



Wat is (media)wijsheid ?

Zoektocht naar de inhoud en betekenis van mediawijsheid voor educatieve doeleinden

Tjarda Sixma
Master thesis
Universiteit Utrecht
Juni 2007

Wat is (media)wijsheid ?

Zoektocht naar de inhoud en betekenis van mediawijsheid voor educatieve doeleinden

Master thesis
Tjarda Sixma
Master Nieuwe Media en Digitale Cultuur
Faculteit Geesteswetenschappen
Universiteit Utrecht
Tutor: Dr. Ann-Sophie Lehmann

Juni 2007

Inhoud

| | |
|---|-----------|
| Inleiding: wat is mediawijsheid? | 4 |
| 1. Media-educatie door de tijd heen | 7 |
| Jaren zestig en zeventig | 8 |
| Jaren tachtig | 9 |
| Jaren negentig tot en met heden | 10 |
| Angelsaksische media-educatie | 12 |
| 2. Definities en theoretische invulling van literacy-vormen | 13 |
| Media literacy: doorzien van mediamechanismen en mediaboodschappen | 14 |
| Information literacy: oplossen van informatieproblemen..... | 16 |
| Visual literacy: leren lezen van beeld | 17 |
| Aural literacy: vergeten literacy..... | 18 |
| Digital literacy: eerste antwoord op de digitalisering | 18 |
| Samenhang tussen de oudere literacy-vormen | 19 |
| Recente convergentie literacies | 20 |
| New Literacies: sociale fenomenen als alternatief uitgangspunt..... | 21 |
| Terugkoppeling naar de definiëring van mediawijsheid | 23 |
| 3. Leren door reflectie of hands-on | 25 |
| Mediaboodschappen doorzien: analyse en creatieve productie | 25 |
| Omgang met digitale informatie: bewustzijn en technische vaardigheden | 26 |
| Empirisch onderzoek naar de werkzaamheid van aanpak | 27 |
| Zijn jongeren al mediawijs? | 28 |
| Conclusie: hoe worden jongeren mediawijs? | 31 |
| Bronnen | 33 |
| Literatuur..... | 33 |
| Adressen..... | 37 |

Inleiding: wat is mediawijsheid?

Op 12 juli 2005 bracht de Raad voor Cultuur advies uit aan toenmalig Staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) Medy van der Laan. In *Mediawijsheid: de ontwikkeling van nieuw burgerschap* pleit de Raad voor een nieuwe benadering van media-educatie, waarbij verbreding en maatschappelijke participatie voorop dienen te staan¹. De Raad plaatst haar advies in het kader van de oprukkende medialisering van maatschappij en cultuur. Enerzijds leiden technologische ontwikkelingen als digitalisering, connectiviteit en convergentie tot gedrag van burgers dat zich onttrekt aan gouvernementele sturing, anderzijds verlangt de overheid zelfredzaamheid². Beide ontwikkelingen leiden tot nieuw burgerschap dat verlangt dat mensen mediawijs zijn. Mediawijsheid definieert de Raad voor de Cultuur als volgt:

“Mediawijsheid duidt op het geheel van kennis, vaardigheden en mentaliteit waarmee burgers zich bewust, kritisch en actief kunnen bewegen in een complexe, veranderlijke en fundamenteel gemedialiseerde wereld.” (Raad voor Cultuur 2005: 8).

Ten aanzien van media-educatie van jongeren zegt de Raad nadrukkelijk afstand te nemen van de voorheen gangbare defensieve benadering, waarbij bescherming tegen negatieve invloeden van media centraal stond. Mediawijsheid staat voor een actievere aanpak waarbij productie van media-inhouden en expressie centraal staan. De Raad wil hiermee aansluiten bij een internationale tendens. Ze kiest echter voor de term ‘wijsheid’ – in plaats van het in het buitenland gangbare literacy (geletterdheid) – om talige associaties te vermijden. Opvallend in de Nederlandse definitie is verder de introductie van mentaliteit. De Raad ziet het ontwikkelen van een verantwoordelijke houding als belangrijke eigenschap van mediawijze burgers. Het gaat dan om het besef van aan media gerelateerd gedrag en het effect daarvan op zichzelf en anderen.

De introductie van de term mediawijsheid heeft tot een boeiend soort verwarring geleid, waarbij betrokken Instellingen op verschillende wijzen invulling aan de term geven en discussiëren over de wijze van aanpak in een educatieve context. Scholen en andere educatieve instellingen vragen zich af wat mediawijsheid betekent voor de praktijk en

¹ Auteur van het rapport is de vijftien leden tellende Raad van Cultuur onder voorzitterschap van W. Sorgdrager. Het rapport is voorbereid door een ad hoc commissie bestaande uit: G. Hulshof (Media, voorzitter), M. Schwarz (Media, eCultuur), D. Rijken (eCultuur), W. Van Aalst (Film), F. Wielders (Amateurkunst en Cultuureducatie), W. Huberts (Bibliotheken), M. Kho (Intercultureel cultuurbeleid), R. Van Stipriaan (Letteren) en R. Van Kranenburg (extern adviseur). Penvoederschap door de secretarissen W. In 't Veld en M. Bernink.

² Een voorbeeld dat de Raad noemt van onttrekking aan sturing is het online bestellen van medicijnen zonder dokters voorschrift.

constateren een gebrek aan bruikbare methodes³. Het lijkt een oplossing om uit te wijken naar Angelsaksisch materiaal, maar bij nadere beschouwing blijkt media literacy wezenlijk te verschillen van het Nederlandse begrip. Kortom, de betrokken instellingen zijn zich er van bewust dat mediawijsheid om een nieuwe benadering van media-educatie vraagt, maar zijn in onenigheid over wat het begrip precies inhoudt. Dit onderzoek is een poging om helderheid te verschaffen over de inhoud en betekenis van mediawijsheid voor educatieve doeleinden. Ik ontrafel mediawijsheid door historisch onderzoek, vergelijkend literatuuronderzoek, onderzoek naar het discours en een analyse van het begrip.

Een helder gebruik van termen is essentieel om het discours rondom media-educatie niet verder te vertroebelen. Ik zal hier de term literacy gebruiken om het resultaat van media-educatie aan te duiden, dit omdat deze term in het buitenland gebruikelijk is. Onder media-educatie versta ik het onderwijskundige proces in met name Basis Onderwijs en Voortgezet Onderwijs (BO, VO). Het woord mediawijsheid reserveer ik voor het begrip zoals de Raad voor Cultuur het heeft geformuleerd.

De begripsverwarring is onderzocht aan de hand van reacties op het door de Raad gelanceerde begrip. In oktober 2006 – ruim een jaar na de lancering van de term mediawijsheid – organiseerde het ministerie OCW een conferentie om het debat over mediawijsheid op gang te brengen⁴. In de pers is het ondertussen nogal stil gebleven rond mediawijsheid⁵. Op het congres spreekt Lawrence Lessig (Creative Commons) over een 'sharing economy' waarbij het delen van informatie en hergebruiken van creatieve werken voorop staat. Daarbij is niet langer sprake van een op consumeren gerichte read-only cultuur, maar van een genetwerkte read-write cultuur (Lessig 2006)⁶. Voorbeelden die Lessig van sharing geeft zijn Wikipedia en video remixes⁷. Op de conferentie wordt er ook gediscussieerd over de implementatie van mediawijsheid op scholen. Cees Hamelink (Universiteit van Amsterdam), Toine Maas (Kennisnet) en Marleen Stikker (Waag Society) discussiëren over de wijze van aanpak: 'hands-on' of

³ Bij het Museum voor Communicatie wordt er bijvoorbeeld naar gestreefd de educatieve component van de tentoonstelling *Eye Opener: de kracht van beeldtaal* te laten aansluiten bij mediawijsheid. Probleem is echter dat de formulering van de Raad erg breed is en verwoord in algemene termen. Soortgelijke problemen duiken ook op met de samenwerking met de cultuurprofielschool Johan de Witt Scholengroep. Onduidelijk is bijvoorbeeld welke terreinen onder mediawijsheid vallen; gaat het alleen om (commerciële) mediaboodschappen of ook om informatieproblemen?

⁴ Ook start minister van de Hoeven een mediawijsheid wiki (open-editing Internetpagina's) (media.org 2006).

⁵ De krantenbank kent dertien vermeldingen van het woord mediawijsheid in de periode tussen het verschijnen van het rapport en het congres. Er is ook niet veel literatuur verschenen, noch is er sprake van uitgewerkte educatieve methodes.

⁶ Hij houdt een pleidooi voor een andere omgang met auteursrechten.

⁷ Zie bijvoorbeeld de video's van de non-profit organisatie Atmo: <<http://www.atmo.se/>>.

'analyse'. Daarbij wordt ook gesproken over wie er nu eigenlijk mediawijs moeten worden: leerlingen of docenten. Tijdens deze discussie komt de verwarring rondom de betekenis van mediawijsheid voor de educatieve praktijk duidelijk naar voren. Bij de beargumentering van de wijze van aanpak wordt gesproken over verschillende competenties en verschijningsvormen. De vraag die bij mij rees is of deze competenties niet dermate verschillend zijn dat ze om een gedifferentieerde aanpak vragen.

Deze paper valt uiteen in drie delen. Het eerste hoofdstuk behandelt de geschiedenis van media-educatie, waarin ik beschrijf hoe die zich in de loop der tijden heeft ontwikkeld. Ik onderzoek welke technologische ontwikkelingen van invloed zijn geweest, welke theoretische inzichten centraal hebben gestaan en hoe de Nederlandse praktijk er uit heeft gezien. Bovendien sta ik stil bij de huidige situatie ten aanzien van media-educatie in Nederland en het Angelsaksische gebied. Deze geschiedschrijving brengt twee tegenovergestelde motivaties aan het licht die tot media-educatie hebben geleid: enerzijds de angst voor een nieuw medium (dystopie), anderzijds de verwachting dat een nieuw medium de wereld gaat verbeteren (utopie).

In deel twee beantwoord ik de vraag wat de belangrijkste literacy-vormen zijn en hoe deze zich verhouden tot het begrip mediawijsheid. Ik kijk naar de definiëring en theoretische invulling van verschillende Angelsaksische literacy-vormen en analyseer de invulling van mediawijsheid nader. Ik beargumenteer dat mediawijsheid een koepelbegrip is dat zeer breed is gedefinieerd en elementen bevat van met name media literacy, information literacy en digital literacy. Ook ten aanzien van de wijze waarop de Raad mediawijsheid uitwerkt in competenties blijken ideologische connotaties een belangrijke rol spelen.

In het derde hoofdstuk ga ik in op de educatieve praktijk. Wat is de beste aanpak: reflectie of hands-on? Ik inventariseer internationale opvattingen die ik uitsplits naar twee literacy-vormen: media literacy (het doorzien van mediaboodschappen) en information literacy (het oplossen van digitale informatieproblemen). Verder ga ik in op de vraag of jongeren al mediawijs zijn omdat ze zijn opgegroeid in het digitale tijdperk. Het utopische beeld van een nieuwe digitale mens komt daarbij aan bod. Ik beargumenteer dat voor elke literacy (gericht op informatie of boodschap) bekeken moet worden wat de beste aanpak is en dat jongeren over andere vaardigheden beschikken dan ouderen.

Ik zal concluderen dat de Raad voor Cultuur met de formulering van mediawijsheid een antwoord heeft willen geven op recente paradigmaverschuivingen. Hoe media-educatie exact moet worden ingevuld is (nog) niet duidelijk. De brede en vage formulering van mediawijsheid – met elementen van verschillende literacy-vormen – zorgt voor verwarring en maakt implementatie in het schoolcurriculum moeilijk. Verder zijn in de definiëring en invulling utopistische en dystopische opvattingen over de

digitalisering en medialisering te herkennen. Ten slotte zal ik een aantal aanbevelingen doen, waarmee enige houvast kan worden geboden aan de onderwijspraktijk.

1. Media-educatie door de tijd heen

Om inzicht te geven in het ontstaan van de verschillende opvattingen rondom media-educatie besteed ik enerzijds aandacht aan veranderd mediagebruik onder invloed van technologische ontwikkelingen (film, TV en Internet) en anderzijds aan theoretische opvattingen over media-educatie. Ik beschrijf de context van waaruit verschillende literacy-vormen zijn ontstaan. Verder komt de praktijk van media-educatie in Nederland aan bod. Voor dit laatste maak ik gebruik van de teksten: *Media-educatie: een kennis inventarisatie* (Sleurink en Van den Berg 2000), *Aansluiting onderwijs en digitale generatie* (Ten Brummelhuis 2006) en *Door de bomen het bos: informatievaardigheden in het onderwijs* (Van Veen 2005). Ten slotte beschrijf ik de huidige situatie ten aanzien van media-educatie in het Angelsaksische gebied.

