjes was 15,3 jaar. De gemiddelde leeftijd van de jongens was 13,9 jaar. De jongste respondent was 12 jaar, terwijl de oudste respondent 18 jaar was. Van de jongeren die hebben deelgenomen, zijn er negen woonachtig bij de instelling De la Salle in Boxtel. Daarnaast waren zes jongeren woonachtig bij de instelling Gastenhof in Roermond en twee jongeren bij Gastenhof in Simpelveld. Binnen de instellingen zijn er respondenten geworven bij

woongroepen met verschillende karakters. Zo hebben bij De la Salle drie jongeren deelgenomen die in een groep wonen met veel regels en weinig vrijheden: ook op het gebied van internet. Daarnaast heeft er ook een persoon deelgenomen die begeleid woont bij De la Salle in een appartement. Begeleiding is in de buurt, maar de respondent heeft veel vrijheden en minder regels als het gaat om internetgebruik. De groepen binnen Gastenhof zijn op het gebied van regels en vrijheden ongeveer gelijk aan elkaar.

Voor de werving van de respondenten is er gebruik gemaakt van contactpersonen binnen De la Salle en Gastenhof. Zij hebben de teamhoofden van de groepen benaderd en verzocht om deel te nemen aan dit onderzoek. Op het moment dat duidelijk was welke groepen gingen deelnemen aan het onderzoek heeft de interviewer contact opgenomen met de groepen om concrete afspraken te maken. Bij binnenkomst in de groepen heeft de interviewer zich voorgesteld en uitgelegd wat de bedoeling van het interview was en waar de vragen over gingen. Bij een aantal groepen waren de respondenten al voor aankomst van de interviewer aangewezen, maar bij het merendeel konden de jongeren na de uitleg van de interviewer aangeven of ze mee wilden doen.

Alle interviews hebben plaatsgevonden op de groepen van de instellingen waar de jongeren wonen. In alle gevallen werd er een aparte ruimte vrijgemaakt, zodat het interview zonder al te veel externe prikkels kon worden afgenomen. De interviewer zorgde voor het begin van het eerste interview bij elke groep dat de apparatuur klaar stond voor gebruik. Dit lukte niet in alle gevallen, omdat het internet nogal eens haperde en het minuten duurde voordat de internetverbinding tot stand kwam. Elk interview begon met dezelfde inleiding waarin werd verteld wat de bedoeling was en dat er geluidsopnames gemaakt werden. Alle respondenten hebben hierin toegestemd en er waren geen vragen. Wanneer een interview afgelopen was, volgde direct de volgende respondent van dezelfde groep. In de afspraken met de groepsleiders werd er per interview drie kwartier uitgetrokken. Dit was de maximale tijd, omdat de aandachtsspanne van mensen met een licht verstandelijke beperking minder is dan bij mensen met een gemiddelde begaafdheid.<sup>105</sup> Uiteindelijk bleek dat het interview gemiddeld een half uur duurde.

Alle respondenten hebben hun best gedaan bij het beantwoorden van de vragen. Het was wel duidelijk dat ze gaandeweg het interview zich meer op hun gemak voelden en ook meer vertelden, ook over zichzelf. Er was wel verschil tussen de respondenten als het gaat om antwoord geven. De

105 (Collot d'Escury et al. 2004)

ene respondent gaf lange antwoorden en gaf hierbij informatie die niet relevant was bij de gestelde vraag. De andere respondent gaf weer korte antwoorden, maar genoeg om de vraag te kunnen beantwoorden. Over het algemeen werden er korte antwoorden gegeven op de vragen.

De 'doevraag' zorgde voor afwisseling in het interview. De jongeren die op de groep weinig gebruik kunnen maken van internet waren verbaasd dat ze mochten internetten. In twee gevallen heeft de interviewer het laten zien van sites moeten afbreken, omdat de respondent wilde doorgaan met het internetgebruik.

De respondenten vonden het interview achteraf meevallen en maakten in veel gevallen nog een praatje met de interviewer.

# 11 Resultaten

## Hoe gaan jongeren met een licht verstandelijke beperking om met risico's van online communicatie?

Bij dit onderzoek hebben we antwoord gezocht op een hoofdvraag en een aantal deelvragen. Deze worden hier verder uitgewerkt.

### Hoofdvraag

In hoeverre maken jongeren met een licht verstandelijke beperking gebruik van diensten op het internet en hoe gaan ze daarbij om met de veiligheidsrisico's die samenhangen met het gebruik van die diensten?

### Deelvragen

1. Van welke diensten maken jongeren met licht verstandelijke beperking gebruik op het internet?
2. Kunnen de jongeren met een licht verstandelijke beperking de internetdiensten zelfstandig bereiken zonder hulp van anderen?
3. Wat zijn de veiligheidsrisico's bij sociale communicatie via internet voor jongeren met een licht verstandelijke beperking?

#### 1. Van welke diensten maken jongeren met licht verstandelijke beperking gebruik op het internet?

Uit het interview is gebleken dat respondenten met een verstandelijke beperking vooral gebruik maken van de sociale mediadiensten op het internet. Voorbeelden hiervan zijn: MSN, Hyves, Facebook. Van de zeventien respondenten geven er twaalf aan dat ze regelmatig gebruik maken van deze sociale mediasites. Het gaat dan voornamelijk om Hyves, MSN en Facebook. Van de respondenten geven er tien aan dat Hyves hun favoriete internetsites is; één respondent heeft MSN als favoriete site. Voor deze respondenten is het gebruik van deze diensten zo aantrekkelijk, omdat ze op deze wijze contact hebben met personen die ze niet zo vaak kunnen zien. Ze geven aan dat ze zo met andere personen kunnen praten. Dit

wordt door de helft van de respondenten genoemd als reden, waarom ze internet zo leuk vinden. Naast deze diensten maken zeven respondenten gebruik van spelletjessites. Ook wordt internet gebruikt voor luisteren van muziek. Dit is bij zes respondenten het geval. Vijf respondenten luisteren naar muziek via de site YouTube en één respondent doet dat via de 101 barz.

Het valt verder op dat internet bijna niet gebruikt wordt om informatie te zoeken, op twee respondenten na. Een van deze respondenten woont alleen in een appartement, zij het wel met begeleiding. Deze respondent heeft vrije toegang tot het internet in het appartement en gebruikt het internet ook voor internetbankieren en om spullen te kopen. In de groepen is er geen vrije toegang tot het internet, omdat er maar één computer met internet in de groep aanwezig is en het internetgebruik gebonden is aan groepsregels. Dit is bij zestien respondenten het geval. Van alle respondenten zeggen twaalf dat ze thuis ook gebruik maken van het internet. Vijf respondenten geven hierbij aan dat ze langer gebruik van het internet maken dan op de groep: soms wel uren per dag.

## 2. Kunnen de respondenten met een licht verstandelijke beperking de internetdiensten zelfstandig bereiken zonder hulp van anderen?

Uit het interview is gebleken dat alle respondenten zonder hulp vanuit het beginscherm van de computer op hun gewenste site kunnen komen. Ze hebben daar geen hulp bij nodig. Er is wel verschil in aanpak. Sommige respondenten maken gebruik van zoeksite Google om op de site te komen. Het is dan vaak niet eens nodig om de hele zoekterm in te tikken, omdat het woord al in beeld verschijnt. Voor de respondenten betekent dit, dat ze tóch op hun gewenste site kunnen komen, ook wanneer ze problemen hebben met typen en het formuleren van woorden.

Andere respondenten typen de websites op de werkbalk. Ook hier is het voldoende om alleen het woord van de site in te typen en niet de gehele website.

## 3. Wat zijn de veiligheidsrisico's bij sociale communicatie via internet voor respondenten met een licht verstandelijke beperking?

Als leidraad voor ons onderzoek golden de risico's die Hasebrink heeft onderzocht en die genoemd werden in het rapport van De Haan.<sup>106</sup> Uit het interview blijkt dat de respondenten over het algemeen op de hoogte

zijn van de veiligheidsrisico's. De risico's die Hasebrink noemt bij sociale contacten via internet komen ook terug in de antwoorden van de respondenten als er wordt gevraagd naar risico's en gevaren van sociale media. Vooral de risico's 'oogsten van persoonlijke informatie' en 'contact met onbekenden' worden door de respondenten genoemd. Het oogsten van persoonlijke informatie wordt bij dertien vragen genoemd.

Contact met onbekenden wordt bij zes vragen genoemd en cyberpesten komt terug bij vier vragen. De respondenten zijn over het algemeen op de hoogte van de risico's van sociale media, maar we hebben niet gemeten hoe ze met deze risico's omgaan.

Er worden tijdens het interview nogal tegenstrijdige antwoorden gegeven op vragen, waarbij eenzelfde type antwoord verwacht wordt. Een voorbeeld is dat vier respondenten op de vraag of ze hun wachtwoord al eens aan iemand anders hebben gegeven "nee" antwoorden, maar ze vertellen daarna wel dat ze het wachtwoord al eens aan bekenden hebben gegeven. Uit de interviews blijkt dat de respondenten de risico's wel kunnen noemen, maar moeite hebben er op een goede manier mee om te gaan. Bij de nabootsing van een situatie blijkt dat de respondenten in de meeste gevallen niet nadenken over de risico's en de taak gewoon uitvoeren. Zij vullen zonder vragen te stellen hun persoonlijke gegevens in op de gegeven website. Het is lastig voor deze respondenten om te handelen naar wat ze zelf gezegd hebben. Daarnaast kunnen ze een aantal gedragsregels van het internet noemen, maar wanneer er in een andere vraag op doorgevraagd wordt, blijkt dat ze zich in de praktijk niet aan deze regels houden. Zo geven enkele respondenten bij de vraag naar de gedragsregels van het internet aan, dat je met respect met elkaar moet omgaan en niet moet schelden. Bij de vraag hoe ze omgingen met het gepest worden via het internet geeft het merendeel aan dat ze hebben terugscholden. Ze zijn wel op de hoogte van het risico cyberpesten, maar doen er zelf ook aan mee als ze uitgedaagd worden, terwijl ze benoemen dat je met respect met elkaar moet omgaan op het internet. Ook wordt het risico van contact met onbekenden genoemd als gevaar bij sites als Hyves en MSN. Op de vraag hoe je herkent dat iemand een vreemde is, kan geen enkele respondent aangeven waaraan hij/zij dat zou kunnen herkennen. Twee respondenten benoemen zelfs dat zij niet weten hoe ze dit zouden moeten herkennen. Er zijn maar twee respondenten die aangeven contact te heb-

<sup>106</sup> De Haan (2010). *NL Kids online: Nieuwe mogelijkheden en risico's van internetgebruik van jongeren*. <http://www.scp.nl/dsresource?objectid=24782&type=org> (laatst geraadpleegd op 15 juni 2011).

ben met onbekenden via het internet. Aangezien geen enkele respondent een goede aanwijzing kan noemen voor het herkennen van onbekenden via internet is het de vraag of er toch niet meer respondenten zijn, die contact hebben met onbekenden via het internet. Het risico 'onwelkome overredingskracht' en het risico 'zelfbeschadiging' wordt door de respondenten slechts bij 3 vragen genoemd.

