



Mediawijsheid onderzoek onder de loep

De staat van het onderzoek naar mediawijsheid in Nederland (2013 t/m 2020)

Erasmus Universiteit Rotterdam (EUR)
Erasmus Research Center for Media, Communication and Culture (ERMeCC)
Dr. Suzanna J. Opreë, Brechtje Stam, Msc. & Prof. dr. Jeroen Jansz
Postbus 1738
3000 DR Rotterdam

In opdracht van:



Ministerie van Onderwijs, Cultuur en
Wetenschap

De auteurs danken de leden van de begeleidingscommissie voor hun gedegen adviezen en vertrouwen:

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap

Robert Oosterhuis (voorzitter), Onderzoekscoördinator Cultuur en Media

Maarten Glorie, Directie Media en Creatieve Industrie

Kevin Joosten, Directie Voortgezet Onderwijs

Lotte Tims, Directie Kennis

Ministerie van Binnenlandse Zaken

Anique Scheerder, Directie Digitale Overheid

Netwerk Mediawijsheid

Mary Berkhout-Nio, Programmadirecteur

Esther Rozendaal, Lid Wetenschappelijke Raad

Januari 2021

Foto omslag: Wyron A op Unsplash (CC)

© ERMeCC, Erasmus Universiteit Rotterdam, Nederland. Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enigerlei wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of op enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de auteurs.

Inhoudsopgave

| | |
|--|----|
| Hoofdstuk 1: Aanleiding en onderzoeksopzet | 4 |
| Aanleiding..... | 4 |
| Onderzoeksopzet..... | 6 |
| Aanpak | 6 |
| Bronselectie | 7 |
| Codering van het bronnenmateriaal | 8 |
| Hoofdstuk 2: Onderzoekskenmerken | 9 |
| Introductie..... | 9 |
| Subvragen..... | 9 |
| Hoofdstuk 3: Onderzoeksbevindingen..... | 16 |
| Introductie..... | 16 |
| Subvragen..... | 16 |
| Hoofdstuk 4. Monitoring..... | 24 |
| Introductie..... | 24 |
| Subvragen..... | 24 |
| Hoofdstuk 5. Conclusies en aanbevelingen | 29 |
| Introductie..... | 29 |
| Hoofdvraag 1 | 29 |
| Hoofdvraag 2 | 31 |
| Hoofdvraag 3 | 32 |
| Tot besluit..... | 34 |
| Literatuurlijst | 36 |
| Appendix A: Gecodeerde bronnen | 38 |
| Appendix B: Coderingsschema..... | 43 |
| Appendix C: Extra tabellen..... | 48 |

Hoofdstuk 1: Aanleiding en onderzoeksopzet

In dit rapport beschrijven we het wetenschappelijke en beleidsgerichte onderzoek naar mediawijsheid dat tussen 2013 en 2020 in of over Nederland is verricht. We voerden dit project in het najaar van 2020 uit in opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. De opdracht van het Ministerie beperkte zich tot verkrijgen van inzicht in het onderzoek dat naar mediawijsheid werd gedaan en ging dus niet over de empirische vraag hoe mediawijs de Nederlandse bevolking is. We beginnen dit rapport met een beschrijving van de aanleiding van het project om vervolgens de drie hoofdvragen van het Ministerie te introduceren. Daarna geven we in opvolgende hoofdstukken de antwoorden op de vragen en trekken we conclusies. Het rapport besluit met enkele (beleids)aanbevelingen ten aanzien van het onderzoek naar mediawijsheid.

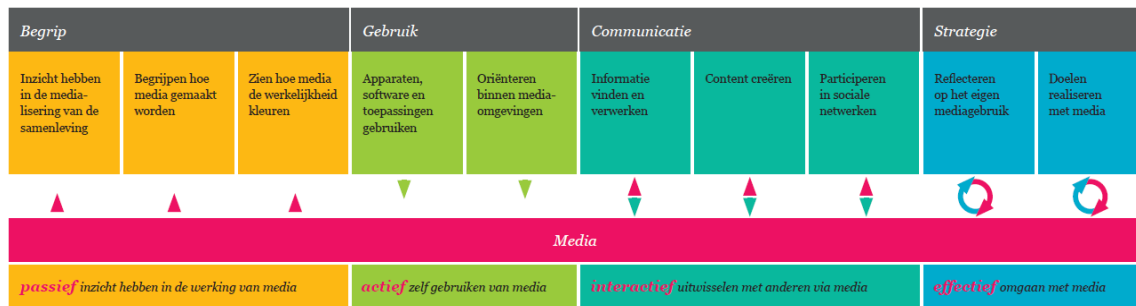
Aanleiding

Mediawijsheid is al decennialang een belangrijk thema op de nationale en internationale beleids- en onderzoeksagenda (Livingstone, 2004; Opree, 2017; Wiegman & Berkhout, 2019). In deze periode is niet alleen het medialandschap ingrijpend veranderd, maar ook de definitie van mediawijsheid. In de jaren '90 werd in Nederland ingezet op media-educatie en achtte men het vooral van belang jongeren te leren boodschappen in traditionele media te duiden en binnen een maatschappelijk-ideologische en historisch-sociale context te plaatsen (Raad voor Cultuur, 1996). Daarnaast werd veel belang gehecht aan het bijbrengen van basale computervaardigheden. Sinds de eeuwwisseling heeft het internet echter een hoge vlucht genomen en is de gemiddelde Nederlander non-stop met het internet verbonden – via een computer of laptop, maar nog veel vaker via smartphones, tablets en andere mobiele apparaten. De wijdverbreide toegang tot en het gebruik van het internet bood burgers in de digitale samenleving onder andere kansen in termen van informatiedeling, verbinding met anderen en amusement, maar ook bedreigingen in termen van nepnieuws, radicalisering en cybercrime. Zoals het Netwerk Mediawijsheid¹ het in zijn Meerjarenplan (2019 – 2023) stelde, kan het “serieus fout gaan in media” (Berkhout, 2018, p. 7). Het was daarom meer dan ooit van belang dat iedereen mediawijs bleef of werd.

Mediawijsheid werd door de Raad voor Cultuur in 2005 (p. 2) gedefinieerd als *“Het geheel van kennis, vaardigheden en mentaliteit waarmee burgers zich bewust, kritisch en actief kunnen bewegen in een complexe, veranderlijke en fundamenteel gemedialiseerde wereld.”* Het ging hierbij zowel om hard skills (“knoppenkunde”) als soft skills (d.w.z. informatie-navigatievaardigheden, sociale vaardigheden en creatieve vaardigheden, zie Van Dijk, 2005). In 2012 publiceerde het Netwerk Mediawijsheid het competentiemodel waarin mediawijsheid werd gespecificeerd in tien competenties, verdeeld over vier groepen: begrip, gebruik, communicatie en strategie (zie Figuur 1). Per competentie werden vijf competentieniveaus geformuleerd, waarbij niveau 0 het laagst was,

¹ Tot en met 2018 was de naam van het Netwerk Mediawijsheid Mediawijzer.net. T.b.v. consistentie wordt in dit rapport overal de nieuwe naam gebruikt.

niveau 4 het hoogst en niveau 2 de minimale norm was om als ‘mediawijs’ te worden gezien (Wiegman & Berkhout, 2019). Gillebaard et al. (2013) onderzochten in opdracht van het Netwerk Mediawijsheid in hoeverre 119 relevante publicaties uit de periode van 2005 tot en met maart 2013 aandacht besteedden aan de tien competenties. Ongeveer de helft van de competenties bleek onderbelicht (de drie begrip-competenties, de competentie content creëren en de competentie reflecteren op het eigen mediagebruik). In het onderzoek werd ook vastgesteld dat er wat betreft de doelgroepen nauwelijks aandacht was voor 0- tot 4-jarigen, ouders, kwetsbaren, etnische minderheden, digibeten en docenten/professionals.



Figuur 1: Het Mediawijsheid Competentiemodel 2012²

Bij het introduceren van zijn definitie stelde de Raad voor Cultuur dat iedereen mediawijs moest zijn; dat mediawijsheid naast onderwijs meerdere maatschappelijke terreinen besloeg, zoals de zorg, politiek en veiligheid; en dat het voor het maatschappelijk proces noodzakelijk was dat eenieder actief kon participeren op deze terreinen (Sorgdrager & Weeda, 2005). Soortgelijke geluiden vonden we terug in recente beleidsstukken, adviesnota's en werkplannen. Zo stelde het Netwerk Mediawijsheid in zijn meerjarenplan dat er gerichte aandacht moest komen voor de mediawijsheid van jongeren, volwassenen en kwetsbaren (Berkhout, 2018) en dat er vijf domeinen waren “waarbinnen mensen profijt hebben van ict en media” (p. 21), namelijk 1. Zorg en Gezondheid, 2. Leven en Wonen, 3. Werken en Geld, 4. Leren en Ontwikkelen en 5. Inspiratie (p. 41). Volgens het Netwerk Mediawijsheid werd er bovendien te weinig aandacht besteed aan maatschappelijk kwetsbare groepen (die subgroepen vormden binnen de categorieën van jongeren en volwassenen) terwijl juist zij de meeste moeite hadden om mee te komen in de digitale samenleving.

Binnen de context van de groeiende aandacht voor mediawijsheid schreef minister Slob van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, verantwoordelijk voor mediawijsheid, op 16 november 2018 het volgende aan de Tweede Kamer: “In aanvulling op de activiteiten van Mediawijzer.net zal ik conform de aanbeveling uit de evaluatie in kaart laten brengen wat de huidige stand van zaken is van mediawijsheid onder jongeren. Bij dit onderzoek wordt ook de doelgroep van volwassenen betrokken. Omdat er al meerdere onderzoeken zijn gedaan, komt er een samenvattende studie naar wat er bekend is over mediawijsheid onder jongeren en volwassenen. (...) Op basis van de inventarisatie van Mediawijzer.net en het samenvattende onderzoek zal bekeken worden

² In november 2020 publiceerde het Netwerk Mediawijsheid een revisie van het competentiemodel. Zie: <https://www.mediawijzer.net/op-mediawijzer-net/competentiemodel/>

hoe de aanpak van mediawijsheid vanaf 2020 het beste vorm kan krijgen.” Het beoogde samenvattende onderzoek zou inzicht moeten bieden in welk onderzoek naar mediawijsheid onder de Nederlandse bevolking was gedaan en welke beleidsrelevante conclusies daaruit te trekken zouden zijn. Het onderzoek zou ook in beeld moeten brengen welke mogelijkheden er zouden zijn om de ontwikkeling van de mediawijsheid van Nederlandse burgers in kaart te brengen.

Eind 2019 kreeg de vraag naar het samenvattende onderzoek concreter vorm toen het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap contact zocht met de Wetenschappelijke Raad van het Netwerk Mediawijsheid om de mogelijkheden van een onderzoek te bespreken. Na enkele overleggronden tussen het Ministerie, het Netwerk Mediawijsheid en de Wetenschappelijk Raad bracht het Ministerie in juli 2020 een offerteverzoek uit waarin drie hoofdvragen centraal stonden:

1. Wat is de stand van het Nederlandse wetenschappelijke en beleidsgerichte onderzoek naar mediawijsheid?
2. Welke conclusies zijn daaruit te trekken over de stand van de mediawijsheid in Nederland, interventies en het beleid ter zake?
3. Welke realistische opties zijn er om de ontwikkeling van de mediawijsheid van de Nederlandse bevolking te monitoren?

In september 2020 werd de opdracht verleend aan het onderzoeksteam binnen ERMeCC (Erasmus Research Centre for Media, Communication & Culture) dat bestond uit Suzanna Opreë (UHD Media & Communicatie), Jeroen Jansz (Hoogleraar Media & Communicatie) en Brechtje Stam (onderzoeksassistent). Het ministerie stelde een begeleidingscommissie in onder voorzitterschap van Robert Oosterhuis waarin verschillende partijen vertegenwoordigd waren. Het onderzoek werd in het najaar van 2020 uitgevoerd en dit rapport doet verslag van de bevindingen.

Onderzoeksoopzet

Aanpak

Het beantwoorden van de drie onderzoeksvragen vereiste systematisch bronnenonderzoek. We lieten ons daarbij inspireren door de eerdere inventarisaties van Gillebaard et al. (2013) en Wiegman (2020). Omdat Gillebaard et al. (2013) het onderzoek naar mediawijsheid bespraken dat tussen 2005 en maart 2013 werd gepubliceerd, richt dit rapport zich op de bronnen die in de periode 2013 tot 2020 zijn verschenen. De recente rapportage *Tien jaar onderzoek mediawijsheid* van Wiegman (2020) betrof de periode 2010-2020 en overlapt dus gedeeltelijk met de periode van Gillebaard et al. (2013) en met die van het huidige onderzoek. Er is echter een belangrijk verschil tussen Wiegman (2020) en het onderzoek waarover we nu verslag uitbrengen. Wiegmans rapportage was selectief: De leden van de Wetenschappelijke Raad van het Netwerk Mediawijsheid werd gevraagd de wetenschappelijke bronnen te noemen die zij het meest relevant achtten. De huidige studie gaat

verder dan het werk van Wiegman (2020) omdat de vragen van het Ministerie alleen beantwoord konden worden op basis van een uitputtende verzameling van bronnen. Bovendien formuleerde het Ministerie in zijn offerteverzoek naast de drie hoofdvragen ook 19 subvragen, waardoor we genoodzaakt waren het coderingsschema van Wiegman (2020) aan te vullen met een flink aantal gedetailleerde vragen.

Bronselectie

Het onderzoek naar mediawijsheid is de laatste jaren gegroeid. Leverde de internationale zoekterm “media literacy” in 2017 nog 49.000 hits op in Google Scholar (Opree, 2017), eind 2020 waren dat er al 156.000. Om het beoogde uitputtende overzicht te realiseren voerden we twee zoekopdrachten uit om de literatuur die in de periode 2013 – 2020 over mediawijsheid in Nederland werd gepubliceerd in kaart te brengen. Voor beide zoekopdrachten werd Google Scholar gebruikt en werden de zoekresultaten met de *Publish or Perish* software geëxporteerd naar *Excel*. De eerste zoekopdracht betrof de Nederlandstalige onderzoeksliteratuur. We gebruikten het trefwoord “mediawijsheid” om deze bronnen te verzamelen. Bij de tweede, Engelstalige zoekopdracht werd gezocht naar bronnen met de woorden “media literacy” in de titel en “the Netherlands” als extra trefwoord. In totaal werden er 609 Nederlandstalige bronnen gevonden, waarvan – na het wegfilteren van Vlaamse bronnen – er 393 bronnen ook daadwerkelijk over Nederland bleken te gaan. De Engelstalige zoekopdracht leverde 128 resultaten op. Van de in totaal 512 overgebleven bronnen werd per bron bepaald of deze daadwerkelijk relevant was voor het onderzoek en of de bron aan wetenschappelijke kwaliteitsnormen voldeed. Deze gecombineerde vorm van het per bron beoordelen van relevantie en kwaliteit werd in eerder inventariserend onderzoek veelal overgeslagen.

De relevantie van een bron in het kader van de onderzoeksvragen werd net als in eerder onderzoek (Gillebaard et al., 2013) beoordeeld aan de hand van inclusie- en exclusiecriteria. Wij stelden de volgende inclusiecriteria op die we in samenhang toepasten op het bronnenbestand:

- Mediawijsheid was het hoofdthema
- Publicatie tussen 2013 en 2020
- Digitale beschikbaarheid
- De bron betrof een kwalitatief of kwantitatief empirisch onderzoek, danwel een beleidsonderzoek

Bronnen werden uitgesloten wanneer

- mediawijsheid en/of de Nederlandse context nauwelijks werden genoemd (soms kwam mediawijsheid of Nederland namelijk alleen in voetnoten en/of de referentielijsten terug)
- wanneer een bron geen origineel onderzoek betrof maar slechts de resultaten van anderen beschreef
- de bron een opiniestuk of persbericht was
- wanneer een bron minimaal van inhoud was (bijvoorbeeld een PowerPoint-presentatie zonder toelichting of een korte samenvatting voor een conferentie)
- het onderzoek als onderdeel van een cursus in het HBO of WO was verricht, omdat we dit als een leerervaring en niet als een eindproduct beschouwden.

Uiteraard werden duplicaties binnen de zoekresultaten ook verwijderd.

De beoordeling van de wetenschappelijke kwaliteit gebeurde aan de hand van de vraag of het onderzoek was uitgevoerd door ervaren onderzoekers aan een universiteit of hogeschool, een kennisinstituut of een onderzoeksbureau. We namen ook afstudeerscripties in het bronnenbestand op, voor zover ze waren geschreven door Masterstudenten aan een universiteit. Een Masterscriptie aan een universiteit betreft immers een eindproduct in de vorm van een zelfstandig uitgevoerd onderzoek waarmee studenten bewijzen dat hun werk aan de academische kwaliteitseisen voldoet.

De toepassing van de inclusie- en exclusiecriteria en het criterium van wetenschappelijke kwaliteit resulteerde in een forse reductie van het aantal bronnen ten opzichte van de zoekresultaten uit Google Scholar. Het corpus van relevante bronnen bestond uit 10 Engelstalige bronnen (dat waren er 128) en 38 Nederlandstalige bronnen (dat waren er 393). Tijdens het beoordelen van de zoekresultaten van Google Scholar viel het op dat een aantal belangrijke publieke studies (waaronder zogenaamde *white papers*) ontbraken die we wel in eerdere publicaties over mediawijsheid tegen waren gekomen. We voegden 21 van dergelijke studies aan de te coderen bronnen toe. Het corpus aan relevante bronnen groeide daarmee tot 69 bronnen. Een overzicht van de gecodeerde bronnen wordt in de tabel in Appendix A gegeven. De eerste kolom van deze tabel bevat het volgnummer van de bron dat is gebruikt om in dit rapport naar de bron te verwijzen bij het bespreken van de onderzoeksresultaten. De tweede kolom bevat de referentie (auteur, publicatiejaar, titel etc.) en een link naar de website waar de studie gevonden kan worden. De referenties zijn op alfabetische volgorde gesorteerd. De derde kolom verwijst naar de bestandsnaam waaronder we het bestand hebben opgeslagen. Deze bestandsnaam vormt de link met het SPSS-databestand waarin alle coderingen zijn opgenomen.

Naast Appendix A bevat deze rapportage ook een literatuurlijst. Deze literatuurlijst bevat alle achtergrondbronnen die in de tekst van dit rapport worden gebruikt.

Codering van het bronnenmateriaal

Na voltooiing van de bronselectie ontwikkelden we een coderingsschema dat ons in staat stelde elke afzonderlijke bron nauwkeurig te beschrijven. Het coderingsschema dat de Wetenschappelijke Raad gebruikte voor *Tien jaar onderzoek naar mediawijsheid* (Wiegman, 2020) namen we als uitgangspunt. We pasten het aan om de vragen van het ministerie te kunnen beantwoorden, onder andere door 22 nieuwe variabelen toe te voegen en bij enkele bestaande variabelen het aantal antwoordcategorieën uit te breiden. Het volledige, uitgebreide coderingsschema is in dit rapport opgenomen als Appendix B.