Allereerst wordt ter verduidelijking het begrip Literacy nader toegelicht. Tot de jaren zeventig betekende literacy letterlijk geletterd zijn: kunnen lezen en schrijven (Buckingham 2003, Lankshear en Knobel 2006). Literacy-educatie was voornamelijk gericht op het bieden van een tweede kans aan analfabeten. In de jaren zeventig verschoof de aandacht naar taal als middel om sociaal bewustzijn te stimuleren en werd taal gezien als onderdeel van een brede culturele context (Lankshear en Knobel 2006, Tyner 1998). De ideeën van Paulo Freire – die literacy definieerde als een vorm van “reading the word and the world” - zijn daarbij van grote invloed geweest (Lankshear en Knobel 2006: 9)⁸. Onder invloed van de opkomst van media als televisie en Internet is het talige uitgangspunt van literacy-educatie verder uitgebreid tot een breder begrip van media en communicatieprocessen. Er kwam ook aandacht voor niet-talige codes, tekens, signalen en producten zoals film, televisie en grafische vormgeving⁹. Verschillende literacies zoals visual literacy, media literacy, information literacy en digital literacy werden geformuleerd. Anno 1998 definieert Kathleen Tyner literacy als “the ability to decode information in a variety of forms, analogous to the reading of print, but also applicable to audio, graphics, and the moving image” (Tyner 1998: 4)¹⁰.

⁸ Onderwijskundige Paulo Freire is bekend geworden vanwege zijn werk met ongeletterde boeren in Brazilië en Chili. Hij leerde hen niet alleen lezen en schrijven, maar streefde er vooral naar hen kritischer en bewuster naar de wereld te laten kijken (Lankshear en Knobel 2006).

⁹ In media studies en media-educatieve theorie wordt in dit kader van texts gesproken (Buckingham 2003, Tyner 1998). Ik gebruik hiervoor het Nederlandse media-inhouden.

¹⁰ Verder ziet ze literacy – in navolging van Freire – als een bron van sociale macht (Tyner 1998:4).

Het ontstaan van media-educatie in Nederland wordt door Hans Sleurink en Arjen van den Berg gesitueerd in de jaren twintig van de vorige eeuw met het oprichten van een officiële filmkeuring in reactie op de opkomst van het massamedium film. Het is echter de vraag of beschermende maatregelen ten aanzien van een nieuw medium wel als een vorm van media-educatie kunnen worden gezien. In de volgende paragrafen zal blijken dat angst –en daaraan gekoppeld de roep om beschermende maatregelen - een terugkerend fenomeen is bij de opkomst van nieuwe technologieën. Ze gaan vaak vooraf aan de werkelijke educatieve praktijken. We zien deze dystopische, angstige reactie terug bij de introductie van zowel film, televisie als Internet. Maar ook utopistische connotaties spelen een rol, zoals het idee dat media ons wezenlijk veranderen en emancipatoire mogelijkheden bieden¹¹.

Jaren zestig en zeventig

In het buitenland wordt het begin van media-educatie meestal geplaatst in de jaren zestig, wanneer de eerste educatieve experimenten plaatsvinden (Buckingham 2003, Luyten 2005, Moody z.d.). Met de opkomst van televisie ontstaat het idee dat de media een verregaande invloed hebben op de ontvangers daarvan. Internationaal wordt in dit kader het gedachtegoed van Marshall McLuhan - die media ziet als *Extensions of Man* - als eye-opener genoemd (Moody z.d., Tyner 1998)¹². Dat McLuhan ook een educatieve missie heeft blijkt uit het feit dat hij het Center for Understanding Media opricht (Moody z.d.) en een curriculum voor Canadese scholieren samenstelt (Tyner 1998).

In Groot-Brittannië hebben – eind jaren zestig en begin jaren zeventig - verschillende publicaties van Stuart Hall invloed. Zijn wetenschappelijke model van encoding/decoding, maakt mensen ervan bewust dat media geen objectieve informatie doorgeven maar een gekleurd beeld (Buckingham 2003, Van Roessel 2005, Sleurink en Van den Berg 2000). In dezelfde periode ontstaat de semiotiek – de leer der tekens – en groeit de aandacht voor beeld en geluid als betekeniscreërende elementen. Ook duikt het begrip visual literacy op, dat er van uitgaat dat er een visuele uitdrukkingsvorm van ideeën bestaat en een visuele manier van leren¹³.

Sleurink stelt dat in het Nederland van de jaren zeventig in de praktijk gewerkt wordt vanuit het idee dat de manipulatie door de media het best kan worden bestreden door consumenten actief media-inhouden te laten produceren¹⁴. Ook raakte het

¹¹ Lister noemt dit ideologische connotaties van het nieuwe (Lister 2003: 11). Als voorbeeld van het geloof in de educatieve mogelijkheden van nieuwe media geeft hij het voorbeeld van *edutainment*.

¹² Zie de titel van McLuhan's in 1964 uitgegeven boek *Understanding Media: The Extensions of Man*.

¹³ De Amerikaanse John Debes introduceert dit idee eind jaren zestig (Tyner 1998).

¹⁴ Videorecorders schijnen hier veelvuldig voor te zijn ingezet (Sleurink en Van den Berg 2000). Zelf kan ik me goed herinneren dat drukwerk - in de vorm van bijvoorbeeld een schoolkrant - werd gezien als een middel om de eigen mening naar voren te brengen. Bovendien werd er veelvuldig gediscussieerd over zaken die met politiek bewustzijn te maken hebben.

bestuderen van populaire cultuuruitingen (zoals songteksten) in zwang onder invloed van de democratisering van het onderwijs. Masterman spreekt in dit kader van de “popular arts movement in the classroom” (Masterman 1985). Met de opkomst van kleinere computers komen er in de Verenigde Staten initiatieven van de grond die de mensen moet informeren wat de impact van digitale technologie op de samenleving is (Mason en Mc Morrow 2006: 95). In Nederland lijkt er van een dergelijk bewustzijn geen sprake¹⁵.

Jaren tachtig

In de jaren tachtig ‘vermedialiseert’ de samenleving verder door de introductie van de videorecorder en de opkomst van computerspellen. Ook groeit het aantal (commerciële) televisiezenders door de aanleg van kabelnetwerken. Kinderen worden hierdoor steeds vaker geconfronteerd met voor hen schadelijk geachte inhoud. Met name middelbare scholieren worden aangespoord tot reflectie op het eigen mediagebruik en gestimuleerd tot het ontwikkelen van een kritische blik (Brinkhuis 2006). Ook internationaal doet deze tendens zich voor (Rothbart aangehaald in Sleurink en Van den Berg 2000). Het belang van media-educatie in scholen begint internationaal door te dringen. Zeer bepalend is het verschijnen van de *Grunwald Declaration* van de UNESCO als afsluitend document van een internationaal symposium. Hierin wordt het belang van media-educatie in de openingszin als volgt gemotiveerd: “*We live in a world where media are omnipresent: an increasing number of people spend a great deal of time watching television, reading newspapers and magazines, playing records and listening to the radio.*” (UNESCO 1982, cursivering UNESCO). De medialisering van de samenleving is de directe aanleiding voor een oproep tot media-educatie.

Rond deze tijd begint de theorievorming rond de educatie van media literacy concreet vorm te krijgen. De Britse Len Masterman publiceert in 1980 het boek *Teaching about Television* waarin praktische werkvormen en oefeningen voor educatie over het medium televisie worden beschreven (Buckingham 2003, Luyten 2005, Tyner 1998,). In 1985 volgt *Teaching the media* waarin de schrijver enkele algemeen geldende basisprincipes van media-educatie formuleert. In de praktijk blijkt hij zich voornamelijk op de pers in gedrukte media en televisie te richten. Mastermans visie op massamedia als “consciousness industries” zijn direct herleidbaar tot Stuart Hall¹⁶. Evenals Hall ziet hij media als subjectieve kanalen die onze ideeën en percepties in hoge mate sturen.

¹⁵ In de door mij gelezen Nederlandse literatuur wordt er althans geen melding van gemaakt.

¹⁶ Hij haalt Hall op verschillende plaatsen aan en begint zijn eerste hoofdstuk met een quote van Hall (Masterman 1985).

Mastermans uitgangspunten zijn vervolgens weer herkenbaar in de praktische uitgangspunten zoals die heden ten dage door verschillende Angelsaksische media literacy organisaties worden gehanteerd¹⁷.

Jaren negentig tot en met heden

De jaren negentig worden gedomineerd door een focus op techniek. In Nederland wordt op scholen – onder invloed van digitalisering en opkomst van ICT - het vak Burgerinformatica geïntroduceerd (Ten Brummelhuis 2006). Onder de naam Informatiekunde wordt dit vak verplicht in het VO. Zowel aan het leren omgaan met de PC als aan informatievaardigheden wordt aandacht besteed. Al snel wordt echter duidelijk dat kinderen de benodigde vaardigheden snel (thuis) oppikken en in 2001 schaft de Tweede Kamer het vak weer af. Scholen hebben het ondertussen druk met het installeren van computers, software en een internetverbinding. Internationaal ontstaat het bewustzijn dat er een nieuw soort geletterdheid gevraagd wordt. Tal van organisaties – waaronder de Europese Unie, OECD en UNESCO vragen aandacht voor Information literacy¹⁸.

Rond dezelfde periode ontstaat bezorgdheid over de negatieve aspecten van wat wel de beeldcultuur wordt genoemd: agressieve en seksueel expliciete inhoud van televisieprogramma's, films en computerspellen. In 1997 publiceert de Europese Commissie het actieplan *Safe Use of the Internet*. In Nederland wordt het Nederlands Instituut voor de Classificatie van Audiovisuele Media (NICAM) opgericht dat film en televisieproducties classificeert. Internet valt aanvankelijk niet onder de doelstelling en games worden pas vanaf 2003 geclassificeerd middels het Europese PEGI classificatiesysteem¹⁹. Duidelijk is dat de nieuwe digitale techniek leidt tot twee verschillende benaderingen. Enerzijds een dystopische angstige houding gericht op bescherming tegen de oprukkende beeldcultuur, anderzijds een meer utopische benadering die vaardigheden wil stimuleren (informatiekunde).

Daarnaast vraagt de Raad voor Cultuur aandacht voor de culturele aspecten van media. In 1996 brengt ze het rapport *Advies Media-educatie* uit aan het ministerie van OCW, waarin ze pleit voor de integratie van media-educatie in het onderwijscurriculum (Raad voor Cultuur 2005). Het proces van betekenisgeving dient daarbij centraal te staan (Luyten 2005, Platform media-educatie 2000). De overheid volgt het advies van de Raad echter niet op en laat het al of niet onderwijzen van media over aan de scholen.

¹⁷ Zoals de basisconcepten voor media literacy in de Comparison Chart of definitions & concepts, te vinden op de website van de Alliance for a Media Literate America. Deze concepten zijn herleidbaar tot Matermans uitgangspunten: source, technique, values en audience.

¹⁸ Amerikaanse bibliothecarissen ontwikkelen al in 1998 standaarden voor effectief internet gebruik (Brummelhuis 2006).

¹⁹ Recentelijk kunnen producenten van online games het PEGI Online Logo aanvragen dat wordt toegekend aan exploitanten die zich houden aan een online veiligheidscode (POVC). Zie: <<http://www.kijkwijzer.nl/>>.

Begin deze eeuw komen er in Nederland initiatieven om de digitale kloof te overbruggen. Minister Van Boxel (Grote Steden- en Intergratiebeleid) stelt in 2000 twintig miljoen gulden beschikbaar om in achterstandswijken zogenaamde digitale trapvelden op te zetten, waar buurtbewoners kennis kunnen maken met ICT en cursussen kunnen volgen (Van den Steenhoven et. al. 2004). TNO, het Instituut voor Publieke en Politiek (IPP) en Stichting Nederland Kennisland zijn betrokken bij de realisering. De experimentele trapvelden zijn een goed voorbeeld van literacy-educatie met een maatschappelijk doel, waarbij een hands-on aanpak centraal staat. Na de afronding in 2004 blijken echter veel trapvelden niet zonder subsidie te kunnen overleven (idem).