# 12 Analyse en aanbevelingen

Dit hoofdstuk bevat de analyse en aanbevelingen betreffende de mediawijsheid van jongeren met een licht verstandelijke beperking, het raamwerk en het meetinstrument. Gezien de focus van het gehele project (ontwikkeling van het raamwerk en het toetsen daarvan) is onze aandacht vooral uitgegaan naar de analyse van het raamwerk. Er is ook veel aandacht besteed aan het meetinstrument. Dit was inherent aan de analyse van het raamwerk. De analyse van de resultaten met betrekking tot de mediawijsheid van jongeren met een licht verstandelijke beperking is zeer summier. Een van de oorzaken hiervan is dat het onderzoek naar mediawijsheid bij deze doelgroep een nog braakliggend terrein is. Hierdoor is veel tijd gaan zitten in het verkennen, ontdekken, uitpluizen en ontwerpen. Daarnaast is het onderzoek doen bij deze doelgroep een complexe aangelegenheid. Dit alles in combinatie met de vertragingen in het proces verklaren de summiere resultaten. Later dit jaar zal er nog een scriptie verschijnen van dit onderzoek.<sup>107</sup> Hierin zullen uitgebreidere resultaten te vinden zijn.

## 12.1 Mediawijsheid

Uit het interview blijkt dat de jongeren op de hoogte zijn van alle vier de risico's die Hasebrink noemt.<sup>108</sup> Het risico van zelfbeschadiging en onwelkome overredingskracht wordt door vier respondenten genoemd. Het risico tracking wordt door geen enkele respondent genoemd. Het feit dat de respondenten de risico's kunnen benoemen, zegt nog niets over hoe ze

<sup>107</sup> Scriptie zal verschijnen op [www.blikopmedia.nl](http://www.blikopmedia.nl)

<sup>108</sup> Hasebrink, U., Livingstone, S., Haddon, L. & Olafsson, K. (2009) Comparing children's online opportunities and risks across Europe: Cross-national Comparisons for EU Kids Online (2nd edition). Londen: EU Kids Online.



met deze risico's omgaan. Uit onderzoek is gebleken dat jongeren met een licht verstandelijke beperking vaak moeite hebben met het adaptief functioneren.<sup>109</sup> Het zou interessant zijn om te weten welke rol het adaptief gedrag speelt bij online communicatie. Dit hebben we niet gemeten. De respondenten benoemen een aantal risico's, maar in hun gedrag is niet te merken dat ze proberen de risico's te verkleinen. Dit komt omdat ze moeite hebben met abstraheren. Kleinert et al. benoemen dat jongeren met een licht verstandelijke beperking moeite hebben met het betrekken van een geleerde vaardigheid op andere, nieuwe situaties.<sup>110</sup> Op de vraag of ze een inlogschermp kunnen invullen, reageren de meeste jongeren door direct aan de slag te gaan, zonder het besef te hebben dat een vreemde meekijkt. Dit geldt ook bij het invullen van persoonlijke gegevens. Wordt er door de interviewer gevraagd om dit bij een site in te vullen dan doen de jongeren dit in de meeste gevallen, terwijl ze zelf in het interview benoemd hebben dat je beter niet je naam en adres kunt invullen. Hieruit maken we op dat de jongeren met een licht verstandelijke beperking vaak de neiging hebben om sociaal wenselijke antwoorden te geven, maar door problemen met de zelfregulatie er niet naar kunnen handelen.<sup>111</sup> Een respondent woont zelfstandig: deze heeft al meer ervaring met de mogelijkheden van het internet, omdat er onbeperkte toegang is. Deze respondent stelde wel vragen en weigerde de gegevens in te vullen. Uit de interviews is verder gebleken, dat de jongeren een aantal gedragsregels kunnen noemen, maar deze in de praktijk niet toepassen als gevraagd wordt hoe ze met cyberpesten omgaan. Het blijkt dat ze dan toch terugschelden of het gesprek afsluiten. Dit is kenmerkend voor de doelgroep. Jongeren met een licht verstandelijke beperking hebben minder assertieve oplossingsvaardigheden dan jongeren zonder een licht

109 "Onder adaptief gedrag worden de conceptuele, praktische en sociale vaardigheden verstaan die je nodig hebt om je aan te passen aan de standaarden en eisen van het dagelijkse leven in de samenleving, zoals dit verwacht kan worden van iemand met dezelfde leeftijd en culturele achtergrond." Uit: Schalock, R. L., et al. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports* (11th edition). Washington, D.C.: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD).

110 Kleinert, H. L., Browder, M. D., & Towles-Reeves, E. A. (2009). Models of cognition for students with significant cognitive disabilities: Implications for assessment. *Review of Educational Research, 79*, 301-326.

111 Dermitzaki, I., Stavroussi, P., Bandi, M., & Nisiotou, I. (2008). Investigating ongoing strategic behaviour of students with mild mental retardation: Implementation and Relations to performance in a problem-solving situation. *Evaluation & Research in Education, 21*, 96-110.

verstandelijke beperking. Ze bedenken vaak een agressieve of een passieve oplossing voor een probleem zoals - respectievelijk - terugschelden of het gesprek afsluiten.<sup>112</sup>

## 12.2 Aanbevelingen met betrekking tot mediawijsheid bij jongeren met een licht verstandelijke beperking

Uit ons onderzoek is gebleken dat we eigenlijk niets kunnen zeggen over mediawijsheid bij jongeren met een licht verstandelijke beperking. Hier is een aantal redenen voor aan te wijzen:

- Het onderzoek heeft zich gericht op een specifiek onderdeel van mediawijsheid, namelijk hoe jongeren met een licht verstandelijke beperking omgaan met het internet en de daarbij horende risico's. Mediawijsheid omvat echter een groter geheel.
- De opzet van het interview speelt een belangrijke rol bij het waarderen en interpreteren van de resultaten. Door bepaalde vraagstellingen in het interview zijn de antwoorden minder betrouwbaar, waardoor er minder goed conclusies verbonden kunnen worden aan de resultaten. In de paragraaf over het meetinstrument in dit hoofdstuk wordt hier meer uitleg over gegeven.
- Een andere reden dat er weinig gezegd kan worden over mediawijsheid bij jongeren met een licht verstandelijke beperking is, dat we bij de vertaling van het raamwerk naar meetinstrument vooral indicatoren hebben benoemd, die kennis meten. Het is echter zo dat juist bij jongeren met een licht verstandelijke beperking gedrag van belang is. De kennis die de respondenten zeggen te hebben, zegt niets over het gedrag dat ze in werkelijkheid vertonen.

Het onderzoek heeft zich vooral gericht op hoe jongeren met een licht verstandelijke beperking omgaan met sociale contacten via het internet en de risico's die hierbij komen kijken. Het blijkt dat jongeren wel weten wat de risico's zijn, maar deze kennis kunnen ze in de praktijk niet toepassen. Dit komt omdat jongeren met een licht verstandelijke beperking moeite hebben

112 Didden, R. (2006). *In perspectief: Gedragsproblemen, psychiatrische stoornissen en licht verstandelijke beperking*. Bohn Stafleu van Loghum. Houten.

met het betrekken van een geleerde vaardigheid op andere personen, plaatsen en situaties.<sup>113</sup> Ze gebruiken daarom de beschikbare kennis niet in hun internetgedrag.

Aan de andere kant lijken de respondenten bepaalde kennis wel toe te passen, maar ligt bij nader onderzoek geen kennis ten grondslag aan de handeling. Een voorbeeld hiervan is het gedrag van de jongeren bij het zien van een afbeelding van het slotje. Bij navraag blijkt dat ze niet de betekenis weten van deze afbeelding. Ze zullen het slotje wegklikken als het in beeld komt. Hieruit blijkt dat ze reageren vanuit een automatische reactie, die ze zichzelf hebben aangeleerd door het vaak te doen in plaats van er goed over na te denken hoe te handelen bij deze afbeelding. Dit reageren vanuit een automatisme komt veel voor bij jongeren met een licht verstandelijke beperking.<sup>114</sup>

### Advies

Om jongeren met een licht verstandelijke beperking op een mediawijze manier te leren omgaan met internet en sociale contacten via het internet is een goede voorlichting en educatie nodig. Gezien het feit dat jongeren met een licht verstandelijke beperking moeite hebben met het vertalen van een geleerde vaardigheid naar een andere situatie is het belangrijk dat hier rekening mee wordt gehouden in de voorlichting en educatie. We adviseren dat alle personen in het netwerk van een jongere met een verstandelijke beperking deze op eenzelfde wijze stimuleren om het geleerde ook toe te passen. Dit betekent dat zowel de begeleiders, de ouders als de leerkrachten zo veel mogelijk hetzelfde moeten vertellen. Zo leert de jongere dezelfde aanpak in verschillende contexten.

Bij het aanleren van kennis en vaardigheden moet ook rekening worden gehouden met het niveau van de jongeren. De wijze waarop men informatie overbrengt of vaardigheden aan wil leren moet goed aansluiten bij het niveau van de jongeren. Het taalgebruik zal hierbij ook aangepast moeten worden. We raden aan om bij het aanleren van kennis gebruik te maken van visuele ondersteuning, zoals foto's of pictogrammen. Jongeren met een licht verstandelijke beperking hebben in de meeste gevallen een

relatief sterker visueel-ruimtelijk geheugen dan verbaal-linguïstisch. Hierdoor kunnen ze gemakkelijker informatie onthouden als deze aangeboden wordt in combinatie met afbeeldingen.<sup>115</sup> Daarnaast lijken jongeren met licht verstandelijke beperking sneller te leren als ze de oefenstof aangeboden krijgen (in combinatie met) doe-activiteiten.<sup>116</sup> We hebben hierboven al genoemd dat ze de opgedane kennis moeilijk kunnen toepassen in nieuwe situaties. Door contextgebonden situaties te oefenen, wordt de kans vergroot dat de opgedane kennis (= ervaring) blijft hangen. Het is van belang dat er bij de begeleiding van jongeren met licht verstandelijke beperking bij sociale contacten via internet rekening wordt gehouden met bovengenoemde factoren. Dit betekent dat onderwijs, ouders en begeleiders nauw samen moeten werken. De educatie en begeleiding van internetgebruik is dan niet langer een taak van het onderwijs, maar een gezamenlijke taak. Het op een goede manier om leren gaan met de risico's van online communicatie zal zo breed mogelijk gedragen moeten worden door iedereen in de omgeving van de jongeren met licht verstandelijke beperking.

## 12.3 Het meetinstrument

De resultaten van dit meetinstrument geven met name enige aanwijzingen met betrekking tot wat de respondenten zeggen te weten over een aantal specifieke aspecten van mediawijsheid. Mediawijsheid is een geheel aan vaardigheden, kennis en mentaliteit. We hebben met dit instrument vooral kennis over risico's van online communicatie gemeten. Bij jongeren met een licht verstandelijke beperking is het echter zo, dat wat ze *zeggen te weten* niet hetzelfde is als wat ze *doen*. Om echt iets te kunnen zeggen over mediawijsheid zouden we meer gedrag moeten observeren. Dit vormt dan ook onze belangrijkste aanbeveling met betrekking tot het meetinstrument: In een vervolgonderzoek is het belangrijk dat we ons vooral richten op het observeren van gedrag. Aanvullend daarop kunnen ook vragen gesteld worden hierover. Alleen dan is er sprake van het daadwerkelijk meten van *kennis, vaardigheden en mentaliteit*.

113 Kleinert, H. L., Browder, M. D., & Towles-Reeves, E. A. (2009). Models of cognition for students with significant cognitive disabilities: Implications for assessment. *Review of Educational Research, 79*, 301-326.

114 Dermitzaki, I., Stavroussi, P., Bandi, M., & Nisiotou, I. (2008). Investigating ongoing strategic behaviour of students with mild mental retardation: Implementation and Relations to performance in a problem-solving situation. *Evaluation & Research in Education, 21*, 96-110.