Om het coderingsproces te vergemakkelijken werd het coderingsschema in het online survey-programma *Qualtrics* geprogrammeerd. Hierdoor kon de inhoud van elke bron aan de hand van het coderingsschema worden gecategoriseerd en ingevoerd in een databestand. Nadat het coderingsproces was afgerond, werden de data uit *Qualtrics* geëxporteerd naar het analyseprogramma *SPSS*. De resultaten die we in de volgende hoofdstukken presenteren zijn tot stand gekomen op basis van de statistische analyses in *SPSS*. Het *SPSS*-databestand kan bij de onderzoekers worden opgevraagd als men nader onderzoek op basis van deze gegevens wil doen.

Hoofdstuk 2: Onderzoekskenmerken

Introductie

In dit hoofdstuk gaan we in op Hoofdvraag 1 “*Wat is de stand van het Nederlandse wetenschappelijke en beleidsgerichte onderzoek naar mediawijsheid?*”. Deze hoofdvraag was onderverdeeld in negen subvragen, waarvan het merendeel gesloten vragen betrof. De resultaten in dit hoofdstuk zijn daarom kort en bondig en bestaan voornamelijk uit descriptieven. Voor een paar subvragen worden ook antwoorden op open vragen beschreven. In een dergelijk geval zijn de antwoorden zo compact mogelijk samengevat. De resultaten in dit hoofdstuk hebben betrekking op alle 69 studies uit ons bronnenbestand (voor een overzicht, zie Appendix A). De negen subvragen worden één voor één behandeld en per subvraag wordt verwezen naar de relevante vragen uit het coderingsschema (zie Appendix B).

Subvragen

Subvraag 1a luidt “*Welke wetenschapsgebieden houden zich bezig met dit onderzoek en wat wordt onderzocht: vaardigheden of competenties, interventies en/of beleid?*” In Tabel 1 en Tabel 2 hieronder worden de resultaten voor de vragen Q7 en Q12 uit het coderingsschema gepresenteerd. De voorgeformuleerde antwoordcategorieën voor Q7 bevatten zeven disciplines waarvan verwacht werd dat we deze in de bronnen zouden aantreffen. Er waren echter twee categorieën die wegvielen omdat dit niet het geval was (i.e., psychologie en geneeskunde) en drie nieuwe categorieën werden toegevoegd omdat we daarvoor meerdere studies aantroffen (cultuur-/kunstwetenschap, sociale en gedragswetenschappen en geesteswetenschappen). Tabel 1 laat zien dat mediawijsheid vanuit verschillende disciplines aandacht kreeg en dan vooral uit de pedagogiek, mediastudies en communicatiewetenschap. Vier op de tien studies behoorden echter niet tot de hierboven genoemde wetenschapsgebieden en met uitzondering van de extra toegevoegde categorieën kwamen geen van de onder ‘anders’ genoemde disciplines meer dan een keer voor. Het is opvallend dat de disciplines waarin veel beleidsonderzoek bedreven wordt (bijv. bestuurskunde en sociologie) nauwelijks vertegenwoordigd waren.

Tabel 1: Wetenschapsgebied

| | <i>n</i> | %* |
|---|----------|------|
| Communicatiewetenschap | 7 | 10,1 |
| Mediastudies | 8 | 11,6 |
| Informatiewetenschap | 1 | 1,4 |
| Pedagogiek | 12 | 17,4 |
| Rechten | 1 | 1,4 |
| Cultuur-/Kunstwetenschap | 6 | 8,7 |
| Sociale en gedragswetenschappen | 4 | 5,8 |
| Geesteswetenschappen | 3 | 4,3 |
| Anders (discipline slechts 1x genoemd of onduidelijk) | 30 | 43,5 |

* De percentages tellen niet op tot 100%, omdat afzenders onder meerdere vakgebieden kunnen vallen.

Tabel 2: Onderwerp

| | <i>n</i> | %* |
|--|----------|------|
| Vaardigheden of competenties | 52 | 75,4 |
| Interventies | 25 | 36,2 |
| Beleid | 6 | 8,7 |
| Anders (bijv. focus op definities of mediagebruik) | 5 | 7,2 |

* De percentages tellen niet op tot 100%, omdat meerdere onderwerpen aan bod kunnen komen.

De voorgeformuleerde categorieën voor Q12 waren afdoende om het onderwerp van de verschillende studies af te bakenen. Slechts vijf studies hadden een onderwerp dat niet onder de bestaande categorieën kon worden ondergebracht. Vaardigheden of competenties werden het vaakst onderzocht, gevolgd door interventies. Interventies verwijzen naar een bepaalde ‘behandeling’ die doelgroepen ondergaan. In het kader van mediawijsheid kunnen jongeren bijvoorbeeld een lesprogramma over mediawijsheid volgen. Een ander voorbeeld is dat ouderen een cursus kunnen volgen om hun digitale vaardigheden te verbeteren. In ons bronnenbestand konden we twee typen interventiestudies onderscheiden. Het eerste type interventiestudie beschreef de ervaringen van docenten met de interventie(s) en de mogelijke succesfactoren van een interventie, bijvoorbeeld dat deze goed aansloot bij de belevingswereld van de doelgroep en duidelijke leerdoelen had. Het tweede type interventiestudie onderzocht de vaardigheden of competenties van een specifieke doelgroep nadat zij aan een interventie waren blootgesteld. Van de 25 interventiestudies vielen 10 studies onder het eerste type en 15 studies onder het tweede type. Zoals verwacht kon worden op basis van de onderzoeksdisciplines kwamen beleidsstudies relatief weinig in het bronnenbestand voor.

Subvraag 1b luidt “*Wat is bekend uit dit onderzoek over de effecten van mediawijsheid op mate van geïnformeerdheid, veiligheid, ongelijkheid, inclusie en burgerschap?*”. In Tabel 3 hieronder worden de resultaten voor vraag Q30 uit het coderingsschema gepresenteerd. Het is belangrijk om te vermelden dat Q30 betrekking heeft op de bevindingen uit de bron zelf: Hebben deze bevindingen betrekking op een effect van mediawijsheid op de mate van geïnformeerdheid, veiligheid, ongelijkheid, inclusie en burgerschap? Bij het coderen van de bronnen bleek dat, in zoverre de bevindingen betrekking hadden op een of meerdere van deze effecten, deze verbanden zelden expliciet werden gelegd. In ongeveer een kwart van de studies (i.e., 27,5%) werd echter wel impliciet een verband gelegd. Effecten op de mate van geïnformeerdheid kwamen het meest naar voren, gevolgd door effecten op inclusie, burgerschap en ongelijkheid. Effecten van mediawijsheid op veiligheid bleken onderbelicht.

Tabel 3: Onderzochte effecten

| | <i>n</i> | %* |
|------------------|----------|------|
| Geïnformeerdheid | 15 | 21,7 |
| Veiligheid | 1 | 1,4 |
| Ongelijkheid | 7 | 10,1 |
| Inclusie | 8 | 11,6 |
| Burgerschap | 8 | 11,6 |
| N.v.t. | 50 | 72,5 |

* De percentages tellen niet op tot 100%, omdat meerdere effecten aan bod kunnen komen.

Het onderwerp van subvraag 1b sloot nauw aan de domeinen waarbinnen mensen volgens het Netwerk Mediawijsheid “profijt hebben van ict en media” (Berkhout, 2018). Voor elk van onze bronnen hebben we in Q16 gecodeerd of er gesproken werd over effecten op zes voorgeformuleerde domeinen. In 8 op de 10 studies werd naar effecten binnen ten minste 1 domein gekeken. Zoals uit Tabel 4 blijkt, werden met name effecten op de formele ontwikkeling onderzocht. Ook effecten op het gebied van ‘leven en wonen’ en op het gebied van ‘persoonlijke ontwikkeling’ kregen relatief veel aandacht. In de studies op deze gebieden werd bijvoorbeeld de relatie tussen mediawijsheid, technologisch burgerschap en het gebruik van de digitale overheid onderzocht (‘leven en wonen’) of de relatie tussen mediawijsheid en de mate waarin online media zoals sociale media en online games werden gebruikt om nieuwe vriendschappen op te bouwen en bestaande contacten te onderhouden (‘persoonlijke ontwikkeling’). Effecten binnen de domeinen ‘zorg en gezondheid’ en ‘werken en geld’ kregen minder aandacht. Het ging dan bijvoorbeeld om studies naar de relatie tussen mediawijsheid en de beschikbaarheid van jongeren voor reclame voor alcohol en ongezonde voedingsmiddelen (‘zorg en gezondheid’) en de relatie tussen mediawijsheid en online vaardigheden zoals het online openen van een bankrekening, internetbankieren en het online indienen van declaraties (‘werken en geld’). Effecten binnen het domein ‘inspiratie’ werden in het geheel niet onderzocht.

Tabel 4: Onderzocht domein

| | <i>n</i> | %* |
|---|----------|------|
| Zorg en gezondheid | 4 | 5,8 |
| Leven en wonen | 13 | 18,8 |
| Werken en geld | 1 | 1,4 |
| Leren en ontwikkelen (formele ontwikkeling) | 36 | 52,2 |
| Persoonlijke ontwikkeling | 10 | 14,5 |
| Inspiratie (cultuur en sport) | 0 | 0 |

* De percentages tellen niet op tot 100%, omdat meerdere domeinen aan bod kunnen komen.

Subvraag 1c luidt “*Welke definities worden gebruikt? In hoeverre sluit het onderzoek aan bij bestaande Nederlandse definities (bv. het Competentiemodel van het Netwerk Mediawijsheid of de omschrijving van Curriculum.nu)?*”. Om deze subvraag te beantwoorden gebruikten we drie vragen uit het coderingsschema. Q18 was een open vraag waarin we de door de onderzoekers gehanteerde definitie hebben gecodeerd. Q19 was een gesloten vraag waarin we hebben gecodeerd of het competentiemodel van het Netwerk Mediawijsheid uit 2012 was toegepast en zo ja, of dit alleen in de theorie sectie of ook in het empirische deel van de studie gebeurde. Als het model in het empirische gedeelte werd toegepast hebben we met vraag Q20 vastgelegd welke competenties werden onderzocht.

Bij het op een rij zetten van de verschillende definities van mediawijsheid die werden gebruikt in de studies vielen er een paar dingen op. Allereerst werd in bijna de helft van de studies geen duidelijke definitie van mediawijsheid gegeven (32 studies) – het gaat dan met name om de publieke studies. In de 37 studies die wel een definitie gaven werd de definitie van de Raad voor Cultuur (2005) (“*Het geheel van kennis, vaardigheden en mentaliteit waarmee burgers zich bewust, kritisch en actief kunnen bewegen in een complexe, veranderlijke en fundamenteel gemedialiseerde wereld*”) het meest gebruikt, namelijk 17 keer. In de gegeven definities

kwamen veelal dezelfde typeringen van mediawijsheid naar voren. Vaak werd bijvoorbeeld gewezen op het belang van het aanleren van relevante competenties (21 studies) en het kritisch met de media omgaan (17 studies). Acht studies zagen de vaardigheid om media te creëren ook als essentieel onderdeel van mediawijsheid. Het vermogen om deel te kunnen nemen aan de mediasamenleving werd in vier studies benoemd als onderdeel van mediawijsheid. In vijf van de studies werd mediawijsheid gezien als iets wat onderdeel was van een groter geheel, bijvoorbeeld van ICT-geletterdheid of digitale geletterdheid.

Het competentiemodel van het Netwerk Mediawijsheid uit 2012 werd in een kwart van de studies (i.e., 23,2%) toegepast. In 9 studies gebeurde dit alleen in de theoriesectie, in 7 studies ook in het empirische deel van de studie (zie Tabel 5). In zes studies werden alle vier de competenties geoperationaliseerd en/of gemeten en deze studies kunnen een inspiratiebron vormen voor toekomstig onderzoek (zie bron 32, 34, 41, 42, 65 en 66 in Appendix A).

Tabel 5: Onderzochte competenties

| | <i>n</i> | % |
|--------------|----------|------|
| Begrip | 6 | 8,7 |
| Gebruik | 7 | 10,1 |
| Communicatie | 7 | 10,1 |
| Strategie | 6 | 8,7 |

Subvraag 1d luidt “*Welke aanwijzingen uit onderzoek zijn er dat de importantie van –het aanleren van– mediawijsheid toe/afneemt?*”. Voor het beantwoorden van deze vraag is Q32 uit het coderingsschema relevant. Gecodeerd werd of onderzoekers op basis van de eigen bevindingen spraken over een toe- of afgenomen importantie. Hoewel menig bron in de inleiding andere auteurs aanhaalde die bewijs leverden dat het aanleren van mediawijsheid in belang toenam, werden dergelijke conclusies zeer zelden op basis van de eigen bevindingen getrokken. In 63 studies werd niet gesproken over een toe- of afgenomen belang van mediawijsheid. Een toegenomen importantie werd zes keer genoemd (zie bron 2, 3, 12, 38, 59 en 64 in Appendix A) en een afgenomen importantie geen enkele keer. Als er gesproken werd over een toename dan werd dit meestal gerelateerd aan de toename van het gebruik van digitale media, sociale media en de voorzieningen van de digitale overheid.

Subvraag 1e luidt “*Welke aanwijzingen uit onderzoek zijn er voor maatschappelijke schade ten gevolge van een tekort aan mediawijsheid?*”. Ook hier werd gekeken naar de maatschappelijke schade die door de onderzoekers in hun *eigen* onderzoek werd geobserveerd (Q31). Geheel in lijn met onze eerdere observaties over de gevonden effecten (zie subvraag 1b) werd ook de maatschappelijke schade vaak niet genoemd (85,5%) en als die wel werd genoemd dan gebeurde dat vaak op impliciete wijze. Uit de resultaten kwam naar voren dat verschillen in sociaal-economische status (met name opleiding) konden leiden tot digitale ongelijkheid (o.a. bron 2, 45 en 57), dat een gebrek aan mediawijsheid ervoor kon zorgen dat burgers niet deel konden nemen aan de digitale overheid (o.a. bron 3 en 21) en dat (het niet herkennen van) nepnieuws een gevaar voor de democratie kon vormen (o.a. bron 23 en 40).

Subvraag 1f luidt “*Wat is de aard van de studies (zoals monitor, evaluatie van methoden of van beleid, wetenschappelijke theorievorming en toetsing)?*”. Tabel 6 bevat de resultaten voor vraag Q17 uit het

coderingsschema. De voorgeformuleerde antwoordcategorieën voor Q17 bevatten de vier in de subvraag genoemde opties. Een vijfde categorie ('Formuleren van lesmateriaal') werd toegevoegd op basis van de aantekeningen bij de categorie 'Anders'. Kijkend naar de aard van de studies werd al snel duidelijk dat de meeste studies erop gericht waren beleid of mediawijsheidniveaus te bepalen (dit zijn de zogeheten monitors) en dat ook wetenschappelijke toetsing van effecten vrij vaak voor kwam. Zeven studies betroffen een evaluatie van methoden (bron 9, 13, 24, 56, 60, 66 en 67). Hierbij kon het om een evaluatie van beleid, een interventie of een meetmethode voor mediawijsheid gaan. Het lijkt verstandig in de toekomst de meetinstrumenten die werden gebruikt om de verschillende competenties te meten (zie subvraag 1c en bron 32, 34, 41, 42, 65 en 66) verder te ontwikkelen en te valideren.

Tabel 6: Aard/ doel van het onderzoek

| | <i>n</i> | %* |
|--|----------|------|
| Monitor (bepalen beleid of mediawijsheidniveaus) | 44 | 63,8 |
| Evaluatie van methoden | 7 | 10,1 |
| Wetenschappelijke theorievorming | 4 | 5,8 |
| Wetenschappelijke toetsing van effecten | 15 | 21,7 |
| Formuleren aanbevelingen lesmateriaal | 5 | 7,2 |
| Anders | 5 | 7,2 |

* De percentages tellen niet op tot 100%, omdat meerdere doelen aan bod kunnen komen.

Subvraag 1g luidt "*Welk onderzoeksmethoden zijn gebruikt?*". Tabel 7 hieronder bevat de resultaten voor vraag Q22 uit het coderingsschema. Alle antwoordcategorieën waren voorgeformuleerd en er kwamen geen nieuwe categorieën uit de data naar voren. In de onderzoeken werd ongeveer even vaak gebruik gemaakt van kwalitatieve en kwantitatieve methoden (respectievelijk 59,4% en 55,1%). Vier op de tien bronnen maakten gebruik van datatriangulatie, wat betekent dat deze studies meerdere methoden naast elkaar toepasten – dit kon gaan om twee kwalitatieve methoden, twee kwantitatieve methoden of om een combinatie van een kwalitatieve met een kwantitatieve methode. Als het gaat om kwalitatieve onderzoeksmethoden werd er vooral gebruik gemaakt van interviews en documentanalyses. Bij de studies die kwantitatieve methoden gebruiken ging het voornamelijk om vragenlijsten. Experimenten om de effectiviteit van interventies te bepalen kwamen opvallend weinig voor.

Tabel 7: De gebruikte onderzoeksmethoden

| | <i>n</i> | %* |
|--|----------|------|
| Kwalitatief: Documentanalyse | 20 | 29,0 |
| Kwalitatief: Interviews | 25 | 36,2 |
| Kwalitatief: Focusgroepen | 6 | 8,7 |
| Kwalitatief: Observaties | 8 | 11,6 |
| Kwantitatief: Vragenlijsten | 35 | 50,7 |
| Kwantitatief: Experiment(en) | 3 | 4,3 |
| Kwantitatief: Observaties | 1 | 1,4 |
| Anders (Bijv. zelfrapportage of concept mapping) | 8 | 11,6 |

* De percentages tellen niet op tot 100%, omdat meerdere methoden gebruikt kunnen worden.

Subvraag 1h luidt “Naar welke specifieke doelgroepen is het onderzoek gedaan: jeugd/ouderen, mannen/vrouwen, leerlingen, ouders, kwetsbaren, beroepsgroepen zoals bv. leraren en journalisten etc.?”. Om deze vraag te beantwoorden hebben we zowel gesloten vragen als een open vraag uit het coderingsschema geanalyseerd, namelijk vraag Q13 t/m Q15 en vraag Q24 (zie Appendix B). Tabel 8 bevat de bevindingen voor Q13 t/m Q15. Een grote meerderheid van de bronnen (65,2%) ging over jongeren, waarvan de leeftijdscategorie 13-17 jaar het meest onderzocht werd. Ook de leeftijdscategorieën 7-12 jaar en 18-25 jaar werden relatief vaak onderzocht. De leeftijdscategorie 0-6 jaar kwam het minst vaak voor en binnen deze leeftijdsgroep werd er vaker gekeken naar kinderen in de kleuterklas (4-6) dan naar de groep van 0-4 jaar. Over de mediawijsheid van de allerkleinsten is daarom weinig bekend. Volwassenen werden ook veel onderzocht – 43,5% van het onderzoek werd onder hen uitgevoerd. Hierbij werd er vooral gekeken naar volwassenen in het algemeen en werd er zelden onderscheid gemaakt tussen specifieke leeftijdscategorieën. Dit leidde ertoe dat een belangrijke groep in het onderzoek naar mediawijsheid, de kwetsbare oudere, onderbelicht bleef. Tenslotte ging minder dan een-vijfde van het onderzoek over kwetsbare groepen (17,4%). Bij het onderzoek dat hier wel over ging werd er meestal naar één doelgroep gekeken (10,1%), al omvatten sommige studies ook meerdere groepen (7,3%). Er was geen specifieke kwetsbare groep waar het meest naar gekeken werd, alle categorieën werden hooguit in een handjevol studies besproken. De kwetsbare groepen verdienen in toekomstig onderzoek daarom meer aandacht.