Recentelijk is er in de pers met name veel aandacht voor de negatieve gevolgen van Internetgebruik door jongeren (De Haan en Van 't Hof 2006). Bedreigingen via MSN, fora waarop wordt aangezet tot zelfdoding en verslaving aan online games zijn daarvan voorbeelden²⁰. Deze lijken de angst bij ouders en politici aan te wakkeren dat nieuw mediagebruik vooral gevaarlijk is. Zo wordt er najaar 2006 in de tweede kamer gepleit voor een plan van aanpak om jongeren te beschermen tegen geweld en seks via Internet. Er moet een media-expertisecentrum komen en providers dienen verplicht te worden om toezicht te houden²¹.

Ten aanzien van media-educatie is er in de praktijk sprake van versnippering en wildgroei (Brinkhuis 2006, Raad voor Cultuur 2005, Luyten 2005). Om het probleem van wildgroei op te lossen financiert de overheid in 2000 een platform en stuurgroep media-educatie waarin de KPC groep en De Balie participeren²². Het streven is om projecten te bundelen en aansluiting met het onderwijs te bereiken. Op aanbeveling van het platform stelde het ministerie OCW in 2001 en 2002 jaarlijks zo'n € 315.000 beschikbaar om voorbeeldprojecten te realiseren in het onderwijs (OCW z.d.). Toch komt zowel de Raad als de KPC groep tot de conclusie dat er aan de versnippering geen einde is gekomen (OCW z.d., Raad voor Cultuur 2005).

Tot op heden is media-educatie in de praktijk een taak van verschillende maatschappelijke en culturele instellingen zoals bibliotheken, mediatheken, instellingen voor e-cultuur, filmorganisaties, omroepen, centra voor kunst- en cultuur en musea²³. In zijn recente mediawijsheid advies zet de Raad in op mediacoaches om samenhang in het onderwijsprogramma te bevorderen en de opmars van media-educatie in het onderwijs te stimuleren. Er is echter door de overheid nog geen financiering toegezegd

²⁰ Een voorbeeld van een dergelijke opsomming van gevaren is te lezen in de NRC bijdrage van Martine Delfos, waarin ouders worden opgeroepen tot het nemen van maatregelen (2007).

²¹ Een motie van CDA-lid Atsma wordt aangenomen. Zie twee artikelen in het Reformatorisch Dagblad (2006).

²² De KPC groep is een innovatie instituut opgericht in opdracht van het ministerie OCW.

²³ Vrijwel al deze instellingen waren vertegenwoordigd op het congres over mediawijsheid en presenteerde daar hun projecten.

voor het stimuleren van mediawijsheid in het onderwijs (Vaste commissie voor Onderwijs, Cultuur en Wetenschap 2007)²⁴.

Angelsaksische media-educatie

Uit de voorafgaande paragrafen blijkt dat in de Engelstalige landen de theorievorming ten aanzien van literacy-educatie al vroeg van de grond kwam. Ook bestaat er in Groot-Brittannië, Canada en Australië een lange traditie ten aanzien van media-educatie in schoolverband. Verschillende auteurs verklaren dit uit de overvloed aan commerciële Amerikaanse (televisie-) producties die jongeren in hun moedertaal aanspreken (Sleurink en Van den Berg 2000, Van Roessel, <http://www.ofcom.org.uk/>). Dit zou tevens verklaren waarom media-educatie in de Verenigde Staten wat later op gang komt²⁵. In Canada, de Verenigde Staten en Australië is media literacy momenteel in enigerlei vorm opgenomen in het schoolcurriculum²⁶. In Groot-Brittannië zijn er eisen voor mediacompetentie vastgelegd voor het vak Engels (Sleurink en Van den Berg 2000)²⁷. Verder is er in deze landen veel educatief materiaal beschikbaar.

Zoals gesteld is er van een structurele inpassing van mediawijsheid in het schoolcurriculum in Nederland geen sprake. Het is aannemelijk dat dit gebrek aan structurele verankering – samen met het stimuleren van eenmalige projecten en pilots – de versplintering heeft bevorderd. Veel theoretisch onderbouwd media-educatief materiaal is dan ook niet aanwezig²⁸. Wel zijn er sites te vinden die ‘zoeken op Internet’ als onderwerp hebben (<http://www.webdetective.nl>), die losse modules aanbieden (<http://www.rvu.nl/mediamind>), of waar je een audiovisueel product kunt maken (<http://www.hetklokhuis.nl/sketchstudio>).

De vraag is of het mogelijk is om een coherente leerlijn te ontwikkelen binnen het Voortgezet Onderwijs en zo ja, hoe deze er uit zou moeten zien. Om op dergelijke vragen een antwoord te kunnen formuleren is het zaak eerst de theoretische achtergronden van mediawijsheid te analyseren. Om welke media gaat het en welke wijsheden worden er gevraagd? Het zal blijken dat mediawijsheid elementen van verschillende literacies bevat en dat het te kenmerken valt als een koepelbegrip. Juist

²⁴ Wel gaan naar verwachting dit jaar twee opleidingen van start op initiatief van Reklame Rakkers en Hogeschool Drenthe.

²⁵ Overigens bestaat er ook in buurland Duitsland sinds de tweede wereldoorlog een traditie van media onderwijs op scholen. De verschillende deelstaten hebben daartoe eigen instituten die de scholen informeren en begeleiden (Sleurink 2000).

²⁶ In deze landen is dit per staat geregeld. Zie voor een overzicht van diverse curricula: <<http://www1.medialiteracy.com/standards.jsp>>. Voor Canada: <<http://www.media-awareness.ca>>.

²⁷ Zie Teachernet: <<http://www.teachernet.gov.uk>>.

²⁸ Momenteel zijn er naar mijn weten twee methodes beschikbaar voor het onderwijs. Het SLO heeft een handleiding *Visuele geletterdheid* en bijbehorende lesbrieven gericht op het VO (Wervers 2006). Reklame Rakkers biedt modules mediawijsheid aan voor basisscholen.

door deze brede formulering is mediawijsheid in de praktijk moeilijk uit te werken in een homogeen traject.

2. Definities en theoretische invulling van literacy-vormen

Uit berichtgeving in de geschreven pers blijkt dat mediawijsheid op verschillende manieren wordt uitgelegd. Mediawijsheid wordt door Liesbeth Hop (Reklame Rakkers) als volgt beschreven: “Kinderen moeten leren hoe media werken, zich daar een mening over vormen en die mening toepassen in hun mediagedrag. Dat is mediawijsheid.” (Vervaeke 2006). Hop ziet mediawijsheid als het wapenen van kinderen tegen massamediale beïnvloeding: verleidelijke reclame en marketingtactieken²⁹. In het Angelsaksische gebied wordt dit media literacy genoemd. Els Swaab, de huidige voorzitter van de Raad voor Cultuur 2005, ziet mediawijsheid als: “het vermogen om zelf te zoeken en te wegen in de stortvloed aan informatie en opinies die het hele etmaal door tot ons komt” (Swaab geciteerd in Ramaer 2007). Het zoeken en wegen van informatie wordt in het buitenland geschaard onder information literacy, dan wel digital literacy.

Om te achterhalen welke vormen van geletterdheid bij mediawijsheid een rol spelen is het zaak naar aanverwante literacy-vormen in het buitenland te kijken. De hieronder beschreven literacies, te weten media literacy, information literacy, visual literacy, aural literacy en digital literacy, zijn te beschouwen als inspiratiebronnen en voorlopers van mediawijsheid. Ik zal van elke literacy een of meer definities aanhalen en ingaan op de theoretische achtergrond. Na de analyse van deze literacies komen enkele zeer recente literacy-vormen aan bod, die een antwoord formuleren op de voortschrijdende maatschappelijke en culturele veranderingen onder invloed van digitalisering. De geletterdheid ‘new literacies’ zal ik diepgaander bespreken, omdat de auteurs concrete aanbevelingen doen voor de educatieve praktijk (VO). Bovendien zie ik aanknopingspunten om aandacht te besteden aan recente sociaal-culturele veranderingen die in verband worden gebracht met sharing en participatie via Internet. Tot slot beschrijf ik hoe de verschillende literacies zich verhouden tot elkaar en met name tot de definiëring en invulling van mediawijsheid.

²⁹ Voorbeelden die ze noemt zijn reclamespotjes, verborgen televisiereclame en in-game advertising.

Media literacy: doorzien van mediamechanismen en mediaboodschappen

Het Engelse Office of Communications (Ofcom) – een onafhankelijk instituut met wortels in de communicatie industrie – formuleert media literacy kernachtig als volgt:

‘media literacy is the ability to access, understand and create communications in a variety of contexts’ (Ofcom 2004). In navolging van Andrea Millwood Hargrave and Sonia Livingstone kiest het Ofcom voor ‘create’ in plaats van ‘produce’ om het creatieve aspect van communicatie te benadrukken.

De Alliance for a Media Literate America (AMLA) is een overkoepelende internationale organisatie die media literacy promoot. Op haar site geeft ze een overzicht van definities van verschillende - Amerikaanse en Canadese - organisaties die zich met media literacy bezighouden. Deze grijpen terug op de definitie zoals deze op de Aspen Media Literacy Conference in 1992 is geformuleerd door onafhankelijke experts uit beide landen:

“A media literate person - and everyone should have the opportunity to become one - can access, analyze, evaluate, and produce both print and electronic media.” (The Aspen Institute Wye Center 1992).

Productie (of creatie) maakt dus een wezenlijk deel uit van media literacy. Hierin is het Nederlandse pleidooi voor een verschuiving richting productie en creatie ten aanzien van mediawijsheid te herkennen.

Zoals ik al in de geschiedenis van media-educatie beargumenteerde, vormt de geconstrueerde aard van mediaboodschappen het theoretische raamwerk waarbinnen media literacy zich positioneert. De cultuurtheoretische theorie van Stuart Hall heeft hiertoe een impuls gegeven. Len Masterman formuleerde dat in 1985 – in *Teaching the Media* - als volgt: “Media are symbolic (or sign) systems which need to be actively read, and not unproblematic, selfexplanatory reflections of external reality.” (Masterman 1985: 20). Masterman ziet kritische autonomie als het uiteindelijke doel van media-educatie; het zelf kunnen beoordelen en bekritisieren van media-uitingen. Niet alleen van uitingen die op dat moment worden onderzocht, maar vooral ook van “media texts *which they will encounter in the future.*” (Masterman 1985: 24, cursivering Masterman). Hij wil dit onder andere bereiken door het benoemen van onderzoeksgebieden die onderzocht dienen te worden door middel van kritische analyse. Aandacht dient besteed te worden aan:

- determinanten (politieke, machts, en commerciële factoren),
- overtuigingstechnieken (retorische en formele visuele aspecten),
- publieke receptie (subjectieve interpretatie en decodering),
- impliciete waarden (achterliggende ideologieën en overtuigingen).

Welke werkvormen daarbij gekozen worden is volgens Masterman afhankelijk van het product dat bekeken wordt en het leerdoel wat wordt nagestreefd. We moeten ons daarbij steeds opnieuw afvragen wat we willen bereiken. Masterman geeft ook duidelijk aan hoe media literacy volgens hem *niet* benaderd moet worden. Media als communicatievorm bespreken is onwenselijk, omdat onder het begrip communicatie een breed scala aan onderwerpen kan vallen, van privé conversaties tot televisie-uitzendingen. Ook vindt Masterman benaderingen die media zien als veroorzaker van moreel verval of als populaire kunstvorm onwenselijk.

De Engelse David Buckingham schrijft in 2003 - in *Media education; literacy, learning and contemporary culture* - over media-educatie in het digitale tijdperk. Media literacy definieert hij als "the knowledge, skills and competences that are required in order to interpret media." (Buckingham 2003: 36). Ook hij stelt dat media literacy een vorm van *critical literacy* is, waarbij analytisch begrip het uitgangspunt is. Een verschil met Masterman is dat hij voor een "comprehensively critical" aanpak staat, waarbij aandacht is voor persoonlijke beleving, ingebed in een cultuurgebaseerde en sociale context (Buckingham 2003: 121). Daarmee wordt voorkomen dat media-educatie een vorm van 'teacher pleasing' wordt, waarbij een negatieve houding verplicht is en er sprake is van een vorm van ideologische analyse. Er moet dus ook aandacht zijn voor beleefd plezier. Hieruit voortvloeiend pleit hij voor creatieve productie als methode van aanpak. Buckingham benoemt de volgende vier sleutelconcepten die aan de basis van media-educatie staan:

- productie (economische en culturele aspecten),
- taal (codes, genres en formele beeldelementen),
- publiek (doelgroepen, interpretatie, sociale invloed),
- representatie (achterliggende ideeën, opvattingen en waardeoordelen).