115 De La Iglesia, J. C. F., Buceta, M. J., & Campos, A. (2005). Prose learning in children and adults with Down syndrome: The use of visual and mental image strategies to improve recall. *Journal of Intellectual & Developmental Disability, 30*, 199-206.

116 Moonen, X. (2011) *Jeugdzorg in beeld, kinderen en jongeren met een licht verstandelijke beperking*. (nog ongepubliceerd)

Thans volgt een aantal aspecten van het interview dat van invloed is geweest op de resultaten en de aanbevelingen, die we daarbij doen:

- **Plaats van vragen in het interview:** (voorbeeld) Doordat een groot deel van het interview over risico's gaat, worden vragen ook geïnterpreteerd als vragen over risico's. We zien dit gebeuren bij het tonen van de afbeelding van een slotje (zie bijlage 7) bij vraag 64 (Wat doe je als dit in beeld komt?). Het gehele interview gaat over gevaren, risico's, domme dingen doen, etc. Het ligt in de lijn der verwachting dat dit ook een risico of gevaar is. De antwoorden geven weer wat de respondenten denken dat ze moeten doen, als ze in aanraking komen met iets wat ze zelf als risico of gevaar inschatten. Of wat ze moeten doen als ze in aanraking komen met iets waarvan ze denken dat hun omgeving het als een risico of gevaar zal inschatten. Negen respondenten geven aan het weg te zullen klikken of af te sluiten.
- **Context waarin het interview plaatsvindt:** de respondenten reageren vanuit de context waarin het interview heeft plaatsgevonden. (Bij 'regels' gaan ze uit van de regels die gelden in die context (woongroep/school))
  - **Aanbeveling: Rekening houden met de context waarin het interview plaatsvindt.** De context waarin het interview plaatsvindt, speelt een rol bij de antwoorden die worden gegeven. Om dit goed te kunnen verwerken in de resultaten is het belangrijk dat er ook vragen over de context gesteld worden. In dit geval bijvoorbeeld: welke regels gelden er voor het internet bij jou op de groep? Zo kun je je resultaten nauwkeuriger interpreteren.
- **Gebruik van een afbeelding.** De afbeelding van het slotje bij vraag 62-64 toonde een deel van wat je normaliter op het scherm ziet. Alleen als de werkelijke situatie getoond wordt, kunnen de respondenten ook als zodanig reageren. Het bleek dat de respondenten de gebruikte afbeelding moeilijk konden plaatsen. Slechts een respondent weet te benoemen waarvoor het slotje dient. En een ruime meerderheid geeft aan erop te klikken/af te sluiten/ de entertoets te gebruiken als dit in beeld komt. Al deze acties kunnen niet uitgevoerd worden wanneer deze afbeelding in beeld zou verschijnen.
  - **Aanbeveling: Zoveel mogelijk nabootsen van de werkelijkheid**  
Om gedrag nauwkeurig te kunnen meten, is het belangrijk de werkelijkheid zo goed mogelijk na te bootsen. Bij het gebruik van afbeel-

dingen (in dit interview) moet de afbeelding de werkelijkheid laten zien en niet een geïsoleerd stukje van een beeldscherm.

- **Formulering van de vragen is erg belangrijk:** Een aantal vragen vroeg te veel van het vermogen abstract te kunnen denken. Daardoor konden de respondenten niet goed antwoord geven. Het gaat om vragen als: 'Kun je voorkomen dat mensen op een verkeerde manier met jouw gegevens omgaan?' of 'Heb je wel eens gehoord dat mensen je naam en wachtwoord kunnen gebruiken op internet?'
  - **Aanbeveling: Proberen zo min mogelijk vermogen tot abstract denken aan te spreken > meer vragen opsplitsen in kortere vragen.** Voorbeeld van waar het mis ging: Vraag 35. Deze vraag vraagt veel van het vermogen om abstract te kunnen denken: 1. Heb je wel eens gehoord (van wie?) 2 dat anderen (wie zijn die anderen?) 3 gebruik kunnen maken van je gegevens (waarvoor gebruiken? Welke gegevens?) 4 op het internet (waar op internet?). Het is beter om deze vraag op te splitsen in meerdere vragen.
- **Uitnodigen tot sociaal wenselijk antwoorden:** Een aantal vragen nodigt erg uit tot sociaal wenselijk antwoorden. Hierdoor zijn de uitkomsten niet erg betrouwbaar. We meten dan alleen wat ze denken dat anderen belangrijk vinden dat ze weten. Het gaat hier bijvoorbeeld om de vraag: 'Is jouw wachtwoord gemakkelijk te raden, denk je?' of 'Houd jij je aan deze [gedrags]regels?'
  - **Aanbeveling: Sociaal wenselijke antwoorden proberen te voorkomen**  
Voorbeeld van waar het mis ging: 'Lukt het je om je wachtwoord te onthouden?' Risico van de vraagstelling is dat de jongeren gemakkelijk sociaal wenselijk antwoorden. We vragen heel direct naar datgene waar deze respondenten vaak op worden afgerekend/afgekeurd; het cognitief vermogen. Het is zeer waarschijnlijk dat de respondenten het niet willen toegeven als ze hun eigen wachtwoord niet kunnen onthouden. Het was wellicht zinvol geweest om een andere vraag te stellen (of deze vraag óók te stellen). 'Komt het wel eens voor dat je je wachtwoord bent vergeten? Wat doe je dan?' Voorbeelden van andere vraagstelling die mogelijk 'eerlijkere' antwoorden uitlokken. 'Is jouw wachtwoord voor anderen makkelijk te raden, denk je?' Deze vraagstelling nodigt de jongeren uit om sociaal wenselijk te antwoorden. Als iemand aan jou vraagt: 'Denk je dat anderen jouw wc schoon vinden?', antwoordt de gemiddelde Nederlander waarschijnlijk ook: 'Ja'. 'Heb je je wachtwoord ook wel eens aan anderen verteld?' Deze vraag is ook gevoelig voor sociaal wenselijke antwoorden.

Betere vraagstelling was geweest: 'Wie in jouw omgeving heb je je wachtwoord wel eens verteld? Waarom?' Dan ga je er in de vraagstelling van uit, dat ze dat wel eens doen. Sociaal wenselijk zou zijn dat ze een eerlijk antwoord geven op de vraag. De waarheid verdraaien ligt minder voor de hand en als mensen nog nooit hun wachtwoord hebben weggegeven, kom je er zo ook achter.

- **Dubbel stellen van vragen = effectief:** Door een aantal vragen op verschillende manieren, op verschillende momenten te stellen, krijgen we meer informatie, waardoor de gegevens betrouwbaarder worden.
- **Termen niet goed uitgewerkt – daardoor resultaten minder betrouwbaar:** Doordat een aantal termen uit de indicatoren - bijvoorbeeld 'gegevens' - niet verder is uitgewerkt, hebben de respondenten niet goed antwoord kunnen geven. Of ze hebben de term zelf geïnterpreteerd, waardoor de antwoorden te divers zijn.
  - **Aanbeveling: Termen voldoende uitwerken.** Bepaalde termen zijn in dit interview vaag gebleven. Voorbeelden zijn 'gedragsregels' en 'persoonlijke gegevens'. Voor het opstellen van het interview moeten deze termen beter uitgewerkt worden. Dan kunnen de vragen hier ook beter op afgestemd worden.

## 12.4 Het raamwerk

Het raamwerk biedt een prettig houvast voor het ontwikkelen van een meetinstrument. Het geeft duidelijke handvatten om vanuit een onderzoeksvraag systematisch de theorie te vertalen naar meetbare objecten. In het eerste deel van deze paragraaf richten we ons op de moeilijkheden van het raamwerk. De moeilijkheden bespreken we met betrekking tot het raamwerk en de vertaling van de competenties naar een meetinstrument. Het tweede deel van deze paragraaf bevat aanbevelingen met betrekking tot de indicatoren. Het gaat daarbij om het herformuleren, samentrekken en maken van nieuwe indicatoren.

### Moeilijkheden van het raamwerk

#### Overlap tussen competentiegroepen

Opvallend is dat de informatie die we uit de antwoorden kunnen halen door de competentiegroepen heen beweegt. Om een voorbeeld te geven: De antwoorden bij G.3.7 Geeft eigen wachtwoord niet aan anderen en C.4.10 Bewuste en kritische keuzen in het vrijgeven van persoonlijke ge-

gevens zeggen iets over beiden indicatoren. Er ontstaat hier dus overlap tussen de verschillende competentiegroepen. Dit kan voorkomen worden door de indicatoren scherper te formuleren.

#### Voorwaardelijkheden van competenties

Het raamwerk is doelgroeponafhankelijk, maar voor alle competenties geldt een goed taalbegrip als voorwaardelijkheid. Aan deze voorwaarden moet een doelgroep dan wel kunnen voldoen. Het zou zinvol zijn als we zouden weten wat de consequenties van deze voorwaardelijkheden zijn. Een van deze voorwaardelijkheden is dat een goede taalbeheersing een voorwaarde is voor mediawijsheid. Er zijn natuurlijk talloze doelgroepen waarvoor mediawijsheid van belang is, maar die geen goede taalbeheersing hebben. Met de kennis van de consequenties van deze voorwaardelijkheid kun je ook anders gaan meten én kun je de resultaten van je onderzoek anders interpreteren.

### Moeilijkheden bij vertaling competentie naar meetinstrument

#### De doelgroep en het raamwerk

Het doel is geweest om het raamwerk doelgroeponafhankelijk te maken. Dat wil zeggen dat het raamwerk geen rekening houdt met de kenmerken van een specifieke doelgroep. De kenmerken van een doelgroep zijn wel nodig om de resultaten van een test goed te kunnen interpreteren. Dit moet dus onafhankelijk van het raamwerk gebeuren. Dit maakt dat er een gedegen vertaalslag gemaakt moet worden vanuit het raamwerk naar de doelgroep. Een goede kennis van de doelgroep is daarbij een vereiste. Het raamwerk is daarmee geen instrument dat *gemakkelijk* voor diverse doelgroepen gebruikt kan worden.

#### Gebruik van het raamwerk als doelgroepspecifiek onderzoek ontbreekt

Bij het ontbreken van doelgroepspecifiek onderzoek binnen het thema mediawijsheid is het niet mogelijk om het raamwerk te gebruiken voor een ander soort onderzoek dan exploratief onderzoek. Dit komt ook omdat het raamwerk op zichzelf niet normerend is, maar slechts constateert.

#### Doelgroep onafhankelijk formuleren

Hoewel het raamwerk niet normerend is, impliceren diverse indicatoren wél normen. Een voorbeeld: Bij de competentie 'Verantwoord omgaan met media-apparaten' hebben we de indicator 'Geeft eigen wachtwoorden

niet aan anderen' geformuleerd. Deze impliceert dat het niet goed is om je wachtwoord aan iemand anders te geven. Terwijl er bedoeld wordt dat je moet weten dat ze toegang hebben tot jouw informatie en daar vervelende dingen mee kunnen doen als anderen je wachtwoord kennen. Er zijn een heleboel mensen voor wie het onthouden van een wachtwoord onmogelijk is. Of mensen die hun wachtwoord delen met anderen, omdat ze die personen juist toegang willen verstrekken tot hun gegevens. (De accountant voor administratie, een ict-medewerker omdat deze hun computer beveiligd) Het gaat er dus niet om dat je je wachtwoord niet aan anderen geeft, maar dat je weet wat een wachtwoord betekent en dat je er op een verantwoorde wijze mee om gaat.

Het is – dus – bij het formuleren van de indicatoren belangrijk om de verwoording zoveel mogelijk normenvrij te houden en zoveel mogelijk af te stemmen op de doelgroep waarvoor de indicator wordt geformuleerd.