Tabel 8: De doelgroep van het onderzoek

| | <i>n</i> | % |
|---------------------------------------|----------|------|
| <i>Jongeren</i> | | |
| 0-6 jaar | 9 | 13 |
| 7-12 jaar | 22 | 31,9 |
| 13-17 jaar | 27 | 39,1 |
| 18-25 jaar | 15 | 21,7 |
| <i>Volwassenen</i> | | |
| In het algemeen | 21 | 30,4 |
| Jongvolwassenen (18-35 jaar) | 6 | 8,7 |
| Midden-volwassenen (36-65 jaar) | 4 | 5,8 |
| Oudere volwassenen (66 jaar of ouder) | 5 | 7,2 |
| <i>Kwetsbaren</i> | | |
| Lage sociaal-economische positie | 5 | 7,2 |
| Fysieke en/of mentale beperkingen | 3 | 4,3 |
| Digibeten | 3 | 4,3 |
| Etnische groepen of vluchtelingen | 4 | 5,8 |

* De percentages tellen niet op tot 100%, omdat meerdere doelgroepen aan bod kunnen komen.

Tabel C1 in Appendix C bevat een samenvatting van de kenmerken van de deelnemers uit de verschillende studies zoals die in de open vraag Q24 beschreven zijn. Een cruciaal verschil tussen de gesloten vragen en deze vraag is dat de gesloten vragen betrekking hadden op de vraag over wie de studie gaat terwijl de open vraag ingaat op de groep onder wie gegevens verzameld werden. Het is namelijk mogelijk dat een studie over jongeren gaat, maar dat de data over deze jongeren onder hun ouders of leerkrachten vergaard wordt. Kijkend naar Tabel C1 kunnen we concluderen dat de meeste van de in totaal 69 relevante studies deelnemers

van onder de 18 hadden. Een totaal van 27 studies werd uitgevoerd bij deze groep, waarvan verreweg de meeste studies onder jongeren op het voortgezet onderwijs werden uitgevoerd (39,1%). Verder werden ook leraren vaak als onderzoeksgroep gebruikt. Bij 14 studies was dit het geval (20,3%), waarvan er 7 keer naar leraren uit het voortgezet onderwijs werd gekeken, 5 keer naar leraren uit het primair onderwijs, 1 keer naar leraren uit het speciale onderwijs en 1 keer naar leraren van een mbo-opleiding. Negen studies maakten gebruik van deelnemers uit andere specifieke werkvelden, waaronder overheidsmedewerkers en wetenschappers. Studies onder kwetsbaren waren schaars en er waren geen onderzoeken die zich uitsluitend op mannen of uitsluitend op vrouwen richtten. De verwachting dat er ook onderzoek onder journalisten zou zijn gedaan kwam niet uit.

Subvraag 1i luidt *“Sluit het Nederlandse onderzoek aan op het internationale onderzoek naar mediawijsheid?”*. Om deze vraag te beantwoorden hebben we gecodeerd of bronnen verwezen naar internationale literatuur (zie Q21 in Appendix B). In 75,4% van de studies werd verwezen naar internationale literatuur, een teken dat Nederlands onderzoek zich positioneerde binnen het raamwerk van het internationale onderzoek. Opvallend was echter ook dat 21,7% van de studies helemaal geen literatuurverwijzingen bevatten. Dat kwam vooral bij publieke rapporten voor die geen wetenschappelijke pretenties hadden en er slechts op gericht waren een concrete, veelal praktische, vraag te beantwoorden.

Hoofdstuk 3: Onderzoeksbevindingen

Introductie

In dit hoofdstuk gaan we in op Hoofdvraag 2 “*Welke conclusies zijn daaruit te trekken over de stand van zaken van de stand van mediawijsheid in Nederland, interventies en het beleid ter zake?*”. Deze hoofdvraag was onderverdeeld in vijf subvragen, die veelal alleen aan de hand van open vragen konden worden beantwoord. In vergelijking tot het voorgaande hoofdstuk, nemen – om recht te doen aan de data – de antwoorden op deze subvragen meer ruimte in beslag. De resultaten in dit hoofdstuk hebben betrekking op alle 69 studies uit ons bronnenbestand of – in het geval van de subvragen 2a en 2c – op een deel daarvan. Voor de samenvattende conclusies over de stand van ontwikkeling van de mediawijsheid in Nederland (2a) en de adviezen die worden gedaan (2c) richten we ons op de wetenschappelijke studies en publieke studies, omdat we de tekst zo beknopt kunnen houden en deze bronnen het grootste bereik – en dus de meeste impact – hebben.

Subvragen

Subvraag 2a luidt “*Welke samenvattende conclusie is te verbinden over de stand en ontwikkeling van de mediawijsheid in Nederland?*”. Om deze vraag te kunnen beantwoorden hebben we gebruik gemaakt van Q27 uit het coderingsschema. Zoals uit het antwoord op subvraag 1h naar voren kwam richtte het onderzoek zich op kinderen en jongeren, volwassenen en ouders, docenten, ouderen en kwetsbaren groepen. Hieronder zullen we per doelgroep de meest belangrijke bevindingen bespreken.

Kinderen en jongeren. Verschillende bronnen (bron 12, 26, 37, 61 en 64) stelden dat kinderen en jongeren minder mediawijs waren dan menigeen geneigd was te denken. Walraven et al. (2013; bron 66) stelden op basis van literatuuronderzoek dat de cognitieve ontwikkeling van kinderen bepaalt wanneer bepaalde competenties ontwikkeld kunnen worden (zie Figuur 2). Ook andere bronnen (bron 26 en 29) wezen erop dat kinderen en jongeren geen homogene groep vormen en dat de ontwikkeling van mediawijsheid gepaard gaat met ‘sprongetjes’ die niet voor alle kinderen en jongeren op hetzelfde moment plaatsvonden.



Figuur 2: Leeftijden waarop volgens Walraven et al. (2013) gestart kan worden met het onderwijzen van de competenties uit het model van het Netwerk Mediawijsheid

In twee in opdracht van het Netwerk Mediawijsheid uitgevoerde studies werd de mediawijsheid van kinderen tussen de 10 en 12 jaar (bron 32) en van jongeren tussen de 13 en 18 jaar (bron 42) gemeten op een schaal van 0 tot 100. Deze studies schetsten een zorgwekkend beeld. Slechts de helft van de kinderen in de leeftijdsgroep van 10 tot 12 was mediawijs op een niveau dat van hen verwacht mocht worden (51%) en hetzelfde gold voor eenderde van de jongeren in de leeftijdsgroep 13 tot 18 jaar (36%). De score van de kinderen bleek onder andere afhankelijk van hun geslacht, hun schoolniveau en het opleidingsniveau en inkomensniveau van hun ouders. Een klein aantal studies (o.a. 24 en 28) onderzocht in hoeverre lesprogramma's de mediawijsheid van kinderen en jongeren konden verbeteren en hoewel deze bronnen iets positiever waren over de mediawijsheid van jongeren en die middelmatig ontwikkeld noemden, leken de effecten van de onderzochte lesprogramma's volgens de onderzoekers gering. In verschillende studies werden adviezen gegeven over hoe lesprogramma's konden worden verbeterd (zie het antwoord op subvraag 2c hieronder). Ook de mediawijsheid van volwassenen – waaronder ouders en docenten – leek beperkt, terwijl juist deze groepen kinderen en jongeren bij zouden kunnen staan in hun ontwikkeling van mediawijsheid.

Volwassenen en ouders. Uit onderzoek van Plantinga en Kaal (2018; bron 41) bleek dat 42% van de volwassen Nederlanders niet volledig mediawijs was – zij beheersten tenminste een competentie (begrip, gebruik, communicatie of strategie) onvoldoende. Ruim een kwart (27%) van de Nederlanders werd als 'kwetsbaar' bestempeld. Zij hadden een laag kennisniveau, stonden wantrouwend ten opzichte van (nieuws)media, waren hulpbehoevend en onkundig op het gebied van media. Het beeld dat door Verhue en Mol (2019; bron 63) over digitale vaardigheden (behorend tot de mediawijsheidcompetenties begrip en gebruik, zie Figuur 1 en 2) werd geschetst was nog negatiever. Volgens hen was slechts 30% van de Nederlanders volledig digivaardig. Een even grote groep (31%) beschikte niet over de vaardigheden om zelfstanding online persoonlijke zaken te regelen, zoals de belastingaangifte. Verschillende onderzoekers (o.a. 2, 3 en 21) kaartten dan ook aan dat hoewel de digitale overheid steeds belangrijker wordt, bepaalde groepen hier niet optimaal gebruik van kunnen maken. Onderzoek van Van Deursen (2018; bron 57) liet zien dat de digitale kloof en digitale ongelijkheid mede werden voorspeld door geslacht, leeftijd, opleiding en inkomen. Echter, tegenover de eerstgenoemde bronnen stonden ook een onderzoek waarin gesteld werd dat Nederlanders over het algemeen goede digitale vaardigheden hebben (bron 45) en dat tenminste driekwart van de Nederlanders (75-80%) digitaal redzaam was.

In geen van de bronnen over ouders werd hun mediawijsheid op een objectieve wijze gemeten die onafhankelijk was van hun eigen oordeel. Het meeste onderzoek maakte gebruik van zelfrapportage. Naar hun eigen inschatting konden ouders redelijk goed overweg met media, maar had toch zeker de helft behoefte aan praktische handvatten voor de mediaopvoeding van hun kinderen (bron 33). De hulpvragen bleven over de jaren heen redelijk gelijk: Met stip bovenaan stonden vragen over de leeftijd waarop een kind online kon gaan, een eigen profiel op sociale media mocht hebben en recht had op online privacy (bron 38). Ouders zagen voor zichzelf een actieve rol weggelegd in de mediaopvoeding maar verwachtten ook een bijdrage van de school (o.a. 20 en 69). Ouders vonden dat kinderen les moesten krijgen over veilig internetten, online zelfonthulling en zelfpresentatie en over het herkennen van goede en slechte informatie (bron 69).

Docenten. In onderzoek onder docenten werd gesproken over hun ervaringen met onderwijs op het gebied van mediawijsheid en digitale vaardigheden, hun eigen mediawijsheid en digitale vaardigheden en over

hun didactische vaardigheden om mediawijsheid en digitale vaardigheden te onderwijzen. Op basis van hun ervaringen in de lespraktijk hadden docenten vaak een duidelijke mening over de vaardigheden die volgens hen meer aandacht moesten krijgen (o.a. 20, 26 en 66). Zo stelden Smeets et al. (2017; bron A12) dat docenten kritisch waren over de mate waarin leerlingen de risico's van internetgebruik onderkenden en zich daartegen wapenden en over de mate waarin leerlingen informatie konden zoeken en beoordelen. Van de docenten in het primair onderwijs vond 24% dat er meer aandacht voor mediawijsheid moest komen op school, van de docenten in het voortgezet onderwijs deelde 36% die mening.

Als het gaat om de mediawijsheid van de docenten en hun didactische vaardigheden zijn met name de studies van iXperium relevant. In ons corpus van te coderen bronnen is slechts één studie van iXperium (50) opgenomen, omdat dezelfde studie op 13 scholen werd herhaald en de rapporten voor de verschillende scholen – op de cijfers na – vrijwel identiek waren. In Tabel C2 in Appendix C worden de resultaten uit de verschillende studies samengevat. Kijkend naar de tweede kolom, dan zien we dat er op elke vaardigheid (informatie zoeken, informatie beoordelen, creatief ict-gebruik en overige vaardigheden) een substantiële groep docenten was die zijn of haar vaardigheden als 'niet vaardig' of 'basaal' inschatte (in plaats van 'gevorderd' of 'zeer gevorderd'). Dit zagen we ook terug in het percentage docenten dat moeite had met de didactische vaardigheid om ict-materiaal te arrangeren en te ontwikkelen. Inzoomend op de stellingen waarmee deze didactische vaardigheid gemeten werden, zagen we dat de docenten het opvallend vaak oneens waren met de stellingen dat zij in staat waren digitaal lesmateriaal te ontwikkelen en dat zij digitaal lesmateriaal voor hun les konden aanpassen. Walraven et al. (2013; bron 66) gaven een mogelijke verklaring waarom docenten onvoldoende bagage hebben, namelijk dat er volgens hen te weinig aandacht op de PABO is voor het onderwijzen van mediawijsheid en digitale vaardigheden. In hun onderzoek gaf 40% van de docenten aan behoefte te hebben aan ondersteuning.

Ouderen. De bronnen over ouderen concentreerden zich vooral op internet- en smartphonetoegang en internet- en smartphonegebruik (o.a. 25, 36, 45, 58 en 59). Net als kinderen en jongeren vormden ook ouderen geen homogene groep (bron 58 en 109). De attitude en motivatie ten aanzien van het internet, de materiele toegang tot internet, de digitale vaardigheden en het gebruik van het internet verschilden tussen de leeftijdsklassen van 55 tot 65 jaar, 65 tot 75 jaar, en 75 jaar en ouder (bron 58). In het algemeen noemden ouderen zowel uitdagingen als voordelen van internetgebruik. Voor velen was het een dagelijkse uitdaging omdat ze zich verplicht voelden het internet te gebruiken en ze het vervelend vonden dat steeds meer via internet geregeld moet worden. Ze maakten zich bovendien zorgen over hun privacy en de dreiging van internetcriminaliteit (bron 36). Tegelijkertijd vonden acht op de tien ouderen dat digitale apparaten en het internet het gemakkelijker maakten sociale contacten te onderhouden. Zes op de tien ouderen voelden zich daardoor onafhankelijker en drie op de tien zich minder eenzaam (36). De studie van Kantar (2019; bron 25) ging over mensen van 55 jaar en ouder en 86% van hen maakte dagelijks gebruik van digitale media. Inschattingen over hoeveel hulp ze daarbij nodig hadden verschilden sterk. Kantar stelde vast dat slechts 2 op de tien ouderen de afgelopen maand hulp hadden gevraagd voor de computer, laptop, tablet en smartphone, maar volgens Van Deursen (2019; bron 58) had 72% van de ouderen wel eens hulp nodig bij het internetten. Meestal werd de hulp ingeroepen van hun kinderen, de partner of vrienden.

Kwetsbare groepen. In de bronnen werden jonge migranten en kinderen met een beperking benoemd als kwetsbare groepen. De toon waarop er over de twee groepen gesproken wordt verschilde. De onderzoeken over jonge migranten waren over het algemeen positief van toon door te benadrukken dat mediawijsheid hen kan helpen om te gaan met (negatieve) stereotype beelden in de media. Mediawijsheid zou de migranten meer specifiek kunnen helpen bij het plaatsen van deze beeldvorming en de wijze waarop de stereotypen ontkracht zouden kunnen worden. Het doel van ‘mediawijze’ interventies bij deze doelgroep was om hen meer controle over hun eigen situatie te geven (*empowerment*), onder andere door hun weerbaarheid (*resilience*) te vergroten (zie bron 8 en 30). In onderzoek over kinderen met een beperking was de toon vaak kritischer. Er werd geconstateerd dat zij intensief (en soms meer dan ‘gewone’ kinderen) gebruik maakten van media en dat dit zowel kansen als bedreigingen bood (bron 39). Problemen die werden gesignaleerd waren onder andere te lang gamen, te lang surfen op internet, online teksten niet goed kunnen volgen, Word en Excel niet begrijpen en emoticons niet begrijpen. Deze problemen deden zich bij meer dan de helft van de kinderen met een beperking soms, vaak of heel vaak voor (39). Gelukkig voelden de meeste beroepsgroepen zich redelijk bekwaam in het begeleiden van de kinderen, wat onder andere bleek uit het rapportcijfer dat deze professionals zichzelf gaven voor hun eigen mediawijsheid: gemiddeld een 7,1 (39). Dat gezegd hebbende lieten achtergrondbronnen zien dat er ook onder deze zorgprofessionals behoefte was aan meer ondersteuning (Vergeer & Nikken, 2016; Versteegh, 2019).

Subvraag 2b luidt “*Is de stand van zaken in Nederland te vergelijken met andere landen in de wereld?*”. Zoals al bij het antwoord op subvraag 1j werd aangegeven, werd in driekwart van de bronnen (75.4%) verwezen naar internationale literatuur. Het was opvallend dat deze verwijzingen veelal in de introductie (bijvoorbeeld bij het geven van een definitie van mediawijsheid) of in het theoretisch kader waren geplaatst. De coderingen voor Q28 wezen uit dat in slechts twee studies de eigen bevindingen aan internationale studies werden gerelateerd. Kortom, op basis van de bronnen in dit corpus zelf kon de stand van zaken niet worden vergeleken met die in andere landen. Enkele andere bronnen die niet in het corpus voorkwamen omdat ze niet aan de criteria voldeden, boden wel enig inzicht in de situatie in andere landen. We vatten deze achtergrondbronnen kort samen. Het boek *Public policies in media and information literacy in Europe. Cross-country comparisons* van Frau-Meigs, Velez en Michel (2017) vergeleek het mediawijsheidsbeleid in 28 Europese landen op basis van landenrapporten geschreven door experts in de landen zelf. Het rapport over Nederland werd al in 2014 gepubliceerd door McConagle en Schumacher. Nederland werd door de onderzoekers beschreven als een van de koplopers als het ging om *media and information literacy governance*: Zij constateerden dat er een duidelijk beleidskader was en dat er vanuit het beleid actief werd samengewerkt met diverse actoren in het veld, zoals het netwerk van professionals, scholen en bibliotheken. Het rapport van Celot (2015) gaf aan dat het beleid succesvol was, aangezien Nederland van 28 Europese landen de vijfde positie innam op de rangorde van online en offline vaardigheden.

Toch was er ook kritiek op de Nederlandse aanpak. Zo stelden McConagle en Schumacher (2014) dat een coherente visie op mediawijsheid ontbrak en dat mediawijsheidsinitiatieven te gefragmenteerd waren; dat de meeste mediawijsheidsinitiatieven en -programma’s niet objectief werden geëvalueerd en er bovendien een kwaliteitsstandaard ontbrak; dat de aandacht binnen het mediawijsheidsbeleid en mediawijsheidsprogramma’s

teveel bij kinderen en jongeren lag; en dat de meeste programma's zich voornamelijk richtten op kritisch denken en burgerschap. De auteurs wezen er tot slot op dat er geen aandacht werd besteed aan mensenrechten in de context van het beleid en de praktijk van mediawijsheid.

Naast de achtergrondbronnen die buiten ons corpus bleven, kunnen ook de adviezen uit enkele bronnen binnen ons corpus worden gebruikt om de situatie van mediawijsheid in Nederland verder te verbeteren. We lieten al zien dat Nederland er qua beleid internationaal goed voorstaat, maar de bevindingen onder subvraag 2a lieten ook zien dat de mediawijsheidniveaus van Nederlanders zeker nog wel verbeterd kunnen worden. Toekomstig internationaal vergelijkend onderzoek moet uitwijzen hoe de mediawijsheid van Nederlanders zich verhoudt tot de mediawijsheid van burgers in andere landen.