We herkennen hier Mastermans determinanten, overtuigingstechnieken, publieke receptie en impliciete waarden. Een verschil is dat Buckingham ook het aandachtspunt *combinaties* benoemt (onderdeel van 'taal'). Hier kan aandacht worden besteed aan de manier waarop beeld, woorden en *geluid* samen betekenis creëren. Ten aanzien van de digitalisering ziet Buckingham aandacht voor de cognitieve vaardigheden - nodig voor bijvoorbeeld het spelen van games - en interpersoonlijke communicatievaardigheden (bij chatten) als belangrijk³⁰. Veel verder dan constateren gaat hij echter niet: bij de uitwerking van de sleutelconcepten beperkt hij zich tot websites.

Samenvattend stel ik dat de geconstrueerde aard van met name commerciële mediaboodschappen - vaak reclame-uitingen of audiovisuele producties - nog steeds

³⁰ In de paragraaf 'Digital literacy: eerste antwoord op de digitalisering' ga ik hier verder op in.

centraal staat bij media literacy. Wel heeft er een verschuiving richting persoonlijke beleving en creatieve productie plaatsgevonden. Ook wordt – onder invloed van de digitalisering - gepleit voor aandacht voor communicatie vormen.

Information literacy: oplossen van informatieproblemen

De term information literacy stamt uit de jaren zeventig en duidt op het kunnen oplossen van informatieproblemen door gebruik te maken van diverse informatiebronnen en middelen om deze bronnen te benaderen (Van Veen 2005). Tyner haalt een recentere definitie van McCrank aan die spreekt over het vermogen om informatie te vinden, te evalueren en te gebruiken (McCrank 1992 geciteerd in Tyner 1998). Zoals we in de geschiedenis van media-educatie zagen is er aan information literacy in het Nederlandse onderwijs de nodige aandacht besteed. Er is dan ook aardig wat theorie over geschreven. De Nederlandse Van Veen stelt - in navolging van wetenschappelijk onderzoeker Albert Boekhorst – dat er drie concepten te onderscheiden zijn:

- het ICT concept (gericht op omgaan met hardware en software),
 - het Informatiebronnen concept (gericht op vinden en gebruiken van online bronnen),
 - het informatieproces concept (gericht op het proces van kennis verwerven)
- (Van Veen 2005 : 17-18).

Het ICT concept heeft veel overeen met wat ook wel computer literacy wordt genoemd. Het informatiebronnen concept richt zich met name op de werking en gebruik van online collecties en bronnen. Het gaat hierbij zowel om bronnen met tekst, als beeld en geluid (<http://www.teleblik.nl> en <http://www.beeldengeluid.nl>)³¹. Het informatieproces concept tenslotte richt zich meer op het proces om informatie inhoudelijk te verwerken en te gebruiken³². Samenvattend blijkt information literacy in de praktijk dus een mix te zijn van digitale (op computer en netwerk gerichte) en traditionele (op kennisverwerving gerichte) literacy-vormen, waarbij de focus ligt op 'nuttige informatie'.

³¹ Door sommigen wordt in dit verband gesproken van Internet literacy (Van Roessel 2005).

³² Bepalen van de leertaak, bronnen op waarde en kwaliteit schatten, logisch samenvoegen en evalueren van eigen handelen zijn daarvan componenten. De focus ligt veelal op het maken van een werkstuk.

Visual literacy: leren lezen van beeld

Richt information literacy zich op de omgang met (talige) bronnen en het (talige) proces van kennisverwerving, bij visual literacy staat het leren lezen van beeld centraal. De Amerikaanse John Debes – algemeen beschouwd als grondlegger van het begrip - omschrijft visual literacy in 1969 als volgt:

“Visual Literacy refers to a group of vision-competencies a human being can develop by seeing and at the same time having and integrating other sensory experiences. The development of these competencies is fundamental to normal human learning. When developed, they enable a visually literate person to discriminate and interpret the visible actions, objects, symbols, natural or man-made, that he encounters in his environment. [...]”. (IVLA z.d.).

Paul Messaris – invloedrijk denker over visual literacy – definieert visuele geletterdheid als de vertrouwdheid met visuele conventies die een persoon verwerft door cumulatieve blootstelling aan visuele media (Messaris 1994 geciteerd in Bissel 2006). Juist omdat deze blootstelling zo massaal is dient de kijker te leren doorzien hoe visuele media manipuleren en verkeerd inlichten. Televisiereclames, advertenties, beeldgebruik in politieke campagnes en dergelijke dienen onderzocht te worden.

Als we visual literacy vergelijken met media literacy zien we – zowel in benadering als behandelde verschijningsvormen - maar weinig verschil. Tyner schrijft dat visual literacy van oudsher gebaseerd is op andere disciplines en technieken. Het zou traditioneel stilstaand beeld als onderwerp hebben en zich richten op grafische beeldtaal en iconografie. Messaris daarentegen pleit juist voor audiovisuele uitingen als onderwerp vanwege haar verstrengeling met sociale ontwikkelingen (Messaris 2001)³³. Andersom komen bij visual literacy bepaalde grafische deelgebieden - zoals informatiedesign, typografie, illustratie, cartoons en *computer graphics* evengoed zelden aan bod. Hetzelfde geldt voor autonome kunst. Het is dus vrijwel onmogelijk om een onderscheid te maken tussen visual literacy en media literacy op basis van discipline of gebruikte techniek. Wel lijken praktische methodes voor visual literacy zich vaker te richten op aspecten zoals die ook in de semiotiek voorkomen. Esthetische elementen (kleur, zichtlijnen), compositionele aspecten (uitsnede, standpunt, kadering), en iconografische verwijzingen krijgen veel aandacht (Callow 2006). Op gebied van film en video is er veel aandacht voor montage. Samenvattend constateer ik dat visual literacy te beschouwen

³³ Ook in de door het SLO ontwikkelde methode *Visuele geletterdheid* (Wervers 2006) komt film als onderwerp voor. Opvallend is verder dat de vijf basisvragen vrijwel identiek zijn aan de vragen die Amerikaanse en Canadese media literacy organisaties formuleren. Zie de comparison Chart of Key Questions op de site van AMLA.

is als een deelgebied van media literacy dat zich met name richt op de formele en esthetische aspecten van beeld.

Aural literacy: vergeten literacy

Tot slot kaart ik kort het buitenbeentje aural literacy aan. Op de Amerikaanse site Medialiteracy.com wordt gepleit voor geluid en muziek als literacy vorm. Daartoe wordt de invloedrijke verklaring van UNESCO uit 1982 aangehaald: “We must prepare young people for living in a world of images, words and sounds.” (UNESCO 1982 geciteerd in Medialiteracy.com 2004-2006). Terecht wordt gesteld dat we niet alleen door visuele beelden worden verleid, maar ook door geluid. Zo worden we door geluid ondergedompeld in films, Tv-programma’s, reclames of computerspellen. Onder geluid wordt dan zowel muziek, geluidseffecten als bijvoorbeeld een commentaarstem verstaan. Een ander onderwerp dat aan bod kan komen is achtergrondmuziek in winkels en de wijze waarop deze stimuleert tot het kopen van spullen. Evenals visual literacy is aural literacy te beschouwen als een deelgebied van media literacy. Verderop beargumenteer ik dat de opkomst van Internet, computerspellen en mobiele telefonie bij sommigen het besef heeft doen ontstaan dat er een multisensorische aanpak nodig is, waarin ook educatie over de rol van geluid dient plaats te vinden.

Digital literacy: eerste antwoord op de digitalisering

Zoals in de geschiedenis van media-educatie werd aangekaart raakt men er eind vorige eeuw van doordrongen dat er – onder invloed van de opkomst van ICT - nieuwe vaardigheden en inzichten nodig zijn. In Nederland is Informatiekunde tijdelijk een vak in het VO.

In het buitenland wordt rond die tijd het begrip digital literacy geformuleerd. In de definities die Richard Lanham en Paul Gilster van digital literacy geven staat het begrip van informatie *in welke vorm dan ook* centraal (Lankshear en Knobel 2006). Het gaat dan om verschijningsvormen die digitaal zijn en ons via computer of Internet bereiken. In feite staat digital literacy in deze visie gelijk aan informatiekunde. Het leren ontcijferen van informatie, de omgang met Internet, het aanleren van computervaardigheden en het hanteren van belangrijke applicaties staan op het programma. Het doel is het oplossen van de *digital divide* in met name kennis en vaardigheden.

Recenter verschuift de invulling van digital literacy van technische aspecten naar een bredere invulling. De Israëlische Yoram Eshet-Alkalai gebruikt de term om het geheel aan te duiden van “mechanical, cognitive, and sociological skills in order to perform tasks and solve problems in digital environments.” (Eshet-Alkalai 2004: 1). Deze overlevingsvaardigheden zijn enerzijds onder te verdelen in het vermogen om digitale

hard- en software effectief te kunnen gebruiken en, anderzijds, in een reeks van geletterdheden die sociaal-emotioneel en cognitief van aard zijn. Eshet-Alkalai onderscheidt:

- photo-visual literacy (grafische interfaces kunnen lezen),
- reproduction literacy (creatief hergebruik van digitaal materiaal),
- branding literacy (hypertekstuele navigatie op Internet),
- information literacy (bronnen beoordelen),
- socio-emotional literacy (kennis van persoonlijke en computer veiligheid).

In deze visie houdt digital literacy duidelijk meer in dan de vaardige omgang met ICT. Het bevat ook aan media literacy verwante vaardigheden (reproduction literacy) en bespreekt sociale aspecten die gerelateerd zijn aan communicatie (gemeenschappelijke kenniscreatie, omgangsvormen in chatrooms).

Samenhang tussen de oudere literacy-vormen

Duidelijk is dat de hierboven besproken literacy-vormen op allerlei niveaus overlap met elkaar hebben en dat er van een heldere afbakening geen sprake kan zijn (Tyner 1998, Buckingham 2003). Tyner spreekt zelfs van “defensive shields” tegen de zich snel veranderende wereld, waarbij iedere literacy-vorm zijn eigen plaats bevecht (Tyner 1998: 66).

Toch valt er globaal wel iets te zeggen over hoe media, information, visual, aural en digital literacy zich tot elkaar verhouden. Van deze oudere literacies zijn naar mijn mening media literacy en information literacy de twee belangrijkste hoofdvormen die enerzijds geconstrueerde mediaboodschappen en anderzijds informatieproblemen als uitgangspunt hebben. Een media literacy aanpak zal zich met name richten op achtergronden van mediaboodschappen (productie, representatie, taal en publiek) in relatie tot smaak en persoonlijke voorkeuren. Bij information literacy zal het vinden, evalueren en gebruiken van nuttige (online) informatie voorop staan. Visual- en aural-literacy zijn te beschouwen als deelgebieden van media literacy, waarbij visual literacy zich meer op formele en esthetische aspecten richt. De invloed van geluid op mediaboodschappen komt zelden aan bod.

Het recentere digital literacy spitst toe op die zaken die te maken hebben met het uitvoeren van taken en oplossen van problemen in digitale omgevingen, waarbij er naar gestreefd wordt de digitale kloof te dichten. Afhankelijk van de auteur ligt de nadruk op de omgang met techniek en netwerken (Lanham en Glister geparafraseerd in Lankshear en Knobel 2006) of komen sociaal-emotionele en cognitieve aspecten aan bod (Eshet-Alkakai). Er is met name overeenkomst met information literacy omdat er veelal gefocust wordt op nuttige informatie en omgang met ICT.

Recente convergentie literacies

Begin deze eeuw duiken er nieuwe literacies op die een antwoord proberen te formuleren op recente paradigmaverschuivingen onder invloed van de digitalisering. Zo constateren diverse auteurs dat - door de opkomst van Internet en mobiele telefonie - het verschil tussen interpersoonlijke en massacommunicatie is vervaagd (Buckingham 2003, Van Roessel 2005, Lankshear en Knobel 2006, Johnson 2006). Anderen constateren wezenlijke maatschappelijke, en sociaal-culturele veranderingen onder invloed van de digitalisering (De Haan en Van 't Hof 2006, Lankshear en Knobel 2006, Lessig 2006, Rushkoff 2006). Een voorbeeld hiervan is Henry Jenkins (MIT) die spreekt van een convergentiecultuur, waarin oude en nieuwe media samengaan, grassroots initiatieven en gevestigde media elkaar doorkruisen en het onderscheid vervalst tussen consument en producent (Jenkins 2006: 2). Cyberoptimisten benadrukken de empowerment van de burger en de opkomst van een e-democracy (De Haan en Van 't Hof 2006: 14). Tenslotte is er veel aandacht voor de 'digitale generatie'; jongeren die een groot deel van hun tijd online doorbrengen (De Haan en Van 't Hof 2006) en mogelijk zelfs wezenlijk anders functioneren³⁴. Dergelijke inzichten en utopistische vooronderstellingen leiden tot veranderde ideeën ten aanzien van media-educatie en de formulering van nieuwe literacy-vormen. Ook ten aanzien van literacy-educatie wordt voor convergentie gepleit. Convergentie in deze zin betreft zowel het samenstromen van literacy-vormen als aandacht voor meerdere zintuiglijke media-aspecten.