### **Aanbevelingen Indicatoren**

De aanbevelingen voor het raamwerk bevat voor deze pilot vooral aanbevelingen tot het herformuleren, samentrekken of het formuleren van nieuwe indicatoren. De keuzes hiervoor zijn voortgekomen uit het meten bij jongeren met een licht verstandelijke beperking, maar zijn zeker ook bruikbaar voor het meten van andere doelgroepen. En – dus – doelgroepenafhankelijk.

**Competentiegroep:      Gebruik (G)**  
**Competentie:            G.3. Risico's kunnen beperken bij het gebruik van mediahulpmiddelen.**

### **Nieuwe indicator > Weet wat een veilige verbinding is**

De twee indicatoren: 'weet wanneer een veilige verbinding nodig is' en 'kan beoordelen of een verbinding veilig is' dekken in dit onderzoek niet de lading. Het is alleen mogelijk om vragen te stellen over de bestaande indicatoren als we vooronderstellen dat de respondenten weten wat een veilige verbinding is. We zijn er vanuit gegaan dat de **beoordeling** van wat een veilige verbinding is gebaseerd wordt op kennis over wat er onder een veilige verbinding verstaan wordt. Deze veronderstelling bleek niet te kloppen. In de pilot bleek dat het oordeel niet per definitie gekoppeld is aan de kennis die ze hebben over een veilige verbinding. De kennis over een veilige verbinding moet daarom apart gemeten worden.

Het is wel mogelijk om te aan te geven wanneer een veilige verbinding nodig is én om te kunnen beoordelen of een verbinding veilig is zonder dat men de kennis heeft over wat een veilige verbinding precies is of zonder

dat er gebruik gemaakt wordt van de kennis over wat een veilige verbinding is. Dit laat tevens zien dat het ook echt een losse indicator is en dat er onderling geen afhankelijkheid is tussen deze indicatoren.

### **Nieuwe indicator > Weet wat een foutmelding of waarschuwing betekent.**

De indicator is: 'kan inschatten welke handelingen nodig zijn bij een foutmelding of waarschuwing'. De respondenten tonen in dit geval aan dat ze – op een voor hen effectieve manier – om kunnen gaan met de foutmelding. Geen van de respondenten begrijpt echter wat de foutmelding inhoudt. Als je er achter zou willen komen of de respondenten weten om welke handeling een foutmelding of waarschuwing vraagt, zou daar deze indicator voor geformuleerd kunnen worden. Inschatten is namelijk iets fundamenteel anders dan het lezen van de foutmelding, begrijpen wat er gezegd wordt en daarnaar handelen.

### **Nieuwe indicator > Weet welke risico's identiteitsdiefstal met zich mee brengt.**

'Wat kan er gebeuren als ik een identiteit steel en wat kan er gebeuren als iemand mijn identiteit steelt?' Dit is belangrijk om te weten als je de risico's zoveel mogelijk wil beperken. Ook hier is het geval dat het niet per sé nodig is deze kennis in huis te hebben om toch veilig te kunnen handelen. Doordat de respondenten uit dit onderzoek een aantal regels kennen: geen vreemden toevoegen, nooit je wachtwoord aan iemand anders vertellen, voorkomen ze identiteitsdiefstal. Maar het is de vraag of ze echt begrijpen wat er allemaal kan gebeuren als hun identiteit gestolen wordt. Het lijkt mogelijk om deze doelgroep 'mediawijs' handelen aan te leren voor specifieke situaties, zonder dat ze begrijpen waarom dit wenselijk is. Het is echter de vraag of deze vorm van gedrag ook daadwerkelijk als mediawijs beschouwd kan worden. De definitie van de Raad voor Cultuur lijkt erop te duiden dat 'bewust, actief en kritisch' mediagedrag het gevolg zou moeten zijn van kennis, vaardigheden en attitude. Op basis van deze pilot lijkt het alsof gedrag niet per definitie het gevolg is van kennis en vaardigheden.

### **Nieuwe indicator > Weet wat een online identiteit is**

Hier geldt hetzelfde als bij bovengenoemde nieuwe indicatoren. Om zorgvuldig met je online identiteit om te kunnen gaan, kan het zinvol zijn te begrijpen wat dit inhoudt

### **Nieuwe indicator > Kan de eigen online identiteit beheren**

Het is duidelijk dat respondenten zich bewust zijn dat ze hun online identiteit beschermen (met een wachtwoord) en waarom ze dit doen (zo kan niemand in hun account komen). Het beschermen van/ zorgvuldig omgaan met de eigen online identiteit is echter geen indicator. Om risico's te beperken en identiteitsdiefstal te voorkomen is het belangrijk dat je je online identiteit goed kan beheren. Denk bijvoorbeeld aan het regelmatig veranderen van het wachtwoord. De keuze voor een sterk wachtwoord. De keuze om informatie uit je profiel niet terug te laten komen in je wachtwoord. Het probleem met een dergelijke indicator is dat hij waarschijnlijk door twee competentiegroepen heen gaat. Namelijk gebruik en communicatie. Dit gaat over wachtwoord/identiteit en persoonlijke gegevens. Suggestie: maak van competentiegroep 'gebruik' zo veel mogelijk knoppenkunde: fysiek een wachtwoord kunnen maken is gebruik. Het begrijpen van wat een wachtwoord sterk maakt en waarom dit nodig is, is communicatie.

Herformuleren G.3.5 Weet welke risico's op identiteitsdiefstal verschillende media met zich mee brengen.

Bij risico's denk je vooral aan het risico dat je loopt om slachtoffer te worden van een dader. Het is echter van belang in de formulering ook rekening te houden met de mogelijkheid dat iemand de dader is.

### **Nieuwe indicator > Weet waarvoor/waarom een wachtwoord nodig is.**

Het is zinvol om deze indicator toe te voegen om ook te weten of mensen begrijpen waarom een wachtwoord nodig is. Het is echter niet nodig om te weten waarom een wachtwoord nodig is om een wachtwoord op een goede manier toe te kunnen passen. Ook hieruit blijkt dat handelen los kan staan van kennis. Om te kunnen achterhalen of handelen gebaseerd wordt op kennis moet deze indicator toegevoegd worden én moet gekeken worden naar de relatie tussen handelen en kennis.

### **Nieuwe indicator > Kan een sterk wachtwoord maken op basis van kennis over wat een sterk wachtwoord is.**

Uit ons onderzoek blijkt dat kennis niets zegt over gedrag. Het is zinvol om te weten of de kennis over het sterke wachtwoord ook gebruikt gaat worden. Het is mogelijk dat iemand weet wat een sterk wachtwoord is, maar er zelf geen kan bedenken die gemakkelijk te onthouden is. Dat kan

ook de reden zijn dat iemand kiest voor de naam van zijn hond als wachtwoord. De kennis van een goed wachtwoord kan dan wél aanwezig zijn.

Herformuleren G.3.7 Geeft eigen wachtwoorden niet aan anderen > maakt bewuste en kritische keuzes in het delen van het (eigen) wachtwoord met anderen.

Het blijkt dat een aantal respondenten bewust het wachtwoord met een ander deelt. Bijvoorbeeld omdat diegene het wachtwoord niet zelf kan onthouden of zijn account deelt met iemand. Maar niet alleen deze doelgroep deelt wachtwoorden met anderen. Er zijn ook ondernemers die hun wachtwoorden delen met hun accountant, of mensen die hun wachtwoord delen met een systeembeheerder, etc.

Het woord 'eigen' staat hier tussen haakjes. Het feit dat mensen hun wachtwoord bewust met anderen delen wil ook zeggen dat anderen op een bewuste manier met het wachtwoord van de ander om zouden moeten gaan. Hier is het ingewikkeld omdat er twee competentiegroepen door elkaar gaan lopen: gebruik en communicatie. Het zou namelijk kunnen dat het zorgvuldig omgaan met het wachtwoord van een ander thuishoort onder de competentie: Maakt bewuste en kritische keuzes in het vrijgeven van persoonlijke gegevens.

**Competentiegroep: Communicatie (C)**  
**Competentie: C.3 Sociaal kunnen communiceren via media**

### **Overlap tussen competenties**

Indicator: C.3.1 'Kent ongeschreven gedragerels die gelden bij internetcommunicatie'. De uitkomsten van het meten zeggen ook iets over de indicator: C.4.10 Bewuste en kritische keuzes in het vrijgeven van persoonlijke gegevens. Bij de regels noemen de respondenten namelijk dat zij geen gegevens van zichzelf mogen geven, maar ook dat ze geen (ongewenst) gebruik mogen maken van de gegevens van iemand anders. (Je mag iemand niet hacken). We blijven hier wel binnen de competentiegroep communicatie, maar er is overlap tussen de twee subcompetenties.

**Competentie:****C.4 Risico's kunnen beperken bij communicatie via media****Nieuwe indicator > Herkent situaties waarin er kans is dat iemand zich als iemand anders voordoe.**

Uit de resultaten van ons onderzoek blijkt dat de respondenten bij het noemen van gevaren of het beperken van risico's regelmatig noemen dat ze geen mensen mogen toevoegen (op Hyves/MSN) die ze niet ook in het echt kennen. Hier is geen goede indicator voor geformuleerd.

Herformuleren C.4.10 Maakt bewuste en kritische keuzes in het vrijgeven van persoonlijke gegevens. > Maakt bewuste en kritische keuzes in het vrijgeven van (eigen) persoonlijke gegevens.

Ook hier geldt, net als bij het delen van het wachtwoord, dat de indicator de indruk wekt dat het om de eigen persoonlijke gegevens gaat. Alsof de indicator geformuleerd is voor een potentiële slachtoffer, maar niet voor een potentiële dader. Om risico's te kunnen beperken bij communicatie via media is het ook nodig om te weten wat je wel en niet met de gegevens van een ander mag doen. Hier vloeit een nieuw discussiepunt uit voort: Om als potentiële dader de risico's te kunnen beperken is het belangrijk om te weten welke risico's er zijn als je: iemands identiteit steelt, ongewenst communiceert, het wachtwoord van een ander weggeeft, de persoonlijke gegevens van een ander misbruikt, etc. Dit is relevant omdat er bij jongeren met een licht verstandelijke beperking specifieke risico's zijn doordat ze: moeite hebben met sociale situaties, hun sociale vaardigheden minder zijn ontwikkeld, ze interpreteren sociale informatie vaak negatief, kunnen zich moeilijk inleven in een ander, reageren vaak automatisch (zonder eerst na te denken), kunnen oorzaak en gevolg moeilijk overzien en kunnen consequenties van het eigen handelen niet goed inschatten. Deze kenmerken zorgen ervoor dat deze doelgroep mogelijk gevoelig is voor het zijn van een 'dader'/ het creëren van risico's. Kennis over de consequenties van het creëren van risico's kan helpen bij het aanleren van het juiste gedrag. Hier zou een reeks nieuwe indicatoren voor geformuleerd kunnen worden, maar wellicht kan er ook een overkoepelende indicator worden geformuleerd.