Subvraag 2c luidt "*Welke adviezen worden gegeven?*". Voor alle bronnen hebben we zowel de adviezen voor de praktijk (Q33) als adviezen voor toekomstig onderzoek (Q34) gecodeerd. Hieronder vatten we de adviezen van de wetenschappelijke en publieksstudies samen. Van deze 45 bronnen gaven 24 bronnen géén adviezen voor de praktijk en 25 bronnen géén adviezen voor toekomstig onderzoek. Het leek erop, zoals ook al bij subvraag 2b bleek, dat vele onderzoekers de kans lieten liggen hun inzichten op het gebied van mediawijsheid meer diepgang en gewicht te geven. De adviezen die wel werden gegeven sloten aan bij de onder subvraag 2a genoemde doelgroepen. Per doelgroep beschrijven we eerst de adviezen voor de praktijk en dan de adviezen voor onderzoek. We sluiten af met algemene adviezen die niet op een specifieke doelgroep gericht zijn.

Kinderen en jongeren. Kennisnet (2017; bron 26) stelde dat het belangrijk is dat beleidsmakers en schoolbesturen per leeftijdsgroep vaststellen welke digitale vaardigheden leerlingen moeten beheersen en welk niveau daarbij realistisch is. Verder gaven de onderzoekers de aanbeveling de vaardigheden van kinderen en de effectiviteit van lesmaterialen te toetsen en te bekijken hoe de lesmaterialen aansloten bij de vaardigheden die kinderen al vanuit huis meekregen. Ook Potters (2016; bron 43) stelde dat de effectiviteit van nieuwe interventies onderzocht moest worden en dat de inbedding van de 21^e-eeuwse vaardigheden in verschillende vakken daarbij bijzondere aandacht verdiende. Ook zou men beter moeten letten op hoe de vaardigheden direct onder kinderen gemeten zouden kunnen worden. Lazonder et al. (2018; bron 29) raadden aan te onderzoeken hoe 21^e-eeuwse vaardigheden samenhangen met het concentratievermogen, de executieve functies en de motivatie van leerlingen. Kennisnet (2017; bron 26) benadrukte tenslotte het belang van onderzoek naar welke vaardigheden kinderen vanuit huis al meekregen en op welk niveau, zodat leerkrachten daar beter op konden aansluiten. Daarnaast stelde ook deze organisatie dat interventies getoetst zouden moeten worden op hun effectiviteit.

Volwassenen en ouders. Uit de bevindingen bleek dat sociaal-economische status (opleiding, inkomen etc.) mede het mediawijsheidniveau bepaalde. Volgens Moekette et al. (2017; bron 35) zou toekomstig onderzoek moeten uitwijzen waarom mensen met een lagere SES minder mediawijs zijn, zodat de oorzaken kunnen worden aangepakt. Verhue en Mol (2019; bron 63) concludeerden verder dat de meerderheid van de 'digi-onvaardigen' onbekend was met de beschikbare hulp en begeleiding. Om te zorgen dat men de hulp kon vinden en er daadwerkelijk gebruik van werd gemaakt, was het belangrijk dat de diensten laagdrempelig waren en dat het taalgebruik niet te technisch was – hoe helderder de uitleg, hoe beter. Voor ouders werden er geen

concrete adviezen geformuleerd, behalve dan dat de informatie ook voor hen makkelijker te vinden zou moeten zijn (zie bijv. bron 33).

Docenten. Meerdere bronnen stelden dat docenten up-to-date moesten blijven door cursussen te volgen, relevante literatuur te lezen en informatie te delen (zie bijv. 50 en 64). Volgens Walraven et al. (2013; bron 66) moet mediawijsheid een apart en verplicht vak worden op de lerarenopleiding, zodat PABO-docenten zelf meer mediawijs worden en bekwaam raken in het onderwijzen van mediawijsheid. Dirckx et al. (2013; bron 12) stelden voor mediawijsheid op te nemen in alle universitaire studies en beoordelaars van studieopdrachten te scholen in informatievaardigheden. Daarom zou informatievaardigheid wat hen betreft ook moeten worden opgenomen in de Basiskwalificatie Onderwijs (BKO) die universitaire docenten moeten behalen.

Ouderen. Van Deursen (2019; bron 58) stelde op grond van de resultaten van zijn onderzoek dat beleid rondom digitale ongelijkheid onder 55+ers alle fasen van internettoegang (d.w.z. attitude en motivatie, materiele toegang, vaardigheden en gebruik) zou moeten aanpakken. Bijvoorbeeld door ouderen te motiveren tot informeel leren en door het aanbieden van cursussen. Het rapport van het Nationaal Ouderenfonds (2019; bron 36) vulde aan dat het voor ouderen duidelijk moet zijn wat zij aan een bepaald medium of bepaalde vaardigheid hebben, zodat zij de voordelen van een cursus gaan inzien. Ook raadde het Ouderenfonds aan cursussen in groepsverband op locatie te geven, omdat ouderen veel liever iets leren met een maatje of in een groep dan in hun eentje achter de computer. Online lesprogramma's werden daarom minder geschikt geacht voor deze doelgroep.

Kwetsbaren. In de bronnen over jonge migranten werd gesproken over de noodzaak onderzoek te doen om vast te stellen of mediawijsheid ook het leven van andere gemarginaliseerde groepen zoals LGBTQ+ jongeren positief kon beïnvloeden (8, 30). Nikken et al. (2018; bron 39) pleitten voor meer aandacht voor het mediagebruik en de mediawijsheid van kinderen met een (licht) verstandelijke beperking. De auteurs stelden ook dat uitgevers en ontwikkelaars van lesmaterialen hun aanbod meer toegankelijk moesten maken voor beroepskrachten. De beroepskrachten zouden bovendien in de gelegenheid gesteld moeten worden om zich verder te laten scholen in hun kennis en vaardigheden voor het begeleiden van kinderen met een beperking, omdat de beschikbare kennis voornamelijk 'gewone' kinderen betraf (39).

Algemeen. Gillebaard en Vankan (2013; bron 21) pleitten in hun rapport over de digitale overheid voor het bouwen van een vangnet voor burgers die moeite hebben met de toegang tot de digitale overheid. Landelijke campagnes en communicatie door gemeenten zouden duidelijk moeten maken waar burgers hulp kunnen krijgen. Cursussen zouden uitgebreid moeten worden omwille van een landelijke dekking zodat grotere groepen mensen worden bereikt. Ook digitale hulpverleners zouden ondersteund moeten worden: Ze moeten leren hoe ze hun hulp verder kunnen professionaliseren en hoe zij de achterliggende factoren van hulpvragen beter kunnen inschatten. Tegen deze achtergrond stelden Gillebaard et al. (2013; bron 22) dat trends en effecten van mediawijsheid via monitoring in beeld moesten worden gebracht en kennislacunes (bijvoorbeeld met betrekking tot de onderzochte competenties en doelgroepen) prioriteit moesten krijgen op de onderzoeksagenda.

Subvraag 2d luidt "*Hoe robuust zijn de resultaten? Is sprake van consensus, en zo nee waar liggen de belangrijkste controverses binnen het onderzoek?*". Doordat de onderzoekers hun bevindingen nauwelijks

vergeleken met nationale en internationale bronnen (zie het antwoord op subvraag 2b), werd er vrijwel niet gesproken over consensus in het onderzoeksveld of controverses met andere studies (zoals vastgelegd in Q29). Slechts één keer werd er een inconsistentie gesignaleerd, namelijk in de positie die Nederland innam op *Digital Economy & Society Index*. De score op deze index werd berekend op basis van vijf componenten: connectiviteit, vaardigheden, internetgebruik, integratie van digitale technologie en digitale publieke diensten. Nederland behoorde bij alle componenten tot de top drie van Europa, maar de component vaardigheden liep uit de pas, omdat Nederland daarop als vijfde scoorde. De onderzoekers stelden daarom voor dat de overheid meer zou moeten doen aan de promotie van “technologisch burgerschap” – “de vaardigheden om de mogelijkheden van digitalisering te begrijpen, de kennis en weerbaarheid hebben om de risico’s van digitale media om te gaan, en deel kunnen nemen aan het democratisch debat en de politieke besluitvorming over nieuwe digitale technologie” (Schel & Vennekens, 2020, p. 2; bron 45).

Subvraag 2e luidt “*Wat weten we nog niet of is minder onderzocht?*”. We baseren ons antwoord op de antwoorden die tot nu toe op alle subvragen werden gegeven (d.w.z. subvragen 1a t/m 1i en 2a t/m 2d). Kort samengevat komt dit neer op de volgende punten:

1. Het Nederlandse mediawijsheidbeleid werd slechts in beperkte mate onderzocht (subvraag 1a).
2. Effecten van mediawijsheid op de mate van geïnformeerdheid, veiligheid, ongelijkheid, inclusie en burgerschap werden zelden expliciet aangeduid en er was geen of nauwelijks aandacht voor effecten binnen de domeinen ‘zorg en gezondheid’, ‘werken en geld’ en ‘inspiratie (cultuur en sport)’ (subvraag 1b).
3. De door het Netwerk Mediawijsheid in 2012 geformuleerde mediawijsheidcompetenties werden in slechts zes studies empirisch onderzocht (subvraag 1c).
4. Onderzoekers gingen alleen impliciet in op aanwijzingen over een toe- of afgenomen importantie van het aanleren van mediawijsheid en de maatschappelijke schade ten gevolge van een tekort aan mediawijsheid (subvraag 1d en 1e), er is behoefte aan meer concrete inzichten.
5. Er zou meer aandacht moeten worden besteed aan de vraag hoe mediawijsheid het beste gemeten kan worden (subvraag 1f).
6. Er werd geen gebruik gemaakt van experimenten om de effecten van mediawijsheidinterventies te onderzoeken (subvraag 1g).
7. Er was relatief veel aandacht voor de mediawijsheid van jongeren en volwassenen, maar de aandacht voor de mediawijsheid van kwetsbare groepen was beperkt (subvraag 1h).
8. In 1 op de 5 studies werd geen gebruik gemaakt van literatuurverwijzingen, waardoor er mogelijk onvoldoende op bestaande kennis werd voortgebouwd (subvraag 1i).
9. Bronnen spraken elkaar tegen over de mate waarin jongeren en andere doelgroepen mediawijs waren (subvraag 2a) en vervolgonderzoek is nodig om definitieve conclusies te trekken.
10. De bevindingen in het onderzoek naar mediawijsheid in Nederland werden slechts mondjesmaat vergeleken met de bevindingen uit internationaal onderzoek (subvraag 2b), hierdoor weten we niet goed hoe Nederland er internationaal voorstaat.

11. Onderzoeksadvies was enigszins beperkt en richtte zich met name op de vraag hoe de digitale kloof kon worden verkleind en op de vraag hoe mediawijsheidinterventies het beste vorm konden krijgen (subvraag 2c).
12. Consensus en controverses kregen geen aandacht in de bronnen en hierdoor hebben we weinig zicht op de robuustheid van resultaten (subvraag 2d).

Hoofdstuk 4. Monitoring

Introductie

In dit hoofdstuk slaan we een brug tussen de resultaten van het inventariserende onderzoek dat we in de hoofdstukken 2 en 3 rapporteerden en toekomstig onderzoek naar mediawijsheid. We doen dit aan de hand van de derde hoofdvraag van het ministerie van OCW. Die vraag luidde *“Welke realistische opties zijn er om de ontwikkeling van de mediawijsheid in de Nederlandse bevolking structureel te monitoren?”*. In feite vraagt het ministerie om een perspectief op toekomstige monitoring van mediawijsheid dat gebaseerd is op een beoordeling van de situatie in de periode die wij onderzochten (2013 – 2020). De ontwikkeling van de mediawijsheid in de Nederlandse bevolking zou op verschillende manieren kunnen worden onderzocht. Voorafgaand aan het onderzoek zou moeten worden besloten of er één grootschalige studie onder alle doelgroepen wordt uitgevoerd, of dat er meerdere – op elkaar afgestemde – studies onder de verschillende doelgroepen worden uitgevoerd. Binnen deze twee werkwijzen zou vervolgens moeten worden bepaald of longitudinaal onderzoek of cohortonderzoek de voorkeur heeft. Bij longitudinaal onderzoek wordt dezelfde groep respondenten over langere tijd gevolgd. Bij cohortonderzoek verschilt de samenstelling van de groep respondenten weliswaar per meetmoment, maar beschikt de groep wel telkens over dezelfde kenmerken (bijvoorbeeld qua leeftijdssamenstelling).

Subvragen

Subvraag 3a luidt *“Welke studies worden periodiek herhaald of lenen zich daarvoor?”*. Deze subvraag maakt duidelijk dat het ministerie zoekt naar een monitoring die op verschillende momenten in de tijd de stand van zaken opmaakt. In ons coderingsschema hadden twee vragen betrekking op herhaalde metingen (Q25 en Q26). De resultaten lieten zien dat de overgrote meerderheid van het onderzoek tussen 2013 en 2020 eenmalig was. Slechts vijf studies werden structureel herhaald: het Iene Miene Media onderzoek, het D21 project van Hogeschool Windesheim en het onderzoek *Vanzelf Mediawijs?*. Twee andere studies werden weliswaar een keer herhaald, maar deze herhaling was niet vooraf gepland (bron 46) of de herhaling was wel gepland maar de gebruikte methodiek leende zich er niet voor ontwikkelingen in de mediawijsheid in kaart te brengen (bron 8).

Het tweede deel van de subvraag, welke studies zich ervoor lenen periodiek herhaald te worden, zouden we kunnen beantwoorden door te wijzen op de principiële mogelijkheid dat elk empirisch onderzoek herhaald kan worden. Het ligt echter meer voor de hand dicht bij de data te blijven en te wijzen op onderzoek dat weliswaar niet structureel herhaald werd, maar wel inspiratie bood voor het opzetten van een herhaalde meting. Dat gold bijvoorbeeld voor het onderzoek van iXperium (bron 50) dat de mediawijsheid van docenten in kaart bracht. Zij verzamelden hun gegevens met hetzelfde instrument op 13 scholen. De aanpak van deze onderzoekers zou gebruikt kunnen worden om een meetinstrument te ontwikkelen dat mediawijsheid op verschillende momenten in de tijd meet. Een tweede voorbeeld bevindt zich buiten ons corpus maar biedt wel een relevante aanpak van herhaalde metingen. Binnen het *EU Kids Online* project werden sinds 2009 in

verschillende Europese landen herhaalde metingen gedaan op het gebied van mediagebruik van kinderen (EU Kids Online, n.d.). Hoewel het meest recente rapport geen gegevens over Nederland bevatte en niet specifiek inging op de mate van mediawijsheid, bood het wel inzicht in de manier waarop de mogelijkheden en risico's van online media in kaart werden gebracht (Smahel et al., 2020). De onderzoekers constateerden bijvoorbeeld dat "younger children in particular are less equipped when it comes to assessing the reliability of online information" (Smahel et al., 2020, p. 42), waaraan ze de aanbeveling verbonden "this should be addressed in efforts to promote higher media literacy" (ibid.). Opvallend genoeg was dit de enige vermelding van mediawijsheid in het rapport. De onderzoekers richtten zich vooral op het inventariseren van de mogelijkheden die online media boden en de risico's die dat met zich meebracht. EU Kids Online bood dus wel een voorbeeld van terugkerende metingen van het mediagebruik van kinderen, maar kon niet de behoefte vervullen aan herhaalde meting op het gebied van mediawijsheid.

Subvraag 3b luidt "*Welke opties zijn denkbaar voor het ontwikkelen van een monitor mediawijsheid?*".

Deze subvraag maakt deel uit van hoofdvraag 3 die iets preciezer is dan de subvraag omdat er naar *realistische* opties wordt gevraagd. In ons antwoord blijven we dicht bij de resultaten die we hebben verzameld om te borgen dat het ontwikkelen van een monitor haalbaar is. De verschillende onderzoeken die werden gedaan naar de competenties uit het competentiemodel van het Netwerk Mediawijsheid (zie subvraag 1c) boden de duidelijkste aangrijpingspunten voor het ontwikkelen van een monitor, omdat in die studies het concept mediawijsheid geoperationaliseerd werd in meetbare competenties. Een tweede bijdrage aan het ontwikkelen van een monitor zou het geschaald meten van mediawijsheid kunnen zijn (bijvoorbeeld met scores van 0 tot 100), zoals dat gebeurde in twee studies die in opdracht van het Netwerk Mediawijsheid werden uitgevoerd onder kinderen tussen de 10 en 12 jaar (bron 32) en jongeren tussen de 13 en 18 jaar (bron 42). Het geschaald meten van mediawijsheid zou bij uitstek geschikt zijn voor de toetsing van de mediawijsheid van jongeren binnen het schoolcurriculum. Tot slot zou voortgebouwd kunnen worden op de aanpak van Rozendaal (2018). De kwaliteitsnormen die zij ontwikkelde om mediawijsheidsprogramma's te evalueren zouden een bron kunnen vormen bij het ontwikkelen van criteria voor de mate van mediawijsheid. De resultaten die we hier zojuist aanhaalden hadden uitsluitend betrekking op kinderen en jongeren. Een Monitor Mediawijsheid zou ook een beeld moeten geven van andere doelgroepen, bijvoorbeeld ouderen of volwassenen met een lichte verstandelijke beperking, omdat de resultaten in de vorige hoofdstukken al lieten zien dat er belangrijke verschillen tussen de doelgroepen waren. Dit zou kunnen betekenen dat de monitor mediawijsheid naast een algemeen gedeelte een specifiek gedeelte zou moeten bevatten dat is toegespitst op de doelgroep waartoe de gebruiker behoort.

Het onderzoek naar mediawijsheid in Nederland tussen 2013 en 2020 bestond overwegend uit relatief kleine, eenmalige studies. De vorige twee hoofdstukken lieten zien dat die met elkaar een waardevol beeld boden, maar dat er ook sprake was van versnippering. De ontwikkelaars van een nationale monitor mediawijsheid zouden lering moeten trekken uit de onderzoeksituatie van de afgelopen jaren (2013-2020) door de monitor in te bedden in een samenhangende planning met coördinatie vanuit een centraal punt. Bij de subvragen 3d en 3e vullen we verder in hoe deze centrale sturing vormgegeven zou kunnen worden.

Subvraag 3c luidt “*Is het mogelijk de onder 1e geconstateerde maatschappelijke schade te kwantificeren (vgl. subvraag 1e)? Kan op basis daarvan een parameter worden gebouwd die onderdeel gemaakt kan worden van de monitoring van de stand van mediawijsheid?*”. Het kwantificeren van de maatschappelijk schade door een gebrek aan mediawijsheid is lastig op basis van de bronnen in ons corpus, omdat de resultaten in hoofdstuk 2 lieten zien dat slechts in vijftien procent van de studies hierover werd gerapporteerd (zie subvraag 1e). Feitelijk gezien kan maatschappelijke schade op twee manieren ontstaan: Ofwel men is niet in staat de mogelijke kansen van mediagebruik te benutten, ofwel men is niet in staat zich tegen de mogelijke bedreigingen van mediagebruik te wapenen. Het Mediawijsheid Competentiemodel 2021 onderscheidt tien gebieden waarop burgers kansen kunnen benutten (Netwerk Mediawijsheid, n.d.), maar de mogelijke bedreigingen van mediagebruik moeten nog beter in kaart worden gebracht om vervolgens te kunnen meten hoe vaak deze bedreigingen tot daadwerkelijke schade leiden.