Onder de noemer new media literacy wordt door het Internationale New Medium Consortium (NMC) een multisensorische aanpak voorgesteld met kenmerken van zowel visueel, aural, digitaal als informatie literacy (Johnson 2006). Newmedia literacy wordt gedefinieerd als: "the set of abilities and skills required for proficiency where the aural, visual, and digital realms overlap." (idem). Dit vraagt om inzicht in de macht van beeld en geluid en het vermogen deze macht zelf te gebruiken. De voorbeelden die gegeven worden betreffen met name geconstrueerde mediaboodschappen. De schrijvers zien new media literacy als een antwoord op de radicaal andere wijze waarop de Net Generation zou communiceren³⁵. Ze verwijzen daarbij naar het veelvuldig gebruik van mobiele telefonie, Internet en computerspellen. Wat de implicaties van deze nieuwe communicatievorm zijn voor het hoger onderwijscurriculum is hen nog niet duidelijk. De schrijvers laten het bij een oproep die hun utopistische verwachtingen goed weerspiegelt: "Imagine if we could put it's expressive power to use for learning!".

Op soortgelijke wijze vraagt ook het Amerikaanse Institute for Multimedia Literacy om aandacht voor de multimediale aspecten van screenbased media in hoger

³⁴ In de paragraaf 'Zijn jongeren al mediawijs?' ga ik nader in op het idee van een nieuwe digitale mens.

³⁵ De term is afkomstig van Diana en James Oblinger en duidt een generatie met nieuwe (technologische en cognitieve vaardigheden) aan (Johnson 2006).

onderwijs. Naast visuele en auditieve aspecten dient er echter ook aandacht te zijn voor interactieve aspecten. De auteur stelt de term multimedia literacy voor als begrip om dit aan te geven (Daley 2003). Het pleidooi voor educatieve verandering – waarbij ook hier naar nieuwe communicatievormen wordt verwezen – houdt een combinatie in van zowel produceren als analyseren van multimedia-producten³⁶.

Een andere invulling van het begrip multimedia literacy wordt gepresenteerd door Renee Hobbs (Hobbs 2004, *Multiple Visions*). Zij stelt een synthese voor tussen de uitgangspunten en benadering van verschillende literacy-vormen te weten: media, information, visual en critical literacy³⁷. Hobbs stelt drie categorieën voor om populaire cultuur en massamediale boodschappen te analyseren: “Authors & Audiences (AA)”, “Messages & Meanings (MM)” en “Representations & reality (RR)” (Idem: 20). Een interessante visie die inzicht nastreeft, maar praktische (technische) vaardigheden buiten beschouwing laat.

In alle gevallen gaat het om een roep om verandering in reactie op veranderde communicatie en digitalisering. Daarbij wordt gezocht naar een nieuwe vorm van literacy die de traditionele splitsing in informatieproblematiek en massamediale verleiding overstijgt en veelal multisensorisch is. De uitwerking van deze convergentie literacies naar de educatieve praktijk is veelal nog onduidelijk of verwoord in algemene aanbevelingen.

Een benadering die een alternatief voor bestaande literacy-vormen formuleert en de invloed van de digitale sharing cultuur als uitgangspunt neemt is ‘new literacies’ van Lankshear en Knobel. Omdat hun boek geschreven is voor de onderwijspraktijk en werkzame concepten aanreikt is het de moeite waard hun visie nader te onderzoeken.

New Literacies: sociale fenomenen als alternatief uitgangspunt

De Australische Colin Lankshear en Michelle Knobel signaleren in *New Literacies: Everyday Practices and Classroom learning* eveneens verschillende sociale veranderingen onder invloed van de opkomst van het web 2.0 (Lankshear en Knobel 2006). Onder het web 2.0 wordt in dit verband de opkomst van nieuwe webgebaseerde services verstaan - zoals wiki's, fora, blogs en tagging – die sharing en samenwerking stimuleren. In navolging van Michael Schrage spreken de schrijvers van een ‘revolutie in relaties’. Lankshear wijst er op dat de kritische media literacy aanpak inadequaat is voor het onderzoeken van bijvoorbeeld websites, die immers niet louter commerciële boodschappen bevatten en het verleiden van consumenten als doel hebben. Digital

³⁶ Om welke producten het exact gaat blijft echter onduidelijk. Er wordt in algemene zin gesproken van screenbased texts (Daley 2003).

³⁷ Daarbij staat critical literacy voor het kunnen herkennen van onderdrukkende en uitbuitende factoren die gerelateerd zijn aan gender, ras, klasse en seksuele oriëntatie (Hobbs 2004, *Multiple Visions*).

literacy focust daarentegen te veel op technische competenties en 'nuttige informatie', waardoor bepaalde bronnen en sociale veranderingen onbesproken blijven.

Lankshear maakt, ten aanzien van het *nieuwe* in 'new literacies', onderscheid tussen "technical stuff" en "ethos stuff" (24-25). Het eerste – de digitale code - biedt bepaalde mogelijkheden, het tweede leidt tot een nieuwe hedendaagse mindset. Een voorbeeld van nieuwe "ethos stuff" is het ontstaan van participatiearchitecturen als blogs, RSS functies³⁸, wiki's³⁹, mediacasting⁴⁰ en fanfiction⁴¹ (29-62). Hierdoor zijn er nieuwe sociaal-culturele praktijken ontstaan zoals folksonomy: collaboratieve organisatie van content die een vloeiende indeling oplevert⁴². Een tweede praktijk die onder invloed van de digitalisering is opgekomen zijn digitale remixen – zoals adbusting, photoshopping en Anime Music Videos (AMV) (105-136). Tenslotte heeft multimediaal publiceren een vlucht genomen. In new ethos stuff zijn, kortom, Lawrence Lessig's sharing economy en read-write cultuur herkenbaar.

Lankshear formuleert diverse discussiepunten om bovengenoemde fenomenen in het onderwijs te bespreken. Bovendien werkt hij het - door evolutionair bioloog Richard Dawkins in de zeventiger jaren ontwikkelde - concept van *memes* verder uit naar een digitale variant: *Internet-memes*. Dawkins ziet *memes* als patronen van culturele informatie die – analoog aan de overerving van *genes* – worden doorgegeven van brein tot brein en zo de mindset van een bepaalde culturele groep bepalen. Voorbeelden zijn liedjes, mode of pakkende uitdrukkingen. Lankshear ziet een soortgelijke overdracht die plaats vindt over (met name) het Internet⁴³. Als typische *Internet-memes* benoemt hij vormen van sociaal commentaar, absurdistische humor, fandom en bedrog. Een concreet voorbeeld dat Lankshear noemt is de *Internet-meme* "Nike Sweatshop Shoes" dat als thema opduikt op websites, blogs en adbusts en daar op verschillende manieren geremixed wordt (223-225)⁴⁴. Het onderzoeken van dergelijke *Internet-memes* is volgens Lankshear een goede manier om in de klas ethische zaken, burgerschap kwesties en sociale participatie te onderzoeken (233-239). Daarbij gaat het om Literacy met een 'grote L' dat zich richt op het grote patroon van 'in de wereld staan' (233). Dit in tegenstelling tot *literacy* met een 'kleine l' dat zich meer op formele

³⁸ Het abonneren op bijvoorbeeld een podcast.

³⁹ Open-editing samenwerkingssoftware op Internet.

⁴⁰ Het linken naar audiofiles, audioblogs, pod- en vodcasts en dergelijke.

⁴¹ Het gemeenschappelijk schrijven van narratieven gebaseerd op basis van bestaande karakters en achtergrondverhalen.

⁴² Een voorbeeld hiervan is Flickr waarop foto's door middel van tagging in verschillende - met elkaar verbonden - categorieën wordt ondergebracht. Zie: <<http://www.flickr.com/>>.

⁴³ Lankshear spreekt over "short-lived" *memes* omdat er feitelijk geen sprake is van een evolutionaire overlevering aangezien *Internet-memes* veelal een relatief kort leven beschoren zijn (Lankshear en Knobel 2006: 216).

⁴⁴ Nike biedt anno 2000 klanten de mogelijkheid hun schoenen te laten customizen. Johnah Peretti vraagt Nike het woord 'sweatshop' op zijn schoen te borduren en brengt - na Nike's weigering - de emails in de openbaarheid. Dit leidt tot een stroom aan kritisch-humoristisch commentaar (in geschreven en visuele vorm) die via Internet circuleert (225). Voorbeelden van visuele *memes* zijn ook te zien op de tentoonstelling *Eye Opener* najaar 2007 in het Museum voor Communicatie.

elementen richt en het daadwerkelijke proces van lezen, schrijven, luisteren en manipuleren van beeld en geluid.

New literacies is een van de eerste theoretisch onderbouwde methodes die sociaal-culturele aspecten van nieuw mediagebruik uitwerkt naar de educatieve praktijk. Het richt zich op technologische veranderingen en hedendaagse mindsets, maar bovenal op de communicatieve kant van nieuw mediagebruik. Met zijn utopistische inslag is het een tegenhanger tot een meer dystopische – op gevaren gerichte – educatieve benadering.

Nu een globaal idee van de invalshoeken van de verschillende literacy-vormen is gepresenteerd, is het de vraag hoe de Nederlandse variant mediawijsheid in dit geheel past. Daarom is het zaak terug te keren naar de definitie van mediawijsheid en te analyseren hoe deze door de Raad voor Cultuur wordt uitgewerkt.

Terugkoppeling naar de definiëring van mediawijsheid

De Raad voor Cultuur formuleert mediawijsheid 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.” (2005: 8). De drie deelgebieden - kennis, vaardigheden en mentaliteit – werkt de Raad uit naar de volgende competenties:

- kennis: het kunnen interpreteren (analyseren, conceptualiseren en reflecteren) van mediaboodschappen, het plaatsen van communicatie binnen een historisch kader en bewustzijn van de rol die media in persoonlijk en maatschappelijk leven spelen,
- vaardigheden: de omgang met techniek en informatie - dat wil zeggen het vinden, beoordelen en gebruiken van informatiebronnen - en het produceren van media-inhouden,
- mentaliteit: het dragen van verantwoordelijkheid bij productie en verspreiding en een kritische houding bij passief gebruik.

Als we kijken hoe mediawijsheid zich verhoudt tot de belangrijkste internationaal geformuleerde literacy-vormen, dan kunnen we stellen dat het beschouwd kan worden als een koepelbegrip dat elementen bevat van zowel media, information als digital literacy. In de uitwerking van ‘kennis’ herkennen we de uitgangspunten van media literacy, terwijl we ‘vaardigheid’ kunnen beschouwen als information literacy (zei het dat hier ook het produceren van media-inhouden wordt ondergebracht). De twee hoofdvormen in literacy-educatie - met als onderwerp geconstrueerde mediaboodschappen dan wel informatieproblemen – vinden we dus terug in mediawijsheid.

Een opmerkelijk aspect in de definitie van mediawijsheid door de Raad voor Cultuur is het wat vaag omschreven begrip mentaliteit. De Raad noemt mentaliteit “een wezenlijk onderdeel van mediawijsheid: het besef van de houding waarmee men gebruik maakt van media.” (24). De Raad schrijft dat deze houding bij passief mediagebruik kan verschillen. Maar daar waar iemand *zelf* media produceert is het van belang dat er bewustzijn ten aanzien van eigen handelen is: men dient verantwoordelijkheid te nemen. Het plaatsen van adressen van pedofielen op een website of het opstellen van een webcam die op de straat is gericht worden als voorbeelden genoemd. Het begrip mentaliteit wordt verder door de Raad niet uitgewerkt. Dit is opmerkelijk, omdat het een opvallende plaats in de definitie van mediawijsheid inneemt.