*Ter illustratie een voorbeeld: (fictief) Ik ben een meisje van 18 jaar en heb een verstandelijke beperking. Ik hou heel erg van Kitkat. Ik kom erachter dat als ik op msn tegen mijn schoolgenootje (12) zeg dat ze ieder pauze*

*voor mij een kitkat moet kopen omdat ik anders niet meer met haar op msn wil, dat ze dat dan ook doet. Dit meisje vind het niet prettig, maar wil ook niet ontvriend/geblocked of geweigerd worden en koopt dus iedere pauze een kitkat.*

**Welke indicator bij: risico's kunnen beperken bij communicatie via media, hoort hier bij?**

Naast het inzien van de consequenties kan het ook helpen om competenties te ontwikkelen om risico's te beperken door ze te voorkomen. De respondenten geven in ons onderzoek aan dat je het beste kunt voorkomen dat je domme dingen doet op internet door geen domme dingen te doen. Het niet toevoegen van onbekenden op Hyves is een voorbeeld van hoe je een bepaald risico kunt voorkomen. Door een handeling uit te voeren waarmee je een risico voorkomt, *zonder* dat degene die de handeling uitvoert begrijpt waar het over gaat, is wellicht niet het soort mediawijsheid waar we op hopen. Maar het zorgt wel voor mediawijs gedrag op het internet. De conclusie die we hier kunnen trekken is dat gedrag niet altijd het gevolg is van aanwezige kennis en vaardigheden en dat het meten van gedrag alleen onvoldoende zegt over de aanwezigheid van bepaalde kennis en vaardigheden. Dit betekent dat ook de relatie tussen kennis, vaardigheden en gedrag nader onderzocht zou moeten worden.

Herformuleren C.4.3 Herkent wanneer communicatie ongewenst is

Ook hier achten we het van belang dat er in de indicatoren aandacht is voor zowel het herkennen van ongewenste communicatie door anderen als het herkennen van het zelf ongewenst communiceren. Dit lijkt onvoldoende naar voren te komen bij deze indicator. Er kan een nieuwe indicator geformuleerd worden, maar er kan ook gekozen worden voor een herformulering van deze indicator.

Discussie > Persoonlijke gegevens

'Persoonlijke gegevens' worden als term in diverse indicatoren benoemd. Het is echter onvoldoende duidelijk wat er precies verstaan wordt onder 'persoonlijke gegevens'. De indicatoren waarin dit gebruikt is zijn daardoor allemaal te abstract geformuleerd. Het is van belang dat 'persoonlijke gegevens' gespecificeerd worden naar type persoonlijke gegevens (foto of naw gegevens etc.) en gekoppeld aan functie van die gegevens.

Het plaatsen van een foto van een dronken vriend op je Hyves is een vorm van ongewenste communicatie. Maar die foto valt misschien ook onder persoonlijke gegevens. Een wachtwoord valt ook onder persoonlijke gegevens. Hierdoor ontstaat er 'kruisbestuiving' tussen de competentiegroepen. Dit kan voorkomen worden door het specificeren van 'persoonlijke gegevens'.

### **Nieuwe indicator > Herkent situaties waarin er kans is op ongewenste communicatie.**

Iemand met een verstandelijke beperking wees mij er laatst op dat je, bij het plaatsen van een filmpje op Youtube, de mogelijkheid tot reageren uit kan zetten, dit omdat er ook mensen ongewenste reacties kunnen plaatsen bij filmpjes. Het herkennen van een dergelijke situatie kan helpen bij het beperken van risico's bij communicatie via media.

Discussie > Gedrag meten

We hebben gezamenlijk al herhaaldelijk vastgesteld dat we met dit raamwerk vooral kennis meten. Bij jongeren met een licht verstandelijke beperking is dat lastig omdat de kennis die de jongeren zeggen te hebben niets zegt over het gedrag dat ze vertonen. Om in het vervolg meer gedrag te kunnen meten bij deze doelgroep zullen er 'gedragsindicatoren' toegevoegd moeten worden. De nieuwe indicator 'Kan een sterk wachtwoord maken en toepassen.' Is hier een voorbeeld van. De indicatoren zouden dan allemaal moeten beginnen met 'Kan...' Het is aan de gebruiker van het raamwerk om deze andere indicatoren te formuleren.

# 13 Conclusie

Het lijkt mogelijk om deze doelgroep mediawijs handelen aan te leren voor specifieke situaties, zonder dat ze begrijpen waarom dit wenselijk is. Om dit verder te onderzoeken is het belangrijk inzicht te krijgen in de relatie tussen kennis, vaardigheden en attitude bij deze specifieke doelgroep. Hierdoor komen we te weten op welke manier jongeren met een licht verstandelijke beperking het beste iets geleerd kan worden over mediagedrag. Of mediagedrag dat niet gebaseerd is op de toepassing van competenties op het gebied van kennis, vaardigheden en attitude ook als mediawijs bestempeld kan worden is een aparte discussie. In het algemene discussie hoofdstuk zal hier verder op ingegaan worden.

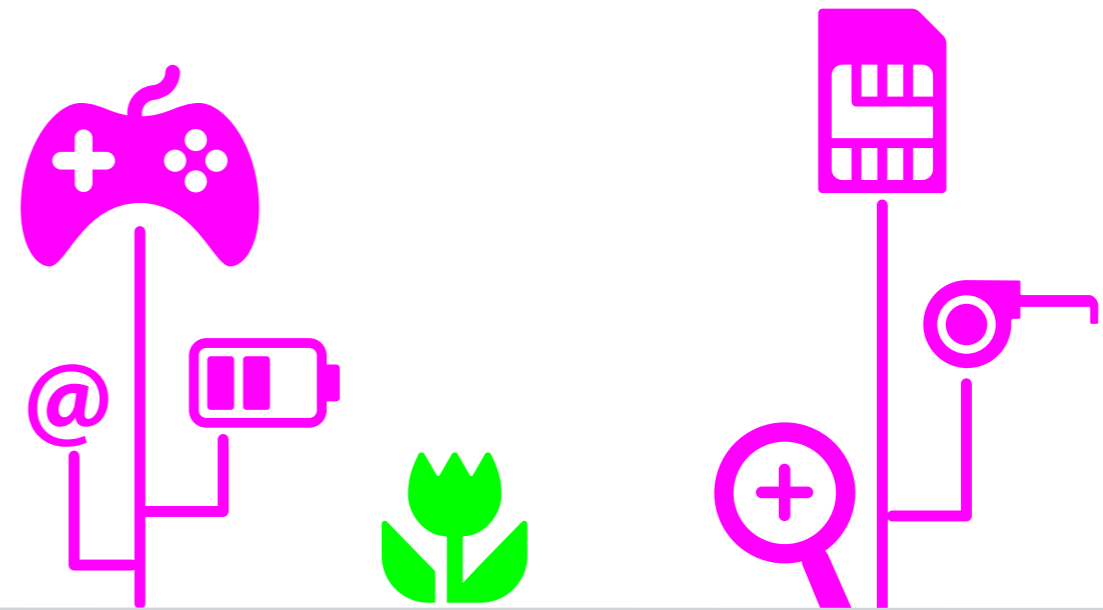
Deze pilot maakt duidelijk dat enerzijds de drie type competenties (kennis, vaardigheden en attitude) apart gemeten moeten worden om vast te kunnen stellen in hoeverre iemand mediawijs is. Anderzijds gaat het ook om de relatie tussen deze competenties. Aan het begin van deze pilot zijn we er vanuit gegaan dat bepaalde handelingen het gevolg zullen zijn van toepassing van aanwezige kennis. Maar uit de pilot blijkt dat die handelingen - zoals het maken van een sterk wachtwoord - niet per definitie het gevolg zijn van de toepassing van aanwezige kennis. Onze veronderstelling dat als er kennis aanwezig is, dat deze dan ook wordt toegepast, blijkt niet te kloppen. De aanwezigheid van bepaalde competenties zegt nog niets over de toepassing ervan en de relatie tussen deze competenties. Dit zou apart gemeten moeten worden.

Daarnaast lijkt uit de pilot af te leiden te zijn dat ook gedrag niet gebaseerd hoeft te zijn op toepassing van beheerste competenties. Mediawijs gedrag zegt daardoor niets over competenties die hieraan ten grondslag zouden kunnen liggen. Met andere woorden: het gedrag alleen zegt onvoldoende over de aanwezigheid van competenties die hiervoor gebruikt zouden kunnen worden. Dit zou betekenen dat alleen het meten van mediawijs gedrag onvoldoende informatie geeft over de beheersing van mediawijsheid competenties zoals kennis, vaardigheden en attitude, maar dit zou nader onderzocht moeten worden.



# Deel D:

## Conclusie, discussie en aanbevelingen



14.	Slotconclusie	160
15.	Discussie en aanbevelingen	164
	Bibliografie Deel A	168
	Bibliografie Deel B	170
	Bibliografie Deel C	172
	Over de auteurs	175

# 14 Slotconclusie

Dit rapport is het resultaat van een intensieve samenwerking tussen zes partners, elk met hun eigen expertise en ervaring. De meerwaarde van deze samenwerking is in alle fasen van het onderzoek groot geweest. Hierdoor was het mogelijk om niet alleen een theoretisch raamwerk te ontwikkelen, maar tevens de bruikbaarheid van dit raamwerk in de praktijk te toetsen. In het hele onderzoeksproces was er sprake van reflectie zowel vanuit de theorie als vanuit de praktijk. Het resultaat van dit onderzoek is daarom niet alleen interessant voor theoretici, maar ook voor de mensen die in de praktijk aan de slag gaan met het meten van en/of de bevordering van mediawijsheid. In dit hoofdstuk worden de belangrijkste algemene conclusies op een rij gezet.

In een jaar tijd is er gewerkt aan een operationalisering van een abstracte definitie van mediawijsheid. De definitie is op basis van literatuur opgedeeld in vier competentieclusters te weten: gebruik, communicatie, kritisch begrip en strategie. Deze clusters zijn breed en zo veel mogelijk medium- en doelgroefonafhankelijk geformuleerd. De brede definitie van de Raad voor Cultuur heeft immers betrekking op al het mediagebruik in de samenleving door alle burgers. Dit betekent dat onder mediawijsheid een grote diversiteit in functies van mediagebruik valt alsmede een grote diversiteit in gebruikers van media, die ook nog verschillende posities kunnen innemen (van maker tot consument). Mediawijsheid heeft hierdoor niet alleen betrekking op alle media, maar ook op alle functies waarvoor een gebruiker de media inzet.

Elke context waarin media gebruikt worden, vraagt om specifieke competenties die relevant zijn voor die situatie. Bij mediawijsheid gaat het er niet om dát iemand wel of niet mediawijs is, maar gaat het om de mate waarin iemand mediawijs is. Het gaat om een schaal waarbij het beoogde eindpunt doelgroepspecifiek kan zijn (bijvoorbeeld in het geval van mensen met een licht verstandelijke beperking uit deel C kan het soms mediawijzer zijn om hulp te vragen dan om zelf te handelen), want het is maar de vraag of het haalbaar is voor iedereen om alle mediahandelingen zelf uit te voeren.

Bij het meten van mediawijsheid gaat het dus om de mate waarin iemand competenties beheerst die nodig zijn voor een specifieke context van mediagebruik. De benodigde competenties zijn op hun beurt weer onder

te verdelen in drie typen: kennis, vaardigheden en attitude, waarbij de eerste twee vaak voorwaardelijk zijn voor het laatste. Het type competentie heeft gevolgen voor het gewenste meetinstrument, waardoor in veel gevallen een combinatie van meetmethodes noodzakelijk is. Welke competenties nodig zijn voor mediawijs handelen, is afhankelijk van de functie waarvoor de media gebruikt worden, maar ook voor de positie die de gebruiker inneemt: consument of producent of een combinatie van beiden. In deel A is bij de uitwerking van de definitie rekening gehouden met de verschillende functies, maar ook vorm en inhoud zijn meegenomen in een raamwerk mediawijsheid.