Bij de vraag naar kwantificering van mogelijke bedreigingen dienen we allereerst te bepalen wat we ten aanzien van maatschappelijke schade door media willen vaststellen. Aan de aanbodzijde van de productie, inhoud en distributie van media zouden bronnen van schade geïdentificeerd kunnen worden op het niveau van media inhoud en de manier waarop schadelijke inhoud bij mediagebruikers terecht komt. Het eerste vraagt om monitoring van de inhoud. Bijvoorbeeld op de manier waarop de Nieuwscheckers groep (Universiteit Leiden; zie <https://nieuwscheckers.nl/>) mediaberichten onder de loep neemt.³ Bij de vraag naar de mogelijk schadelijke invloed van mediadistributie gaat het om het vaststellen van de rol en verantwoordelijkheid van platforms zoals YouTube, Instagram, TikTok, Facebook, Whatsapp en Twitter. Veel schadelijke mediainhoud wordt snel en op grote schaal via deze platforms verspreid. Elke individuele gebruiker kan zijn of haar bericht, foto, verhaal of video online publiceren dankzij de lage drempel voor uploading en de geringe mate van toezicht. De wettelijke kaders ten aanzien van platforms zijn bovendien veel minder ontwikkeld dan de kaders waarbinnen traditionele media als kranten, radio en televisie moeten opereren. We merken daarbij wel op dat het verbinden van wettelijke regulering aan monitoring van online inhoud en distributie complex is, omdat ingrijpen in mediainhoud en distributie op gespannen voet kan staan met burgerlijke grondrechten.

Schadelijkheid aan de receptiezijde van media raakt aan de verschillen tussen doelgroepen die eerder in dit rapport werden geconstateerd. Jonge kinderen en maatschappelijk kwetsbaren liepen de meeste kans negatieve effecten van media te ervaren. Informatie-instrumenten als *Kijkwijzer*, *PEGI* en *You Rate It* waarschuwen jonge media gebruikers (en hun ouders) voor potentieel schadelijke mediainhoud. Het onderzoek dat NICAM regelmatig doet naar het gebruik van *Kijkwijzer* en *PEGI* kan een bijdrage leveren aan het inzicht in hoe ouders de maatschappelijke schade zien die veroorzaakt zou kunnen worden door media.

De manieren die we hiervoor bespraken om de maatschappelijke schade door verkeerd mediagebruik in kaart te brengen waren allemaal gebaseerd op een vorm van zelfrapportage door mediagebruikers (of hun ouders en verzorgers). Het inzicht in mediagebruik en de potentiële schade wordt dieper als precies wordt geregistreerd wat de mediagebruiker online doet. Het *WebHistorian* instrument van Menchen Trevino

³ Binnen de European Desinformation Monitoring Observatory [<https://edmo.eu/>] wordt desinformatie in meerdere landen onderzocht.

(<http://www.webhistorian.org/>) biedt de mogelijkheid om na toestemming van de gebruiker diens online mediagedrag vast te leggen. De gegevens die op deze manier worden verzameld stellen onderzoekers in staat nauwkeurig verbanden te leggen tussen wat gebruikers vertellen over hun mediagedrag en wat ze feitelijk deden. Dat is waardevolle informatie bij het inventariseren van mogelijke maatschappelijke schade.

Het tweede deel van de subvraag betreft het bouwen van een parameter met als doel de maatschappelijke schade te kwantificeren. Aan de bronnen in ons corpus konden we weinig aanwijzingen ontlenen voor de ontwikkeling van een schadeparameter. Alleen het onderzoek dat werd gedaan naar de effecten van mediawijsheid op ongelijkheid en inclusie (zie subvraag 1b) bood een zekere richting voor het kwantificeren van maatschappelijke schade. Een tweede suggestie voor parameterontwikkeling is niet gebaseerd op ons corpus. Het gaat om het voortbouwen op het ontwerp van online zelftesten waarmee mensen meer inzicht krijgen in hun eigen mediagebruik. Een recent voorbeeld is de digitale balans zelftest die het Trimbos Instituut ontwikkelde in samenwerking met het Netwerk Mediawijsheid (Digitalebalans.nl, n.d.). Een zelftest kan als een tweeledige 'monitor' werken: Zowel het mediagebruik als de mogelijke gevaren waaraan iemand wordt blootgesteld kunnen worden gemeten.

Subvraag 3d luidt "*Welke rol zouden de Wetenschappelijk Raad Mediawijsheid, CBS, SCP of Kennisnet daarin kunnen spelen?*". De antwoorden op de subvragen 3b en 3c maakten al duidelijk dat het ontwikkelen van een monitor voor mediawijsheid een planmatige aanpak vraagt. We gaven ook al aan dat de vastgestelde verschillen tussen doelgroepen nopen tot een specificatie van de monitor. De complexiteit van het vraagstuk eist een intensieve samenwerking tussen wetenschappers, beleidmakers en mediawijsheid professionals. Die zou vorm kunnen krijgen in een Projectteam Monitor Mediawijsheid met vertegenwoordigers van het ministerie van OCW, het Netwerk Mediawijsheid, de Wetenschappelijke Raad Mediawijsheid en de wetenschappers die de monitor ontwikkelen. Het Projectteam zou uitgebreid kunnen worden met partijen die ervaring hebben met onderzoek naar mediawijsheid zoals het SCP, Kennisnet, de Koninklijke Bibliotheek en ECP (het platform voor de informatiesamenleving). Bij de specificatie van de monitor is samenwerking noodzakelijk met instituten die onderzoek onder specifieke doelgroepen deden, bijvoorbeeld Kennisnet (scholieren en docenten), het Nederlands Jeugdinstituut (jongeren met een lichte verstandelijke beperking) of het Nationaal Ouderenfonds.

Subvraag 3e luidt "*Hoe kan worden aangesloten bij de relevante internationale onderzoeken?*". De resultaten in de hoofdstukken 2 en 3 lieten al zien dat onderzoekers in Nederland goed op de hoogte waren van internationale ontwikkelingen: Ze refereerden op een vanzelfsprekende manier aan onderzoek in andere landen en aan de internationale theorievorming. Maar we stelden ook vast dat de bevindingen niet werden vergeleken met resultaten in andere landen en dat er vaak in het Nederlands werd gepubliceerd. Nederland heeft een aantal jaren deelgenomen aan het *EU Kids Online* project, maar dat onderzoek had andere doelstellingen dan het monitoren van mediawijsheid in verschillende landen. De professionele organisaties hebben over het algemeen een lokale, Nederlandse opdracht, maar zoeken ook actief de samenwerking met buitenlandse partners. Het Netwerk Mediawijsheid onderhoudt nauw contact met de Vlaamse zusterorganisatie, NICAM werkt onder andere samen met de Duitse USK, de Britse VSC en de ERSB in de VS en PEGI is op zichzelf een pan-Europese organisatie. Op grond van deze feiten kunnen we concluderen dat onderzoekers en professionals op het gebied

van mediawijsheid open staan voor internationale ontwikkelingen, maar dat feitelijke samenwerking slechts ten dele is gerealiseerd en vooralsnog geen betrekking heeft op monitoring.

Hoofdstuk 5. Conclusies en aanbevelingen

Introductie

In de voorgaande hoofdstukken beschreven we de aanleiding en opzet van ons onderzoek (H1) en de antwoorden op de door het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap geformuleerde hoofdvragen en subvragen (H2-H4). We gaven de antwoorden op basis van een systematisch en uitputtend bronnenonderzoek. Onze eerste digitale *search* leverde 512 bronnen die betrekking hadden op onderzoek naar mediawijsheid in Nederland in de periode 2013-2020. Na toepassing van selectiecriteria die we gedeeltelijk baseerden op eerder inventariserend onderzoek bleef er een corpus van 69 bronnen over. In dit hoofdstuk brengen we de bevindingen samen om de drie geformuleerde hoofdvragen te beantwoorden en op basis van onze bevindingen conclusies te trekken. We doen dit in drie delen die elk een hoofdvraag behandelen en besluiten het rapport met een bondig overzicht van onze aanbevelingen.

Hoofdvraag 1

Hoofdvraag 1 luidt *“Wat is de stand van Nederlandse wetenschappelijke en beleidsgerichte onderzoek naar mediawijsheid?”*. Op basis van de bronnen in ons corpus mogen we concluderen dat het Nederlandse onderzoek een rijk veld betreft, maar dat een aantal zaken aandacht behoeft.

Subvraag 1a. Onze bevindingen laten zien dat mediawijsheid in een veelvoud van disciplines – en dus vanuit veel verschillende invalshoeken – werd onderzocht en dat daarbij wel voornamelijk naar vaardigheden of competenties en interventies gekeken werd. Het viel het op dat er weinig aandacht was voor mediawijsheidsbeleid en dat de disciplines die zich over het algemeen bezighouden met beleidsvraagstukken – zoals bestuurskunde en sociologie – ondervertegenwoordigd waren. Dergelijk onderzoek kan in de toekomst meer prioriteit krijgen, waarbij zowel gekeken kan worden naar internationaal beleid (bijvoorbeeld op het niveau van de Europese Unie, zie Council of the European Union, 2020), nationaal beleid en regionaal en lokaal beleid (zo zijn er ook interessante initiatieven op gemeenteniveau, zie bijvoorbeeld Armoederegisseur gemeente Amsterdam, 2017).

Subvraag 1b. De effecten van mediawijsheid op de mate van geïnformeerdeheid, veiligheid, ongelijkheid, inclusie en burgerschap werden in de bronnen uit ons corpus niet expliciet besproken en er was weinig aandacht voor de domeinen ‘zorg en gezondheid’, ‘werken en geld’ en ‘inspiratie (cultuur en sport)’. Vanuit de beleidsagenda’s wordt benadrukt dat het bevorderen van mediawijsheid twee doelen heeft: Aan de ene kant moet het voorkomen dat het “misgaat in de media” (Berkhout, 2018, p. 7), aan de andere kant wil men ervoor zorgen dat “mensen profijt hebben van ict en media” (Berkhout, 2018, p. 21). In het nieuwe competentiemodel (2021) benoemt het Netwerk Mediawijsheid zogezegd niet vijf, maar tien gebieden waarin burgers profijt kunnen behalen door mediagebruik (te weten gezondheid, vrije tijd, zelfontplooiing, identiteit, binding, persoonlijke relaties, maatschappelijke relaties, opleiding, werk en geld; zie Netwerk Mediawijsheid (n.d.)). Toekomstig onderzoek zou zich er meer op kunnen richten de gevaren en kansen van mediagebruik en mediawijsheid in kaart te brengen. Gezien het toenemende aantal burgerzaken dat online geregeld kan of moet

worden, zou daarbij ook structureel aandacht moeten worden besteed aan de vraag in hoeverre burgers mee kunnen met de digitale overheid (zie Digitale Overheid, 2020 en Verhoef et al., 2013).

Subvraag 1c/1f. De definitie van de Raad voor Cultuur uit 2005 werd het meest gebruikt in de bronnen in ons corpus. Het competentiemodel van het Netwerk Mediawijsheid uit 2012 werd in een kwart van de studies geciteerd, maar die competenties werden in slechts zeven studies gemeten. Wat de definities betreft is het belangrijk op te merken dat ons onderzoek zich uitsluitend op onderzoek over ‘mediawijsheid’ en ‘media literacy’ richtte. Er is daarnaast ook onderzoek gepubliceerd met betrekking tot verwante domeinen als ‘internet literacy,’ ‘social media literacy’ en ‘privacy and data literacy,’ als ook ‘advertising literacy,’ ‘health literacy’ en ‘news literacy’. Een toekomstig literatuuronderzoek dat zich ook op deze termen richt zou wellicht nog meer kunnen zeggen over de vraag in hoeverre het ‘goed’ of ‘fout’ gaat met het mediagebruik en de mediawijsheid van burgers. In het al genoemde nieuwe competentiemodel (2021) van het Netwerk Mediawijsheid is het aantal competenties teruggebracht van tien naar acht. Toekomstig onderzoek zou kunnen onderzoeken hoe de meetinstrumenten uit eerdere studies (zie bronnen 32, 34, 41, 42, 65 en 66) vertaald kunnen worden naar de nieuwe situatie. Daarbij kan ook gebruik worden gemaakt van recente internationale inzichten (zie bijv. Eristi & Erdem, 2017 en Ptaszek, 2020).

Subvraag 1d/1e/1g. De bronnen in ons corpus zeggen op basis van de eigen bevindingen weinig over een toe- of afgenomen importantie van (het aanleren van) mediawijsheid en de mogelijke maatschappelijke schade die kan ontstaan door een gebrek aan mediawijsheid. Kwalitatieve en kwantitatieve methoden werden ongeveer even vaak gebruikt, maar longitudinaal onderzoek om trends in de mediawijsheid van burgers te volgen en experimenten om de effecten van interventies te bepalen kwamen nauwelijks voor. Longitudinale methoden zouden in toekomstig onderzoek vaker gebruikt moeten worden om meer te kunnen zeggen over toe- of afnemend belang van het aanleren van mediawijsheid en de mogelijke maatschappelijke schade die kan ontstaan door een gebrek aan mediawijsheid. Volgens Rozendaal (2018) bieden zogeheten randomized control trials (RCTs) bij uitstek kans om de effectiviteit van interventies aan te tonen. Met RCTs kan het mediawijsheidsniveau van kinderen/mensen die een interventie hebben ontvangen te vergelijken met het mediawijsheidsniveau van kinderen/mensen die de betreffende interventie *niet* hebben ontvangen. Een andere methode om de effectiviteit van interventies te meten betreft het gebruik van voor- en nametingen binnen de interventiegroep. Daarbij kunnen aanvullende observaties van kinderen/mensen tijdens de interventie een dieper inzicht bieden in de manier waarop kinderen/mensen op een interventie reageren. Rozendaal (2018) geeft tenslotte aan dat het bij elke vorm van effectonderzoek belangrijk is om zowel naar effecten op de korte termijn als op de lange termijn te kijken, om te bepalen of de effecten van interventies beklijven (Rozendaal, 2018).

Subvraag 1h. Veel bronnen in ons corpus hadden betrekking op kinderen, jongeren en volwassenen in het algemeen, maar was er weinig aandacht voor de allerkleinsten en kwetsbare groepen. Deze bevindingen sluiten aan bij die van Gillebaard et al. (2013) die in hun rapport de literatuur over mediawijsheid in Nederland uit de periode van 2005 tot 2013 in kaart brachten. Kortom, kinderen tussen de 0 en 4 jaar en kwetsbare groepen zoals mensen met een lage socio-economische positie, mensen met een fysieke of mentale beperking, digibeten, etnische groepen en vluchtelingen en senioren worden al gedurende langere tijd te weinig in onderzoek

betrokken. Dit is opvallend, omdat juist verwacht wordt dat deze kwetsbare groepen zich onvoldoende bewust zijn van gevaren en onvoldoende in staat zijn kansen te grijpen (Wiegman & Berkhout, 2018). Toekomstig onderzoek zou deze assumpties nader kunnen onderzoeken.

Subvraag 1i. In veel bronnen werd verwezen naar internationale literatuur. Dit geeft weer dat onderzoekers goed op de hoogte waren van de internationale inzichten in hun veld en deze konden gebruiken om hun eigen werk meer diepgang te geven. Helaas bleek het merendeel van de bronnen in ons corpus wel Nederlandstalig (79,7%). Dit betekent dat de Nederlandse bevindingen vaak niet kunnen doordringen tot de internationale literatuur. Dit lijkt een gemiste kans omdat daardoor verhinderd wordt dat onderzoekers in het buitenland de situatie aldaar kunnen vergelijken met de situatie hier. Door onderzoekers te stimuleren toekomstig werk ook in het Engels te publiceren, of in elk geval te voorzien van een Engelstalige samenvatting, wordt de kans op kennisuitwisseling vergroot.

Hoofdvraag 2

Hoofdvraag 2 luidt *“Welke conclusies zijn daaruit te trekken over de stand van zaken van mediawijsheid in Nederland, interventies en het beleid ter zake?”*. Zoals al uit de tekst hierboven is op te maken kunnen we op basis van de bronnen in ons corpus weinig zeggen over de effectiviteit van mediawijsheidinterventies en de inhoud en effectiviteit van mediawijsheidsbeleid. Wel geven de bronnen volop inzicht in de mediawijsheid van de Nederlandse burger en worden er vele suggesties voor de praktijk en onderzoek gedaan. Hieronder beschrijven we onze eigen onderzoeksinzichten en -aanbevelingen naar aanleiding van subvraag 2a tot en met subvraag 2d. Subvraag 2e slaan we in dit overzicht over, omdat het antwoord op die vraag (*“Wat weten we nog niet of is minder onderzocht?”*) al naar voren kwam in de vorige sectie en verder indirect wordt beantwoord in de tekst hieronder.

Subvraag 2a. De bronnen spraken elkaar enigszins tegen over de mate waarin kinderen, jongeren en andere doelgroepen mediawijs waren – volgens sommige onderzoekers is hun mediawijsheid ondermaats, anderen noemen hem matig. Doordat verschillende onderzoekers verschillende meetinstrumenten gebruiken is moeilijk te bepalen hoe de door hen gevonden verschillen kunnen worden verklaard: Is het ene meetinstrument preciezer dan het andere of is de ene onderzoekspopulatie mediawijzer dan de andere? Er is behoefte aan een reeks gestandaardiseerde meetinstrumenten waarmee mediablootstelling en mediawijsheid gemeten kunnen worden. Het is belangrijk per leeftijdsgroep/doelgroep een meetinstrument te valideren zodat onomstotelijk vaststaat dat dit meetinstrument voor de betreffende leeftijdsgroep/doelgroep betrouwbaar is. Het te ontwikkelen meetinstrument voor de nieuwe mediacompetenties (zie 1c/1f hierboven) zou idealiter via een wetenschappelijke methode moeten worden gevalideerd (voor voorbeelden met betrekking tot reclameblootstelling en reclamewijsheid, zie Opreë, 2014 en Rozendaal et al., 2016).

Subvraag 2b/2d. Hoewel de bronnen in ons corpus frequent internationale literatuur aanhaalden, werden de eigen bevindingen maar mondjesmaat vergeleken met de resultaten van internationaal onderzoek. Door dit in toekomstig onderzoek frequenter te doen kan er meer inzicht worden verkregen in de vraag hoe de stand van zaken van mediawijsheid is in vergelijking met andere landen. Ook biedt het inzicht in hoe de

interventies en het beleid met betrekking tot mediawijsheid zich verhouden tot de stand van zaken elders. Het is belangrijk bij de vergelijkingen ook in te gaan op de gevonden consensus en controverses tussen nationaal en internationaal onderzoek. De robuustheid van de resultaten wordt momenteel vrijwel niet besproken, terwijl het benoemen van gelijkenissen en verschillen in bevindingen juist essentieel is voor het bepalen van de richting van toekomstig onderzoek. Stel dat blijkt dat de interventies en het beleid elders effectiever zijn, dan kan het lonen om de inhoud van deze interventies en beleid nader te bekijken om er vervolgens lering uit te trekken voor het ontwerpen van Nederlandse interventies en beleid.