Het is zinvol om te kijken of het begrip mentaliteit deel uitmaakt van andere literacy-vormen. Op die manier kan begrip ontstaan voor wat hier eigenlijk bedoeld wordt en binnen welke context mentaliteit te plaatsen is. Zoals we zagen komen we mentaliteit in geen enkele literacy-vorm zo prominent in de definiëring tegen. Bij de formulering van media literacy staat het doorzien van mediamechanismen en mediaboodschappen centraal en ligt de focus op inzicht in de motivaties van mediaproductanten. Bij information en digital literacy komen we houding en verantwoordelijkheid wel tegen, maar dan geformuleerd als ‘netiquette’; omgangsvormen bij Internetcommunicatie. Feitelijk is mentaliteit een deelvaardigheid van wat met het begrip ‘online ethics’ kan worden samen gevat⁴⁵. Onder online ethiek kunnen communicatievaardigheden, kennis van auteursrechten en persoonlijke- en computer-veiligheid worden ondergebracht. Online ethiek kan op zijn beurt dan weer onderdeel uitmaken van wat wel ‘online leven’ wordt genoemd. Uitvoeren van taken en oplossen van problemen (Eshet-Alkakai 2004), systematisch begrip van het functioneren van digitale media (Buckingham 2003) en het oplossen van de digitale kloof (Lankshear en Knobel 2006) kunnen dan aandacht krijgen.

Mijns inziens is het belangrijk om bij media-educatie ook in algemene zin op een positieve manier aan te sluiten bij de veranderde sociale en culturele digitale cultuur. Het woord mentaliteit (of houding) heeft een moralistische, dystopische connotatie. Door dit expliciet te noemen in de definiëring van mediawijsheid en een prominente plaats te geven in de invulling, dreigt een associatie met gevaren en bescherming waar de Raad juist niet voor staat. Om niet te vervallen in een dystopische educatieve benadering - beschermen tegen de gevaren van Internet en massamediale verleiding – is het zaak ook aandacht te besteden aan de positieve aspecten van (nieuw) media gebruik: de ‘revolutie in relaties’ (Lankshear en Knobel 2006), convergentie (Jenkins 2006) en read-

⁴⁵ Er is hiervoor geen algemeen gangbare overkoepelende term. Vaak wordt over ‘computer ethics’, ‘online ethics’ dan wel ‘information ethics’ gesproken (Bialaszewski 2005, Martens 2005). Een nadeel van deze benamingen is dat ze ethische kwesties ten aanzien van mobiele telefonie buiten lijken te sluiten. De term ‘digital ethics’ zou dit kunnen oplossen maar is niet gebruikelijk.

write cultuur (Lessig 2006). Aandacht voor de positieve aspecten van digitale cultuur kan bereikt worden door reflectie op mindsets (memes, remixen) en participatieculturen (blogs, wiki's), maar ook door het stimuleren van productie en het verwerven van vaardigheden.

Op welke wijze mediawijsheid in de educatieve praktijk aangepakt dient te worden is een vraag die in het volgende deel aan bod komt. Daar zal worden beargumenteerd dat de vertaalslag naar praktische werkvorm sterk contextafhankelijk is.

3. Leren door reflectie of hands-on

Zoals ik in mijn inleiding schreef is er in Nederland nog geen consensus over de meest geschikte manier om jongeren mediawijs te maken. In de theorie worden reflectie en hands-on veelal tegenover elkaar geplaatst. Onder reflectie wordt dan analytische, theoretische beschouwing verstaan en onder hands-on het zelf op praktische wijze aan de slag gaan. Ook op de Conferentie Mediawijsheid was er een levendige discussie over reflectie of hands-on als werkvorm. Wat opviel was dat de genodigde sprekers eigenlijk over heel verschillende vormen van geletterdheid - en daaraan gerelateerde verschijningsvormen - spraken. Zo sprak Cees Hamelink (hoogleraar Internationale communicatie aan de Universiteit van Amsterdam) over mediamechanismen en filmproductie, waarbij hij pleitte voor het ontwikkelen van kritisch denkvermogen. Toine Maas (Stichting Kennisnet ICT op school) benoemde het analyseren en leren doorzien van reclame als speerpunt. En Marleen Stikker (directeur van Waag Society) stelde dat kinderen juist mediawijzer zijn dan hun docenten, omdat ze handiger zijn met computers en ICT: zij pleitte voor hands-on productie en meer techniekonderwijs. Ook de discussie rondom praktische aanpak van mediawijsheid wordt dus gekenmerkt door begripsverwarring die ontstaan is door de brede formulering van mediawijsheid. Argumenten die relevant zijn voor een bepaalde vorm van geletterdheid (bijvoorbeeld media literacy) zijn niet zondermeer overdraagbaar naar een andere vorm (zoals information literacy).

In het internationale discours rondom de aanpak van literacy-educatie kunnen twee discussies worden herkend, die zich toespitsen op het doorzien van mediaboodschappen enerzijds en het omgaan met digitale informatie anderzijds. In de volgende paragraaf worden deze discoursen beknopt in kaart gebracht en zullen bevindingen uit empirisch onderzoek over de wijze van aanpak worden aangehaald.

Mediaboodschappen doorzien: analyse en creatieve productie

Pleitte Masterman nog voor reflectie als methode om mediaboodschappen te leren doorzien, tegenwoordig staat een tweeledige aanpak bij de educatie van media literacy

internationaal centraal (Buckingham 2003, Ofcom 2004, The Aspen Institute Wye Center 1992, Tyner 1998). Het gaat dan om een combinatie van zowel analyse als creatieve productie van mediaboodschappen. Overigens worden ook bij het deelgebied visual literacy productie en analyse gecombineerd (Callow 2006, Messaris 2001). Vaak wordt het opleveren van inzicht als argument voor productie aangevoerd. Ook Buckingham schrijft dat creatieve productie naast cognitieve en sociale voordelen voornamelijk kritisch inzicht genereert. Hij spreekt van cultureel kapitaal (2003). Daarnaast ziet hij productie ook als een manier om te motiveren en de dialoog te stimuleren. Sommige auteurs vinden dat hands-on niet zozeer een 'middel tot' is, maar een doel op zich. Het kunnen produceren (en distribueren) van mediaboodschappen maakt het uitoefenen van invloed mogelijk (Tyner 1998, Watkins en Russo 2005). Beide argumenten komen terug in het stuk van de Raad. De Raad voor Cultuur schrijft namelijk in haar advies: "Door zelf media-inhouden [sic.] te maken, heeft men niet alleen meer deel aan het maatschappelijk proces maar begrijpt men ook de werking van media beter." (24).

Omgang met digitale informatie: bewustzijn en technische vaardigheden

Bij het digitale deelgebied van information literacy spitst de discussie hands-on of reflectie zich toe op het verwerven van technische vaardigheden enerzijds dan wel bewustzijn anderzijds. Een hands-on aanpak gericht op (technische) vaardigheden ligt met name voor de hand als het gaat om het leren omgaan met digitale techniek en netwerken, terwijl bij het vinden en beoordelen van online bronnen bewustzijn en inzicht meer van belang zijn (Van Veen 2005). Mason en Mc Morrow wijzen echter - juist bij onderwijs over computertechniek en netwerken - op het belang van awareness (Mason en Mc Morrow 2006). Onder bewustzijn wordt dan onder andere (online) ethiek, persoonlijke veiligheid, computerveiligheid en kennis van historische en economische aspecten verstaan. Ook Eshet-Alkalai vraagt op soortgelijke wijze aandacht voor sociale, emotionele en cognitieve aspecten die hij 'overlevingsvaardigheden' noemt. Beiden zien de omgang met software, hardware en Internet applicaties als een (bescheiden) onderdeel. Lankshear tenslotte - pleit ten aanzien van literacy-educatie in het digitale tijdperk - voor een drieledige aanpak met een operationele, culturele en kritische dimensie (Lankshear en Knobel 2006)⁴⁶. Deze dimensies zijn sinds 1999 de gangbare uitgangspunten bij literacy-educatie in Australië en opgenomen in het National Plan⁴⁷ (Lankshear 1999). Terecht stelt de Raad dat de onderverdeling tussen de verschillende

⁴⁶ Lankshear baseert zich op het *three-dimensional-model* dat B. Green in de tachtiger jaren formuleerde (Lankshear en Knobel 2006).

⁴⁷ Gericht op literacy-educatie in BO en VO.

competenties (kennis, vaardigheden en mentaliteit) slechts op papier bestaat. Ze benadrukt de samenhang tussen de drie aspecten bij het beoordelen van informatie.

Kortom, de discussie ten aanzien van educatieve aanpak richt zich per literacy op andere aspecten. Bij het leren doorzien van mediaboodschappen worden andere vaardigheden gevraagd dan bij het leren omgaan met digitale informatie.

Empirisch onderzoek naar de werkzaamheid van aanpak

Empirisch onderzoek naar de wijze van educatieve aanpak bij het leren omgaan met digitale informatie lijkt nog weinig gedaan. Het spreekt vermoedelijk voor zich dat technische vaardigheden hands-on worden geleerd en bewustzijn door een combinatie van reflectie en hands-on. Ook onderzoek ten aanzien van het leren doorzien van mediaboodschappen is dun gezaaid en richt zich met name op de werkzaamheid van bepaalde op reflectie gestoelde werkvormen. Algemene conclusies kunnen hier niet aan verbonden worden omdat empirisch onderzoek alleen door een heel specifieke vraagstelling de werkzaamheid van een bepaalde methode kan onderzoeken. Toch is het interessant om aanwezig onderzoek hier te bespreken.

Een voorbeeld van empirisch onderzoek naar de werkzaamheid van reflectie is dat van Kimberly Bissel naar beeldmanipulatie. Tegen Bissels verwachting in blijkt dat *weten* dat een foto van een zeer slank fotomodel digitaal is gemanipuleerd de wens *zelf* even slank te zijn niet doet afnemen (Bissel)⁴⁸. Het lijkt er op dat (theoretische) reflectie niet geschikt is om diepgewortelde culturele ideeën over lichamelijke idealen te veranderen. Mogelijk is reflectie als werkvorm ook in meer algemene zin onvoldoende om visuele geletterdheid te bereiken. Renee Hobbs concludeert naar aanleiding van empirisch onderzoek dat - ten aanzien van TV-reclames - kritisch analytische vaardigheden van middelbare scholieren niet toenemen door kennis van pre- en postproductieprocessen (Hobbs 2004, Does Media Literacy Work?)⁴⁹. Ook haalt zij ander onderzoek aan dat er op duidt dat een sceptische houding ten aanzien van reclame niet wordt bereikt door toegenomen kennis van advertentietactieken. Dergelijke uitkomsten doen twijfel rijzen of het doceren van media literacy door reflectie *alleen* wel de juiste methode is.

Empirisch onderzoek naar de werkzaamheid van een hands-on aanpak ben ik amper tegen gekomen. Messaris voert als motivatie voor het onderwijzen van formele beelddaspecten van film aan dat cognitieve vaardigheden - zoals ruimtelijke intelligentie -

⁴⁸ Honderdvierentwintig vrouwelijke universitair studenten werden verdeeld in drie groepen, waarvan één groep eerst een verklaring te lezen kreeg alvorens de foto's te bekijken, een tweede groep geen verklaring en de derde groep noch verklaring noch foto te zien kreeg. Daarna werden vragenlijsten ingevuld.

⁴⁹ Zoals het leren identificeren van doelgroepen, kennis van marketing en verleidingstechnieken en dergelijke. Gebruikt werden vragen zoals de AMLA die ook verzameld heeft op de Comparison Chart of Key Questions.

worden ontwikkeld (Messaris 2001). Hij verwijst daarbij naar onderzoek van Howard Gardner uit 1983, dat ruimtelijke intelligentie definieert als de vaardigheid om mentale driedimensionale beelden te vormen⁵⁰. De vraag is echter of het ontwikkelen van cognitieve vaardigheden als ruimtelijke intelligentie het doel is van visual literacy. Messaris benoemt zelf immers het leren doorzien van verleiding en manipulatie door visuele media als de kern van visuele geletterdheid.

Algemene uitspraken over de meest werkzame aanpak bij mediawijsheid zijn op basis van empirisch onderzoek niet mogelijk. Echter, bij het leren doorzien van mediaboodschappen en visuele boodschappen reist er twijfel over de werkzaamheid van analyse.

Zijn jongeren al mediawijs?

Een dominant geluid in het discours rondom mediawijsheid dat hier nog niet behandeld is, is het idee dat jongeren al lang mediawijs zijn omdat ze zijn opgegroeid met digitale techniek. Als deze vooronderstelling juist is, impliceert dit dat media-educatie eigenlijk overbodig is. Zoals gezegd verwoordt Marleen Stickers deze visie stellende dat jongeren mediawijzer zijn dan hun docenten, aangezien ze handiger zijn met digitale techniek. Het ideaal van een op techniek gerichte hands-on aanpak en het idee dat jongeren het allemaal beter kunnen sluit aan bij de algemene utopistische gedachte van essentiële menselijke verandering door de digitalisering van de samenleving.