Het is niet mogelijk om voor alle verschillende doelgroepen, posities van gebruikers en functies van de media één meetinstrument te ontwikkelen, waarmee de reikwijdte van mediawijsheid gemeten kan worden. Wel is het mogelijk om meetinstrumenten te maken voor deelgebieden van mediawijsheid, die betrekking hebben op één specifieke functie van de media en op één specifieke mediavorm. Een meetinstrument is doelgroep- en deelgebiedafhankelijk. Uit de selectie van een deelgebied en daarbij horende doelgroep volgt welke competenties gemeten moeten worden en hoe dit succesvol bij de desbetreffende doelgroep gedaan kan worden. Zo kan bij een afgebakende doelgroep de mate van mediawijsheid vastgesteld worden. Het raamwerk helpt om deze deelgebieden in kaart te brengen en structureert de te meten competenties. Het raamwerk maakt inzichtelijk hoe het begrip mediawijsheid is opgebouwd en welke competenties voor welke functie van mediagebruik van belang is.

De bruikbaarheid van dit raamwerk is getest in twee pilots. De eerste pilot is uitgevoerd op een school onder jongeren in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Als deelaspect binnen mediawijsheid is er gekozen voor het onderwerp reclame. Dit onderwerp heeft een plek binnen het vak nieuwe media dat op die school gegeven wordt. De tweede pilot is gericht op jongeren met een lichtverstandelijke beperking. De keuze voor het deelaspect van online contacten volgt uit de specifieke kenmerken van de doelgroep.

De onderverdeling in de vier competentieclusters van gebruik, communicatie, kritisch begrip en strategie bleek een werkbare onderverdeling. Tussen de vier clusters is er sprake van een bepaalde afhankelijkheid, maar deze afhankelijkheid kon binnen dit onderzoek niet apart gemeten worden. Op basis van de competentieclusters hebben we gepoogd om generieke indicatoren te formuleren voor de pilots.

Tijdens de uitvoering van de beide pilots is gebleken, dat er meerdere stappen genomen moeten worden die doelgroep-, medium-, functie- en

inhoudspecifiek zijn, om van die breed geformuleerde competentieclusters naar meetbare eenheden (indicatoren) te komen. Elk meetinstrument voor mediawijsheid is daarom niet alleen doelgroepspecifiek, maar ook medium-, functie- en inhoudspecifiek.

De stap van competentie naar indicator voor de specifieke doelgroepen van de pilots heeft inzichtelijk gemaakt, dat het formuleren van indicatoren op basis van het raamwerk alleen mogelijk is als uitgebreide kennis over de doelgroep voorhanden is. Tevens werd duidelijk dat per competentie meerdere indicatoren nodig zijn. Deze indicatoren zorgen samen voor inzicht in de mate waarin een competentie beheerst wordt. Daarbij is het nodig om helder te definiëren om welke kennis het gaat binnen het te meten deelaspect van mediawijsheid. Het lijkt eenvoudiger om een vaardigheid te benoemen dan de kennis te specificeren die voorwaardelijk is voor die vaardigheid.

De pilot rond jongeren met een licht verstandelijke beperking maakt eveneens duidelijk, dat er voor het meten van vaardigheden een ander meetinstrument nodig is dan voor het meten van kennis met betrekking tot mediawijsheid. Bij deze doelgroep was er een duidelijke discrepantie tussen de antwoorden die ze gaven op vragen en de handelingen die ze uitvoerden bij de vaardigheidentoets. In de pilot rond jongeren in de onderbouw van het voortgezet onderwijs is alleen gebruik gemaakt van een vragenlijst zonder vaardigheidentoets. Het kan zijn dat de hierboven genoemde discrepantie tussen gegeven antwoorden en handelen ook bij die doelgroep gevonden kan worden. Dit is echter niet onderzocht.

De conclusie die we hier kunnen trekken, is dat het meten van de beheersing van bepaalde competenties bij jongeren met een licht verstandelijke beperking niets zegt over de toepassing van die competenties bij media-gebruik door deze doelgroep. De relatie tussen competenties die beheerst worden en de toepassing hiervan bij de omgang met media zou voor beide doelgroepen nader onderzocht moeten worden.

De omstandigheden waarin het meetinstrument werd afgenomen bleken van invloed op de antwoorden. Wanneer jongeren met een licht verstandelijke beperking bijvoorbeeld gevraagd werden iets te vertellen over internetregels, refereerden hun antwoorden aan de regels die golden voor internetgebruik op de locatie waar het interview werd afgenomen. Het afnemen van een enquête in een schoolse setting vertoont veel overeenkomsten met het afnemen van een toets. Daardoor hebben leerlingen van het vak Moderne media mogelijk een directe link gelegd met kennis die hen is aangeleerd in het specifieke vak.

Dit rapport is het gevolg van een multidisciplinaire samenwerking binnen de projectgroep. Dit heeft ervoor gezorgd dat het raamwerk niet beperkt is gebleven tot één functie van media of tot één medium. Het raamwerk bestrijkt een grote diversiteit aan mediagebruik en is doelgroeponafhankelijk. Hierdoor is het mogelijk om de enorme reikwijdte van mediawijsheid in kaart te brengen en nader te definiëren.

In dit onderzoek hebben we naast het raamwerk met competentieclusters gewerkt aan de formulering van indicatoren voor twee afgebakende doelgroepen en twee specifieke deelgebieden van mediawijsheid. Doordat de indicatoren doelgroep-, medium-, functie- en inhoudspecifiek zijn, zal dit document steeds verder aangevuld kunnen worden met indicatoren voor andere doelgroepen en andere deelgebieden van mediawijsheid. Dit rapport is dan ook een groeidocument. Wenselijk is om het rapport aan te vullen met indicatoren voor verschillende doelgroepen: van kinderen tot senioren, maar ook van intensieve mediagebruikers tot digibeten.

### Toepassing raamwerk voor het meten van mediawijsheid

Bij de ontwikkeling van een gevalideerde en betrouwbare testset voor het meten van een deelaspect van mediawijsheid onder een specifieke doelgroep zijn de volgende punten van cruciaal belang:

- Kennis van de doelgroep t.o.v. hun mediagedrag en -gebruik.
- Heldere definitie van het deelaspect van mediawijsheid dat centraal staat in de testset (niet alleen met betrekking tot de functie en inhoud van de gekozen media, maar ook met betrekking tot de benodigde kennis, vaardigheden en attitude).
- Diversiteit in meetmethodes om zowel kennis en vaardigheden als mentaliteit te meten.
- Realistische hypothese gekoppeld aan doelgroep, deelaspect van mediawijsheid en meetmethode.
- Het raamwerk gebruiken als hulpmiddel om te kunnen structuren welke aspecten van mediawijsheid worden gemeten.

# 15 Discussie en aanbevelingen

Tijdens het onderzoek zijn we op veel interessante aspecten gestuit die relevant zijn voor de theorievorming rond en het meten van mediawijsheid. In dit hoofdstuk lichten we een aantal punten uit en bespreken deze aan de hand van onze bevindingen. Waar mogelijk worden deze aangevuld met aanbevelingen bijvoorbeeld voor vervolgonderzoek, maar ook met suggesties ter aanvulling van het raamwerk.

## De rol van de gebruiker

We gaan ervan uit dat een gebruiker van media zowel producent als consument kan zijn. De competenties die nodig zijn bij mediawijs handelen zijn afhankelijk van de rol die de gebruiker speelt. Per competentiecluster zou gekeken moeten worden naar de verschillende rollen en posities die de gebruiker in kan nemen: van consument tot producent en alles dat hier tussen ligt. Wat is er bijvoorbeeld van belang als de gebruiker zelf een website wil bouwen (gebruiker als maker) of als een gebruiker een filmpje op YouTube wil bekijken (gebruiker als consument van entertainment)? Dit geldt ook voor onderzoeken gericht op daders of slachtoffers van bijvoorbeeld cyberpesten. In de theorie wordt er uitgegaan van een dergelijke onderverdeling (zie de pilot rond de jongeren met een licht verstandelijke beperking), maar een gebruiker kan beide posities innemen. Voor het meten van het gedrag van een (potentiële) dader zijn andere vragen en meetinstrumenten nodig dan voor het meten van het gedrag van een mogelijk slachtoffer. Dit heeft nog geen aparte plek in het raamwerk.

## Relatie tussen de competenties

In het raamwerk zijn bepaalde competenties benoemd als voorwaardelijk voor het beheersen van andere competenties. Zo wordt taalbeheersing

meerdere malen genoemd als voorwaardelijk voor andere competenties. Taalbeheersing zelf is niet specifiek onderzocht in de pilots, maar bleek bij beantwoording van de vragen uit de meetinstrumenten wel van belang. Om bijvoorbeeld beelden te kunnen interpreteren, moeten jongeren in staat zijn om een mening onder woorden te brengen. Het verdient dan ook aanbeveling dat bij het meten van mediawijsheid aandacht wordt besteed aan het taalniveau van respondenten. Alleen dan zal inzichtelijk gemaakt kunnen worden welke invloed taalbeheersing heeft op mediaspecifieke competenties.

Daarnaast moet ook de relatie tussen de benoemde competentieclusters nader onderzocht worden. Zo is er bij het cluster strategiecompetenties vanuit gegaan dat de drie andere competentieclusters (gebruik, kritisch begrip en communicatie) beheerst moeten worden om strategisch media-gebruik mogelijk te maken. In dit onderzoek zijn geen strategiecompetenties gemeten. Door de beperkte tijd van dit onderzoek was het niet mogelijk om ook dit onderdeel in de praktijk te toetsen.

De afhankelijkheid en de toepassing van diverse competenties zouden nader onderzocht moeten worden. Zo moet er gekeken worden in hoeverre mediagebruikers aanwezige competenties benutten. En in hoeverre er daadwerkelijk een afhankelijkheid is tussen die competenties. Dit zou ook weer gekoppeld kunnen worden aan de functie waarvoor media gebruikt worden.

## Meten van mediawijsheid

Dit onderzoek maakt duidelijk dat alle drie de competentietypes (kennis, vaardigheden en attitude) apart gemeten moeten worden om vast te kunnen stellen in hoeverre iemand mediawijs is op bepaalde deelaspecten van mediawijsheid. Het gaat niet alleen om kennis, niet alleen om vaardigheden en niet alleen om attitude, maar ook om de relatie tussen deze competenties. Aan het begin van de pilot bij jongeren met een licht verstandelijke beperking zijn we ervan uit gegaan dat bepaalde handelingen het gevolg zijn van toepassing van aanwezige kennis. Maar uit de pilot blijkt dat die handelingen, zoals het maken van een sterk wachtwoord, niet per definitie het gevolg zijn van de toepassing van aanwezige kennis. Onze veronderstelling dat kennis ook wordt toegepast als deze aanwezig is, blijkt niet te kloppen. De aanwezigheid van bepaalde competenties zegt nog niets over de toepassing van deze competenties en de relatie tussen de competenties. Dit zou apart gemeten moeten worden. Dit betekent dat

ook bij de meting van een afgebakend deelaspect van mediawijsheid een diversiteit aan meetinstrumenten noodzakelijk is.

Uit beide pilots is eveneens af te leiden dat de context waarin gemeten wordt van invloed kan zijn op de resultaten. Bijvoorbeeld in een schoolse setting zijn respondenten geneigd om antwoorden te koppelen aan kennis die op school is opgedaan. Het is de vraag in hoeverre kennis over reclame die respondenten buiten school hebben opgedaan terugkomt in de antwoorden. Het zou dan ook interessant zijn om jongeren uit de onderbouw van het voortgezet onderwijs ook buiten een schoolse setting te onderzoeken.