Subvraag 2c. Meer dan de helft van de bronnen in ons corpus gaven geen aanbevelingen voor de praktijk of aanbevelingen voor toekomstig onderzoek. De praktische aanbevelingen die wel werden gegeven hadden veelal betrekking op een betere kennisontsluiting. Ouders en docenten willen een betere toegang tot informatie om zo zelf mediawijzer te worden en kinderen beter te kunnen helpen het door hen gewenste niveau van mediawijsheid te bereiken. Docenten wensen tijdens hun opleiding (PABO) opgeleid te worden in mediawijsheid en willen daarna up-to-date worden gehouden over nieuwe lesmaterialen en de manieren waarop die binnen het curriculum kunnen worden toegepast. Ten aanzien van de ouders is het opvallend dat zij aangeven meer behoefte te hebben aan platforms waar zij informatie kunnen vinden, terwijl er al veel informatie via een breed scala aan platforms beschikbaar is (enkele voorbeelden zijn *Ouders Online*, *Kijkwijzer*, *mediaopvoeding.nl* en *mediawijsheid.nl*). De informatie voor kwetsbare groepen verdient in het bijzonder aandacht, omdat die echt beter vindbaar en navigeerbaar moeten worden gemaakt.

De onderzoeksaanbevelingen binnen de geanalyseerde bronnen hadden voornamelijk betrekking op de vraag hoe de digitale kloof kon worden verkleind en op de vraag hoe mediawijsheidsinterventies het beste vorm konden krijgen. Het ligt voor de hand nader te onderzoeken of een betere informatieontsluiting kan helpen de digitale kloof te verminderen. Het is daarbij belangrijk dat de aard en de toon van de communicatie op de doelgroep wordt afgestemd. Verschillende onderzoekers gaven daarnaast aan dat het van groot belang is ook de interventies beter op de doelgroep af te stemmen, om vervolgens te kunnen bepalen of dit hun effectiviteit versterkt.

Hoofdvraag 3

Hoofdvraag 3 luidt “*Welke realistische opties zijn er om de ontwikkeling van de mediawijsheid in de Nederlandse bevolking structureel te monitoren?*”. Helaas bleek geen van de bronnen in ons corpus een langlopende of nog steeds lopende studie te betreffen. Waar we in de secties hierboven in staat waren om op basis van de bronnen in ons corpus conclusies te trekken, zijn de conclusies hieronder minder gebaseerd op eerder onderzoek en meer op onze eigen onderzoekservaring op verwante gebieden.

Subvraag 3a/3b. In principe lenen de meeste studies in ons corpus zich voor herhaling, alleen zal het de desbetreffende onderzoekers in de praktijk vaak aan middelen en tijd ontbreken. Indien een structurele monitor gewenst is, is het essentieel daarvoor structurele financiering te realiseren. Het is daarbij belangrijk om als eerste stap het meetinstrument voor mediawijsheidscompetenties op een wetenschappelijke wijze te valideren. Daarna zou het meetinstrument, de monitor mediawijsheid, door het Netwerk Mediawijsheid en het

ministerie OCW elk jaar, elke twee jaar of elke vijf jaar ingezet kunnen worden om de mediawijsheid van de Nederlandse bevolking te peilen.

Subvraag 3c. Uit deze subvraag werd duidelijk dat het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap niet alleen een monitor wil waarmee het mediawijsheidniveau van de Nederlandse bevolking kan worden gemeten, maar wil zij ook weten hoe de maatschappelijke schade van een gebrek aan mediawijsheid gekwantificeerd kan worden zodat ook deze in de monitor kan worden meegenomen. Zoals uit de eerdere hoofdstukken van dit rapport bleek werd de maatschappelijke schade van een gebrek aan mediawijsheid in de meeste rapporten niet genoemd en als dit wel gebeurde, gebeurde dat impliciet. Om te weten hoe de maatschappelijke schade gekwantificeerd kan worden is daarom vervolgonderzoek nodig. Dit onderzoek moet allereerst in kaart brengen wat de verschillende vormen van maatschappelijke schade zijn, om vervolgens een meetinstrument voor de verschillende vormen te ontwikkelen. We tekenen hierbij aan dat maatschappelijke schade door een gebrek aan mediawijsheid waarschijnlijk nooit helemaal is te voorkomen. De situatie rond nepnieuws laat bijvoorbeeld zien dat het verschillende vormen aanneemt en dat sommige vormen makkelijker te herkennen zijn dan andere. Dit heeft gevolgen voor hoe men om wil en kan gaan met de maatschappelijke schade. Wil men dat *alle* burgers *alle* vormen van nepnieuws kunnen doorzien, of is het het streven ervoor te zorgen dat de *meeste* burgers de *meeste* vormen van nepnieuws doorzien?

Subvraag 3d. De organisaties die het ministerie in de subvraag noemt (wetenschappelijke raad mediawijsheid, CBS, SCP en Kennisnet) zouden elk een belangrijke rol kunnen spelen bij het ontwikkelen, implementeren en onderhouden van een monitor voor mediawijsheid en de maatschappelijke schade ten gevolge van een gebrek aan mediawijsheid. Wel willen we erop wijzen, zoals reeds bij 2a is aangegeven, dat er mogelijk meerdere monitors moeten worden ontwikkeld wanneer men onderzoek onder verschillende doelgroepen wil doen. De vragen in de monitors moeten worden afgestemd op het taalniveau, het cognitieve niveau en het mediagebruik van de doelgroep. Om dit op de juiste wijze te doen is het wenselijk dat er voor de ontwikkeling van de monitors voor specifieke doelgroepen wordt samengewerkt met onderzoekers die deze groepen goed kennen en vaker onderzocht hebben.

Subvraag 3e. Zover het ons bekend is, zijn er geen internationale monitors met betrekking tot mediawijsheid. In de achtergrondbronnen leek de studie *Just Think About It. Findings of the Media Literacy Index 2019* van Lessenski (2019) aanvankelijk veelbelovend omdat mediawijsheid in 35 verschillende landen gemeten werd, maar uit de inhoud bleek dat mediawijsheid daarin werd gemeten met een zeer brede maat waarin uiteenlopende factoren (namelijk persvrijheid, kwaliteit van onderwijs, vertrouwen in anderen en e-participatie) werden samengevoegd. Het ontwikkelen van een internationale monitor vraagt evident om internationale samenwerking. De ervaringen met samenwerking over de landsgrenzen heen op het gebied van mediagebruik, beleid en praktijk (bijvoorbeeld EU Kids Online, NICAM/Kijkwijzer, PEGI) lieten al zien dat internationale samenwerking vaak een uitdaging is omdat onderzoek, beleid en interventies vaak te maken hebben met lokale belangen en specifieke inzichten over de inrichting van het onderzoek of de interventie.

Tot besluit

De resultaten van het onderzoek in ons corpus en de conclusies die we daaruit konden trekken bevestigen de centrale plaats van mediawijsheid in Nederland. Verstandig omgaan met media is noodzakelijk om als burger goed te kunnen functioneren in de digitale samenleving, waarbij verschillende doelgroepen voor verschillende uitdagingen staan. Een goed ontwikkelde mediawijsheid draagt voor alle doelgroepen bij aan het duurzaam kunnen blijven genieten van wat media te bieden hebben op het gebied van informatie, vermaak, en sociale contacten. Een verstandige mediagebruiker kan bovendien door middel van media doelen realiseren op uiteenlopende terreinen. In het competentiemodel (2021) worden mediawijsheidcompetenties niet alleen verbonden met doelen in de persoonlijke levenssfeer zoals vrijetijdsbesteding, zelfontplooiing, identiteitsontwikkeling, gezondheid, persoonlijke relaties en binding met bredere groepen, maar ook met doelen die verbonden zijn met de maatschappelijke positie van de mediagebruiker zoals opleiding, werk, inkomen en relaties met overheden, instanties en bedrijven.

Gebrekkige mediawijsheid kan leiden tot een structureel risico van blootstelling aan schadelijke media inhoud, in het bijzonder onder kinderen en mensen met een licht verstandelijke beperking. Het kan ook leiden tot slachtofferschap als gevolg van meer extreme negatieve effecten, zoals bijvoorbeeld bij online pesten of cybercriminaliteit het geval is. Gezien de centrale plaats van media bij overheden, instanties en bedrijven legt een slecht ontwikkelde mediawijsheid bovendien structurele beperkingen op aan de deelname van burgers aan de digitale samenleving. Daartegenover draagt het individueel en maatschappelijk investeren in mediawijsheid bij aan de realisatie van een meer inclusieve samenleving.

In het laatste gedeelte van dit rapport groeperen we onze aanbevelingen uit de voorgaande drie delen in drie thema's. Deze thema's geven aan hoe de kwaliteit van het onderzoek naar mediawijsheid kan worden verbeterd, hoe het onderzoek naar mediawijsheid kan worden verbreed en, ten slotte, hoe een monitor over mediawijsheid kan worden opgezet:

1. Verbeteren van de kwaliteit van het onderzoek naar mediawijsheid

Het onderzoek naar mediawijsheid is rijkgeschakeerd en leverde belangrijke inzichten op, maar de kwaliteit van toekomstig onderzoek kan worden verbeterd:

- a. Verdiep het inzicht in mediawijsheidcompetenties en opbrengsten van mediawijsheid door het competentiemodel (2021) als uitgangspunt te nemen.
- b. Versterk de methodologie door meetinstrumenten te valideren en meer robuuste methoden te gebruiken (gebruik herhaalde metingen, longitudinaal onderzoek, (digitale) observaties van mediagebruik en randomized control trials en combineer kwantitatieve en kwalitatieve methoden).
- c. Zet het onderzoek naar de vertrouwde doelgroepen voort: Brede monitoring is noodzakelijk want het medialandschap verandert continu en burgers moeten bijblijven met hun kennis en vaardigheden.

- d. Prioriteer onderzoek onder doelgroepen die weinig werden onderzocht (waaronder migranten en kwetsbaren zoals mensen met een licht verstandelijke beperking en 'digibeten').
- e. Betrek de mediawijsheidprofessionals bij het opzetten van onderzoek zodat geprofiteerd wordt van hun ervaring en wetenschappelijke kennis verrijkt wordt met praktijkkennis.
- f. Maak internationale vergelijking en aansluiting mogelijk door in het Engels te publiceren.

2. Verbreed het onderzoek naar mediawijsheid

Het onderzoek naar mediawijsheid kent nog een aantal niet-bewandelde paden:

- a. Doe beleidsonderzoek op nationaal vlak en verbindt dit met onderzoek naar internationaal beleid en lokaal beleid.
- b. Breng gelieerd onderzoek naar verwante concepten zoals digitale geletterdheid en reclamewijsheid in kaart. Dit maakt het mogelijk om de verwantschap en overlap tussen de concepten te bestuderen en de kansen en bedreigingen in kaart te brengen die aan de orde zijn bij de profijtgebieden binnen het Mediawijsheid Competentiemodel 2021.
- c. Onderzoek in hoeverre informatie over mediawijsheidsinitiatieven de gewenste doelgroepen bereikt, in het bijzonder onder doelgroepen die tot nog toe weinig in beeld waren.
- d. Werk samen met mediawijsheidonderzoekers in andere landen en doe comparatief onderzoek.

3. Het monitoren van mediawijsheid

Bij het ontwikkelen van een monitor moeten uiteraard de suggesties voor het verbeteren van het onderzoek naar mediawijsheid worden meegenomen. Daarnaast is het volgende van belang:

- a. Realiseer structurele financiering voor het monitorproces.
- b. Bepaal in de eerste fase van het project wie primair verantwoordelijk is voor de ontwikkeling en implementatie en wie voor het structurele beheer.
- c. De monitor of monitors moet(en) toegespitst kunnen worden op specifieke doelgroepen.
- d. Het monitoren van mediawijsheid in de context van school zou ondergebracht kunnen worden in het curriculum van het primair en voortgezet onderwijs.

We bedanken het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap voor het in ons gestelde vertrouwen en hopen dat dit rapport de gestelde vragen naar tevredenheid heeft beantwoord en dat onze aanbevelingen goede aanknopingspunten bieden voor het doorontwikkelen van het onderzoeksbeleid over mediawijsheid.

Literatuurlijst

- Armoederegisseur gemeente Amsterdam (2017). *Bouwstenen voor digitale inclusie*. Beschikbaar op https://www.pact-amsterdam.nl/wp-content/uploads/2018/01/Bouwstenen-voor-Digitale-Inclusie_Compleet.pdf
- Berkhout, M. (2018). *Meerjarenplan Mediawijzer.net 2019 t/m 2013*. Mediawijzer.net.
- Celot, P. (2015). *Assessing media literacy levels and the European Commission Pilot initiative*. EAVI (rapport in opdracht van de European Commission). Beschikbaar op <https://eavi.eu/wp-content/uploads/2017/08/assessing.pdf>
- Council of the European Union (2020). *Council conclusions on media literacy in an ever-changing world* (kenmerk 8274/20). Beschikbaar op <https://www.parlementairemonitor.nl/9353000/1/j9vvij5epmj1ey0/vl906rgny2r0>
- Digitalebalans.nl. (n.d.). *Wat werkt voor jou?* Beschikbaar op <https://digitalebalans.nl/digitale-balans/>
- Digitale Overheid (2020). *NL DIGIbeter 2020. Agenda Digitale Overheid*. Beschikbaar op <https://www.digitaleoverheid.nl/wp-content/uploads/sites/8/2020/07/nl-digibeter-2020.pdf>
- Eristi, B., & Erdem, C. (2017). Development of a media literacy skills scale. *Contemporary Educational Technology*, 8(3), 249-267. <https://doi.org/10.30935/cedtech/6199>
- EU Kids Online. (n.d.). *EU Kids Online. Researching European children's online opportunities, risks and safety*. Beschikbaar op <https://www.lse.ac.uk/media-and-communications/research/research-projects/eu-kids-online>
- European Audiovisual Observatory (2016). *Mapping of media literacy practices and actions in EU-28*. Strasbourg: France. Beschikbaar op <https://rm.coe.int/1680783500>
- Frau-Meigs, D., Veles, I., & Michel, J. F. (Eds.) (2017). *Public policies in media and information literacy in Europe. Cross-country comparisons*. Routledge.
- Gillebaard, H., Smit, S., Vankan, A., Klok, T., Veens, E., & Jager, C. (2013). *Kennispositie van Mediawijsheid Competenties: inventarisatie onderzoek 2005 – heden*. Next Value Research, Dialogic (rapport in opdracht van Mediawijzer.net). <https://www.mediawijzer.net/wp-content/uploads/sites/6/2013/09/kennispositie-mediawijsheid-competenties-inventarisatie-onderzoek-2005-heden.pdf>
- Lessenski, M. (2019). *Just think about it. Findings of the Media Literacy Index 2019*. Open Society Institute – Sofia. Beschikbaar op https://osis.bg/wp-content/uploads/2019/11/MediaLiteracyIndex2019_-ENG.pdf
- Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The Communication Review* 7(1), 3-14. <https://doi.org/10.1080/10714420490280152>
- McDougall, J., Zezulkova, M., van Driel, B., & Sternadel, D. (2018). *Teaching media literacy in Europe: Evidence of effective school practices in primary and secondary education*. Beschikbaar op <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/07fecf80-ff56-11e8-a96d-01aa75ed71a1>
- Netwerk Mediawijsheid (n.d.). *Mediawijsheid Competentiemodel 2021*. Beschikbaar op <https://www.mediawijzer.net/op-mediawijzer-net/competentiemodel/>

- Opree, S. J. (2014). *Consumed by consumer culture? Advertising's impact on children's materialism and life satisfaction* (Proefschrift). Universiteit van Amsterdam. Beschikbaar op <https://dare.uva.nl/search?metis.record.id=410142>
- Opree, S. J. (2017). Media literacy. In P. Rössler, C. A. Hoffner, & L. van Zoonen (Ed.), *The International Encyclopedia of Media Effects*. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118783764.wbieme0185>
- Ptaszek, G. (2020). Media literacy outcomes, measurement. In Hobbs, R., & Mihailidis, P. (Eds.), *The International Encyclopedia of Media Literacy*. <https://doi.org/10.1002/9781118978238.ieml0103>
- Raad voor Cultuur (1996). *Advies media-educatie. Media-educatie als integraal facet in het onderwijsprogramma*. Raad voor Cultuur.
- Raad voor Cultuur (2005). *Mediawijsheid. De ontwikkeling van een nieuw burgerschap*. Raad voor Cultuur.
- Rozendaal, E. (2018). *Rapport effectieve mediawijsheidprogramma's: inzichten en aandachtspunten voor uitvoerders, ontwikkelaars en onderzoekers*. Mediawijzer.net. Beschikbaar op <https://www.mediawijzer.net/kennisbank/rapport-effectieve-mediawijsheidprogrammas/>
- Rozendaal, E., Opree, S. J., & Buijzen, M. A. (2016). Development and validation of a survey instrument to measure children's advertising literacy. *Media Psychology*, 19(1), 72-100. <https://doi.org/10.1080/15213269.2014.885843>
- Slob, A. (2018). *Vaststelling begroting Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap 2019* (brief met kernmerk 35000 VIII 91). Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Beschikbaar op <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/kst-35000-VIII-91.pdf>
- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S., & Hasebrink, U. (2020). *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*. EU Kids Online. <https://doi.org/10.21953/lse.47fdeqj010fo>
- Sorgdrager, W. & Weeda, C.H. (2005). *Mediawijsheid. De ontwikkeling van een nieuw burgerschap; advies Raad voor Cultuur* (brief met kenmerk med-2005.02498/1). Raad voor Cultuur.
- Van Dijk, J. A. G. M. (2005). *The deepening divide. Inequality in the information society*. Sage.
- Vergeer, M. & Nikken, P. (2016). *Media en kinderen met een LVB: Een analyse van wat er al is en wat nog nodig is om kinderen met een LVB te includeren bij mediawijsheid*. Nederlands Jeugdinstituut (onder supervisie van het Netwerk Mediawijsheid en Kennisnet / Mijn Kind Online). Beschikbaar op <https://www.nji.nl/nl/Download-NJi/Publicatie-NJi/Brochure-Media-en-kinderen-met-een-LVB.pdf>
- Verhoef, J., Hanse, D. J., Wesseldijk, S. M. C., & Beer, S. (2017). *"Hoezo MIJNOverheid?"*. *Onderzoek naar knelpunten voor burgers bij MijnOverheid/de Berichtenbox*. Nationale Ombudsman. Beschikbaar op <https://www.nationaleombudsman.nl/system/files/onderzoek/DEF%20Rapport%20Hoezo%20MijnOverheid.pdf>
- Versteegh, H. (2019). *Digivaardig sociaal werk. Handboek voor de digitale transitie*. Bohn Stafleu van Loghum.
- Wiegman, P. R. & Berkhout, M. (2019). *White paper Mediawijsheid anno 2018*. Netwerk Mediawijsheid.
- Wiegman, P. R. (2020). *Tien jaar onderzoek Mediawijsheid*. Netwerk Mediawijsheid.