De notie van een nieuwe digitale mens heeft zijn oorsprong in utopistische denkbeelden die midden jaren negentig – onder invloed van de opkomst van Internet – ontstonden. Nieuwe media worden in die tijd door velen gezien als veroorzaker van sociale, economische en educatieve vooruitgang (Lister et. al. 2003: 11). De overweldigende hoeveelheid aan visuele en digitale informatie waarmee jongeren zijn opgegroeid zou er bovendien voor zorgen dat ze anders functioneren, denken en leren. Dit idee wordt vertaald in pakkende begrippen die jongeren aanduiden als: Screenager, Digital Native of Homo Zappiens.

Douglas Rushkoff schrijft in *Children of Chaos* dat *Screenagers* een nieuwe strategie hebben ontwikkeld om om te gaan met de chaotisch geordende informatiestroom. Op een intuïtieve manier weten deze jongeren zich de werking van technologie eigen te maken (Rushkoff 1996)⁵¹. Op soortgelijke wijze maakt John Perry

⁵⁰ Onder ruimtelijke intelligentie wordt de vaardigheid verstaan om mentale driedimensionale beelden te vormen.

⁵¹ Rushkoff gaat recentelijk nog een stapje verder. In *Screenagers: Lessons in Chaos from Digital Kids* schrijft hij dat Screenagers fundamenteel anders denken, namelijk: holistisch (in plaats van dualistisch), animistisch (in plaats van mechanisch), hallucinistisch (in plaats van aards), recapitulerend (in plaats van metaphorisch) en met een sterk geloof in de natuur (in plaats van in god) (Rushkoff 2006).

Barlow (Electronic Frontier Foundation) – midden jaren negentig - onderscheid tussen Digital Natives en Digital Immigrants, waarbij hij betoogt dat mensen ouder dan dertig een wezenlijk begrip van Cyberspace ontberen (Barlow geparafraseerd in Lankshear en Knobel 2006). Games ontwikkelaar Marc Prensky gebruikt dezelfde termen enkele jaren later om aan te geven dat jongeren naast andere denkpatronen mogelijk zelfs fysiek andere hersenen hebben (Prensky 2001). En de Nederlandse hoogleraar Wim Veen tenslotte (TU Delft) stelt dat de multitaskende Homo Zappiens beter omgaat met discontinue informatie en visuele interfaces (Veen 2000). Alle bovengenoemde auteurs pleiten voor flexibel onderwijs waarin ICT en digitale technologie een grote rol spelen. Docenten moeten verder goed naar jongeren kijken en van ze leren. Wat betekent dit voor de praktijk van media-educatie?

Wim Veen staat op het standpunt dat de educatie van mediawijsheid niet wenselijk is. In een interview voor *Didactief* verklaart hij dat jongeren *juist* de werking van media doorzien omdat ze in een beeldcultuur zijn opgegroeid. Bovendien schatten ze online informatie probleemloos op zijn waarde. Leerboekjes over massamediale verleiding wekken alleen maar irritatie op en mediacoaches zijn overbodig. Het is eerder zo dat een mediacoach iets kan leren van jongeren: “Zo’n leraar kent die wereld helemaal niet. Integendeel, hij zou van de kinderen moeten leren. Zij zijn de mediacoaches.” (Welther 2005: 6). Kortom, digitale immigranten lopen hopeloos achter: “We moeten eens erkennen dat deze generatie iets weet wat wij volwassenen niet weten.” (Welther 2005 : 5).

De belangrijkste vraag die opdoemt is of jongeren inderdaad automatisch over inzicht beschikken omdat ze in een ander tijdperk zijn opgegroeid. Ik betwijfel of jongeren massamediale verleiding doorzien en inzicht hebben in de waarde van informatie omdat ze er veelvuldig mee in aanraking komen. Er is op dit gebied geen uitputtend onderzoek gedaan, maar het reeds uitgevoerde onderzoek levert interessante inzichten op. Eshet-Alkalai constateert dat ouderen meer inzicht hebben in het doorzien van nieuws op Internetsites en beter zijn in het creëren van authentieke en creatieve teksten (2004). Ten Brummelhuis haalt onderzoek aan waaruit blijkt dat jongeren bepaalde informatievaardigheden missen. Ze hebben problemen met het (online) zoeken, selecteren, interpreteren en verwerken van informatie (Ten Brummelhuis 2006: 132). Jongeren kunnen daarentegen beter navigeren en grafische Interfaces makkelijker ontcijferen (Eshet-Alkalai 2004). Ouderen lijken ook op andere terreinen over meer inzicht te beschikken. Messaris deed onderzoek naar inzicht in montagestijlen en ontdekte dat jongeren minder begrip hebben van snelle en experimentele montagestijlen in muziekclips dan ouderen, ook al gaat hun voorkeur er naar uit. Hoewel de uitkomsten van dergelijk onderzoek niet te veralgemeniseren zijn is het wel duidelijk dat jongeren - opgegroeid in een gemedialiseerde samenleving - niet zondermeer als mediawijs te

beschouwen zijn. Weliswaar zullen jongeren in zijn algemeenheid handig zijn in het gebruik van digitale techniek, maar dat wil niet zeggen dat ze mediaboodschappen doorzien, informatie kritisch beoordelen of zich bewust zijn van online-ethische kwesties. Een interessante vraag is op welk gebied jongeren nu wel over kritisch inzicht beschikken en op welk gebied minder. Bovendien is het van belang om te weten of er verschil is tussen verschillende groepen jongeren. Daarvoor is nader onderzoek nodig naar het inzicht van jongeren op het terrein van media literacy en information literacy.

Samenvattend kunnen we stellen dat bij de motivering over de wijze van aanpak over verschillende zaken wordt gesproken. Bij het doorzien van mediaboodschappen gaat het om analyse en productie en bij omgaan met digitale informatie om technische vaardigheden en bewustzijn. Empirisch onderzoek levert soms verrassend resultaat op waardoor getwijfeld kan worden aan het nut van analyse als wijze van aanpak bij het leren doorzien van mediaboodschappen en visuele uitingen.

Temeer omdat mediawijsheid heel breed geformuleerd is valt er weinig te zeggen over de beste wijze van aanpak. Afhankelijk van de nagestreefde kennis en vaardigheden zal daarom steeds weer gezocht moeten worden naar de beste educatieve werkvorm: reflectie of hands-on. Waarschijnlijk zijn beiden niet tegengesteld maar aanvullend. Zo kan hands-on een goede manier zijn om kritische reflectie op mediaproducten te stimuleren en – andersom – analyse van mediaproducten een maker op ideeën brengen. Het nastreven van bewustzijn ten aanzien van online informatie is zinloos als men niet over de technische vaardigheden beschikt om deze informatie te bereiken. Kortom: het een is niet los te zien van het ander.

De utopistisch opvatting dat jongeren – opgegroeid in een gemedialiseerde samenleving – wezenlijk anders zijn dan de generaties voor hen ligt ten grondslag aan de vooronderstelling dat jongeren al mediawijs zijn. Dit is een onjuiste veralgemenisering. Het is discutabel of jongeren automatisch inzicht hebben in de achtergronden van mediaboodschappen en kunnen beoordelen of informatie betrouwbaar is. Onderzoek wijst er op dat juist ouderen over meer inzicht beschikken ten aanzien van media-inhouden, al zijn jongeren handiger met digitale techniek. Bovendien is het twijfelachtig of alle jongeren even vaardig zijn. Ook nu zijn er nog gezinnen waar geen snelle Internetverbinding voorhanden is of waar ouders over te weinig kennis beschikken om hun kinderen op weg te helpen en te begeleiden. Het lijkt erop dat het argument van de 'nieuwe mens' oneigenlijk gebruikt wordt om te beweren dat kinderen al mediawijs zijn.

Conclusie: hoe worden jongeren mediawijs?

Mijn zoektocht naar de inhoud en betekenis van mediawijsheid voor educatieve doeleinden heeft een aantal inzichten opgeleverd die verschillend van aard zijn.

Duidelijk is dat de Raad voor Cultuur met haar advies uit 2005 een antwoord heeft willen formuleren op recente paradigmaverschuivingen onder invloed van digitalisering en medialisering. In het internationale discours wordt in dit kader gesproken over een nieuwe cultuur: een convergentie, sharing of read-write cultuur. Jongeren die in deze cultuur zijn opgegroeid worden aangeduid als 'digitale generatie' of in termen van een 'nieuwe mens'. Tegelijkertijd is er in de pers een stroom van negatieve berichten over de gevaren van nieuwe technologie en zijn er minder positieve geluiden te horen over de veronderstelde beeldcultuur. Beide stromingen zijn herkenbaar in de formulering van mediawijsheid, dat als een weerslag van dit discours kan worden beschouwd.

Positief aan de lancering van het nieuwe begrip is dat de Raad hiermee het debat omtrent de impact van de digitalisering en medialisering op gang heeft gebracht. Daarmee creëert ze bewustzijn voor culturele en sociale verschuivingen en roept ze de vraag op wat dit betekent voor de onderwijskundige praktijk.

Jammer is dat mediawijsheid een zeer breed en vaag gedefinieerd koepel begrip is. Het is als het ware een convergentie-literacy die overeenkomsten heeft met zowel media, information als digital literacy. De geformuleerde competenties – kennis, vaardigheden en mentaliteit – zijn bovendien multi-interpretabel en het uiteindelijke doel 'kritisch en actief kunnen bewegen in een gemedialiseerde wereld' mist duidelijkheid en concrete invulling. Wat dat betreft zijn de doelen van media literacy – "to access, analyze, evaluate, and produce both print and electronic media" (Ten Aspen Wye Center 1992) – veel helderder en duidelijker afgebakend. De brede en vage formulering maakt mediawijsheid in de praktijk een moeilijk te hanteren begrip. Enerzijds heeft dit het voordeel dat een ieder het in kan vullen zoals hij of zij wil en dat het begrip mee kan groeien met technologische ontwikkelingen en sociaal-culturele verschuivingen. Anderzijds leidt het tot verwarring over wat mediawijsheid nu precies is en maakt de veelomvattendheid implementatie in het schoolcurriculum vrijwel onmogelijk. Als mediawijsheid zowel het doorzien (en kunnen produceren) van mediaboodschappen, het omgaan met (digitale) informatie als 'online ethiek' betreft, dan is er vrijwel geen coherente leerlijn op te baseren.

In de onderwijspraktijk is het niet realistisch te verwachten dat docenten wijs worden uit het enorm versnipperde aanbod in projecten, online applicaties, informatieve websites en lesbrieven. Noch is het reëel dat alle docenten op de hoogte zijn van recente ontwikkelingen op het gebied van nieuwe media. Ik beargumenteer dat een tweetal zaken nodig zijn om scholen houvast te bieden: een landelijk theoretisch basisraamwerk gericht op de educatieve praktijk enerzijds en professionele adviseurs in

de dagelijkse onderwijspraktijk (bijvoorbeeld mediacoaches) anderzijds. Het theoretisch raamwerk zou in gemeenschappelijk overleg door een team van experts uit onderwijs en het veld van (nieuwe) media dienen te worden vastgesteld, waarbij concrete leerdoelen dienen te worden geformuleerd die gekoppeld zijn aan bepaalde gebieden (mediaboodschappen doorzien, omgang met digitale informatie en online leven). Dit raamwerk zal geregeld moeten worden bijgesteld. Een raamwerk is nodig om structurele verankering in het onderwijs te bewerkstelligen. Vanuit dit kader kan er gezocht worden naar passend lesmateriaal en kan er nieuw materiaal worden ontwikkeld. Ik zie hier een rol weggelegd voor de mediacoach. Ook dit dienen specialisten te zijn in nieuwe media met kennis van onderwijs. Te denken valt aan een opzet zoals in de Verenigde Staten gebruikelijk is, waar een Director of Technology verbonden is aan een bepaald district bestaande uit verschillende public schools⁵². Wel lijkt het me raadzaam deze te financieren vanuit de overheid en niet deel uit te laten maken van het totaal budget van individuele scholen. De Nederlandse expert zal dan met name de taak hebben om inhoudelijk advies te geven ten aanzien van 'leren over' (technologie, media en informatie) in plaats van te focussen op 'leren door middel van' (hard- en software).

Op een abstracter niveau zien we in het denken over media-educatie twee benaderingen terug. De utopische benadering die over media denkt in termen van mogelijkheden en de dystopische benadering die denkt in termen van gevaren. Zoals ik beargumenteerde zien we de invloed van beide opvattingen terug in de geschiedenis van media-educatie, de discussie over het nut van media-educatie en in de formulering van mediawijsheid. Het opnemen van mentaliteit in de definiëring van mediawijsheid geeft aan het geheel een wat moralistische ondertoon en is te zien als een angstige reactie op de invloed van Internet op het gedrag van jongeren. Tegelijkertijd pleit de Raad voor een positievere benadering die ze wil realiseren door creatieve productie. Mijns inziens is het belangrijk een evenwicht te bewaren, waarbij zowel gevaren als mogelijkheden worden belicht. Wanneer mentaliteit vervangen wordt door 'online ethiek' kan ethiek - zonder moralistische, of dystopische connotaties - weer deel uitmaken van mediawijsheid. Het is dan te zien als een onderdeel van 'online leven' dat ook het uitvoeren van taken, het oplossen van problemen en algemeen begrip van digitale media omvat.