We zijn ons ervan bewust dat we niets kunnen zeggen over de mediawijsheid van de respondenten. Enerzijds omdat het primaire doel niet was om mediawijsheid te meten, maar een meetinstrument te testen, anderzijds omdat we in de pilots uitsluitend twee deelaspecten voor twee doelgroepen onder de loep hebben gelegd. Ook was voorafgaand aan het onderzoek bekend dat we niets zouden kunnen zeggen over burgerschap. Daarvoor zijn de deelaspecten en de doelgroepen te zeer afgebakend.

### Mediawijsheid en educatie

Het raamwerk maakt inzichtelijk welke competenties geleerd moeten worden om mediawijs gedrag mogelijk te maken. Taalbeheersing heeft hierin een plek naast de competentieclusters die gerelateerd zijn aan mediagebruik. Deze competentieclusters kunnen gebruikt worden om in kaart te brengen welke onderdelen rond mediawijsheid van belang zijn voor mediagebruik gericht op een specifieke functie van media. Een volgende stap zou kunnen zijn dat het bestaande aanbod aan mediawijsheidprogramma's naast het raamwerk wordt gelegd. Op deze manier kunnen aanbieders van programma's zien waar er nog gaten in het aanbod zitten die opgevuld kunnen worden met lesmateriaal. Dit onderzoek zegt echter niets over de manier waarop competenties geleerd kunnen worden.

### Mediawijsheid en doelgroepen

Beide pilots zijn gericht op jongeren in een vergelijkbare leeftijdsgroep. Toch zijn de verschillen tussen de doelgroepen groot. Hierdoor is duidelijk geworden hoe complex het meten van de mate van mediawijsheid binnen deelaspecten is zelfs als het gaat om doelgroepen die in leeftijd vergelijkbaar zijn. Niet alleen is er sprake van een grote hoeveelheid deelaspecten die per doelgroep onderzocht kunnen worden, maar ook de kenmerken

van de beide doelgroepen zijn van invloed op de manier van meten en op het te meten competentieniveau. De definitie van de Raad voor cultuur is zo breed dat deze per doelgroep nader uitgewerkt moet worden. De te meten indicatoren moeten afgestemd worden op voor de doelgroep haalbare niveau's. Bij vervolgonderzoek zou in de formulering van hypotheses hier rekening meegehouden moeten worden.

### Mediawijsheid en het raamwerk

Tot slot heeft dit onderzoek inzichtelijk gemaakt hoe breed het begrip mediawijsheid eigenlijk is. Om iets te kunnen zeggen over de mate waarin iemand mediawijs is, is het nodig om te specificeren wat er voor die persoon per deelaspect verstaan wordt onder mediawijsheid. We hopen dat de toepassing van het raamwerk zal helpen om spraakverwarring in het mediawijsheidveld te beperken en de discussies over wat mediawijsheid is helpt te structureren. Daarnaast hopen wij dat het raamwerk gebruikt zal worden om in vervolgonderzoeken deelaspecten af te bakenen waardoor onderzoeken naar aspecten van mediawijsheid ook beter met elkaar vergeleken kunnen worden. Dit is noodzakelijk om het complexe mediawijsheid veld in kaart te brengen en nader te kunnen onderzoeken.

# Bibliografie

## Deel A

- American Library Association. (1989). *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report*. Washington: Association of College and Research Libraries.
- Arnoldus, M. (2010). *Mediawijs met auteursrecht: Handvatten voor kennisoverdracht over auteursrecht aan jongeren*. Stichting Nederland Kennisland.
- Buckingham, D. (2003). *Media Education: literacy, learning, and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.
- Celot, P. (2009). *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels*. Brussel: European Association for Viewers Interests.
- Deursen, A. v., & Dijk, J. v. (2008). *Digitale vaardigheden van Nederlandse burgers. Een prestatiemeting van operationele, formele, informatie en strategische vaardigheden bij het gebruik van overheidswebsites*. Enschede: Universiteit Twente.
- Drok, N., & Schwarz, F. (2010). *Jongeren, nieuwsmedia en betrokkenheid*. Amsterdam: Stichting Krant in de Klas.
- Duimel, M., & Notenboom, M. (2010). *Digibyte, digibabe, digibeet*. Leidschendam: Programma Digivaardig en Digibewust.
- European Computer Driving License. (n.d.). Retrieved 2 14, 2011, from European Computer Driving License Nederland: <http://www.ecdl.nl>
- Haan, d. J. (2010). *NL Kids Online: Nieuwe mogelijkheden en risico's van internetgebruik door jongeren*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Keller, P., Eijnden, J. v., & Steenhoven, J. v. (2008). *Onderzoeksverslag 'Mediawijsheid Kaart'*. Amsterdam: Stichting Nederland Kennisland.
- Kuiper, E. (2007). *Teaching Web literacy in primary education*. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Plasterk, R. (2007). *Kunst van leven. Hoofdlijnen cultuurbeleid*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Raad voor Cultuur. (2005). *Mediawijsheid - De ontwikkeling van nieuw burgerschap*. Den Haag: Raad voor Cultuur.
- Raad voor Cultuur. (2008). *Mediawijsheid in perspectief*. Den Haag: Raad voor Cultuur.
- Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling. (2009). *Medialogica. Over het krachtenveld tussen burgers, media en politiek*. Den Haag: Sdu.
- Rivoltella, P. (2008). *Digital Literacy: tools and methodologies for information*. New York: IGI Publishing.
- Rosenbaum, J., Beentjes, J., & Koning, R. (2008). Mapping Media Literacy: Key Concepts and Future Directions. In C. Beck, *Communication Yearbook 32* (pp. 313-354). New York: Routledge.
- Steyaert, J. (2000). *Digitale vaardigheden: Geletterdheid in de informatiesamenleving*. Den Haag: Rathenau Instituut.
- Thoman, E., & Jolls, T. (2005). *Literacy for the 21st Century: An Overview & Orientation Guide To Media Literacy Education*. Malibu: Center for Media Literacy.
- Thomassen, B (2010) . *Zicht op... filmeducatie: achtergronden, literatuur, websites en projecten*. Utrecht:Cultuur Netwerk Nederland
- University of Barcelona. (2007). *Current trends and approaches to media literacy in Europe*. European Commission: Directorate General for Education and Culture.
- Vord, R. v. (2010). Distance students and online research: Promoting information literacy through media literacy. *The Internet and Higher Education*, 13(3), 170-175.
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid. (2005). *Focus op Functies. Uitdagingen voor een toekomstbestendig mediabeleid*. Amsterdam: University Press.
- Wijk, J. v. (2004). *Competentietraining management*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- Zoonen, L. v. (2004). *Media, Cultuur & Burgerschap: een inleiding*. Amsterdam: Het Spinhuis.

# Bibliografie

## Deel B

- Ahlers, S., *Een meetinstrument voor Mediawijsheid; In het kader van het vak Moderne Media*. [Stageverslag; Interne Publicatie Radboud Universiteit]. Nijmegen, 2010
- Dubbelman, T., A. Smelik en E. Wervers, *Geletterd kijken; werken met beelden in de nieuwe onderbouw*. Enschede, SLO, 2005
- Frankenhuis, S., S. van der Hagen en A. Smelik, *De effecten van nieuwe media op jongeren van 12 – 14 jaar*. Enschede, SLO, 2007
- Nelis, Huub, Sark, Yvonne van Puberbrein Binnenstebuiten; *Wat beweegt jongeren van 10 tot 25 jaar?* Utrecht: Kosmos Uitgevers, 2009
- Smelik, A., *Zwemmen in het asfalt; Het behagen in de visuele cultuur; inaugurele rede*. Nijmegen, KUN, 2003
- Zwanenberg, F. en J. Pardoën, *Handboek Mediawijsheid op School; Hoe worden kinderen mediawijs? Praktische gids en inspiratie voor het onderwijs*. Leidschendam, Mijn Kind Online, 2010

### **Artikelen, meer specifiek over Moderne Media op de Thorbecke Scholengemeenschap te Zwolle**

- Groot Rouwen, E. 'Leerlijn Moderne Media groot succes; Eerste stappen richting Mediawijsheid als examenvak'. In: *MediaCoach; Vaktijdschrift over jeugd en mediawijsheid*. Jrg. 3, nr. 5, 2010. Pag. 36-37.
- Hilberdink, W. 'Laat je maar veel Mediawijsmaken!'. In: *Kunstzone; tijdschrift voor kunst en cultuur in het onderwijs*. Jrg. 9, juni 2010, nr. 6. Pag. 30 - 31
- Jong, C., 'Leerlingen mediawijs maken; Laat je niet manipuleren: manipuleer!'. In: *Cultuureducatie 2006 – 200*. Mondriaan Stichting, Nederlands Fonds voor Podiumkunsten, 2009. Pag. 24-25.
- Leverink, R., 'Een leerlijn in mediawijsheid'. In: *Van twaalf tot achttien; VAKblad voor voortgezet onderwijs*. Nr. 10, december 2009. Pag. 34-35
- Lindenburg, S., 'Thorbecke maakt echte reclamespot'. In: *De Stentor / Zwolse Courant*, 17 oktober 2009.

- Luttikhuis, M. 'Als jij Pauw speelt, doe ik Witteman; Mediawijsheid op school'. In: *J/M voor ouders; Puberspecial*. Nr. 6, najaar 2010. Pag. 52-56.
- 'Nieuwe media moet'. In: *CJP Cultuureducatie Magazine*. Lente 2008. Pag.14.
- Ramdhani, L.E., *Samenwerking bij media-educatie tussen voortgezet onderwijs en media-instellingen*; Masterthesis voor Kunstgeschiedenis: Educatie & Communicatie. Utrecht, 2009. Passim.
- Severijnen, M., 'Plusregeling: 4,5 miljoen euro voor cultuurparticipatie'. In: *Bulletin Cultuur & School*. Jrg. 13, nr. 60, januari 2010. Pag. 13-16.
- Zwanenberg, F. en J. Pardoën *Handboek Mediawijsheid; Praktische gids en inspiratie voor het onderwijs*. Leidschendam, Stichting Mijn Kind Online, 2010. Pag. 99-101

[www.thorbecke-zwolle.nl](http://www.thorbecke-zwolle.nl) -> Moderne Media  
<http://mediawijsheid-vo.wikiwijs.nl>  
[www.mediageletterdheid.slo.nl](http://www.mediageletterdheid.slo.nl)