Appendix A: Gecodeerde bronnen

| Volgnr. | Bron | Bestandsnaam |
|---------|---|--------------|
| 1 | Berens, J.N. (2018). Digitale geletterdheid in het primair onderwijs en wijkinstellingen in Utrecht Zuilen [Masterscriptie, Universiteit Utrecht]. Utrecht University Repository. https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/367501 | 126 |
| 2 | Bibliotheekinzicht (n.d). De bibliotheek en digitale vaardigheden. Geraadpleegd op 13 november 2020, op https://www.bibliotheekinzicht.nl/maatschappelijke-functies/de-bibliotheek-en-digitale-vaardigheden | A1 |
| 3 | Bibliotheekinzicht (n.d.). De bibliotheek en de digitale overheid. Geraadpleegd op 13 november 2020, op https://www.bibliotheekinzicht.nl/maatschappelijke-functies/de-bibliotheek-en-de-digitale-overheid | A2 |
| 4 | Boer, A. C. F. P. (2013). Kennis + Vaardigheden = Mediawijsheid: Een pleidooi voor gescheiden leerprocessen [Masterscriptie, Universiteit Utrecht]. Utrecht University Repository. https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/268305 | 17 |
| 5 | Boone, M. V. (2015). Critical media literacy in secondary education; A workshop with a focus on gender and ethnicity in havo 5 'maatschappijwetenschappen' -class [Masterscriptie, Universiteit Utrecht]. Utrecht University Repository. https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/324442 | 288 |
| 6 | Bovens, R., Doornbos, R., Handstede, M., ten Hoonte, N., & Kramer, D. (2013). Mediawijsheid, alcohol en voeding. https://adoc.pub/mediawijsheid-alcohol-en-voeding.html | 11 |
| 7 | Broekstra, D.C (2017). Licht Verstandelijk Beperkt en Ontwikkelingskansen in het kader van Sociale Mediawijsheid: Een pedagogische verdieping [Masterscriptie, Universiteit Utrecht]. Utrecht University Repository. https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/355360 | 13 |
| 8 | Bruinenberg, H., Sprenger, S., Omerović, E., & Leurs, K. (2019). Practicing critical media literacy education with/for young migrants: Lessons learned from a participatory action research project. <i>The International Communication Gazette</i> , 1-22. DOI:10.1177/1748048519883511 | ENG14 |
| 9 | Cernison, M., Ostling, A. (2017). Measuring media literacy in the EU: Results from the Media Pluralism Monitor 2015. Robert Schuman Centre for Advanced Studies. https://core.ac.uk/download/pdf/79665668.pdf | ENG6 |
| 10 | Dag, A. J. (2017). 21 ^e eeuwse vaardigheden bij maatschappijleer in Nederland [Masterscriptie, Universiteit Twente]. University of Twente Student Theses. https://essay.utwente.nl/72982/ | 314 |
| 11 | De Jong, J. S. (2016). Seeing is Believing. The use of online video in art classes and how it impacts the classroom dynamic [Masterscriptie, Radboud Universiteit Nijmegen]. Radboud University Educational repository. https://theses.uibn.ru.nl/handle/123456789/2085 | 508 |
| 12 | Dirkx, A., Drent, M., Knippenberg, H., Walraven, A., Vermijs, H., & Jonkers, J. (2013). Leren omgaan met wetenschappelijke informatie; Informatievaardigheid in het Nederlandse Wetenschappelijk Onderwijs. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/258926119_Leren_omgaan_met_wetenschappelijke_informatie_Informatievaardigheid_in_het_Nederlandse_Wetenschappelijk_Onderwijs | 105 |
| 13 | Dotinga, T. A. (2014). Kritische reflectie op 'innovatie' in het Nederlandse WO-onderwijs [Masterscriptie, Universiteit Utrecht]. Utrecht University Repository. https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/294607 | 180 |
| 14 | Düsman, E. (2019). Media Treasure Box: A media literacy workshop for primary school pupils [Masterscriptie, Technische Universiteit Delft]. TU Delft Repository. http://resolver.tudelft.nl/uuid:81e760ad-0838-4c1e-9535-f376ef025705 | ENG28 |

| | | |
|----|--|-------|
| 15 | Eggink, G., & Duiven, R. (2014). Wijs door moderne media? Onderzoek naar mediawijsheid van brugklassers op de Thorbecke Scholengemeenschap in Zwolle. Hogeschool Windesheim. https://prod.surfsharekit.nl/publiek/windesheim/b1685437-bec3-45d3-808b-028cd283be39 | 24 |
| 16 | European Audiovisual Observatory. (2016). Mapping of media literacy practices and actions in EU-28. DOI 10.2759/111731 | ENG32 |
| 17 | Faassen, T. (2016). Rapportage Mediawijsheid November 2016. Direct Research (rapport in opdracht van De Issue makers). https://userfiles.mailswitch.nl/c/435f848849b7ae5f6527be7d5b247f61/726-ea630f923e6a5b2ff1042b793f0b5baf.pdf | A11 |
| 18 | Geelen, S., Prins, M., & Calis, M. (2016). Vanzelf Mediawijs? Kantar Public (rapport in opdracht van Mediawijzer.net). https://www.mediawijzer.net/wp-content/uploads/sites/6/2016/12/Vanzelf-Mediawijs-2016.pdf | A9 |
| 19 | Geers, S., Boukes, M., & Moeller, J. (2020). Bridging the gap? The impact of a media literacy educational intervention on news media literacy, political knowledge, political efficacy among lower-educated youth. <i>Journal of Media Literacy Education</i> , 12(2), 41-53. DOI:10.23860/JMLE-2020-12-2-4 | ENG13 |
| 20 | GfK (2018). Digitale vaardigheden in het onderwijs. Onderzoek onder ouders en leraren van groep 3 t/m 8 naar kennis en behoeften rondom digitale vaardigheden in het basisonderwijs. SIDN. https://www.sidn.nl/downloads/I93bGQNKriyJ-WY_MXyTQ/4e4a1ad1bc91ecd7a56c9a857d3598c9/SIDN-onderzoek-Digitale-vaardigheden-2018.pdf | A16 |
| 21 | Gillebaard, H., & Vankan, A. (2013). De digitale (zelf)redzaamheid van de burger: Ondersteuning bij de Digitale Overheid 2017. Dialogic (rapport in opdracht van het Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties). https://kennisopenbaarbestuur.nl/media/138917/de-digitale-zelf-redzaamheid-van-de-burger.pdf | 450 |
| 22 | Gillebaard, H., Smit, S., Vankan, A., Klok, T., Veens, E., & Jager, C. (2013). Kennispositie van Mediawijsheid Competenties: inventarisatie onderzoek 2005 – heden. Next Value Research, Dialogic (rapport in opdracht van Mediawijzer.net). https://www.mediawijzer.net/wp-content/uploads/sites/6/2013/09/kennispositie-mediawijsheid-competenties-inventarisatie-onderzoek-2005-heden.pdf | 2 |
| 23 | Hameleers, M. (2020). Separating truth from lies: comparing the effects of news media literacy interventions and factcheckers in response to political misinformation in the US and Netherlands. <i>Information, Communication and Society</i> , 1-17. DOI:10.1080/1369118X.2020.1764603 | ENG3 |
| 24 | Hooghuis, T. (2015). Kinderparticipatie door middel van media. Explorierend praktijkonderzoek naar de effectiviteitspotentie, implementatie en ervaren effectiviteit van Mix Station [Masterscriptie, Universiteit Utrecht]. Utrecht University Repository. https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/311756 | 186 |
| 25 | Kantar Public (2019). Ouderen in digitaal Nederland. Online hulpvragen en hoe de omgeving kan helpen. Report issued by Netwerk Mediawijsheid, Nationaal Ouderenfonds and SeniorWeb. https://www.mediawijzer.net/wp-content/uploads/sites/6/2019/10/Ouderen-in-digitaal-Nederland-Online-hulpvragen-en-hoe-de-omgeving-kan-helpen.pdf | A21 |
| 26 | Kennisnet (2017). Monitor Jeugd en Media 2017. https://www.kennisnet.nl/app/uploads/kennisnet/publicatie/jeugd_media/Kennisnet_Monitor_Jeugd_en_Media_2017.pdf | A13 |
| 27 | Kisteman, M. (2018). Werken aan onderwijsvernieuwing met NPD. Een casestudy naar de implementatie van het onderwijsconcept NPD binnen de lerarenopleiding Nederlands aan hogeschool Windesheim [Masterscriptie, Universiteit Utrecht]. Utrecht University Repository. http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/366754 | 287 |
| 28 | Kleemans, M., & Eggink, G. (2016). Understanding news: the impact of media literacy education on teenagers' news literacy. <i>Journalism Education</i> , 5(1), 74-88. | ENG1 |

| | | |
|----|---|-------|
| 29 | Lazonder, A., Gijlers, H., Janssen, N., & Walraven, A. (2018). Klaar voor de toekomst? Een longitudinaal onderzoek naar de ontwikkeling van 21e-eeuwse vaardigheden in het primair onderwijs. https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/TALENTontwikkeling_Eindrapport-leerlingen.pdf | 356 |
| 30 | Leurs, K., Omerović, E., Bruinenberg, H., & Sprenger, S. (2018). Critical media literacy through making media: A key to participation for young migrants? <i>Communications</i> , 43(3), 427-450. DOI:10.1515/commun-2018-0017 | ENG5 |
| 31 | Lut, M. (2017). Digitaal burgerschap op vmbo-scholen in Utrecht [Masterscriptie, Universiteit Utrecht]. Utrecht University Repository. https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/353772 | 189 |
| 32 | Mediawijzer.net (2018). Heb je het onder de duim? https://www.mediawijzer.net/wp-content/uploads/sites/6/2018/11/Heb-je-het-onder-de-duim_SV_DEF_181118.pdf | A19 |
| 33 | Mediawijzer.net (2018). Iene Miene Media Monitor 2018. Mediagebruik door kinderen van 0 t/m 6 jaar. https://www.mediawijzer.net/wp-content/uploads/sites/6/2018/04/Onderzoek-IeneMieneMedia-2018.pdf | A14 |
| 34 | Meijer, G. (2015). Mediawijsheid in de praktijk: Een onderzoek naar de kloof tussen theoretische en praktische mediawijsheid in het gebruik van iCloud door Nederlandse jongvolwassenen [Masterscriptie, Universiteit Utrecht]. Utrecht University Repository. https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/313427 | 18 |
| 35 | Moekotte, P., Brand-Gruwel, S., Ritzen, H. (2017). Participatory perspectives for the low skilled and the low educated: how can media literacy influence the social and economic participation of the low skilled and the low educated? <i>European Journal for Research on the Education and Learning of Adults</i> , 8(1), 103-125. DOI 10.3384/rela.2000-7426.rela9115 | ENG25 |
| 36 | Nationaal Ouderenfonds (2019). Ouderen in digitaal Nederland. De voordelen en uitdagingen. Rapport in opdracht van het Netwerk Mediawijsheid en Seniorweb. https://www.mediawijzer.net/wp-content/uploads/sites/6/2019/10/Ouderen-in-digitaal-Nederland-De-voordelen-en-uitdagingen.pdf | A22 |
| 37 | Nieuwelink, H. (2020). Jongeren, media en democratie. Wat adolescenten vinden en onderwijs kan bijdragen. In Jeroen de Ridder, R. Vliegthart, & J. Zuure, (red.) <i>Doen, durven of de waarheid?</i> (pp. 136-150). Amsterdam: Amsterdam University Press | 50 |
| 38 | Nikken, P. (2019). Iene Miene Media: Een review van het mediagebruik van kinderen tussen de 0 en 6 jaar in Nederland sinds 2012. Hogeschool Windesheim (rapport in opdracht van het Netwerk Mediawijsheid). https://www.mediawijzer.net/wp-content/uploads/sites/6/2019/03/Iene-Miene-Media-review-MUD19.pdf | A23 |
| 39 | Nikken, P., Berns, J., & van Beekhoven, E. (2018). Mediawijsheid bij kinderen met een lvb: Een verkenning naar ervaringen in de praktijk. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut. | A15 |
| 40 | Oude Boerrigter, M. (2017). Onderzoek naar het beoordelen van de geloofwaardigheid van (nep)nieuwsberichten op Facebook door jongeren [Masterscriptie, Universiteit Utrecht]. Utrecht University Repository. http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/358689 | 73 |
| 41 | Plantinga, S. & Kaal, M. (2018). Hoe mediawijs is Nederland? Onderzoek mediawijsheid. Kantar Public (rapport in opdracht van Mediawijzer.net). https://www.mediawijzer.net/wp-content/uploads/sites/6/2018/09/Rapport-Mediawijsheid-volwassenen-2018.pdf | A4 |
| 42 | Plantinga, S., & Kaal, M. (2018). De mediawijsheid van jongeren in beeld. Onderzoek naar mediawijsheid onder jongeren van 13 tot 18 jaar. Kantar Public (rapport in opdracht van Mediawijzer.net). https://www.mediawijzer.net/wp-content/uploads/sites/6/2018/11/Mediawijsheid-jongeren_27-november1.pdf | A17 |
| 43 | Potters, O. (2016). D21: Kwalitatief onderzoek. Multiple case study: Hoe werken tien geselecteerde basisscholen middels cultuureducatie aan 21 ^e eeuwse vaardigheden? Hogeschool Windesheim. https://lkca.nl/wp-content/uploads/2020/02/D21_deel3_Kwalitatief_onderzoek.pdf | 367 |
| 44 | Roosenschoon, H. T. (2018). De invloed van gepersonaliseerde informatievoorziening [Masterscriptie, Universiteit Utrecht]. Utrecht University Repository. http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/373181 | 374 |

| | | |
|----|--|-----|
| 45 | Schel, M., & Vennekens, A. (2020, March 5). Digitale vaardigheden voor technologisch burgerschap. Rathenau Instituut. Geraadpleegd op 13 november 2020, op https://www.rathenau.nl/nl/wetenschap-cijfers/impact/kennis-voor-maatschappelijke-uitdagingen/digitale-vaardigheden-voor | A5 |
| 46 | Smeets, E. (2017). Mediawijsheid. Onderzoek bij leraren in het primair en voortgezet onderwijs. KBA Nijmegen (rapport in opdracht van Mediawijzer.net). https://www.kbanijmegen.nl/doc/pdf/Mediawijsheid_PO_en_VO2017.pdf | A12 |
| 47 | Sprenkels, I., & Wyatt, S. (2016). Makers of Media Wisdom: Translating and Guarding Media Wisdom in the Netherlands. In I. van der Ploeg, & J. Pridmore (Eds.), <i>Digitizing Identities</i> (pp. 140-160). Routledge/Taylor & Francis Group. https://doi.org/10.4324/9781315756400-8 | 194 |
| 48 | Stoelwinder, S. K. (2017). "Nou, filmen maar...". Onderzoek naar de relatie tussen het zelf produceren van media en kritische reflectie op media bij leerlingen [Masterscriptie, Radboud Universiteit Nijmegen]. Radboud University Educational repository. https://theses.uhn.ru.nl/handle/123456789/4899 | 350 |
| 49 | Sturkenboom, M. E. A. (2020). Digitalisation for all of us?! - Uncovering the social imaginary of the Dutch government regarding adult digital literacy [Masterscriptie, Universiteit Utrecht]. Utrecht University Repository. https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/398010 | 392 |
| 50 | Teunissen, C., Uerz, D., Kral, M., van der Neut, I., Schouwenaars, I., & Hölsgens, R. (2015). Leren en lesgeven met ict in het voortgezet onderwijs: Notre Dame des Anges. Stand van zaken schooljaar 2014/2015 – beginmeting. iXperium/Centre of Expertise Leren met ict. https://www.ixperium.nl/onderzoeken-en-ontwikkelen/publicaties/leren-en-lesgeven-met-ict-in-het-voortgezet-onderwijs-notre-dame-des-anges-stand-van-zaken-schooljaar-2014-2015-beginmeting/ | 363 |
| 51 | Thelosen, S. (2019). Betrouwbaarheid beoordelen: De invloed van journalistieke objectieve stijl op geloofwaardigheid [Masterscriptie, Universiteit Leiden]. Open Access Theses and Dissertations. https://oatd.org/oatd/record?record=handle%3A1887%2F76639 | 47 |
| 52 | Tilleman, J. W. A. (2017). Creatief, kritisch & cultureel: het spanningsveld tussen media- en kunsteducatie bekeken vanuit het perspectief van de kunstdocent [Masterscriptie, Radboud Universiteit Nijmegen]. Radboud University Educational repository. https://theses.uhn.ru.nl/handle/123456789/5658 | 274 |
| 53 | Van Dam, H. (2017). #SeeYou2Learn! Leerling coaching via WhatsApp om leermotivatie en mediawijsheid te verhogen [Masterscriptie, Universiteit Utrecht]. Utrecht University Repository. https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/349308 | 12 |
| 54 | Van der Borden, F., & Boukens, J. (2015). Wat voor mediamaker ben jij? Een onderzoek onder kinderen naar de normen & waarden op sociale media. Direct Research (rapport in opdracht van Mediawijzer.net). https://www.mediawijzer.net/kennisbank/onderzoeksrapport-wat-voor-mediamaaker-ben-jij/ | A8 |
| 55 | Van der Valk, R. (2020). Feit of fictie? De betrouwbaarheidsbeoordeling van informatiebronnen over het klimaatvraagstuk door aardrijkskundeleerlingen in het Nederlands voortgezet onderwijs [Masterscriptie, Universiteit Utrecht]. Utrecht University Repository. https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/393851 | 585 |
| 56 | Van der Weerd, G. (2015). Verantwoord Internetgebruik van Adolescenten en de Ondersteuning van Scholen daarin: Een Survey-onderzoek [Masterscriptie, Universiteit Utrecht]. Utrecht University repository. https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/346391 | 430 |
| 57 | Van Deursen, A.J.A.M. (2018). Digitale ongelijkheid in Nederland anno 2018. Enschede, Nederland: Universiteit Twente. | 421 |
| 58 | Van Deursen, A.J.A.M. (2019). Digitale ongelijkheid in Nederland: Internetgebruik van mensen van 55 jaar en ouder. Enschede, Nederland: Universiteit Twente | A20 |
| 59 | Van Houdenove, E., Vanderleyden, L. & Wijnen, R. (2018). Overeenkomsten en verschillen in sociale mediagebruik. <i>Geron</i> , 20, 23–24. https://doi.org/10.1007/s40718-018-0178-y | 109 |

| | | |
|----|--|-------|
| 60 | van Kruistum, C. (2013). Changing engagement of youth in old and new media literacy: Patterns, functions and meanings (Publication No. 411-06-502) [Proefschrift, Universiteit Utrecht]. Utrecht University Repository. https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/287432 | ENG11 |
| 61 | Van Welzen, A., Caarels, M., Potters, P., & van Renesse, J. (2017). Vanzelf Mediawijs? The Choice (rapport in opdracht van Mediawijzer.net). https://www.mediawijzer.net/wp-content/uploads/sites/6/2017/11/Rapportage-Vanzelf-Mediawijs-2017.pdf | A10 |
| 62 | Veldkamp, M. (2016). Gezondheidsvoorlichting aan kinderen van 10 tot 13 jaar: visie van professionals en ouders [Masterscriptie, Universiteit Utrecht]. Utrecht University Repository. https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/335824 | 197 |
| 63 | Verhue, D., & Mol, P. (2019). Digitale inclusie. Een onderzoek naar digitale vaardigheden en behoefte aan ondersteuning. Kantar Public (rapport in opdracht van het Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties). https://kennisopenbaarbestuur.nl/rapporten-publicaties/digitale-inclusie/ | A24 |
| 64 | Versteeg, S., & Smelik, A. (2013). Sociale Media in de klas. Radboud Universiteit Nijmegen. https://www.annekesmelik.nl/wp-content/uploads/2015/08/Boek-sociale-media.pdf | 169 |
| 65 | Walraven, A. (2014). Mediawijsheid in het voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs: Achtergronden en percepties. ITS (rapport in opdracht van Mediawijzer.net). https://www.mediawijzer.net/wp-content/uploads/sites/6/2014/10/Mediawijsheid-in-het-vo-en-mbo-oktober-2014.pdf?x68418 | 19 |
| 66 | Walraven, A., Paas, T., & Schouwenaars, I. (2013). Mediawijsheid in het primair onderwijs: achtergronden en percepties. ITS (rapport in opdracht van Mediawijzer.net). https://www.mediawijzer.net/wp-content/uploads/sites/6/2013/09/its-radboud-mediawijsheid-in-het-primair-onderwijs-2013.pdf?x68418 | 3 |
| 67 | Wegter, A. M. (2016). Door meten tot weten! [Masterscriptie, Rijksuniversiteit Groningen]. https://docplayer.nl/61115748-Door-meten-tot-weten-een-beoordelingsinstrument-voor-mediawijsheid.html | 28 |
| 68 | Winters, K. (2015). Spelender(media)wijs; het spelen van een bordspel om de mediawijsheid van leraren in het basisonderwijs te vergroten [Masterscriptie, Stoas Vilentum Hogeschool]. https://www.karinblogt.nl/wp-content/uploads/2015/12/SpelendermediawijsThesisMaster-Karin-Winters-november-2015-def..pdf | 26 |
| 69 | YoungWorks (2014). Online onderzoek Ouder & Kind Quiz Mediamasters 27-11-2014. Rapport in opdracht van Mediawijzer.net. https://www.mediawijzer.net/wp-content/uploads/mw2015/YoungWorks-en-Mediawijzer-rapport-Recht-op-Mediawijsheid.pdf?x68418 | A7 |

Appendix B: Coderingsschema

Versie 22-10-2020

Deze vragenlijst wordt in Qualtrics geprogrammeerd en dit programma wordt gebruikt voor het coderen. Vragen waar "(N)" voor staat zaten niet in het oorspronkelijke coderingsschema van de Wetenschappelijke Raad Mediawijsheid.