Ten aanzien van de wijze van aanpak in de onderwijspraktijk is het aloude uitgangspunt van Masterman – kritische autonomie - nog steeds bruikbaar, hetzij nu toegepast op een breder gebied dan mediaproducten alleen. Dat kan vermoedelijk het beste bereikt worden door een synthese van hands-on productie en theoretische analyse, waarbij juist in de wisselwerking verdieping kan ontstaan. Waar de nadruk dient te liggen is afhankelijk van de nagestreefde geletterdheid. Het uiteindelijke doel van mediawijsheid is het ontwikkelen van metabegrip. Zoals Masterman zo treffend stelt,

⁵² Informatie van Alan Epstein, Director of Technology van de Watertown Public Schools in Massachusetts.

gaat dat daarbij niet alleen om huidige 'inhouden' maar met name om "texts *which they will encounter in the future.*" (Masterman 1985: 24, cursivering Masterman).

Bronnen

Literatuur

Bissel, Kimberly. (2006). "Skinny Like You: Visual Literacy, Digital Manipulation and Young Women's Drive to be Thin." *Studies in Media & Information Literacy Education*. 6. University of Toronto Press. 10 okt. 2006

<<http://www.utpjournals.com/simile/issue21/bissell1.html>>

Bialaszewski, Dennis en Marsha Bialaszewski. (2005). "Ethics and Education: Curriculum Issues." Proceedings of the 2005 Informing Science and IT Education Joint Conference. 23 juni

<<http://www.informingscience.org/proceedings/InSITE2005/P04f10Bial.pdf>>

Buckingham, David. (2003). *Media education: literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.

Brinkhuis, Martine. (2006). *Beeldhonger: onderwijs en opvoeding in het mediatijdperk*. Amsterdam: van Gennip/de Balie.

Brummelhuis, Alfons ten. (2006). "Aansluiting onderwijs en digitale generatie." *Jaarboek ICT en samenleving 2006: de digitale generatie*. Red. Haan, Jos en Christian van 't Hof. Amsterdam: Boom. 125-141.

Callow, Jon. (2006). "Images, politics and multiliteracies: Using a visual metalanguage." *Australian Journal of Language & Literacy*. 29. 7 nov. 2006

<<http://www.highbeam.com/doc/1G1-143010940.html>>

Daley, Elizabeth. (2003). "Expanding the concept of literacy." *Educause*. 1 juni

<<http://iml.usc.edu/html/research/articles.htm>>

Delfos, Martine F. (2007). "Geef computerkinderen een eierwekker." Rotterdam: NRC Handelsblad.

Eshet-Alkalai, Yoram. (2004). "Digital Literacy: A Conceptual Framework for Survival Skills in the Digital Era." *Jl. of Educational Multimedia and Hypermedia*. 13. 93-106. 15 okt. 2006 <http://www.openu.ac.il/Personal_sites/Yoram-Eshet/Digital-literacy2004-JEMH.pdf>

Haan, Jos de en Christian van 't Hof, red. (2006). *Jaarboek ICT en samenleving 2006: de digitale generatie*. SCP. Amsterdam: uitgeverij Boom.

Hobbs, Renee. (2004). "Does Media Literacy Work? An Empirical Study of Learning How to Analyze Advertisements." *Advertising & Society Review*. 5. 25 okt. 2006 <<http://www.muse.jhu.edu/search/search.cgi>>

---. (2004). "Multiple Visions of Multimedia Literacy: Emerging Areas of Synthesis." *Handbook of Literacy and Technology*. Red. McKenna et al. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. 13 juni 2007 <<http://www.reenehobbs.org/renee's%20web%20site/Speeches/Hobbs,%20Technology%20and%20Literacy,%2012.3.04.doc>>

IVLA (Z.d.). "What is Visual Literacy." 15 juni 2007 <http://www.ivla.org/org_what_vis_lit.htm>

Jenkins, Henry. (2006). "Convergence Culture: Where Old and New Media Collide." New York: New York University Press. 1-23.

Johnson, Larry. (2006). "The Sea Change Before Us." *Educause Review*. 41. 72-73. 16 april 2007 <<http://www.educause.edu/apps/er/erm06/erm0628.asp>>

Lankshear, Colin. (1999). "Digital rhetorics: Literacies and technologies in classrooms - current practices and future directieons." *Queensland Journal of Educational Research*. 15. Queensland Institute for Educational Research. 30 maart 2007 <<http://www.iier.org.au/qjer/qjer15/lankshear.html>>

Lankshear, Colin en Michele Knobel. (2006). *New Literacies: Everyday Practises & Classroom Learning*. Berkshire: Open University Press.

Lessig, Lawrence. (2006). "Mediawijsheid: Leven in een gemedialiseerde samenleving." Keynote. Amsterdam: Pakhuis DeZwijger. 12 oktober 2006.

Lister, Martin et. al. (2003). *New Media: A Critical Introduction*. Londen: Routledge.

Luyten, Inger. (2005). "Media en Cultuur in Dubbelperspectief: Een onderzoek naar hoe media-educatie kan bijdragen aan de stimulering van interculturele communicatie tussen jongeren van verschillende utiliteiten op het VMBO."

Mason, John en Robert Mc Morrow (2006). "YALCLD: Yet Another Computer Literacy Definition." *Journal of Computing Sciences in Colleges*. 21. 15 okt. 2006
<<http://www.acm.org>>

Masterman, Len. (1985). *Teaching the Media*. Londen: Routledge.

Martens, Bern (2005). "Computer Ethics in Secondary School and Teacher Training." 23 juni <<http://www.informaticavo.nl/docs/2005/computerethics.pdf>>

Medialiteracy.com. (2004-2006). "Visual and Aural Literacy."
<http://www1.medialiteracy.com/visual_aural.jsp>

Media.org (2006). "Een wiki over mediawijsheid." <<http://www.mediawijsheid.org/>>

Messaris, Paul. (2001). "New Literacies in Action: Visual Education." *Reading Online*. 4. 13 juni 2007
<http://www.readingonline.org/newliteracies/lit_index.asp?HREF=/newliteracies/action/messaris/index.html>

Moody, Kate. (Z.d.). "John Calkin, SJ: The man Who Invented Media Literacy: 1928-1993." 14 juni <http://www.medialit.org/reading_room/article408.html>

OCW. (Z.d.). "Mediawijsheid: burgerschap in de informatiemaatschappij." 13 juni 2007
<<http://www.minocw.nl/documenten/36289a.pdf>>

Ofcom. (2004). "Section 2, Supporting Document: Introduction and definition of media literacy ". 31 jan. 2007
<http://www.ofcom.org.uk/consult/condocs/strategymedialit/ml_statement/section2/>

Platform Media-educatie. (2000). "Stand van zaken media-educatie." 19 maart 2007
<<http://www.mediaeducatie.nl/Worddocumenten/platform%20korte%20versie.doc>>

Prensky, Marc. (2001). "Digital Natives, Digital Immigrants." *On the Horizon NCB University Press*. 9. 7 mei 2007 <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>

Raad voor Cultuur. (2005). "Mediawijsheid: de ontwikkeling van nieuw burgerschap." 10 okt. 2006 <<http://www.cultuurnetwerk.org/PUBLICATIES/pdf/ZichtopMediaeducatie.pdf>>

Ramaer, Joost. (2007). "Allemaal meedoen: Raad pleit onbekommerd voor multiculturalisme." Amsterdam: De Volkskrant.

Reformatorisch Dagblad. (2006). "Kamer vraagt regels voor Internet." Apeldoorn.

---. (2006). "Minister tegen meer mediaopvoeding." Apeldoorn.

Roessel, Lies van. (2005). "Nieuwe media: nieuwe educatie? Een onderzoek naar de toepasbaarheid van ideeën over media literacy op nieuwe media." 6 sept. 2006 <<http://www.waag.org>>

Rushkoff, Douglas. (2006). *Screenagers: Lessons in Chaos from Digital Kids*. Cresskill: Hampton Press.

Sleurink, Hans en Arjan van den Berg. (2000). *Media-educatie: een kennis inventarisatie: een geschiedkundige, geografische, bestuurlijke en onderwijskundige ontdekkingsstocht*. Assen: Van Gorkum.

Steenhoven, Joeri van den et. al. (2004). ".nl: tien jaar ICT en samenleving." 1 juni 2007 <<http://www.nicis.nl/assets/binaries/kcgs/bulk/producten/nl10jaarict.pdf>>

The Aspen Institute Wye Center. (1992). "Aspen Media Literacy Conference Report, Part II: Proceedings and Next Steps." 14 juni 2007 <http://www.medialit.org/reading_room/article356.html>

Tyner, Kathleen. (1998). *Literacy in a Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

UNESCO. (1982). "Grunwald Declaration on media education." <http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF>

Vaste commissie voor Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2007). "30800VIII Vaststelling van de begroting van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (VIII) voor het jaar 2007." 4 juni 2007 <<http://www.minocw.nl/documenten/Vragenantwoorden2007.pdf>>

Veen, Maarten van, red. (2005). *Door de bomen het bos: informatievaardigheden in het onderwijs*. Open Universiteit Nederland. 24 okt. 2006
<ou.nl/Docs/Expertise/RdMC/RDMC_door_de_bomen.pdf>

Veen, Wim. (2000). Flexibel onderwijs voor nieuwe generaties studerenden. 8 juni 2007
<<http://elearning.surf.nl/e-learning/onderzoek/1833>>

Vervaeke, Leen. (2006). "Waarom reclamefiguurtjes fietsen en vrolijk lachen."
Amsterdam: De Volkskrant.

Watkins, Jerry en Angelina Russo. (2005). "Digital cultural communication: designing co-creative new media environments." Proceedings of the 5th conference on Creativity & cognition. ACM press. 24 okt. 2006 <<https://portal.acm.org>>

Welther, Linda. (2005). "Ik klik dus ik besta." *Didaktief*. 10. 15 juni
<http://www.sardes.nl/Media_educatie.html?PHPSESSID=3c32515b789f4bac72f842091bfa402a>

Wervers, Eeke (red.) (2006). "Visuele geletterdheid." Enschede: SLO.

Adressen

Nederland

Cultuurnetwerk Nederland
<<http://www.cultuurnetwerk.org/>>

Kennisnet
<<http://www.kennisnet.nl/>>

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
<<http://www.minocw.nl/>>

Platform Media-educatie
<<http://www.mediaeducatie.nl/>>

Raad voor cultuur
<<http://www.raadvoorcultuur.nl/>>

Rathenau Instituut
<<http://www.rathenau.nl/>>

SLO (Nationaal expertisecentrum voor leerplanontwikkeling)

<<http://www.slo.nl/>>

Stichting Media-Educatie

<<http://www.media-educatie.nl/>>

Vereniging van Openbare Bibliotheken

<<http://www.debibliotheken.nl/>>

Australië

Australian Teachers of Media (ATOM)

<<http://www.atomvic.org/>>

Canada

Canadian Association of Media Education Organizations

<<http://interact.uoregon.edu/MediaLit/CAMEO/>>

Media Awareness Network

<<http://www.media-awareness.ca/>>

The Association for Media Literacy (AML)

<<http://www.aml.ca/home/>>

Groot-Brittannië

Britisch Film Institute

<<http://www.bfi.org.uk/>>

MediaEd

<<http://www.mediaed.org.uk/>>

Ofcom

<<http://www.ofcom.org.uk/>>

Teachernet

<<http://www.teachernet.gov.uk/>>

Verenigde Staten

Action Coalition For Media Education (ACME)

<<http://www.acmecoalition.org/>>

Center for Media Literacy (CML)

<<http://www.medialit.org/>>

Educause

<<http://www.educause.edu/>>

Medialiteracy.com (portal)

<<http://www1.medialiteracy.com/home.jsp>>

Alliance for Media Literate America (AMLA)

<<http://www.amlainfo.org/>>

American Library Association

<<http://www.ala.org/>>

National Forum on Information Literacy

<<http://www.infolit.org/>>

Internationaal

Unesco

<<http://portal.unesco.org/>>

Raad van Europa

<<http://www.coe.int/>>