# Bibliografie

## Deel C

- Baarda, D. B., De Goede, M. P. M. & Teunissen, J. (2001). *Kwalitatief onderzoek. Praktische handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen: Stenfert Kroese
- Blokland, Copic en Roza, (2007). *Onderzoek naar de afzetmogelijkheden van "Veilig Internetten" voor STRAS*.
- Callot d'Escury, A. M. (2007). *Lopen kinderen met een licht verstandelijke beperking meer kans om in aanraking te komen met justitie?* Kind & Adolescent, 28, 3, 197-214.
- Clark, C.D. (1999). The autodrivn interview: A photographic viewfinder into children's experience. *Visual Studies*, 14, 39-50.
- De La Iglesia, J. C. F., Buceta, M. J., & Campos, A. (2005). Prose learning in children and adults with Down syndrome: The use of visual and mental image strategies to improve recall. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 30, 199-206.
- Dermitzaki, I., Stavroussi, P., Bandi, M., & Nisiotou, I. (2008). Investigating ongoing strategic behaviour of students with mild mental retardation: Implementation and Relations to performance in a problem-solving situation. *Evaluation & Research in Education*, 21, 96-110.
- Didden, R. (2006). *In perspectief. Gedragsproblemen, psychiatrische stoornissen en licht verstandelijke beperking*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Emmerson, E. (2005). Use of the strengths and difficulties questionnaire to assess the mental health needs of children and adolescents with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 30, 14-23.
- Haan, J. de (2010). *NL Kids online: Nieuwe mogelijkheden en risico's van internetgebruik van jongeren*. <http://www.scp.nl/dsresource?objectid=24782&type=org> (laatst geraadpleegd op 15 juni 2011).
- Halloday, J. (2011). *Cyberbullying*. Education Digest, 76, 5, 4-9.
- Hasebrink, U., Livingstone, S., Haddon, L. & Olafsson, K. (2009) *Comparing children's online opportunities and risks across Europe: Cross-national Comparisons for EU Kids Online* (2nd edition). Londen: EU Kids Online.
- Hoorn, D.C. van der (2010) *Gebruikerscarrières van mannen met een licht verstandelijke beperking uitgevraagd*. Afstudeerscriptie; UvA.
- Kleinert, H. L., Browder, M. D., & Towles-Reeves, E. A. (2009). *Models of cognition for students with significant cognitive disabilities: Implications for assessment*. Review of Educational Research, 79, 301-326.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., and Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the internet: The perspective of European children*. Full Findings. LSE, London: EU Kids Online. [http://www2.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EUKidsII%20\(2009-11\)/EUKidsOnlineIIRports/D4FullFindings.pdf](http://www2.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EUKidsII%20(2009-11)/EUKidsOnlineIIRports/D4FullFindings.pdf) (laatst geraadpleegd op 15 juni 2011)
- Moonen, X. (2006). *Verblijf, beeld en ervaringen van jongeren opgenomen in een orthopedagogisch centrum voor jeugdigen met een lichte verstandelijke beperking*. Maastricht. Academisch proefschrift.
- Moonen, X., & Verstegen, D. (2006). *LVG-jeugd met ernstige gedragsproblematiek in de verbinding van praktijk en wetgeving*. *Onderzoek en Praktijk*. Tijdschrift voor de LVG-zorg, 1, 23-28.
- Moonen, X., & Verstegen, D. (2010). *Van debilitas mentis naar licht verstandelijke beperking*. Vereniging Orthopedagogische Behandelcentra en de Stichting Landelijk Kenniscentrum LVG, *Onderzoek & Praktijk*, 8 (2), 8-16.
- Moonen, X. (2011) *Jeugdzorg in beeld, kinderen en jongeren met een licht verstandelijke beperking*. (nog ongepubliceerd).
- Patchin, J. W. & Hinduja, S. (2010). *Cyberbullying and Self-Esteem*. *Journal of School Health*, 80, 12, 614-621
- Peter, J. Valkenburg, P. M, & Schouten, A. (2006) Characteristics and Motives of Adolescents Talking with Strangers on the Internet. *Cyberpsychology & Behavior*, 9, 5, 26-530
- Pijpers, R. (2010) *Speciale gevoelens op internet*. [http://speciaalonderwijs.kennisnet.nl/archief2010/speciale\\_gevoelens\\_op\\_internet](http://speciaalonderwijs.kennisnet.nl/archief2010/speciale_gevoelens_op_internet) (geraadpleegd op 15 juni 2011)
- Schalock, R. L., et al. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports* (11th edition). Washington, D.C.: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD).
- Schuurman, M., Speet, M., & Kersten, M. (2004). *Onderzoek met mensen met een verstandelijke beperking, Handreikingen voor de praktijk*. Utrecht: LKNG.
- Smith, P., Mahdavi, J., Carvalho, M. (2008). Cyberbullying: it's nature and impact in secondary school pupils. *Journal of child psychology and psychiatry and allied disciplines*, 49, 376-386.



Udes, J. (2010). *Haalbaarheidsonderzoek naar de mogelijkheden van E-learning ten behoeve van een veiliger gebruik van sociale netwerksites door licht verstandelijk beperkte kinderen*. Afstudeeropdracht Universiteit Leiden.

<http://www.surfnet.nl/nl/Thema/cybersafe/Pages/Default.aspx> (laatst geraadpleegd op 15 juni 2011)

<http://www.waarschuwingsdienst.nl/Risicos/Misbruik+van+je+gegevens/Misbruik+van+uw+persoonlijke+gegevens+identiteitsdiefstal.html> (laatst geraadpleegd op 15 juni 2011)

<http://www.surfnet.nl/nl/Thema/cybersafe/identiteit/Pages/SocialeMedia.aspx> (laatst geraadpleegd op 15 juni 2011)

<http://www.depers.nl/economie/504001/Het-internet-is-een-cookie-monitor.html> (laatst geraadpleegd op 15 juni 2011)

<http://www.koraalgroep.nl/> (laatst geraadpleegd op 15 juni 2011)

# Over de auteurs

**Sanne van der Hagen** is oprichter van Blik op Media. Blik op media brengt e-inclusie van mensen met een verstandelijke beperking onder de aandacht in de gehandicaptenzorg. Ze vertaalt de ontwikkelingen in de steeds meer digitaliserende maatschappij naar het sociaal pedagogisch werkveld. Het stimuleren van mediawijsheid op maat bij begeleiders en mensen met een verstandelijke beperking staat daarbij hoog op de agenda. Blik op media maakt zich sterk voor een betere informatievoorziening en een beter mediabeleid bij zorginstellingen. Ook onderzoek en advies bij mediavraagstukken behoren tot het werkgebied. Sanne van der Hagen is bij dit onderzoek ondersteund door **Wendy Meijer**, studente orthopedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam.

**Wim Hilberdink** is als projectleider voor de ontwikkeling van de leerlijn Moderne Media, kunstcoördinator CKV (1) en docent Nederlands verbonden aan de Thorbecke Scholengemeenschap te Zwolle. Met ingang van cursusjaar 2008-2009 biedt deze school voor voortgezet onderwijs - als keuzetraject voor brugklasleerlingen - een innovatief schoolvak aan: Moderne Media. Dit vak wordt de leerlingen gedurende vijf lessen per week gegeven. Moderne Media wordt aangeboden op mavo/havo/atheneum-niveau, in de leerjaren 1 t/m 3. De leerlijn Moderne Media is in 2011 bekroond met de Nationale Onderwijsprijs. Samen met **Bob Wissink** maakt Hilberdink zich sterk voor de invoering van mediawijsheid als apart schoolvak.

**Sanne Huveneers** is projectmanager/ consultant bij TNO. Sanne werkt vooral op projecten over beleidsvraagstukken op het gebied van media en onderwijs. Binnen deze projecten vervult zij soms de rol van projectleider, maar ook als inhoudelijk deskundige werkt zij mee in projecten voor bijvoorbeeld het Stimuleringsfonds voor de Pers, de Vlaamse publieke omroep en diverse ministeries. Voor haar aanstelling bij TNO studeerde ze Communicatie -en Informatiewetenschappen aan de Universiteit Utrecht, met veel nadruk op mediagerelateerde vakken. Aan de Erasmus Universiteit deed zij een Masteropleiding Media als Culturele Industrie, waar veel aandacht is besteed aan de organisatie en management van media en aan beleidsvraagstukken.

**Vanessa Pattipeilohy** is Senior Producent op de afdeling Educatie van Stichting Cinekid. Cinekid ontwikkelt activiteiten en producten voor kinderen zodat zij leren om zich te uiten en een mening te vormen in de gemedialiseerde samenleving. Zelf doen en het stimuleren van creativiteit zijn hierbij het uitgangspunt. Vanessa studeerde Communicatiewetenschap aan de Universiteit van Amsterdam en heeft zich in haar scriptie gespecialiseerd in kinderen en media. Pattipeilohy is de brug tussen de kinderen en Cinekid. Zij doet onder andere onderzoek naar en onder de doelgroep in relatie tot media en draagt bij aan de ontwikkeling van producten.

**Bas van Schoonhoven** is onderzoeker bij het expertisegebied Gedrags- en Maatschappijwetenschappen van TNO. Hij heeft als techniekfilosoof zowel een achtergrond in technische wetenschap als in de maatschappelijke impact van informatietechnologie. Bij TNO heeft hij meegewerkt aan een breed scala aan projecten, waaronder onderzoek naar het realiseren van privacy bescherming, de rol van persbureaus in de samenleving en toekomstverkenningen. In zijn werk probeert hij altijd een brug te slaan tussen technologie en maatschappij.

**Fifi Schwarz** is directeur van Nieuws in de klas. Nieuws in de klas wil jonge mensen stimuleren om mediabewuste burgers te worden. De organisatie laat hen via het onderwijs actief gebruik maken van journalistieke media. Daartoe biedt Nieuws in de klas docenten in het primair en voortgezet onderwijs de mogelijkheid om nieuwsmedia, zowel op papier als digitaal, in te zetten als lesinstrument ter bevordering van taalvaardigheid, mediawijsheid en burgerschap.

Schwarz combineert haar functie bij Nieuws in de klas met een onderzoeksaanstelling bij het lectoraat Media & Civil Society van het Kenniscentrum Media van de Hogeschool Windesheim. Haar onderzoek is gericht op de relatie tussen journalistiek en mediawijs burgerschap.

**Brit Thomassen** is werkzaam op de afdeling educatie bij EYE Film Instituut Nederland, het sectorinstituut voor film. EYE is aanjager en ambassadeur van filmcultuur in Nederland. EYE doet dit door middel van een combinatie van collectievorming, presentatie, promotie, onderzoek, educatie en kennisoverdracht. EYE verbindt het verleden, heden en de toekomst van de film en presenteert films in nieuwe verbanden en andere perspectieven. Thomassen werkt daar onder meer aan de ontwikkeling van educatieve inhoud bij projecten met betrekking tot de collectie, filmgeschiedenis en erfgoededucatie. Voorheen was zij werkzaam bij het

Utrecht Centrum voor de Kunsten als projectcoördinator en bij het Film-museum alwaar ze verantwoordelijk was voor educatie. Daarnaast gaf zij enkele jaren Theater- en Media-educatie aan de Universiteit Utrecht.

**Florine Wiebenga** is verantwoordelijk voor educatieve inhoud en deskundigheidsbevordering op de afdeling educatie van EYE. Voorheen werkte zij bij het Nederlands Instituut voor Filmeducatie, waar zij onder andere mede de Doorlopende leerlijn Mediawijsheid ontwikkelde. Wiebenga studeerde Film- en Televisiewetenschappen aan de Universiteit Utrecht, met veel aandacht voor cultuureducatie. Momenteel is zij naast haar functie bij EYE deeltijdstudent aan de Masteropleiding Onderwijskunde van de Universiteit van Amsterdam.

**Bob Wissink** is als directielid verbonden aan de Thorbecke Scholengemeenschap te Zwolle. Met ingang van cursusjaar 2008-2009 biedt deze school voor voortgezet onderwijs - als keuzetraject voor brugklasleerlingen - een innovatief schoolvak aan: Moderne Media. Dit vak wordt de leerlingen gedurende vijf lessen per week gegeven. Moderne Media wordt aangeboden op mavo/havo/atheneum-niveau, in de leerjaren 1 t/m 3. De leerlijn Moderne Media is in 2011 bekroond met de Nationale Onderwijsprijs. Samen met **Wim Hilberdink** maakt Wissink zich sterk voor de invoering van mediawijsheid als apart schoolvak.

- Bijlage 1: Algemene gegevens respondenten
- Bijlage 2: De vragenlijst
- Bijlage 3: Het antwoordmodel
- Bijlage 4: Overzicht scores
- Bijlage 5: Vakdoelstellingen en ontwikkeling van het nieuwe schoolvak Moderne media
- Bijlage 6: Interview
- Bijlage 7: Gebruikte afbeeldingen