*** BESTANDSKENMERKEN ***

(N1) Q1 – Bestand: In welke map en onder welke naam is de studie opgeslagen?

(Q1_1) Map: [tekstvak]

(Q1_2) Bestandsnaam: [tekstvak]

*** KENMERKEN VAN DE PUBLICATIE ***

Dit deel van de vragenlijst kan worden ingevuld op basis van de samenvatting van de studie.

(N) Q2 – Taal: Is de studie Nederlands of Engelstalig?

- (1) Nederlands
- (2) Engelstalig
- (3) Anders, namelijk... [tekstvak] → *Niet coderen, naar einde van de vragenlijst*

(N) Q3 – Type: Wat voor type studie betreft het?

- (1) Lokale beleidsstudie → *Naar Q6*
- (2) Internationale beleidsstudie → *Naar Q6*
- (3) Publiek onderzoek (bijv. onderzoeksrapport of white paper) → *Naar Q6*
- (4) Wetenschappelijk onderzoek in de vorm van een boek of boekhoofdstuk → *Naar Q6*
- (5) Wetenschappelijk onderzoek in de vorm van een artikel in een wetenschappelijk tijdschrift → *Naar Q6*
- (6) Masterscriptie → *Naar Q4*
- (7) Proefschrift → *Naar Q6*
- (8) Working paper → *Naar Q6*
- (9) Anders, namelijk... [tekstvak]

(N) Q4 – Relevantie: Is deze masterscriptie relevant om te coderen?

- (1) Ja, want... [tekstvak] → *Naar Q5*
- (2) Nee, want... [tekstvak] → *Vooralsnog niet coderen, naar einde van de vragenlijst*

(N) Q5 – Wat is de naam van de student en zijn/haar begeleider(s), en voor welke studie aan welke onderwijsinstelling is deze scriptie geschreven? → *Hierna door naar Q7*

(Q5_1) Student: [tekstvak]

(Q5_2) Begeleider(s): [tekstvak]

(Q5_3) Studie: [tekstvak]

(Q5_4) Onderwijsinstelling: [tekstvak]

Q6 – Auteurs: Wie is de afzender van de studie? [meerdere antwoorden mogelijk] *Indien de onderzoekers werkzaam zijn bij een universiteit of onderzoeksinstituut dan hoeven deze niet onder de organisatie te worden genoemd.*

- (1) Een of meerdere organisaties, namelijk... [tekstvak]
- (2) Een of meerdere auteurs, namelijk... [tekstvak]
- (3) Dat is onduidelijk

(N) Q7 – Wetenschapsgebied: Tot welk wetenschapsgebied behoren de afzenders? [meerdere antwoorden mogelijk]

- (1) Communicatiewetenschap
- (2) Media studies
- (3) Informatiewetenschap

- (4) Pedagogiek
- (5) Psychologie
- (6) Rechten
- (7) Geneeskunde
- (8) Anders, namelijk... [tekstvak]

Q8 – Titel: Wat is de titel van de studie?

[tekstvak]

Q9 – Jaar Publicatie: In welk jaar is de studie gepubliceerd?

[dropdown menu met 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019 en 2020 als opties]

Q10 – Omvang: Hoeveel pagina's telt de publicatie in totaal? Hierbij mogen de titelpagina, referenties, appendices etc. worden meegerekend.

[tekstvak]

Q11 – Samenvatting: Welke samenvatting wordt gegeven? Korte samenvattingen worden in hun geheel overgenomen; bij langere samenvattingen nemen we het eerste deel over en verwijzen we naar de publicatie voor de gehele tekst.

[tekstvak]

***** ONDERWERP, DEFINITIES EN LITERATUURGEBRUIK *****

Voor dit deel van de vragenlijst moeten ook de inleiding en theorie van de studie worden gescand.

(N) Q12 – Onderwerp: Wat wordt onderzocht? [meerdere antwoorden mogelijk]

- (1) Vaardigheden of competenties
- (2) Interventies
- (3) Beleid
- (4) Anders, namelijk... [tekstvak]

(N) Q13 – Gaat de studie over jongeren (0-25 jaar)? Of over beleid m.b.t. deze doelgroep? [meerdere antwoorden mogelijk]

- (1) Ja, over de doelgroep 0 tot 6 jaar
- (2) Ja, over de doelgroep 7 tot 12 jaar
- (3) Ja, over de doelgroep 13 tot 17 jaar
- (4) Ja, over de doelgroep 18 tot 25 jaar
- (5) Nee of onduidelijk

(N) Q14 – Gaat de studie over volwassenen (18+ jaar)? Of over beleid m.b.t. deze doelgroep? [meerdere antwoorden mogelijk]

- (1) Ja, over volwassenen in het algemeen
- (2) Ja, over jongvolwassenen van 18 tot 35 jaar
- (3) Ja, over midden-volwassenen 35 tot 65 jaar
- (4) Ja, over oudere volwassenen van 66 jaar of ouder
- (5) Nee of onduidelijk

(N) Q15 – Gaat de studie over kwetsbaren? Of over beleid m.b.t. deze doelgroep? [meerdere antwoorden mogelijk]

- (1) Ja, over mensen met een lage sociaal-economische positie (SES, opleiding, inkomen etc.)
- (2) Ja, over mensen met fysieke en/of mentale beperkingen
- (3) Ja, over digibeten
- (4) Ja, over etnische groepen en/of vluchtelingen
- (5) Ja, namelijk... [tekstvak]
- (6) Nee of onduidelijk

(N) Q16 – Domein: Op welke domeinen heeft het beleidsonderzoek of de studie betrekking? [meerdere antwoorden mogelijk]

- (1) Zorg en gezondheid
- (2) Leven en wonen
- (3) Werken en geld
- (4) Leren en ontwikkelen (formele ontwikkeling)
- (5) Persoonlijke ontwikkeling
- (6) Inspiratie (cultuur en sport)
- (7) N.v.t. of onduidelijk

(N) Q17 – Wat is de aard/doel van het onderzoek? [meerdere antwoorden mogelijk]

- (1) Monitor (puur om beleid of mediawijsheidsniveaus te bepalen)
- (2) Evaluatie van methoden
- (3) Wetenschappelijke theorievorming
- (4) Wetenschappelijke toetsing van theorieën en modellen en onderzoek van effecten
- (5) Anders, namelijk... [tekstvak]

(N) Q18 – Definitie: Hoe wordt mediawijsheid door de onderzoekers gedefinieerd?

[tekstvak]

Q19 – Competentiemodel: Wordt het Competentiemodel van Netwerk Mediawijsheid toegepast?

- (1) Nee → *Naar Q21*
- (2) Ja, maar alleen in theorie → *Naar Q21*
- (3) Ja, in theorie en in de praktijk (een of meerdere groepen competenties worden onderzocht) → *Naar Q20*

Q20 – Groepen: Welke competentie(s) is/zijn onderzocht? [meerdere antwoorden mogelijk]

- (1) Begrip
- (2) Gebruik
- (3) Communicatie
- (4) Strategie

(N) Q21 – Literatuur: Bevatten de literatuurvermeldingen verwijzingen naar internationale studies? Hierbij kijken we naar de literatuurlijst en – in het geval die niet aanwezig is – naar de voetnoten.

- (1) Ja
- (2) Nee
- (3) N.v.t., de studie bevat geen literatuurvermeldingen

***** METHODE *****

Voor dit deel van de vragenlijst moet de methode van de studie worden gescand.

Q22 – Methodologie: Welke methodologie wordt gebruikt? [meerdere antwoorden mogelijk]

- (1) Kwalitatief: Documentanalyse (beleidsstukken & literatuuronderzoek)
- (2) Kwalitatief: Interviews
- (3) Kwalitatief: Focusgroepen
- (4) Kwalitatief: Observaties
- (5) Kwantitatief: Vragenlijsten
- (6) Kwantitatief: Experiment(en)
- (7) Kwantitatief: Observaties
- (8) Anders, namelijk... [tekstvak]

Q23 – Steekproefomvang: Hoeveel landen worden vergeleken of hoeveel deelnemers zijn bij het onderzoek betrokken? Indien de deelnemers in verschillende groepen zijn verdeeld, noem dan het aantal deelnemers per groep.

[tekstvak]

Q24 – Kenmerken: Welke landen worden vergeleken of wat zijn de belangrijkste kenmerken van de deelnemers (bijv. leeftijdscategorie)?

[tekstvak]

Q25 – Structureel: Is dit een eenmalige ad-hoc studie of vormt de studie onderdeel van een structurele onderzoekslijn?

- (1) Eenmalige studie → Naar Q27
- (2) Structurele studie → Naar Q26

Q26 – Frequentie: Hoe vaak wordt deze structurele studie uitgevoerd en door wie?

(Q26_1) Frequentie:

(Q26_2) Uitvoerder:

***** BEVINDINGEN EN CONCLUSIES *****

Voor dit deel van de vragenlijst moeten de conclusies en discussies van de studie worden gescand.

Q27 – Bevindingen: Wat zijn de belangrijkste bevindingen die worden genoemd in de conclusie van de studie?

Deze bevindingen moeten puntsgewijs worden samengevat en mogen daartoe worden geknipt en geplakt of in steekwoorden worden gezet.

[tekstvak]

(N) Q28 – Feedback: Worden deze bevindingen gelinkt aan of vergeleken met nationale en internationale studies? [meerdere antwoorden mogelijk]

- (1) Ja, nationale studies → Naar Q29
- (2) Ja, internationale studies → Naar Q29
- (3) Nee → Naar Q30

(N) Q29 – Vergelijking: Wordt er gesproken over consensus of controverses met andere studies? [meerdere antwoorden nodig]

- (1) Ja, over consensus, namelijk dat... [tekstvak]
- (2) Ja, over controverses, namelijk dat... [tekstvak]
- (3) Nee

(N) Q30 – Effecten: Welke van de volgende effecten van mediawijsheid komen in de bevindingen naar voren? [meerdere antwoorden mogelijk]

- (1) Effecten op de mate van geïnformeerdheid
- (2) Effecten op de mate van veiligheid
- (3) Effecten op de mate van ongelijkheid
- (4) Effecten op de mate van inclusie
- (5) Effecten op de mate van burgerschap
- (6) Nee of onduidelijk

(N) Q31 – Schade: Worden er vormen van maatschappelijke schade ten gevolge van een tekort aan mediawijsheid gesignaleerd?

- Ja, namelijk... [tekstvak]
- Nee

(N) Q32 – Importantie: Wordt er gesproken over een toe- of afgenomen importantie van (het aanleren) van mediawijsheid?

- (1) Ja, namelijk dat deze is toegenomen want... [tekstvak]
- (2) Ja, namelijk dat deze is afgenomen want... [tekstvak]
- (3) Nee

(N) Q33 – Praktijkadvies: Welke adviezen of aanbevelingen worden er gedaan voor de praktijk? *Deze adviezen moeten puntsgewijs worden samengevat en mogen daartoe worden geknipt en geplakt of in steekwoorden worden gezet.*

[tekstvak]

(N) Q34 – Onderzoeksadvies: Welke aanbevelingen voor toekomstig onderzoek worden er gedaan? *Deze adviezen moeten puntsgewijs worden samengevat en mogen daartoe worden geknipt en geplakt of in steekwoorden worden gezet.*

[tekstvak]

***** OVERIG *****

(N) Q35 – Overig: Zijn er verder bijzonderheden m.b.t. de studie die nog moeten worden genoemd?

- (1) Ja, namelijk... [tekstvak]
- (2) Nee

Appendix C: Extra tabellen

Tabel C1: Kenmerken deelnemers studies

| Kenmerken | n | %* |
|--|----|------|
| <i>Leraren</i> | | |
| Primair onderwijs | 5 | 7 |
| Voortgezet onderwijs | 7 | 10,1 |
| Speciaal onderwijs | 1 | 1,4 |
| MBO | 1 | 1,4 |
| Scholen algemeen | 1 | 1,4 |
| <i>Leerlingen en ouders</i> | | |
| Ouders | 2 | 2,9 |
| Leerlingen primair onderwijs | 4 | 5,8 |
| Leerlingen onderbouw vo (+/- 12 t/m 15 jaar) | 13 | 18,8 |
| Leerlingen bovenbouw vo (+/- 16 t/m 18 jaar) | 7 | 10,1 |
| Studenten hbo/wo | 2 | 2,9 |
| <i>Specifieke leeftijdsgroepen</i> | | |
| Jongvolwassenen (18-30 jaar) | 1 | 1,4 |
| 18+ | 5 | 7,2 |
| 55+ | 3 | 4,3 |
| <i>Beroepsgroepen</i> | | |
| Experts/professionals (verschillende velden) | 6 | 8,7 |
| Schoolcoördinatoren/beroepskrachten | 2 | 2,9 |
| Wetenschappers | 1 | 1,4 |
| Overheidsmedewerkers | 2 | 2,9 |
| <i>Kwetsbare groepen</i> | | |
| Kinderen met lvb | 1 | 1,4 |
| Kinderen met migratieachtergrond | 2 | 2,9 |
| Mensen met beperkte digitale vaardigheden | 1 | 1,4 |
| <i>Overig</i> | | |
| Landen | 2 | 2,9 |
| Literatuur/documenten | 2 | 2,9 |
| N.v.t. | 11 | 15,9 |

* De percentages tellen niet op tot 100%, omdat meerdere typen deelnemers aan bod kunnen komen.

Tabel C2: Samenvattende tabel iXperium-rapporten

| School | % docenten dat de eigen mediavaardigheden als maximaal 'basaal' inschat | % docenten dat het oneens is over bepaalde didactische vaardigheden te beschikken |
|--------------------------------|--|---|
| <i>Basisonderwijs</i> | | |
| Notre Dame des Anges | 1. Informatie zoeken: 12-17% 2. Informatie beoordelen: 14-17% 3. Creatief ict-gebruik: 64-79% 4. Overige vaardigheden: 21-43% | 1. Algemene inzet ict: 5-33% 2. Arrangeren en ontwikkelen materiaal: 7-36% |
| Optimus Primair Onderwijs | 1. Informatie zoeken: 36-39% 2. Informatie beoordelen: 48-53% 3. Creatief ict-gebruik: 77-91% 4. Overige vaardigheden: 42-64% | 1. Algemene inzet ict: 1-17% 2. Arrangeren en ontwikkelen materiaal: 5-66% |
| Stichting St. Josephscholen | 1. Informatie zoeken: 21-24% 2. Informatie beoordelen: 37-47% 3. Creatief ict-gebruik: 77-87% 4. Overige vaardigheden: 35-48% | 1. Algemene inzet ict: 5-16% 2. Arrangeren en ontwikkelen materiaal: 4-62% |
| SPO Venray | 1. Informatie zoeken: 24-29% 2. Informatie beoordelen: 46-54% 3. Creatief ict-gebruik: 78-89% 4. Overige vaardigheden: 36-63% | 1. Algemene inzet ict: 3-19% 2. Arrangeren en ontwikkelen materiaal: 2-67% |
| CLC Arnhem | 1. Informatie zoeken: 27-29% 2. Informatie beoordelen: 44-49% 3. Creatief ict-gebruik: 74-81% 4. Overige vaardigheden: - | - |
| Conexus | 1. Informatie zoeken: 28-29% 2. Informatie beoordelen: 40-47% 3. Creatief ict-gebruik: 75-86% 4. Overige vaardigheden: 42-57% | 1. Algemene inzet ict: 3-21% 2. Arrangeren en ontwikkelen materiaal: 6-59% |
| <i>Voortgezet onderwijs</i> | | |
| Alliantie | 1. Informatie zoeken: 13-19% 2. Informatie beoordelen: 18-34% 3. Creatief ict-gebruik: 56-77% 4. Overige vaardigheden: 16-44% | - |
| Alliantie VO | 1. Informatie zoeken: 9-10% 2. Informatie beoordelen: 23-35% 3. Creatief ict-gebruik: - 4. Overige vaardigheden: - | - |
| <i>MBO/HBO</i> | | |
| ROC De Leijgraaf | 1. Informatie zoeken: 7-30% 2. Informatie beoordelen: 20-57% 3. Creatief ict-gebruik: 50-90% 4. Overige vaardigheden: 17-57% | - |
| Gelderse MBO's | 1. Informatie zoeken: 13% 2. Informatie beoordelen: 35% 3. Creatief ict-gebruik: - 4. Overige vaardigheden: - | - |
| Zorg en Welzijn-Allyoucanlearn | 1. Informatie zoeken: 18% 2. Informatie beoordelen: 34% 3. Creatief ict-gebruik: - 4. Overige vaardigheden: - | - |
| HBO: Faculteit Techniek | 1. Informatie zoeken: 3-13% 2. Informatie beoordelen: 6-16% 3. Creatief ict-gebruik: 15-86% 4. Overige vaardigheden: 6-50% | - |
| HBO Faculteit GGM | 1. Informatie zoeken: 23-29% 2. Informatie beoordelen: 27-30% 3. Creatief ict-gebruik: 19-91% 4. Overige vaardigheden: 36-54% | - |

Voetnoot. Elke in de tabel genoemde mediavaardigheid of didactische vaardigheid is gemeten met meerdere stellingen. De percentages geven de breedtes weer van de stellingen waarop docenten het minst en het vaakst met 'maximaal basaal' of 'oneens' reageerden.